

Analýza profesní zkušenosti učitelů/učitelek prvního stupně ZŠ s implementací opatření sociální inkluze do škol

Barbora Vanderková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Vanderková**
Osobní číslo: **H17062**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Analýza profesní zkušenosti učitelů/učitelek prvního stupně ZŠ s implementací opatření sociální inkluze do škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování řešerše o inkluzivním vzdělávání ve školách.

Vypracování teoretické části práce na základě komparace a analýzy odborné literatury v profesionalizaci učitelů prvního stupně ZŠ.

Příprava metodologie empirické části, zpracování projektu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu a zpracování dat.

Analýza a interpretace dat.

Zpracování závěrů, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

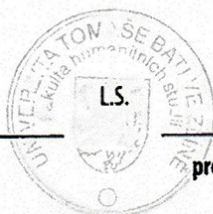
Seznam doporučené literatury:

- Jarkovská, L. (2015). *Etnické rozmanitosti ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
Polat, S., & Güncavdi, G. (2020). *Empowering multiculturalism and peacebuilding in schools*. Hershey: IGI Global.
Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.
Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: RAABE.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlídáne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem sociální inkluze v českém školství. Cílem diplomové práce je popsat profesní zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s inkluzivním vzděláváním a s realizací těchto opatření do škol. V rámci sociální inkluze se zaměřujeme na žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétněji romské žáky. Empirická část má charakter kvalitativního designu výzkumu, kde pro sběr dat byly použity narativní interview. Zjištění pak bylo doplněno trajektorií profesních zkušeností učitelů a anketou. Výzkumná data byla zpracována prostřednictvím narativní analýzy, doplněna o nástroje diskurzivní analýzy, tedy interpretačními repertoáry a sociální kategorizací. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé 1. stupně základní školy mají s realizací inkluzivního vzdělávání převážně negativní zkušenosti, v důsledku časové a realizační náročnosti, omezování intaktních žáků či nereálnosti dokonalého fungování. Přesto se však účastníci shodují na implementaci opatření, která jejich školy realizují proto, aby inkluzivní vzdělávání mohlo alespoň v této podobě fungovat.

Klíčová slova: sociální inkluze, inkluzivní vzdělávání, implementace opatření, profesní zkušenosti učitelů, žák se sociálním znevýhodněním

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of social inclusion in Czech education system. The aim of the diploma thesis is to describe the professional experience of primary school teachers with inclusive education and with the implementation of these measures in schools. As part of social inclusion, we focus on socially disadvantaged pupils, more specifically on Roma pupils. The empirical part has the character of qualitative research design, where narrative interviews were used to collect data. The findings were subsequently supplemented by the trajectory of teachers' professional practice and a survey. The research data were processed using narrative analysis, supplemented by tools of discursive analysis, ie interpretive repertoires and social categorization. The results of the research show that primary school teachers have mostly negative experiences with the implementation of inclusive education, due to time and implementation demands, limiting intact pupils or the unreality of perfect functioning. Nevertheless, the participants agree on the implementation

of the measures that their schools are implementing so that inclusive education can work at least in this form.

Keywords: social inclusion, inclusive education, implementation of measures, professional experience of teachers, pupil with social disadvantage

Srdečně děkuji svému vedoucímu doc. Mgr. Dušanu Klapkovi, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za vstřícnost a poskytování užitečných rad. Dále bych chtěla poděkovat svým participantům za poskytnutí jejich profesních zkušeností týkajících se sociální inkluze, které mi byly při tvorbě diplomové práce obrovským přínosem.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍ INKLUZE	14
1.1 SOCIÁLNÍ INKLUZE VERSUS INTEGRACE JAKO TREND SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, JEHO DIDAKTIKA, KULTURA A POLITIKA	17
1.3 VZDĚLÁVACÍ VIZE A PROGRAMY, KTERÉ PLNĚ PODPORUJÍ SOCIÁLNÍ INKLUZI	20
2 PROFESNÍ ZKUŠENOSTI UČITELŮ ANEB UČITEL A ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V INKLUZIVNÍ ŠKOLE	24
2.1 KOMPETENCE NEBOLI PŘEDPOKLADY UČITELE PRO UČITELSKOU PROFESI	25
2.2 CHARAKTERISTIKA A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	26
2.2.1 Žáci se sociálním znevýhodněním v prostředí možného sociálního vyloučení	28
3 REALIZACE OPATŘENÍ SOCIÁLNÍ INKLUZE DO ŠKOL U ROMSKÝCH ŽÁKŮ	30
3.1 SPOLUPRÁCE SE ŠKOLSKÝM A ŠKOLNÍM PORADENSKÝM ZAŘÍZENÍM	30
3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	32
3.2.1 Asistent pedagoga v pozici personální podpory učitele a žáka se SVP	33
3.2.2 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán	34
4 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ RODINY A JEJICH PŘÍSTUPŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ	36
4.1 ROMSKÁ RODINA, JEJÍ CHARAKTERISTIKY A POSTAVENÍ V MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI.....	38
4.2 SOCIÁLNÍ TEORIE ANEB ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
4.2.1 Problémové chování a poruchy chování ve školním věku.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	44
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5.2 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ VÝZKUMU	45
5.3 METODA SBĚRU DAT	47
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	49
6.1 ROZDĚLENÍ TEXTU NA FABULI – SYŽET	50
6.2 IDENTIFIKACE KLÍČOVÝCH MEZNÍKŮ	54
6.3 IDENTIFIKACE BODŮ OBRATU	63
6.4 IDENTIFIKACE ŽÁNROVÉ KONFIGURACE	72
6.5 INTERPRETAČNÍ REPERTOÁRY UČITELEK NA TÉMA SOCIÁLNÍ INKLUZE.....	75

6.5.1	Anketa	79
6.6	SOCIÁLNÍ KATEGORIZACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ	81
8	DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	86
	ZÁVĚR	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	90
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	97
	SEZNAM OBRÁZKŮ	98
	SEZNAM TABULEK.....	99
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Každý z nás pohlíží na inkluzi poněkud odlišně. Vnímá ji dle svých zkušeností a na základě těch si vytváří svůj postoj a svá stanoviska k dané problematice. Avšak vždy je snahou inkluze začlenit všechny jedince do intaktní společnosti. V rámci školství můžeme hovořit o inkluzivním vzděláváním. Zde je snahou vzdělávat co nejvíce žáků v hlavním vzdělávacím proudu, avšak abychom těchto cílů mohli dosáhnout, je důležité vědět, v čem inkluzivní vzdělávání spočívá a co je pro něj specifické. Vždy je rovněž velmi důležitá spolupráce všech zúčastněných.

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na profesní zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s implementací opatření sociální inkluze do škol. Jelikož je ale problematika sociální inkluze pojem velmi široký, naše zaměření se vymezuje výhradně na žáky se sociálním znevýhodněním, kde učitelé v této oblasti popisují své bohaté zkušenosti zejména s romskými žáky. Avšak jsme si plně vědomi toho, že ne každý romský žák je zároveň žákem se sociálním znevýhodněním. I přesto ale tak romské žáky všichni participanti našeho výzkumu vnímají a označují. Toto téma jsme si zvolili především z toho důvodu, že inkluze je aktuální a pro nás velmi zajímavá. Rovněž si myslíme, že se v naší budoucí praxi budeme mnohem lépe, v souvislosti s inkluzí a s jejími náležitostmi, orientovat. A jelikož je inkluze, dovolíme si tvrdit, v dnešní době přirozenou součástí našeho školství, je důležité vědět, co je její podstatou.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř kapitol, kde se snažíme podat ucelený pohled na danou problematiku. Cílem je objasnit a popsat teoretická východiska týkající se žáků se sociálním znevýhodněním v prostředí inkluzivního vzdělávání. V první kapitole se zaměřujeme na sociální inkluzi a její odlišení od sociální integrace, dále blíže vymezujeme pojem inkluzivního vzdělávání a jeho ukotvení v legislativě či programy a vize, které inkluzi plně podporují. Ve druhé kapitole nás zajímá osobnost učitele a jeho profesní zkušenosti v inkluzivní škole právě s žáky se sociálním znevýhodněním. Ve třetí kapitole se věnujeme realizaci opatření sociální inkluze v prostředí škol, v podobě spolupráce se školským a školním poradenským zařízením a svůj zájem směřujeme rovněž na podpůrná opatření. V poslední kapitole se pak zabýváme postavením Romů v majoritní společnosti, jejich vztahem ke vzdělávání i jejich častými projevy problémového chování. Po čtvrté kapitole následuje závěrečné shrnutí, které má být sumarizací dané teoretické části, jež je velmi důležitá a podstatná pro pochopení daného tématu, které tvoří základ pro empirickou část, na kterou teoretická část plynule navazuje.

Empirická část diplomové práce má kvalitativně orientovaný design výzkumu. Jejím cílem je analyzovat profesní zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s realizací inkluzivního vzdělávání, a to na základě narativních interview s vybranými učiteli. Jejich výpovědi jsou pak doplněny kresbou trajektorie profesních zkušeností a doplňkovou metodu v rovině aplikační jsme zvolili anketu, jež je nástrojem, který se zaměřuje na obsáhlejší zastoupení participantů v daném výzkumu. Hlavní výzkumnou metodou je narativní analýza, díky které jsme měli možnost prozkoumat dané téma hlouběji. Doplňkovou metodou jsou interpretační repertoáry a členská kategorizační analýza. Analýze a interpretaci dat je tedy věnována podstatná část empirické části. Následná výzkumná zjištění pak odpovídají na výzkumné cíle a otázky. Na závěr diplomové práce jsou uvedeny závěry výzkumu a také diskuse a limity výzkumu.

Pevně věříme, že daná diplomová práce bude přínosem a spatření jejího zájmu bude vybízet i k dalšímu bádání v dané oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍ INKLUZE

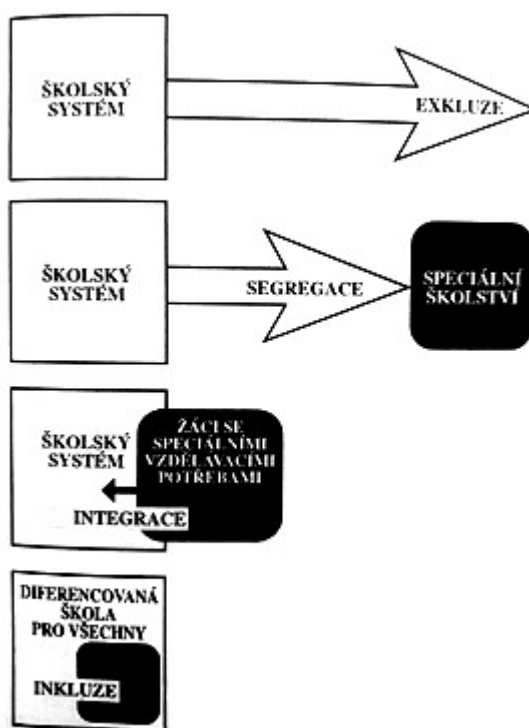
V současnosti je pojem sociální inkluze velmi aktuálním a diskutovaným tématem, které se dotýká celé naší společnosti. Nelze ho tedy opomenout. My se nyní pokusíme přiblížit sociální inkluzi a exkluzi pro lepší pochopení a orientaci se v dané problematice.

Naše školství se neustále vyvíjí a my musíme respektovat i jeho novodobé trendy, mezi které můžeme jistě zařadit i inkluzi ve vzdělávání. McNamara a Pan (in Singh, Viner a kol., 2020) uvádí, že inkluzivní pedagogické postupy podporují výuku všech žáků. Prostředí inkluzivní třídy je vytvořeno na základě různorodé populace žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což činí z inkluzivního vzdělávání komplexní výukový konstrukt. My si však dovolíme tvrdit, že řada lidí z laické společnosti se domnívá, že sociální inkluze se týká pouze systému školství, avšak opak je pravdou. Sociální inkluze je pojem nadřazený pojmu inkluzivního vzdělávání, i když ve své podstatě oba vycházejí ze stejných principů. V obou případech se jedná o snahu začlenění jedinců do intaktní společnosti. Sociální inkluze se zkrátka týká všech osob, kterým nějakým způsobem hrozí sociální vyloučení. Dle Ženatové (2018) můžeme za sociálně vyloučeného považovat i jedince, který dříve plnil všechny náležitosti, kterými se za sociálně vyloučeného nepovažoval. Bohužel se ale nějakým způsobem dostal do těžké životní situace, kvůli které vybočil od společenské normy, a díky tomu ho nyní můžeme považovat za sociálně vyloučeného či znevýhodněného. Autorka také uvádí, že daleko častěji než s pojmem sociální znevýhodnění, se setkáváme s pojmem sociální exkluze, kdy exkluze neboli vyloučení znamená nedostatečnou účast jedinců či minorit na životě ve všech jejích perspektivách. Hutchison, Abrams a Christian (in Abrams a kol., 2005) zmiňují, že sociální vyloučení je komplexní koncept, který zahrnuje řadu vzájemně propojených procesů. Má rozsáhlé důsledky pro jednotlivce i skupinu a jsou spojeny s řadou negativních důsledků, včetně špatného zdraví, životní pohody či nedostatečných studijních výsledků a další. Ženatová (2018, s. 44) uvádí, že „*se sociální exkluzí se pojí chudoba nebo minimální příjem, nezaměstnanost, nízká vzdělanostní úroveň, bydlení s velmi nízkým standardem.*“

Kaleja a kol. (2015, s. 34) zmiňují, že v případě sociální exkluze vždy záleží na mnoha okolnostech. „*Tento stav je dlouhodobý a vyznačuje se absencí k občanským, politickým, sociálním právům a ochraně bezpečí*“. Kaleja (2014) také dodává, že v případě sociální inkluze se jedná o fenomén sociologického charakteru. Lze tedy konstatovat, že opakem sociální inkluze je sociální exkluze, a tedy vyloučení jedince ze společnosti.

Bartoňová a Vítková (2007) uvádí, že když se ohlédneme do historie, můžeme pozorovat celkem čtyři speciálněpedagogické vývojové fáze. Kromě výše zmíněné inkluze a exkluze jsou to ještě další dva pojmy, kterými jsou segregace a integrace.

Pro lepší názornost těchto pojmů přikládáme obrázek speciálněpedagogických vývojových fází od Bürliho z roku 1997.



Obrázek 1 Speciálněpedagogické vývojové fáze Bürla (1997 in Bartoňová, Vítková, 2007)

Dané fáze nám v rámci školského systému ukazují postupný vývoj a velký posun vpřed. Zatímco dříve byly osoby s postižením či znevýhodněním vyloučeny z procesu vzdělávání nebo vzdělávány ve speciálních školách, nyní je tomu právě naopak. Školský systém se snaží zavádět taková inkluzivní opatření, aby mělo co nejvíce žáků a studentů možnost vzdělávat se v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Avšak přesto se domníváme, že speciální školství má i v dnešní době stále své důležité opodstatnění.

1.1 Sociální inkluze versus integrace jako trend současného vzdělávání

Na úvod dané podkapitoly je velmi důležité zmínit, že dané pojmy, zejména inkluze, jsou pro nás velmi klíčové na cestě za novodobým trendem vzdělávání. Nejdříve si vymežíme pojem sociální inkluze a sociální integrace, jelikož řada jedinců si tyto pojmy zaměňuje nebo je pokládá za tytéž.

Sociální inkluze je pojem velmi široký. Hlavním cílem je však snaha o začlenění znevýhodněných či postižených osob do naší intaktní společnosti. „*Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy*“ (Bartoňová, Vítová, 2007, s. 16). Vomáčková (2015, s. 13) uvádí, že „*pojem inkluze je odvozen z latinského slova inclusion, které znamená zahrnutí, začlenění nebo zapojení.*“ Bartoňová, Vítková et al. (2016) zase chápou inkluzi jako pedagogický koncept, který by měl sloužit k tomu, aby rozpoznal a odstranil nežádoucí vlivy. Zilcher a Svoboda (2019) tvrdí, že koncept sociální inkluze můžeme chápat jako přístup celé naší společnosti k určitým odlišnostem. Tím myslí všechny, kteří se nějakým způsobem liší od normy, ať už sociální, sociokulturní či skupinové. Do konceptu sociální inkluze nespádají pouze postoje společnosti k osobám s postižením, ale také k osobám s jinou kulturou, odlišnou barvou pleti, jazykovou složkou a mnoha dalších. Zkrátka inkluze ve vzdělávání se „*snází vypořádat s diverzitou žakovské populace a akceptovat odlišnosti mezi jedinci.*“ (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 22)

Oproti tomu stojí pojem sociální integrace. „*...integrace pochází z latiny a znamená v doslovném překladu tolik jako znovuvytvoření celku*“ (Bartoňová a Vítková, 2007, s. 20). Stěžejním východiskem je, že „*integrace školní představuje předpoklad pro integraci sociální*“. Integraci dle Ženatové (2018, s. 11) můžeme chápat jako „*dynamický proces začleňování člověka s určitým znevýhodněním do intaktní společnosti.*“ Už ve spise Všenáprava od Jana Ámose Komenského můžeme zachytit jeho zajímavé myšlenky týkající se ve své podstatě integrace novodobé. Jelikož Komenský usiloval o vzájemnou spolupráci, která bude mít daleký přesah. „*... aby žádný národ, jazyk, filozofie, náboženství, státní soustava nebyly potlačeny nebo zatemněny, nýbrž aby všechny byly zjasněny a uvedeny v soulad*“ (Komenský, 1950, s. 151). Ženatová (2018) zmiňuje, že ve snaze integrace také je, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávali spolu s dětmi z intaktní společnosti, díky čemu si pak mohou lépe osvojit potřebné sociální kompetence.

Výše jsme tedy vymezili pojmy sociální inkluze a integrace a nyní se pokusíme nastínit, v čem se od sebe tyto dva pojmy skutečně odlišují. Hlavní podstatu odlišnosti pojmů inkluze a integrace shledávají autoři především v jejich zaměření.

Dle Tannenbergerové (2016 in Potměšil 2018) můžeme pojem inkluze chápat jako proces, který se zaměřuje na společnost jakožto celek. Dítě se znevýhodněním je v rámci inkluze přijímáno do běžné školy. V případě selhání se předpokládá chyba v systému nikoliv v dítěti. Kdežto pojem integrace lze chápat jako stav začlenění jedince do společnosti, který se zaměřuje pouze na jedince či skupinu. V případě integrace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy musí toto dítě prokázat, že zvládne být součástí dané třídy. Zde se v případě selhání předpokládá chyba v samotném dítěti nikoli v systému školství. Lechta (2010 in Kaleja a kol., 2015) také tvrdí, že se od sebe pojem inkluze a integrace poněkud liší. Při inkluzi se zaměřujeme zejména na práva všech dětí. A tedy v rámci inkluzivního vzdělávání vnímáme žáky jako jednu heterogenní skupinu, ve které mají individuální potřeby, ale nerozdělujeme je v tomto konceptu na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb. Kdežto při integraci se zaměřujeme na potřeby dítěte s postižením či znevýhodněním. Tudíž inkluze se snaží co možná nejvíce přizpůsobit vzdělávací prostředí právě žákům, kdežto při integraci se počítá s přizpůsobením žáků na požadavky školy. *„Zatímco v integrativním vzdělávacím systému se mění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v důsledku analýzy a poznání individuálních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění, tak v inkluzivních vzdělávacích systémech se mění školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby odpovídaly potřebám, zájmům a schopnostem všech žáků“* (Wilhelm, Eggertsdóttir, Gretar, 2006 in Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 35). Dovolíme si tedy tvrdit, že inkluzi můžeme chápat jako širší pojem, který v sobě zahrnuje více aspektů.

1.2 Inkluzivní vzdělávání, jeho didaktika, kultura a politika

Nyní se blíže zaměříme na pojem inkluzivního vzdělávání, jeho didaktiku, kulturu a politiku. Určitě nebudeme na omylu, když řekneme, že inkluzivní vzdělávání rozděluje společnost na různé zájmové skupiny, které propagují odlišná stanoviska. Za zmínku také stojí fakt, že již v roce 1994 bylo přijato prohlášení ze Salamanky, které zaujímá nový pohled na vzdělávání. Jedná se v podstatě o první dokument, který prosazuje a plně podporuje inkluzivní vzdělávání, kterému se dostalo obrovské mezinárodní podpory.

Kurawa (in Rice, 2019) uvádí, že inkluzivní vzdělávání je celosvětovou záležitostí, přesto je však chápáno různými způsoby. Každý autor na danou problematiku nahlíží z jiného úhlu pohledu. I autoři Zilcher a Svoboda (2019) zmiňují, že pojem inkluzivní vzdělávání nemůžeme definovat z pohledu jedné myšlenky vybraného autora, jelikož jsou tyto definice napříč celým světem značně odlišné, s čímž naprosto souhlasíme. Proto si teď pojetí některých autorů blíže vymežíme.

Bartoňová a Vítková (2016) uvažují o inkluzivním vzdělávání jako o účinném nástroji, který podporuje sociální inkluzi. „*Inkluzivní vzdělávací systém znamená trvalý proces změn pro školu hlavního vzdělávacího proudu*“ (Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 31). Lechta (2010 in Kaleja a kol., 2015) vnímá inkluzivní vzdělávání jako velmi kvalitní, a to z toho důvodu, že umožňuje rovný přístup pro všechny žáky, tedy i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Také poskytuje žákům určitý stupeň podpory, aby mohli využít svůj potenciál při vzdělávání. V podstatě cílem inkluzivního vzdělávání je, aby se prioritně všichni žáci vzdělávali v hlavním vzdělávacím proudu. Jak také uvádí Bartoňová, Vítková a kolektiv (2016), v rámci inkluzivního vzdělávání je velmi důležité respektovat jedincovu individualitu. Na jejím vývoji se beze sporu podílejí všichni zúčastnění. Kromě samotného žáka také učitelé a rodiče.

Jak uvádí Ainscow (2015), tak inkluzivní školy jsou zejména školami, které jsou v neustálém pohybu. Nejedná se tedy o školy, které by v tomto ohledu dovršily dokonalého stavu. S danou myšlenkou plně souhlasíme. Také se nám líbí pojetí od Slowíka (2018, s. 231-232), který uvádí, že „*inkluzivní vzdělávání není samostatným a izolovaným konceptem, ale neoddělitelně souvisí se sociální inkluzí osob s postižením a znevýhodněním a dalších minorit, které jsou v běžné společnosti ohroženy sociálním vyloučením.*“

Základem inkluzivního vzdělávání dle Nadace Open Society Fund Praha 2016 (in Ženatová, 2018, s. 10) jsou:

- každé dítě má právo na vzdělávání,
- každé dítě je jedinečné,
- vzdělávací systém by měl zohledňovat tyto individuální vlastnosti a potřeby,
- do běžných škol musí mít přístup děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které v rámci pedagogických přístupů naplní jejich potřeby.

Zilcher a Svoboda (2019) upozorňují ale na fakt, že mnohdy nepochopený koncept inkluzivního vzdělávání vede k negativním názorům na danou problematiku. My se s daným názorem velmi ztotožňujeme, jelikož jsme se v rámci výzkumné části přesvědčili, že koncept inkluzivního vzdělávání je opravdu mnohdy nepochopen. A proto je vhodné se na něj blíže podívat. Jak rovněž Zilcher a Svoboda (2019) uvádějí, tak v první řadě jde o snahu společného vzdělávání. Opět jsme ale v situaci, kdy k danému termínu neexistuje jedna společná definice, jelikož je tento pojem interpretován velmi různorodě. Lze ale zjednodušeně říct, že v případě společného vzdělávání je prioritou snaha o nevyčleňování postižených či znevýhodněných žáků do speciálních škol, a tedy přijímání těchto žáků do běžných typů škol. Avšak v tomto případě se ještě nejedná o úplnou inkluzi. Dalším významným pojmem je tu již zmiňovaná integrace. Lépe řečeno individuální integrace, která spočívá v tom, že se žák se speciálními vzdělávacími potřebami, případně s potřebou podpůrných opatření, může vzdělávat v běžné základní škole s intaktními žáky. Bohužel ani zde nemůžeme hovořit o inkluzi v pravém slova smyslu. Problémem v tomto případě je, že na takového žáka je v běžné škole kladen neustálý nátlak, aby se přizpůsobil většině. Aby mohlo jít tedy o skutečnou inkluzi, je důležité vytvořit takovou definici, která bude inkluzivní vzdělávání chápat komplexně a vycházet z celé jeho podstaty. A jelikož definice nemůže být postavená samostatně, tak na ni musíme nahlížet v návaznosti na její tři další důležité složky, kterými jsou didaktika, a tedy praxe, dále kultura a v neposlední řadě také politika. *„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 34).

Velmi podstatné je zaměřit se rovněž na legislativu dané problematiky. Jelikož legislativní rámec inkluzivního vzdělávání je od historie až po současnost velmi bohatý. Zmíníme však jen výčet z nich. Prvotním a základním dokumentem je zajisté Všeobecná deklarace lidských práv, která byla přijata v roce 1948 Valným shromážděním OSN. *„Každý má právo na vzdělání.“* (OSN, 1948) Jako další pak můžeme zmínit Úmluvu OSN o právech dítěte z roku 1989, která jako první hovoří o dětech s postižením či sociálním znevýhodněním. Za významný krok, který byl velmi důležitý na cestě za inkluzivním vzděláváním, pokládáme již zmiňované Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, ve kterém bylo inkluzivní vzdělávání jasně formulováno a mnoha státy plně podporováno. Jak uvádí Gajewski (2017), dané prohlášení stanovilo, že začlenění se stane mezinárodní prioritou.

Vyzvalo tak vlády po celém světě, aby přijaly zákony, které podporují inkluzivní vzdělávání. Dalším posunem vpřed bylo, když Politickou deklaraci tzv. Malaga Declaration přijala v roce 2003 Rada Evropy. Tato deklarace se týkala integrace osob se zdravotním postižením. Samozřejmě nesmíme také opomenout školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který vychází z požadavků rovného přístupu všech jedinců ke vzdělávání. „K významnému kroku směrem k podpoření inkluze patří Ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením Českou republikou v září 2009 schválená Valným shromážděním OSN v prosinci 2006“ (Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 76).

Jak dále uvádí Kaleja a kol. (2015, s. 16), i poslední novelizace Školského zákona (82/2015, Sb.) přinesla spoustu důležitých změn:

- deklaruje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky,
- upouští od kategorizace žáků (žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se sociálním znevýhodněním),
- zavádí pojem podpůrná opatření,
- zavádí nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami,
- zavádí možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti.

1.3 Vzdělávací vize a programy, které plně podporují sociální inkluzi

Dovolíme si tvrdit, že v našem školství pod pojmem sociální inkluze najdeme nespočet dokumentů, vizí a trendů, které se danou problematikou zabývají, a které podporují inkluzivní vzdělávání ve školách tak, aby se v rámci hlavního vzdělávacího proudu mohli vzdělávat také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP). Za jednu z dominantních považujeme vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. To však vnímáme jako všeobecně známé. My se nyní pokusíme nastínit takové oblasti, o kterých si myslíme, že jsou ve valné většině ne příliš známé, avšak inkluzi plně podporují.

Když hovoříme o inkluzi, můžeme říct, že se jedná o právo na kvalitní a rovnoprávné vzdělávání všech dětí, žáků a studentů bez rozdílu. Tato klíčová myšlenka souvisí s ideou Školy pro všechny, což je pojem z projektu UNESCO (Ženatová, 2018). Jedná se o projekt, který vznikl na počátku 21. století, a který podporuje inkluzi zejména u romských žáků. Požaduje, aby se romští žáci plně začlenili do hlavního vzdělávacího proudu. Cílem projektu

tedy je, aby tito žáci dosáhli rovnoprávných příležitostí v rámci školy tak jako žáci intaktní. Projekt obsahuje několik aktivit, které jsou zaměřeny na všechny zúčastněné. Na školu, žáky, učitele, ale také na rodiče žáků. Tento proces transformace se skládá ze tří důležitých oblastí. První oblast se zaměřuje na respektování dítěte jako takového. Druhá oblast se zaměřuje na respektování odlišností tak, aby se jinak přistupovalo k žákům z národnostních či sociálních menšin, než tomu bylo doposud. A snahou třetí oblasti je, aby se respektovali partneři ve vzdělávání. Tento krok by pak měl mít přesah do udržitelného rozvoje vzdělávání (Polechová, c2005).

Dle Bartoňové a Vítkové (2007) je dále jedním z mezinárodních programů, který se uplatňuje v rámci výchovy a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, včetně romských žáků, program s názvem Začít spolu. Tento program se zaměřuje zejména na žáka a jeho cílem je rozvíjet všechny stránky žákovi osobnosti. Také klade důraz na možnost vyjadřovat vlastní názory, diskutovat, podporuje se vzájemný respekt, zodpovědnost. Třídy v rámci programu Začít spolu staví na jiné organizaci, ta se uskutečňuje v rámci výukových center neboli center aktivit. Ve výčtu se jedná o centrum – čtení a psaní; přírodních věd; výtvarné výchovy; matematické/manipulativní; kostek a v závěru vhodná doplňková centra. Velmi důležité je rovněž jejich samotné vybavení.

Program Začít spolu se dle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 35) zaměřuje na:

- spoluúčast rodiny,
- metody přiměřeného věku, které zároveň berou v úvahu celou osobnost dítěte,
- výchovu zaměřenou na individualizaci,
- integrované učení, s nímž souvisí jiné uspořádání tříd do tzv. center aktivit a výuka probíhá v tematických celcích,
- kvalitativní způsob hodnocení,
- stále pokračující výcvik s tematickou podporou učitelů.

Co dále považujeme v rámci inkluzivního vzdělávání za důležitou vizi je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (S2020), jejíž snahou byl rozvoj našeho školství. Kaleja a kol. (2015, s. 15) uvádí, že „od začátku roku 2015 se stala rámcem vzdělávací politiky se svými strategickými prioritami.“

Strategie 2020 stanovila tři hlavní priority, kterými dle MŠMT (2014, s. 3) jsou:

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

Strategie 2020 má dle MŠMT (2014, s. 8) rovněž čtyři hlavní cíle, jež vycházejí z priorit, které zastává:

- osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,
- udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,
- rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,
- příprava na pracovní uplatnění.

Další vizí našeho vzdělávacího systému je pak aktuální dokument, který navazuje na výše zmiňovaný (Strategie 2020) s názvem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Strategie 2030+), na kterém se začalo pracovat ke konci roku 2018. „*Cílem Strategie 2030+ je modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století*“ (MŠMT, 2020, s. 7). Rovněž si klade za cíl, abychom plynule přešli do další etapy vzdělávání, a zaměřuje se na priority, které je potřebné s přicházející dobou řešit.

MŠMT (2020, s. 5) uvádí, že hlavními strategickými cíli jsou:

- zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život,
- snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Zilcher a Svoboda (2019) dále uvádějí, že koncept inkluzivního vzdělávání se díky legislativním změnám týkající se vzdělávání žáků se SVP, které vstoupily v platnost ve školním roce 2016/2017, začal již prosazovat. Lze tedy dané legislativní změny vnímat jako velmi důležité na cestě za inkluzí. Jejich počátek sahá už do roku 2008, kdy začaly práce na prvothní verzi strategického programu s názvem Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV), který byl schválen v roce 2010 naší vládou. Jeho cílem je zejména posílit inkluzivní vzdělávání a předcházet vůči sociální inkluzi (MŠMT, 2018).

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 vychází z priorit, jež jsou stanoveny právě ve Strategiích 2020. V daném roce byla zavedena podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, což vnímáme jako klíčové. Navazujícím je pak APIV 2019–2020.

2 PROFESNÍ ZKUŠENOSTI UČITELŮ ANEB UČITEL A ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM V INKLUZIVNÍ ŠKOLE

Profesní zkušenosti učitele jsou zkušenosti, které pedagog nasbíral během své dosavadní pedagogické praxe. V podstatě můžeme vycházet z faktu, že čím delší praxi učitel má, tím bohatší jsou jeho zkušenosti, avšak mnohdy i ne příliš dlouhá praxe může přinést zajímavé a obohacující poznatky. Dovolíme si tvrdit, že každý učitel musí někde začít, zpravidla začíná úplně od nuly, a právě jeho profesní zkušenosti jsou výsledkem toho, co ve své praxi zažil, a jaké zkušenosti za uplynulou dobu svého působení nasbíral. Nedílnou součástí každého učitele je také jeho osobnost, pedagogické kompetence a prostředí školy, ve kterém vyučuje.

Havlík a Kořa (2011) hovoří o škole jako o nástroji sociální inkluze. Jelikož právě škola je místo, kde dochází ke vzájemným interakcím především mezi žáky a mezi učitelem a žáky. Žáci si zde vytvářejí postoje ke druhým lidem a mimo jiné se učí akceptovat autoritu. Právě ve škole se dítě seznamuje s normami sociálního chování. Proto je tak v prostředí školy velmi důležité, aby učitel vedl žáky k respektování různosti každého žáka. Cílem je totiž dospět k optimálním vzdělávacím podmínkám pro všechny žáky tak, aby mohli rozvíjet v rámci edukačního procesu svou osobnost a svůj osobitý potenciál (Kaleja a kol., 2015).

A jak uvádí Valenta a kol. (2020), pokud máme ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho potřeby chceme uzpůsobit podmínkám výuky, je velmi důležitá samotná pedagogická diagnostika učitele. Takových diagnostických postupů, kterých může učitel využít, existuje celá řada. Nemusí tak pouze čekat na vyjádření školského poradenského zařízení. Očekává se, že učitel při podpůrném opatření prvního stupně realizuje pedagogickou diagnostiku sám a na základě toho pak stanoví přijatelné výukové postupy. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně sice jsou plně v kompetenci školského poradenského zařízení, které využívá standardizované diagnostické nástroje, přesto ale i zde přispívá učitel svými zkušenostmi s daným žákem. Každý učitel by měl být tedy schopen všimnout si veškerých varovných signálů, které napovídají jakémukoliv problému v prostředí školní třídy.

2.1 Kompetence neboli předpoklady učitele pro učitelskou profesi

Kompetence učitele jsou velmi důležité. Jak uvádí Laca a Paternáková (2013 in Adamus a kol., 2015), tak ke kompetencím učitele, a tedy jeho odborné způsobilosti, je také nepostradatelná a klíčová jeho samotná praxe. Samozřejmě vše vychází z pedagogovy individuality. „*Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi.* (Průcha, Kořátková, 2013, s. 65). Veškeré kompetence pak učitel rozvíjí v rámci své praxe, popřípadě ale také během svého dalšího studia (Kaleja a kol., 2015). Jak uvádí Bartoňová, Vítková a kol. (2016), v rámci inkluzivního vzdělávání musejí mít učitelé kromě základních učitelských kompetencí, kterých je celá řada, také rozsáhlé znalosti jak z vývojové, tak pedagogické psychologie. Ty pak musejí efektivně využívat pro své další vyučování.

Kaleja (2015) hovoří o tom, že každý učitel by měl znát své žáky, které vyučuje. Zejména pak jejich silné a slabé stránky. Protože je to právě učitel, který se stává nejdůležitějším činitelem ve výchovně vzdělávacím procesu. Je tedy potřeba, aby znal osobnost žáka, ale také jeho rodinu a prostředí, ve kterém žák vyrůstá (Kaleja a kol., 2015). Každý učitel by měl být rovněž velmi vnímavý a otevřený k dění ve třídě. Měl by využívat své diagnostické schopnosti k odhalení nežádoucích vlivů, které se mohou ve třídě vyskytovat, jelikož existuje mnoho obtíží, které nemusejí být na počátku školní docházky zcela patrné. Učitel tedy není pouze osoba, jehož úkolem je žákům zprostředkovávat potřebné vědomosti, dovednosti a návyky. Náplní práce učitele je zejména starat se o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj žáků (Kantorová & Grecmanová, 2008).

Goldrick a West (2012 in Singh Viner a kol., 2020) zmiňují, že začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do inkluzivního vzdělávání je přínosem pro všechny žáky, když jsou užívány efektivní pedagogické postupy.

Jak uvádí Kaleja a kol. (2015, s. 22-23) k očekávaným kompetencím učitele, který dokončil vysokoškolské studium a může tak vykonávat přímou pedagogickou činnost patří:

- profesní znalosti a dovednosti,
- sebereflexe a osobnostní rozvoj,
- specifické profesní znalosti a dovednosti,
- profesní kompetence v klíčových oblastech,
- profesní kompetence ve vztahu ke svému okolí.

Vašutová (2004 in Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 52-53) pak uvádí v celostním přístupu k profesi učitele sedm následujících kompetencí:

- předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

2.2 Charakteristika a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Dle Ženatové (2018, s. 43) se sociální znevýhodnění dotýká zejména společenského statusu: „*jedná se o znevýhodněnou pozici jedince v daném sociálním systému*“. Zejména je toto znevýhodnění mnohdy spojováno s postavením minorit v dané společnosti.

Také autoři Zilcher a Svoboda (2019) zmiňují, že sociální model postižení jakožto nově vznikající paradigma označil Oliver už v roce 1990. A tak nejde primárně o postižení fyzické či o jedincovi indispozice, ale zmíněný handicap vychází právě ze společnosti. Dle Pančochy (2013 in Zilcher a Svoboda, 2019) je změna, která vychází ze sociálního modelu postižení, spjata především s rozvojem inkluzivního vzdělávání. A to zejména díky tomu, že se respektují jinakosti a odlišnosti všech jedinců. I autorky Bartoňová, Opatřilová a Vítková (2013) hovoří o tom, že pojem sociální znevýhodnění se v první řadě orientuje na faktory prostředí, nikoliv na personální úroveň osoby. Jak dále uvádí Kaleja (2015, s. 16) „*sociokulturní znevýhodnění představuje jednak sociální vyloučení, a také sociální znevýhodnění, opírající se mimo jiné o etnicitu dané menšinové sociální skupiny, přičemž její odlišné sociální a kulturní aspekty jí ve většině společnosti upozadují*“ (srov. Kaleja, 2011, 2014). Lechta (2016) zmiňuje, že znevýhodněný jedinec má obtíže se začleněním se do společnosti, což je do jisté míry překážka pro kvalitní a plnohodnotný život. Kaleja (2015) rovněž uvádí, že legislativní dokumenty v rámci sociálního znevýhodnění dětí, žáků a studentů se vážou zejména na společenskou dimenzi.

Ženatová (2018) hovoří o tom, že ve školské legislativě jsme se s pojmem sociální znevýhodnění mohli setkat už ve školském zákoně z roku 2004. Další změny přišly pak v roce 2016, kdy zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění školský zákon, ve znění pozdějších předpisů, užívá nadřazený pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Kaleja (2015) konstatuje, že speciální vzdělávací potřeby těchto žáků musejí být v procesu edukace zohledňovány. Za zmínku také stojí fakt, že výchova a vzdělávání osob se SVP jsou předmětem speciální pedagogiky, jejíž cíle se zaměřují zejména na socializaci a integraci jedince do většinové společnosti (Kaleja, 2014). Slowik (2007, s. 15 in Kaleja, 2014, s. 8) speciální pedagogiku definuje následovně. „*Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace.*“

Podle Matisové (in Lechta, 2016) je problém kromě přesné definice žáků se sociálním znevýhodněním i stanovení kritérií, která musí být splněna, aby se jednalo o žáka se sociálním znevýhodněním. Huraj (2004 in Lechta, 2016, s. 445) charakterizuje takového žáka následovně:

- citová a sociální labilita,
- nevyrovnanost a výbušnost,
- nízká tolerance vůči zátěži spojená s agresivními projevy,
- odmítavý postoj vůči autoritám,
- odpor vůči škole a školním povinnostem,
- používání vulgarismů,
- slabá tělesná hygiena,
- zanedbaný vzhled,
- nošení špinavého a znečištěného oblečení.

Janák a kol. (2015) uvádí, že v rámci vzdělávacího systému je problémem sociálního vyloučení zejména nerovnost ve vzdělávání, která se vztahuje ke spravedlivosti tohoto systému.

Bartoňová a Vítková (2007) zmiňují, že mezi žáky se sociálním znevýhodněním můžeme zařadit žáky ze sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného prostředí. A právě danou nízkou sociokulturní úroveň lze označit jako sociálně znevýhodněné prostředí, ve kterém žáci nemají dostatečné podněty pro svůj optimální vývoj. Kromě případných jazykových bariér se žák také musí adaptovat na majoritní kulturní zvyklosti a tradice. Kaleja a kol. (2015) také konstatují, že za žáka se sociálním znevýhodněním můžeme považovat žáka, který například pochází z nepodnětného rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statutem. Dále žáka jiné národnosti s odlišným mateřským jazykem, než je ten, podle kterého se uskutečňuje vyučování na dané škole. Poté i rodiče žáka, kteří se školou nespolupracují. Případně žáka, který má nařízenou ústavní či ochrannou výchovu.

2.2.1 Žáci se sociálním znevýhodněním v prostředí možného sociálního vyloučení

V dané podkapitole se blíže zaměříme na romské žáky, kteří jsou velmi často označováni jako žáci se sociálním znevýhodněním. Důležité je však podotknout, že *„ne všechny romské děti jsou sociálně znevýhodněné a vůbec ne všechny znevýhodněné děti jsou děti romské“* (Šuhajdová in Lechta, 2016, s. 438). Za zmínku také stojí, že jsou to právě oni, kterým nejvíce hrozí sociální vyloučení z naší intaktní společnosti. Švec (2010 in Burkovičová, 2016) konstatuje, že významnou roli v rámci sociálního vyloučení hraje zejména etnicita. A řada lidí se domnívá, že v případě romské komunity a jejího sociálního vyloučení se nejedná prvotně o jejich sociální situaci, ale především o etnický problém. Burkovičová (2016, s. 11) hovoří o tom, že sociální vyloučení Romů je *„proces, během něhož jsou jednotliví Romové, romské rodiny či celé skupiny Romů vytěsňovány na okraj společnosti.“* Autorka také uvádí, že opakem sociálního vyloučení Romů je jejich sociální začleňování, které spočívá v tom, že daní jedinci mají dostatek možností začlenit se do běžného života majoritní skupiny. A tedy všech jeho složek v podobě ekonomického, kulturního či sociálního života. A proto i v případě romských žáků je důležité vycházet z faktu, že jejich životní kontext v podobě celkové kvality života se ve většině případů výrazně odlišuje od života majoritních žáků. Je dost pravděpodobné, že si děti v předškolním věku své postavení ještě zcela neuvědomují, ale s přechodem na první stupeň základní školy tomu už bývá mnohdy jinak. Romské dítě v rámci své rodiny nemusí vůbec v ničem strádat, jelikož je na takový způsob života zvyklé již od narození. Je tedy v podstatě vyloučené pouze dle kritérií majoritní společnosti, která má poněkud jinou představu o životě. Avšak dítě, které je znevýhodněné i ve svém osobnostním rozvoji značně strádá, jelikož mu není poskytnuto dostatečné množství podnětů ze strany rodičů.

Kaleja (2015) rovněž uvádí historické mezníky, které se danou problematikou zabývaly napříč Evropou a snažily se vylepšit postavení romských žáků. Již v roce 1969 Rada Evropy přijala první dokument, který se týkal situace Romů v Evropě. Poté v roce 1983 Rada Evropy připravila pro učitele, kterých se týkala práce s romskými žáky, vzdělávací seminář. Následně se v roce 2000 přijalo doporučení, které se zabývalo otázkou vzdělávání romských žáků. Roku 2002 byl pak uskutečněn projekt „Vzdělávání romských dětí“, jehož cílem bylo zkvalitnit proces výchovy a vzdělávání romských žáků. Už v roce 2011 bylo Evropskou komisí přijat tzv. „Rámec EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020“. To mělo vést účastníky k sestavení vlastních strategií, jimiž by byla garantována podpora ve vzdělávání právě Romům.

3 REALIZACE OPATŘENÍ SOCIÁLNÍ INKLUZE DO ŠKOL U ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Realizace opatření v rámci sociální inkluze u romských žáků, která vycházejí ze zkušeností učitelů 1. stupně základní školy, je ve výčtu celá řada. Primární je však spolupráce se školským poradenským zařízením. Zejména pak s pedagogicko-psychologickou poradnou. V rámci vzdělávání těchto žáků je také velmi důležitý tzv. multidisciplinární přístup, tedy je vhodné, aby škola spolupracovala kromě školských poradenských zařízení také s jinými klíčovými subjekty. My se domníváme, že velmi užitečné je i školní poradenské pracoviště, které v rámci školy zajišťuje potřebnou podporu. Zde jde pak o spolupráci přímo s odborníky, kteří působí na dané škole: výchovný poradce, metodik prevence a další specialisté, kteří se na danou problematiku zaměřují. Na tato východiska pak navazují podpůrná opatření, která upravují průběh a potřeby žákova vzdělávání. Jedním z možných podpůrných opatření je také asistent pedagoga, který by měl být v podmínkách dané školy nápomocný jak žákovi, tak samotnému učiteli. Bohužel, ale ze zkušeností vybraných učitelů vyplývá, že ve většině případů mají romští žáci se sociálním znevýhodněním také řadu výchovných problémů a problémy se zvládnutím učiva, a tak je implementace takových opatření v rámci sociální inkluze do škol naprosto nezbytná. Dle Klapka (2020) se pro implementaci sociálně inkluzivních opatření hodí edukační využití činnosti sociálního pedagoga.

Jak také uvádí van Rensburg a kol. (2020), tak v případě inkluzivního vzdělávání může být jedním ze základních problémů i zapojení rodin do výchovně vzdělávacího procesu. Jelikož je to zejména fungování vzájemného partnerství mezi rodinou a školou v případě podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1 Spolupráce se školským a školním poradenským zařízením

O volbě, zda se dítě bude vzdělávat v rámci hlavního vzdělávacího proudu, rozhodují zákonní zástupci. Zde je ale stěžejní doporučení právě školského poradenského zařízení, které zastrešuje a navrhuje podpůrná opatření v rámci inkluze do škol. Mezi tato školská poradenská zařízení můžeme primárně zařadit pedagogicko – psychologickou poradnu (PPP). Avšak za zmínku také stojí speciálně pedagogické centrum (SPC). Obě zařízení se stávají podpůrným systémem při výchově a vzdělávání žáků a poskytují podporu všem zúčastněným. Žákům, jejich rodičům i učitelům. Veškeré služby jsou poskytovány zdarma přímo ve školách, případně ambulantně ve školském poradenském zařízení. Důležitou

vyhláškou je zde vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Nezbytný je v obou případech tým pracovníků, který tvoří psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog (Knotová, 2014). Nelze však opomenout také středisko výchovné péče (SVP), které se jakožto poradenské zařízení zaměřuje především na výrazné problémy v chování žáků.

V našem případě je z hlediska sociální inkluze pro romské žáky se sociálním znevýhodněním největší oporou právě pedagogicko-psychologická poradna.

Pedagogicko – psychologická poradna (PPP)

Kaleja (2015) uvádí, že PPP se zaměřuje především na komplexní pedagogickou, psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku. Tyto poradny poskytují podporu dětem od tří let věku. Poskytují tak diagnostické, intervenční, terapeutické či metodické činnosti. Kaleja (2015, s. 64) také uvádí, že mezi další činnosti, které PPP poskytuje, patří *„rozvoj osobnosti dítěte, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování negativních jevů v sociálním vývoji žáků, poruch učení a chování.“*

V našem případě je pro nás tedy klíčové, že je to právě PPP, která poskytuje své poradenské služby i žákům se sociálním znevýhodněním.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Kaleja (2015) zmiňuje, že SPC se výhradně zabývá poradenskou činností žáků s určitým typem postižení, pro které bylo toto SPC zřízeno. SPC se tedy prioritně zaměřuje na žáky s nějakých druhem postižení. A tedy zřídka kdy se v našem případě týká romských žáků.

Středisko výchovné péče (SVP)

I u SVP můžeme mluvit o klientech, kterými jsou děti od tří let věku, nejdéle však do 26 let věku. SVP poskytuje pomoc samotným klientům, ale také pedagogickým pracovníkům či rodičům a dalším, kteří se na výchově dítěte podílejí. Klienty, na které se SVP specializuje, jsou děti, žáci a studenti s rizikem či s projevy poruch chování v sociálním vývoji a při jejich integraci do společnosti (Kaleja, 2015).

V rámci poradenských služeb je vhodné se zaměřit i na pomoc, kterou poskytuje sama škola. Zde tedy mluvíme o školním poradenském pracovišti. Mezi odborníky, kteří danou pomoc ve školách zajišťují, patří zejména výchovný poradce a metodik prevence.

Ti poskytují kromě poradenské činnosti, také činnosti metodické či informační. Dále pak můžeme zmínit školního psychologa, školního speciálního pedagoga a další poradce. Zmiňovaní odborníci spolupracují i se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi. Všechny tyto činnosti zastřešuje škola a odpovědnou osobou je sám ředitel školy. Každá škola má pak povinnost zpracovat program poradenských služeb a následně ho také uskutečňovat. Podstatný je také zpracovaný preventivní program školy, který vychází ze strategií tak, aby se předcházelo možnému výskytu šikany, dále pak rizikovému či problémovému chování a školní neúspěšnosti žáků (Kendíková, 2017). My si dovolíme tvrdit, že pracovníci školního poradenského zařízení se vyskytují hned v první linii, a tak jsou podstatnou součástí, kterou učitelé na svých školách hojně využívají.

Dle Hájkové (2010) je tedy pro úspěšnost inkluzivního procesu vzdělávání nejdůležitější spolupráce všech jejich účastníků. Lenkvíková Seltenhoferová (2020) zmiňuje, že i spolupráce rodičů se školou v inkluzivním prostředí zkvalitňuje proces vzdělávání žáků. Také uvádí, že velkou roli při zapojování rodičů do spolupráce se školou hraje samotný vztah rodičů ke škole. Špatné zkušenosti z dětství, kdy školu navštěvovali, mohou vést k obtížné spolupráci.

3.2 Podpůrná opatření

Na začátku září roku 2016 byla zavedena podpůrná opatření novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., a vyhláškou č. 27/2016 Sb., taková podpůrná opatření jsou určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se SVP využívají podpůrná opatření k tomu, aby se pokusili naplnit své vzdělávací možnosti. Kaleja (2014) uvádí, že mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školské legislativy patří, kromě osob se zdravotním postižením či znevýhodněním, také osoby se sociálním znevýhodněním, jimž jsou poskytnuta daná podpůrná opatření. „*Stupeň podpory je kategoricky spojen s organizační, pedagogickou a finanční stránkou integrativních/inkluzivních procesů*“ (Kaleja a kol., 2015, s. 16).

Dle zákona č. 82/2015 Sb., se „*podpůrnými opatřeními rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., můžeme tedy podpůrná opatření (dále jen PO) rozdělit do pěti stupňů. V rámci prvního stupně uplatňuje PO sama škola, a to bez doporučení PPP či SPC, avšak podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit jen při doporučení

školského poradenského zařízení. Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015) uvádějí, že první stupeň PO zastřešuje sama škola. Podílejí se na něm zejména samotní učitelé, možná je také spolupráce a konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště. První stupeň podpory spočívá například v „*úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky, přestávek mezi hodinami, v plánování a organizaci využití času stráveného ve škole mimo vyučování a ve stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka. Úprava vzdělávacího obsahu neovlivňuje úroveň školních výstupů*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 40-41). Druhý stupeň podpurného opatření realizuje učitel, který organizuje vzdělávání za respektování doporučení školského poradenského zařízení. Je možné zde využít plán pedagogické podpory, případně individuální vzdělávací plán. Takový žák se po většinu času vzdělává společně se třídou. Je možné zde využít tzv. sdíleného asistenta pedagoga. Při stupni 3 je využíván individuální vzdělávací plán a organizace vzdělávání takového žáka zasahuje do chodu třídy. Žák využívá různé kompenzační pomůcky. Při stupni 4 jsou nutné úpravy ve vzdělávání a nápomocný musí být také další pedagogický pracovník. „*Žák vzdělávaný formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou IVP.*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 43). Stupeň 5 pak „*vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání*“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 44).

3.2.1 Asistent pedagoga v pozici personální podpory učitele a žáka se SVP

Také asistenta pedagoga můžeme vnímat jako jedno z možných podpurných opatření v rámci sociální inkluze. Je to právě asistent pedagoga, který je často širokou veřejností kritizován. Jeho práce bývá také mnohdy nedocenená. Kendíková (2020, s. 6) uvádí, že „*asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele.*“ Rovněž dodává, že podporu asistentům pedagoga poskytují i pracovníci ze školského i školního poradenského pracoviště.

Asistenta pedagoga můžeme chápat dle Kaleji a kol. (2015) jako osobu, která je pedagogickým pracovníkem, jehož hlavním cílem je pomoci a poskytnou podporu žákům v rámci inkluzivního vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Vzhledem k tomu, že asistenta pedagoga považujeme za pedagogického pracovníka, tak jsou i na něj kladeny určité požadavky a kvalifikační předpoklady, které vycházejí ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění. Kendíková (2020, s. 18) zmiňuje, že asistent pedagoga „*musí absolvovat vysokou nebo střední školu*

pedagogického směru, nebo mít vystudovanou střední či vysokou školu jiného směru a absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.“ Kendíková (2017, s. 43.) také uvádí, že „mnozí učitelé bohužel stále ještě považují asistenty pedagoga za své poskoky, nikoli za rovnoprávné zaměstnance.“ Nad daným výrokiem od Kendíkové však můžeme polemizovat. Mnohdy jsou to právě učitelé, kteří u asistentů pedagoga postrádají flexibilitu, pomoc či ochotu. Někteří učitelé také uvádějí, že se mnohdy asistenti pedagoga cítí v roli učitele, což však není v jejich kompetenci. Dříve bylo kritizováno i minimální dosažené vzdělání u asistentů pedagoga, nyní je však tento fakt již překonán.

Kendíková (2020) zmiňuje, že náplň práce asistentů pedagoga je stanovena ředitelem školy, který je rovněž zařazuje i do příslušné platové třídy.

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je (dle Kendíkové, 2020, s. 69):

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou.

3.2.2 Plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán

K realizaci podpůrného opatření 1. stupně slouží plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). Je možné ho využít i v případě 2. stupně místo individuálního vzdělávacího plánu, pokud je to vhodné. PLPP zpracovává sama škola a vytváří tak jeho konečnou podobu. Na jeho tvorbě se podílí třídní učitel společně s odborníky ze školního poradenského pracoviště. PLPP zahrnuje charakteristiku žáka a jeho obtíží, stanovuje cíle podpory, ale také způsob vyhodnocování, kterými je naplňován. Tento plán je zacílen na pomoc žáka, ale také pomáhá učiteli, jak k žákovi v rámci takového vzdělávání přistupovat.

Následně zmíníme individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Dokumentem IVP se zabývá § 18 školského zákona, v platném znění. Avšak informace o IVP zpřesňuje a dále doplňuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, blíže pak její paragraf 3 a 4. Tento dokument zpracovává škola, na základě doporučení školského poradenského zařízení a písemné žádosti zákonného zástupce. Jedná

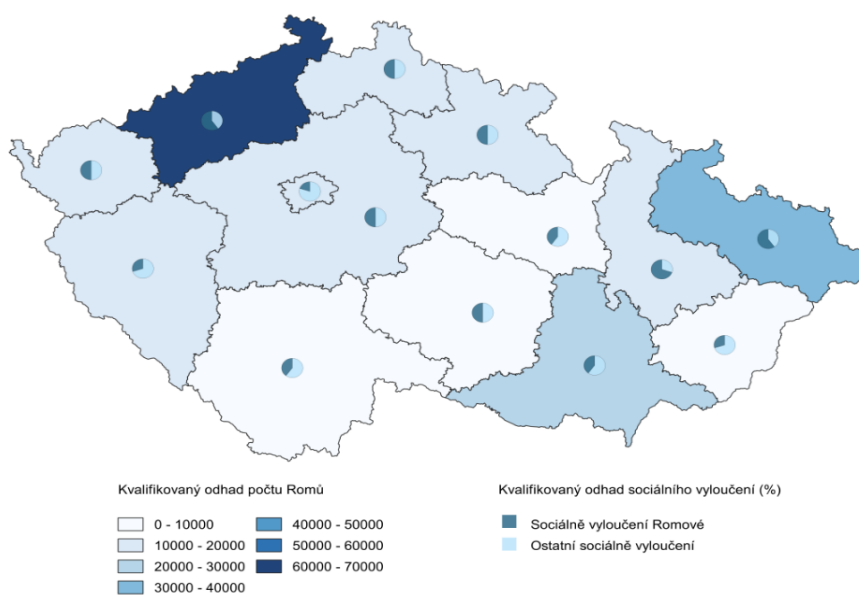
se o dokument, který je velmi důležitým podpůrným opatřením. (Kendíková, 2017, s. 24) uvádí, že „*IVP by měl reagovat na aktuální potřeby žáka. Proto může být v průběhu školního roku doplňován a revidován.*“

Dle Bartoňové, Vítkové a kol, (2016, s. 82) IVP obsahuje následující základní údaje:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče,
- údaje o cíli vzdělávání žáka, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka,
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek,
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě a další.

4 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ RODINY A JEJICH PŘÍSTUPŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

Romové u nás byli, jakožto menšina, uznáni až po roce 1989. Výzkumy ukazují, že v České republice žije přibližně 5 % menšinových národností. Ze zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 vyplývá, že „Romové jsou nejpočetnější národnostní menšinou žijící v ČR“. Na základě kvalifikovaných odhadů koordinátorů pro záležitosti romské menšiny žilo v roce 2017 na území ČR 240 300 Romů, což představuje 2,2 % z celkové populace ČR“ (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, 2018, s. 6). Z této zprávy také vyplývá, že dosavadní odhady naznačují, že asi polovina těchto Romů je integrována do společnosti a druhá polovina jsou pak Romové, kteří jsou sociálně vyloučení nebo jim sociální vyloučení hrozí.



Obrázek 2 Kvalifikované odhady počtu Romů a jejich podílu na sociálně vyloučeném obyvatelstvu za rok 2017 (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, 2018, s. 7)

Kaleja (2011) uvádí, že Romové, kteří žijí u nás, se hlásí k českému občanství a považují se tedy za české občany. Proč se však Romové nehlásí ke své romské národnosti?

Davidová a Uherek (2014, s. 13) uvádí tyto důvody:

- U starší generace hrají roli negativní zkušenosti z historie, kdy byla sčítání lidu zneužita.
- Mladá romská generace se za svou národnost stydí. Nechtějí, aby byli zařazováni do kritizované a nepřizpůsobivé menšiny společnosti.

Další otázkou je také dorozumívání v majoritní společnosti. Což je nedílnou součástí toho, aby se žák bez problému začlenil mezi žáky intaktní. Dovolíme si však tvrdit, že většina Romů vzhledem k tomu, že zde řadu let žijí nebo se tu dokonce narodili, nemá s dorozumíváním zásadní problémy. Také Bittnerová, Doubek a Levínská (2011) hovoří o tom, že většina Romů mluví češtinou bez větších obtíží, protože se tu už narodili. Za zmínku ale stojí fakt, že řada Romů hovoří pomocí tzv. romského etnolektu češtiny. Ten můžeme chápat jako „*neukončený proces jazykové směny od romštiny k češtině, jedinec hovoří česky, ale do jeho českého jazykového projevu přenáší hloubkové struktury romštiny*“ (Kolaříková, 2015, s. 26). Autorka také tvrdí, že ten v podstatě vznikl právě z toho důvodu, že se Romové pokoušeli mluvit česky. Tento etnolekt bychom měli vnímat jako jakýsi způsob nářečí a v rámci dorozumívání ho respektovat, ale přesto se však snažit vést žáky ke spisovné češtině. V podstatě i čeští žáci se tímto způsobem učí respektovat odlišnosti v rámci dorozumívání, a proto na ně nesmíme nazírat jako na chybu. Horvátová (in Kaleja, 2011) pak tvrdí, že právě děti, které se původně učili svůj mateřský jazyk v podobě romštiny a mají ho dokonale zvládnuté, mají pak daleko větší předpoklad pro správné zvládnutí českého jazyka, jakožto osvojení si jazyka druhého. Kolaříková (2015) upozorňuje také na to, že samotné romské děti a žáci to nemají při začleňování do majoritní společnosti mnohdy jednoduché. Ocitají se na hranici dvou odlišných světů, do kterých nazírají. Zde můžeme hovořit o odlišných kulturách, tradicích, hodnotách či normách. Dítě oba tyto světy vnímá a musí se naučit respektovat i majoritní společnost, aby se do ní mohlo bez problémů začlenit. Proto je potřeba mít k těmto žákům vždy individuální přístup.

Důležité je rovněž pojetí multikulturní výchovy. „*Multikulturní výchova označuje výchovu k mezikulturnímu porozumění. Je to výchova, která podporuje kulturní pluralitu a mírové soužití v této pluralitě*“ (Košťálová, 2005). Jak uvádí Bartoňová (2005), tak multikulturalita vychází ze vzájemného respektování jednotlivých kultur. Dle Bartoňové (2005, s. 45) „*je tato společnost tvořena etnickými, sociálními, náboženskými skupinami*“. Autorka rovněž zmiňuje, že jsou v této společnosti menšiny spíše tolerovány, nežli akceptovány. Oproti tomu ale stojí interkulturní společnost, která podporuje mezi většinovou a menšinovou společností vzájemný respekt, toleranci, soužití a odlišnosti. Polat a Güncavdi (2020) uvádí, že v současném chápání není žádná kultura považována za hodnotnější než jiná. Každá kultura je tak důležitá a jedinečná.

4.1 Romská rodina, její charakteristiky a postavení v majoritní společnosti

Dovolíme si tvrdit, že romská rodina je sama o sobě hodně specifická. Nejen, že se odlišuje od našich majoritních rodin svými kulturními jinakostmi, tradicemi a normami, ale také volí jiné výchovné styly. Romové na život pohlíží poněkud odlišně. Romské rodiny jsou hodně temperamentní a jejich finanční zabezpečení je mnohdy na velmi nízké úrovni, o tom však můžeme polemizovat.

Bartoňová (2005, s. 93) uvádí, že „*tradiční romská rodina je značně soudržná a velká.*“ Autorka také uvádí, že bývá zvykem, že spolu žije pod jednou střechou i více generací pospolu. Romové mají mnoho dětí a ti mezi sebou mívají většinou pozitivní vztahy. To, jakou roli dítě zastává, závisí především na jeho věku a pohlaví. Každý ze sourozenců je brán odlišně a rodiče se k nim chovají rozdílně. Nejstarší z dětí přebírá značnou část kompetencí svých rodičů a mladší sourozenci tuhle skutečnost respektují. Za zmínku také stojí fakt, že romské děti dospívají poněkud rychleji než děti z majoritní společnosti. To má pak za následek uzavírání sňatků v poměrně brzkém věku. Velkému respektu se v romské rodině dostává starým lidem, a to především mužům. Naopak ženy mají v rodině velmi nízké postavení. „*Výchova v romských rodinách má charakter kolektivismu, vede jednotlivce ke kolektivnosti, nepodporuje individuální životní dráhu dítěte*“ (Kaleja a kol., 2015, s. 39). Kolaříková (2015) zmiňuje, že romští rodiče zastávají především liberální výchovu.

Romské rodiny tedy stimulují dítě od útlého dětství poměrně odlišně, než tomu je u nás. Bartoňová a Vítková (2007, s. 152) zmiňují, že „*v jejich rodinách nenajdete knihy či kreslicí potřeby. Inteligence se tedy rozvíjí jiným směrem, mají jinou zkušenost i v oblasti života ve společnosti. Není například dostatečně rozvinuta jemná motorika, manipulace s hračkami. Velice dobře však ovládají manipulaci s penězi, mívají také dobře rozvinutou sociální inteligenci*“. Na rozvoj osobnosti dítěte má mimo jiné velký vliv i komunikace, která se odehrává v rámci rodinného prostředí, ta u romských dětí však často velmi stagnuje.

Navrátil (2003) uvádí, že když se zaměříme na jejich postavení v naší společnosti, tak v případě romské komunity dnes mluvíme o menšině. Pod pojmem menšina můžeme rozumět většinou národnostní, etnické nebo rasové skupiny.

My si dovolíme tvrdit, že řada jedinců z naší společnosti má k romské menšině jisté předsudky, které někdy mohou vyústit až v samotnou diskriminaci. Jak Polat a Güncavdi (2020) zmiňují, jednotlivci mimo dominantní kulturu vědí jen málo o kultuře jiných

společností, než je jejich vlastní. To vše pak může vyústit v předsudky a stereotypy vůči romské společnosti. Navrátil (2003, s. 21) zmiňuje, že „*předsudek se vztahuje k nepříznivým představám a postojům vůči konkrétní skupině nebo kategorii.*“ Tesařová a kol. (2016, s. 87-88) uvádí že „*stereotyp můžeme nazvat zobecněnou zkušeností. Pokud však druhé hodnotíme pouze na základě stereotypů a nikoli jako jednotlivce nebo skupinu jednotlivců, hovoříme o předsudku.*“

Polat a Güncavdi (2020) uvádí, že je vždy velmi důležité přistupovat k jedinci či skupině bez předsudků a vytvářet prostředí rovnosti a vzájemného respektu. To vše ale jedině prostřednictvím tolerance, respektu a empatie k daným rozdílům.

4.2 Sociální teorie aneb Romové a vzdělávání

Velké opodstatnění shledáváme například v teorii vzdělanostní reprodukce. Daná teorie má své hluboké kořeny spjaté s historií. Jedná se ve své podstatě o nerovnosti ve vzdělávání, které spočívají zejména v sociálním původu daného jedince. Lze hovořit někdy až o školní selekci (Greger in Basl, Matějů, a kol. 2006). Vzdělanostní reprodukce spočívá v opakovaném pojmání vzdělávání dětí po vzoru svých rodičů. A tedy pokud rodič dosáhl základního vzdělání, lze jen těžko předpokládat, že jeho dítě bude mít vyšší ambice. Opakem jsou pak modernizační teorie, kdy rodiny plně podporují žáky ve vzdělávání. „*Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a jejich vzdělanostních drah*“ (Kaleja a kol., 2015, s. 36). Dále můžeme zmínit například teorii kulturní reprodukce, ta vnímá selekci z pohledu nerovností mezi žáky, která pramení především z odlišného kulturního prostředí, z něž žák pochází (Katrňák, 2004).

A co tedy Romové a jejich postavení v českých školách? Jarkovská a kol. (2015) zdůrazňují, že v současné době můžeme zaznamenat etnicky různorodé žáky ve školních třídách, dříve tomu však bylo naopak. Již Strategie 2020 se zaměřovala na vzdělávání romských žáků. „*Česká republika v posledních letech významně zintenzivnila intervence s cílem efektivněji integrovat příslušníky této menšiny do škol a programů hlavního vzdělávacího proudu a zajistit jim lepší přístup ke všem stupňům a formám vzdělávání.*“ (Strategie 2015 in Kaleja a kol., 2015, s. 15). Jarkovská a kol., (2015, s. 43) zmiňují, že romští žáci jsou našimi učiteli „*vnímáni jako jiní a jejich jinakost jako zásadní překážka pro jejich integraci jak do vzdělávacího systému, tak do společnosti.*“

Kaleja (2015, s. 10) hovoří také o tom, že „sociální prostředí výrazně determinuje vzdělávací trajektorii žáků.“ Tentýž autor také uvádí, že takové prostředí pak určuje kromě kvality života také určité předpoklady ve vzdělávání či v rámci společenských kompetencí.

Dle Kolaříkové (2015) se v případě romských žáků často hovoří o jejich sociálním vyloučení. Je pro ně stěžejní zejména samotný vstup do základní školy. Romští žáci nemají základní návyky v rámci našeho systému vzdělávání. Nedokážou se soustředit, často jim chybí pozornost, motivace k učení a jsou často velmi hluční. Naopak mezi jejich kladné stránky patří hudebnost, rytmické nadání či oblast estetického cítění. Rodiče se v rámci školy většinou zaměřují pouze na to, jak se tam jejich dítě cítí (Bartoňová, Vítková, 2007). Dovolíme si tedy tvrdit, že vzdělání je pro Romy mnohdy velmi nepodstatné a spíše se zajímají o věcné hodnoty.

U romských žáků se dle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 154) často projevují:

- problémy s chováním,
- jsou u nich častěji diagnostikovány poruchy chování,
- agresivita,
- záškoláctví,
- předčasná sexuální aktivita.

Bohužel i samotní učitelé pohlíží na romské žáky spíše negativně a upozorňují na zásadní odlišnosti jejich kultury a „...nepřekonatelnost charakterových vlastností Romů“ (Jarkovská a kol., 2015, s. 57). Jarkovská a kol. (2015) rovněž zmiňují, že pro romské žáky učitelé odmítají užívat termín migrantských žáků, jelikož Romové jsou v jejich očích spíše zvyhodňování systémem, nežli znevýhodňování.

Dle výzkumu Hrabovské M. a Kaleji M., z roku 2010 (Kaleja a kol., 2015, s. 37-38), který realizovali v monoetnické škole v Ostravě ze vzorku 46 romských žáků, z čehož bylo 29 žáků z 1. stupně, vyplývá, že:

- u většiny zkoumaných žáků jsou jejich rodiče nezaměstnaní, jsou evidováni na úřadu práce a pobírají dávky ze státní sociální podpory;
- žáci prvního stupně mají vyšší ambice na své budoucí profesní uplatnění (např. právník, lékař, ...) než žáci druhého stupně, ti zmiňují zejména učební obory;

- žákům prvního stupně do jisté míry (téměř polovině případů) pomáhají s domácími úkoly rodinní příslušníci, kdežto žákům druhého stupně nikoli, jsou tak bez sebemenšího zájmu;
- všichni ze zkoumaných žáků obdivují své rodiče a blízké rodinné příslušníky, je tedy patrné, že právě rodina má na žáky obrovský vliv. V rámci školy na prvním stupni mají na žáky vliv především spolužáci, na druhém stupni u dívek paní učitelka a u chlapců bohužel nikdo.

Další z výzkumu realizovaného roku 2014 M. Kalejou (Kaleja, 2015, s. 14) vyplývá, že vzdělávání v rámci romských rodin ovlivňují následující faktory:

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

4.2.1 Problémové chování a poruchy chování ve školním věku

Jak uvádí Krejčířová (2006 in HutYROVÁ 2019, s. 83), „*mezi nejčastější poruchy v tomto věku patří krádeže, lhaní a násilnosti vůči druhým dětem.*“ Žáci, kteří mají projevy problémového chování, jsou učiteli posláni do školského poradenského zařízení, zpravidla do pedagogicko-psychologické poradny. Zde je provedena řada odborných vyšetření a na základě toho je žákovi přidělen odpovídající stupeň podpory. Zpravidla spadají do druhého nebo třetího stupně PO (HutYROVÁ, 2019).

Jařabáč (2018) uvádí, že žák, který má poruchu chování, se k ní mohl dopracovat působením rizikových faktorů, kterých je celá řada. U romských žáků to mohou být zejména rizika spojená s rodinou či rizika spojovaná se společností.

Problémové chování může mít dle HutYROVÉ a kol. (2019, s. 67) tři základní znaky projevů, kterými jsou:

- chování nerespektující sociální normy,
- neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy,
- agresivitu coby rys osobnosti chování.

Divoká (2017) zmiňuje, že žáci, kteří mají problémy či poruchy chování, jsou považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jarkovská a kol., (2015) tvrdí, že z jejich výzkumu vyplývá, že učitelé romské žáky vnímají mnohdy jako velmi agresivní, násilné a demotivované, což do jisté míry narušuje chod celé výuky. Učitelé se domnívají, že dané problémy pramení právě z rodin, ve kterých romští žáci vyrůstají. My se také domníváme, že zde chybí hodnota vzdělání.

Shrnutí teoretické části:

Cílem teoretické části bylo objasnit a popsat teoretická východiska týkající se žáků se sociálním znevýhodněním v prostředí inkluzivního vzdělávání. V první kapitole jsme vymezili sociální inkluzi a odlišili její pojetí od sociální integrace. Lze tedy říct, že snahou sociální inkluze je začlenit všechny jedince do společnosti a nastavit takové podmínky, kde si budou všichni rovni. Následně jsme se zaměřili na inkluzivní vzdělávání v prostředí škol. I zde je snahou začlenit co nejvíce žáků do chodu a fungování běžných základních škol. Tento koncept je v dnešní době prioritou. Poté jsme nastínili vzdělávací programy a vize, které plně podporují inkluzivní vzdělávání. V rámci druhé kapitoly naše zaměření směřovalo k profesi učitele a jeho osobnosti. Je to právě učitel, který se podílí na realizaci inkluzivního vzdělávání a jeho role je tak klíčová. Mimo jiné se blíže zaměřujeme na vymezení žáků se sociálním znevýhodněním. Hluběji pak na romské žáky, jelikož jsou to právě oni, kterým je v empirické části věnována podstatná část. Ve třetí kapitole jsme se zabývali implementací opatření sociální inkluze do škol. Co si však pod tímto pojmem představit? Jedná se o opatření, která školy realizují v rámci inkluzivního vzdělávání. Zejména je to spolupráce se školským či školním poradenským zařízením, kde své opodstatnění nalézají také podpůrná opatření. V poslední kapitole pak vymezujeme romskou rodinu, která nese svá specifika. Také jsme se zaměřili na její postavení ve společnosti či na vztah Romů ke vzdělávání. Bohužel se mnohdy stává, že jsou to právě Romové, kteří jsou zasaženi či ohroženi sociální inkluzí. Proč tomu tak ale je a jak na dané téma pohlízejí vybraní učitelé 1. stupně základní školy, vymezíme v rámci empirické části.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V dané diplomové práci se zabýváme profesními zkušenostmi učitelů prvního stupně základní školy s implementací opatření sociální inkluze do škol. V teoretické části diplomové práce byly objasněny klíčové pojmy, které budou v praktické části předmětem zkoumání. Empirická část diplomové práce je zpracována metodou kvalitativního designu výzkumu. Jak uvádí Disman (2021, s. 285) „*Kvalitativní výzkum je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem tu je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.*“ Nejdříve jsme si tedy stanovili cíle výzkumu a výzkumné otázky. Poté charakterizujeme jednotlivé participanty výzkumu a také blíže popisujeme metody sběru dat. Následně se věnujeme analýze a interpretaci výzkumných dat a v závěru také uvádíme diskuse a limity výzkumu.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je interpretovat profesní zkušenosti učitelů 1. stupně základní školy týkající se inkluzivního vzdělávání.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zhodnotit opatření škol na podporu inkluzivního vzdělávání z perspektivy učitelů.
- Popsat názory učitelů na práci asistentů pedagoga.
- Analyzovat pojetí výuky romských žáků z perspektivy učitelů.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké zkušenosti mají učitelé 1. stupně základní školy s realizací inkluzivního vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaká opatření využívají učitelé v rámci inkluzivního vzdělávání?
- Jak učitelé hodnotí práci asistentů pedagoga?
- Jaké názory mají učitelé na výuku romských žáků?

5.2 Charakteristika participantů výzkumu

Na výzkumném šetření se podíleli učitelé 1. stupně základní školy z různých krajů (Moravskoslezský, Olomoucký, Jihomoravský, Zlínský), ve věku 35–55 let, kteří mají bohaté zkušenosti se sociální inkluzí, zejména pak s romskými žáky. Proto byl náš výzkumný soubor zvolen záměrně. Každý z učitelů si vymyslel své fiktivní jméno, pod kterým bude následně vystupovat. S učitelkou Libuší, Janou a Alenou jsme realizovali hloubkové narativní interview. Z tohoto důvodu se jejich charakteristice věnujeme podrobněji. Další z participantů se poté podíleli na doplňující metodě formou ankety.

Učitelka Libuše

Paní učitelka Libuše bude mít letos 40 let. K povolání učitelky ji paradoxně přivedla její maminka, která je také učitelkou na 1. stupni základní školy. Nejdříve danou profesi neměla v plánu vykonávat, jelikož doma viděla, jak moc je dané povolání náročné a co všechno to obnáší. Její původní plán byl jít cestou medicíny. Proto se také po základní škole hlásila na gymnázium. Všechno se ale změnilo během letních prázdnin po třetím ročníku gymnázia, kdy se díky mamince dostala na příměstský tábor, který spolu s ní vedla. Práce s dětmi ji natolik okouzila, že se účastnila i dalších turnusů. Jak sama popisuje, jednalo se o moment, který ji změnil pohled na věc. Následně studovala na Masarykově univerzitě v Brně obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy s rozšířenou aprobační pro speciální pedagogiku, ve které shledávala hlubší zaměření. Z tohoto důvodu pracovala hned po vysoké škole na zvláštní škole. Dlouho zde však nezůstala. Bylo to pro ni psychicky velmi náročné. Následně vyučovala necelé tři roky na běžné základní škole, ze které taktéž odešla. Nyní pracuje již desátým rokem na běžné základní škole, která je od jejího místa bydliště vzdálená 10 km. Na škole je velmi spokojená. Má poměrně bohaté zkušenosti s romskými žáky, jelikož jich na škole mají opravdu mnoho. S těmito žáky má mnoho pozitivních, ale i negativních zkušeností, o které se s námi podělila.

Učitelka Jana

Paní učitelka Jana má 37 let. Její cesta za učitelkou profesí byla opravdu velmi zdoluhavá. Nejdříve vystudovala obor kuchař-číšník, poté si dostudovala dva roky nástavbu, aby měla maturitu a možnost se přihlásit na vysokou školu. Následně se hlásila na bakalářské studium na vysoké škole, které se týkalo marketingové komunikace ve službách. Zde dosáhla titulu Bc. Poté však nevěděla, jakým směrem jít, a proto se rozhodla jít do mateřské školy jako nekvalifikovaná učitelka. Měla velmi ráda děti a daná práce ji naplňovala.

Požadavek byl však jasný, musela si dostudovat potřebné vzdělání. Na danou školu se však opakovaně nedostala. Proto si během letních prázdnin dodělala kurz na asistenta pedagoga. Od 1. září pak nastoupila jako asistentka pedagoga do základní školy v místě svého bydliště. Následně se hlásila na dálkové studium v Olomouci obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Opět ale nebyla přijata, tudíž si podala odvolání, díky kterému se na školu nakonec dostala. V rámci studia nadále vykonávala práci asistenta pedagoga, kde sbírala cenné zkušenosti. Poslední dva roky studia už pracovala jako školní asistent. Vysokou školu úspěšně dokončila a nyní již sedmým rokem pracuje jako učitelka 1. stupně základní školy.

Učitelka Alena

Paní učitelce Aleně bude tento rok 50 let. Už od malička chtěla být učitelkou, a proto její volba po gymnáziu byla jasná. Studovala vysokou školu na Masarykově univerzitě v Brně obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V návaznosti na to si dálkově dostudovala ještě speciální pedagogiku, kde měla zaměření na logopedii a specifické poruchy učení. Speciální pedagogika ji velmi bavila, a proto se hned po vysoké škole rozhodla pracovat na zvláštní škole v Brně. Daná škola ale již v současné době neexistuje. Zde získala mnoho zkušeností s romskými žáky. Na dané škole paní učitelka působila necelých pět let, a jak sama uvádí, učit by tam už určitě nikdy nechtěla. V současné době pracuje již dvacátým rokem na běžné základní škole v místě svého bydliště, kde je spokojená. Na dané škole vykonává také funkci speciálního pedagoga.

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu

Jméno paní učitelky	Věk	Obor	Praxe	Zkušenosti s romskými žáky
Paní učitelka Libuše	39 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	14 let	Ano
Paní učitelka Jana	37 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	7 let	Ano
Paní učitelka Alena	49 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika	25 let	Ano
Pan učitel Petr	46 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	22 let	Ano
Paní učitelka Jaroslava	55 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	30 let	Ano
Paní učitelka Veronika	27 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	2 roky	Ano
Paní učitelka Aneta	36 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Speciální pedagogika – intervence	11 let	Ano
Paní učitelka Lucie	31 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	5 let	Ano
Paní učitelka Helena	42 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	17 let	Ano

5.3 Metoda sběru dat

V diplomové práci byla jako hlavní metoda sběru dat použita metoda narativních rozhovorů (interview), které jsou vedeny retrospektivním směrem. Jak uvádí Švaříček (2014) je to právě rozhovor, který je nejvíce užívanou metodou sběru dat při realizaci kvalitativního výzkumu. V rámci narativního rozhovoru se nejedná o standardizované otázky, ale snažíme se pokládat takové otázky, abychom vedli participanty k volnému vyprávění. Vždy je však důležité připravit si návod otázek pro hlavní témata, na které se chceme v průběhu interview dotazovat (Hendl, 2016). Také se snažíme zaměřit na úsek života, který nás v rámci výzkumu nejvíce zajímá. V našem případě se jedná o profesní dráhu učitele a s tím spjatý jeho osobní a profesní zkušenosti. Jak také Hendl (2016) uvádí, vždy musíme určit předmět vyprávění. V tomto případě se jedná o zkušenosti učitelů, které se vztahují k sociální inkluzi v rámci školy, na kterých v průběhu své profesní praxe působili. Avšak do profesních zkušeností se může promítnout i osobní život participantů. Alleyne (2015) uvádí, že vyprávění je pro člověka všudypřítomné a přirozené. Člověk je bytost, která vypráví příběhy. Běh času utváří a je utvářen vyprávěním, ale způsob, jakým je čas pojímán, se společensky a kulturně liší. Pro výzkum je rovněž velmi důležité najít vhodné osoby, které nám k danému tématu mají co povyprávět. Vycházíme tedy z toho, že nám participant převypráví podrobně své životní zkušenosti se zaměřením na zkoumanou problematiku. Dle Riessmanové (1993) pak můžeme rozlišit tři vzájemně se prolínající úrovně vyprávění. První úrovní jsou příběhy, které vyprávějí participanté výzkumu. Druhou úrovní je pak samotná interpretace příběhu výzkumníkem. A v poslední úrovni jde o výsledný produkt příběhu, který si konstruuje sám čtenář na základě výpovědí participantů a interpretace výzkumníka.

Rozhovory s participanty probíhaly v průběhu měsíců květen až listopad 2021. U dvou informantů byly realizovány v prostředí základní školy, kde pracují. Třetí participant nám rozhovor poskytl v online prostředí, a to z důvodů pandemie COVID-19. Každý rozhovor trval 55–70 minut. Doplnkovou metodu sběru dat jsme zvolili kresbu trajektorie profesních zkušeností vybraného učitele. Tato kresba nám měla pomoci pro lepší orientaci a pochopení profesního příběhu vyprávěného učitelem. Následně byl také velmi důležitý komentář učitele, který nám nastínil shody a neshody trajektorie s jeho předešlým vyprávěním. Kresbu trajektorie profesních zkušeností a komentář podali učitelé v průběhu měsíce ledna 2022, tentokrát všichni v přirozeném prostředí škol, kde pracují. Každý dostal tužku a papír s předlohou osy x, která značí čas a osy y, která značí intenzitu prožívání daného učitele. Každý tedy následně zaznačil svůj profesní příběh prostřednictvím trajektorie. Druhou

doplňující metodu jsme pak v rámci aplikační roviny zvolili anketu, prostřednictvím které jsme následných šest participantů zapojili do výzkumu. Nejdříve jsme zjišťovali, jaké zkušenosti mají vybraní participanté se sociální inkluzí v prostředí škol. Následně jsme se pak blíže zaměřili na problematiku romských žáků. Z postřehů a zkušeností učitelů, s nimiž jsme realizovali narativní hloubkové interview, jsme sestavili možné předsudky, jež se týkají romských žáků. Na tomto základě dalších šest participantů komentovalo, zda se s danými výroky ztotožňují či nikoliv. Daná metoda není považována za hloubkovou, pouze díky ní směřujeme do bližšího odhalení reálných zkušeností učitelů.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Pro analýzu výsledků výzkumu byla zvolena narativní analýza na základě narativních rozhovorů životních zkušeností učitelů 1. stupně základní školy se sociální inkluzí. Andrews a kol. (2008) zdůrazňují, že narativní výzkum se v posledních dvou desetiletích dostává výrazně do popředí. Je velmi populární a poutavý, přesto však na realizaci velmi náročný. Na rozdíl od mnoha kvalitativních rámců nenabízí narativní výzkum žádné automatické výchozí ani koncové body. Narativní výzkum, jenž se zaměřuje na porozumění vyprávění v podobě událostí a zážitků předpokládá, že existují individuální, vnitřní reprezentace jevů, událostí, myšlenek a pocitů, kterým narativ poskytuje vnější vyjádření. Čermák (in Blatný, 2006) podotýká, že narativní analýza pokládá za svůj předmět právě příběh vyprávěného. Jak uvádí Elliott (2005), tak pro každé vyprávění je velmi důležité jak hledisko času, tak rovněž příčinnosti, v níž směřujeme v příběhu od začátku ke konci, poté hodnocení, které nám pomáhá k lepšímu pochopení čtenému a v neposlední řadě také znalost daného kontextu. Daiute a Lightfoot (2004) uvádí, že narativní analýza je tak nositelem různých způsobů konceptualizace. Rovněž zahrnuje vysvětlení psychologických jevů jako významů, které jsou uspořádány z určité teoretické perspektivy, jako je perspektiva vypravěče. Holstein a Gubrium (2012) zmiňují, že narativní analýza spočívá zejména v tom, že výzkumník podrobně prozkoumá konkrétní fenomén, aby objevil nové způsoby, jak jej popsat a pochopit. Výzkumný proces je z velké části induktivní, kdy výzkumník nejdříve naslouchá a následně se snaží uplatnit abstraktnější popis vyprávěného.

V rámci narativní analýzy lze využít několika přístupů. My jsme zvolili narativní analýzu od Čermáka a kol. (2013), kterou rozpracujeme ve čtyřech dílčích krocích. V prvním kroku rozdělíme daný text na fabuli a syžet. Ve druhém kroku budeme v příběhu identifikovat klíčové mezníky. V následujícím kroku pak budeme identifikovat body obratu, jež vycházejí z klíčových mezníků, a v posledním kroku budeme určovat žánrové konfigurace vyprávění. To vše ještě podpoříme interpretačními repertoáry, které spočívají v tom, že každý z nás vidí a nahlíží na svět poněkud odlišně. Lidé popisují a utvářejí svět díky svým pohledům a komunikaci v prostředí interakčního procesu. Za tímto účelem používají odlišné interpretační repertoáry. Ty můžeme pozorovat i v odlišném používání slovníku, užívání metafor či jiných výrazů, kterými účastníci popisují danou skutečnost (Schneiderová, 2015). Důležitý odkaz shledáváme u J. Homoláče, který koncept interpretačních repertoárů využívá například v článku s názvem *Diskurz o migraci Romů na příkladu internetových diskusí* (Potter & Wetherell, 1987). My se v dané práci zaměříme na čtyři interpretační repertoáry.

Další výzkumnou metodou, kterou jsme si zvolili, je kategorizační členská analýza. Jejímž výzkumným nástrojem je sociální kategorizace. Za autora dané výzkumné metody je považován H. Sacks, který je rovněž autorem konverzační analýzy. U nás se o rozvoj kategorizační členské analýzy zasloužil zejména J. Nekvapil. Daná výzkumná metoda spočívá v užívání kategorií danými účastníky komunikace, které odhalují proměnlivost identit jedince. Jde o to, jaké kategorie participanti užívají, a jak těmito kategoriím oni sami rozumějí na základě daného kontextu. Například participant může popsat téhož člověka z pohledu různých identit (Schneiderová, 2015). V případě sociální kategorizace v dané diplomové práci půjde zejména o odkrytí sociálních identit, rolí a vlastností, které užívají participanti při popisu romských žáků.

6.1 Rozdělení textu na fabuli – syžet

V rámci prvního kroku narativní analýzy je důležité rozdělit daný text na fabuli a syžet. Za fabuli považujeme to, co bylo převyprávěno a za syžet, jakým způsobem to bylo převyprávěno. A tedy fabule se zaměřuje na obsahovou stránku příběhu, zatímco syžet na formu vyprávění (Řiháček, Čermák a kol., 2013). A jelikož obsahu i formě vyprávění se věnujeme napříč celým příběhem, jsou pro nás tak velmi podstatné. Pro lepší orientaci toho, co si lze představit pod formou vyprávění (syžetem), si následně přiblížíme. V tabulce proto přikládáme vybrané ukázky syžetu, kde si můžeme všimnout, jaká forma se při vyprávění daných příběhů často objevovala a dala tak každému vyprávění svou specifičnost a originalitu.

U paní učitelky Libuše jsme pozorovali následující prvky syžetu.

Tabulka 2 Syžet a lingvistické prostředky učitelky Libuše

Parazitní slova:	Vlastně, jako, ty, no, takže, jakože, jako, prostě, jo, fakt, taky
Nálepky:	Cikánečka, cikán, romáci, černá holčička
Hanlivá slova:	Smrad, blbé, čmajlz, vyžraní, tlust'oš, lenoch, smrdí, babizna
Emocionální projevy:	Povzdech, smích, touha, naděj, rozčilení, překvapení, zoufání
Prostředí:	Školní třída
Časové rozmezí vyprávění:	65 minut
Metafory, přirovnání:	Nemá ani páru. To už prostě nedoženou aj, když se na hlavu budete stavět. Mladé kuře. Straka obecná = krádeže.
Žánry:	Komedie, tragédie, romance, ironie
Pozorované jevy:	Nervozita, mnutí rukou, podupávání nohou, dívání se z okna
Identita, role:	Dcera, studentka, matka, učitelka, vnučka, kolegyně, speciální pedagog, žena
Citoslovce:	Fúha

Rozhovor s paní učitelkou Libuší se odehrál ve školní třídě, dovolíme si tedy tvrdit, že v jejím přirozeném prostředí. Přesto se nám ale paní učitelka zdála poněkud nervózní. Často si během vyprávění mnula ruce či podupávala nohou. Obtížně se snažila udržet oční kontakt, mnohdy se spíše dívala ven z okna. Také velmi často užívala parazitní slova, která výše uvádíme. V průběhu vyprávění se paní učitelka ocitla v několika rolích, přesto ale nejčastěji v příběhu vystupuje pod identitou učitelky, která je pro nás klíčová. V tabulce rovněž uvádíme, jak paní učitelka v průběhu vyprávění pojmenovává romské žáky.

Následně jsme zaznamenali pozorovaný syžet i u paní učitelky Jany.

Tabulka 3 Syžet a lingvistické prostředky učitelky Jany

Parazitní slova:	Jako, jo, no, teda, jakoby, pak, jakože, třeba, takže, vlastně, nějak
Nálepky:	Cigoši, černé děcka, cigaňa, cikán, černí
Hanlivá slova:	Hnusní chlapi, naplavenina, hnít, retardovaný blbec, prdlá, týpek, fracek, debil, smrdí
Emocionální projevy:	Smích, zoufalost, povzdech, naděj, lítost
Prostředí:	Online prostředí
Časové rozmezí vyprávění:	61 minut
Metafory, přirovnání:	Žádné terno, nůžky se rozevírají, španělská vesnice, proti srsti
Žánry:	Komedie, tragédie, romance, ironie
Pozorované jevy:	Zmatenost, zakoktávání, olizování rtů, mačkání propisky
Identita, role:	Žena, kolegyně, studentka, nekvalifikovaná učitelka, asistentka pedagoga, školní asistent, učitelka
Citoslovce:	Ach, ojoj, wow, ježiši, ejhle

Rozhovor s paní učitelkou Janou probíhal z důvodu pandemie v online prostředí. Paní učitelka na nás působila mírně zmateně. Často se ztrácela ve svých myšlenkách, mnohdy se zasekla či zakoktala, ale přesto se snažila podat co nejpodrobnější vhled do probíraného tématu. Byla velmi veselá, s dobrou náladou a neustále se smála. I na ní šla však vidět mírná nervozita, místy až strach ze selhání či odkrytí její anonymity. To se projevovalo zejména častým olizováním rtů či mačkáním propisky, kterou držela v ruce. Rovněž ona vystupuje při vyprávění pod několika identitami. Tou nejhlavnější je pro ni role ženy, učitelky, ale rovněž asistenta pedagoga.

I u paní učitelky Aleny jsme měli možnost zaznamenat prvky syžetu, které daly dominanci jejímu vyprávění.

Tabulka 4 Syžet a lingvistické prostředky učitelky Aleny

Parazitní slova:	Jo, no, teda, jakoby, jako, prostě, furt
Nálepky:	Olah, romáci
Hanlivá slova:	Na prd, blbé
Emocionální projevy:	Smích, radost, strach, zklamání, beznaděj, překvapení
Prostředí:	Školní třída
Časové rozmezí vyprávění:	55 minut
Metafory, přirovnání:	Nevím, kde mi hlava stojí. Měřit stejným metrem. Házet všechny do jednoho pytle. Nasávat jak houba.
Žánry:	Komedie, tragédie, romance, ironie
Pozorované jevy:	Zamýšlení se, častý oční kontakt, silná energie
Identita, role:	Student, speciální pedagog, učitel,
Cítoslovce:	Uff, ach, hmm

Rozhovor jsme realizovali v prostředí školní třídy. Paní učitelka Alena byla velmi milá, ochotná a vyzařovala z ní dobrá energie. Svým vystupováním na nás opravdu velmi zapůsobila. I když se v průběhu vyprávění vyskytlo několik parazitních slov, snažila se jim vyvarovat. Často také využívala bohatou gestikulaci a mimiku. Můžeme si rovněž všimnout, že romským žákům nedává přílišné nálepkování. V průběhu vyprávění je označuje zejména jako romské žáky.

Při vyprávění příběhů všech participantů jsme tedy hojně shledávali kromě fabule také syžet, který se stal svébytným unikátem. Do vyprávění přinesl osobité prvky, kterými se jednotlivé příběhy staly výjimečnými a jedinečnými. Parazitní slova, která jsme uvedli, využívaly při vyprávění všechny učitelky, nejvíce však Libuše a Jana. Paní učitelka Libuše byla při vyprávění nejistá. Učitelka Jana na nás zase působila mnohdy zmáteně. Často přeskakovala z myšlenky k myšlence a málokdy odpověděla přímo na kladenou otázku. Po celou dobu i na ní šla pozorovat mírná nervozita. Největším profesionálem pro nás byla paní učitelka Alena. Možná i z toho důvodu, že má za sebou nejvíc let praxe právě ve školství. Její mluva byla nejspisovnější, logická a její výpovědi byly velmi smysluplné. Také měla velmi příjemný a uklidňující hlas a parazitním slovům se snažila vyvarovat. Emoce během

vyprávění projevovaly všechny učitelky. Nejčastější byl smích, následně pak povzdechy spojené se zoufalstvím a beznadějí, zejména při vstupu do profese, která byla pro všechny z učitelek velmi náročná. Často jsme pozorovali také rozčilení a usilovné přemýšlení. U všech se v příběhu objevují i zmiňované žánrové konfigurace. Všechny učitelky měly rovněž bohatou mimiku a gestikulaci. A každá do vyprávění přinesla kousek svého já.

6.2 Identifikace klíčových mezníků

Druhým nezbytným krokem daného přístupu je rozdělit vyprávění příběhu do dílčích epizod. Z tohoto důvodu jsme si pro každou paní učitelku stanovili názvy klíčových mezníků, vycházejících z vyprávění. Důležité je také podotknout, že klíčové mezníky nám naznačují časové hledisko vyprávění daného příběhu.

Vyprávění paní učitelky Libuše můžeme rozdělit do tří klíčových mezníků:

- 1) působení na zvláštní škole,
- 2) příchod inkluzivního vzdělávání,
- 3) přijetí romských žáků.

Za první klíčový mezník lze označit působení na zvláštní škole, kde paní učitelka získala své prvotní zkušenosti s romskými žáky. „*Tam bylo úplně běžné, že máte ve třídě třeba polovinu romských žáků, jo a není to jako nic příjemného.*“ Paní učitelka hned po studiu na vysoké škole působila dva roky na zvláštní škole. Školu již znala, jelikož zde docházela v průběhu svého studia na praxe. Ovšem daná škola ji nevyhovovala, zejména z toho důvodu, že to pro ni bylo po psychické stránce velmi náročné. „*Jo, jako když to tam vidíte, ty děcka, a tak prostě, tak to byl prostě, jak ústav, ne jak škola, no hrozně jako.*“ Zpětně však paní učitelka hodnotí situaci s odstupem. „*Ale určitě to jako bylo hlavně tím, že jsem byla mladoučká a byl to pro mě spíš takový šok z reality, teď už bych v tom takový problém neviděla, ...*“ Jedná se tedy o časové hledisko, během kterého paní učitelka získala rozmanité zkušenosti zejména s romskými žáky. Tento klíčový mezník jsme zvolili především z toho důvodu, že paní učitelka neměla dobré zkušenosti s romskými žáky a byl to jeden z důvodů, proč z dané školy následně odešla. Paradoxně později ale nastoupila na běžnou základní školu, kterou však rovněž navštěvovalo mnoho romských žáků. Přecházíme tedy do období působení paní učitelky na běžné základní škole, kde nyní pracuje již desátým rokem. Dané období jsme rozdělili na dva klíčové mezníky. Druhým klíčovým mezníkem je pak tedy příchod inkluzivního vzdělávání, který paní učitelce změnil do jisté míry celkový pohled na

vzdělávání žáků. „...já fakt tu inkluzi jako takovou vnímám až s příchodem prostě změny v té legislativě, což je nějaký rok, já nevím, 2016, že jo, to zas není tak dlouhá doba, jo. No a od té doby už to prostě zase vnímám úplně jinak to vzdělávání, protože se k těm děckám přistupuje úplně jinak.“ Paní učitelka nad inkluzí ale v průběhu vyprávění velmi polemizuje. „Když fakt budeme tu inkluzi vnímat jako vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, tak si prostě osobně myslím, že to není reálné. Prostě tito žáci fakt brzdí ty žáky bez handicapu, jo ... Ale zas jako určitě jsem pro inkluzi v tom slova smyslu, kdy se jedná třeba o sociální znevýhodnění těch dětí nebo o takové postižení, kdy je ten pedagog to všechno schopen zvládnout a obsáhnout teda s dopomocí samozřejmě toho asistenta pedagoga, ten ale taky musí být kvalitní a schopný, že jo.“ Paní učitelka také sama vysvětluje, že se nejdříve k dané problematice stavěla spíše negativně, ale postupem času, především zavedením inkluze do škol, se k tomu do jisté míry staví pozitivně. Díky inkluzivnímu vzdělávání realizuje také jejich škola potřebná opatření, která se týkají například práce asistentů pedagoga, spolupráce se školským a školním poradenským zařízením či zapojováním se do různých podpůrných projektů. I ona sama se účastní nejrůznějších kurzů a webinářů týkajících se právě zaměření na inkluzivní vzdělávání. Za třetí klíčový mezník považujeme její postupné přijetí romských žáků. Jelikož na současné škole působí paní učitelka již desátým rokem, jak už jsme zmiňovali, jedná se o klíčový mezník, díky němuž získala nejvíce zkušeností v rámci svého profesního působení, a proto ho nelze opomenout. Během této doby získala pozitivní i negativní zkušenosti s romskými žáky, avšak díky své dlouholeté praxi a získaným zkušenostem se naučila s těmito žáky lépe pracovat. „Ale jako já si zvykla a umím s tím už pracovat, takže i proto se k těm Romům stavím teď mnohem líp, jo.“ Jak paní učitelka sama popisuje, ze začátku měla určité obavy i na současné škole. „No, dívejte, ono, tam jako je taky hodně cikánů a nebudu jako lhát, ale prostě měla jsem dost špatné zkušenosti už z té první školy a jako neměla jsem z toho ze začátku úplně dobré pocity teda, když jsem tam jako by nastoupila, no ... jenže je to prostě teda úplně o něčem jiném teď, jo, naprosto jako nesrovnatelné, ...“ I přesto, že má paní učitelka i na současné škole pár negativních zkušeností, tak se to se školou, na které dříve působila, nedá srovnávat. „Podle mě prostě, když máte ve třídě dva, tři Romy, tak je to úplně v pohodě, jo, protože oni se prostě přizpůsobí ...“ Sama také uvádí, že se s romskými žáky velmi často nasměje a podotýká, že „tím jako, že jsem přijala i ty romské děti, tak musím říct, že prostě teď se cítím fakt tak jakože dobře, tak jakoby konečně vyrovnaně sama se sebou a ta práce mě teď fakt baví, ...“ Také zmiňuje, že žáci na jejich škole jsou „strašně fajn“ a nemá tak strach, jako tomu bylo třeba dříve na zvláštní škole.

V příběhu paní učitelky Jany jsme vymezili celkem čtyři klíčové mezníky:

- 1) cesta k učitelství,
- 2) dvojí pohled na romské žáky,
- 3) zkušenosti s rodiči žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí,
- 4) polemika nad inkluzí.

Prvním významným klíčovým mezníkem je cesta k učitelství, která byla u paní učitelky Jany velmi zdlouhavá. Jedná se o periodu, kterou vstupujeme do příběhu. Vystudovala střední školu a následně bakalářské studium na vysoké škole, avšak dané studium se netýkalo učitelské profese. Práce učitelky ji však velmi lákala. „... *jako strašně jsem tehdy litovala, že jsem nešla hned na střední na ten pajdák, protože mě to k těm děckám fakt táhlo...*“. A tak po jejím studiu, kdy zrovna hledali učitelku do mateřské školy, zde nastoupila jako nekvalifikovaná učitelka. Několikrát se také hlásila na vysokou školu se zaměřením na mateřské školy, avšak neúspěšně. V mateřské škole tak musela následně skončit. Během letních prázdnin si však udělala kurz asistenta pedagoga a nastoupila do běžné základní školy jako asistent pedagoga. Později povýšila na školního asistenta pedagoga. Během té doby si dostudovala dálkově vysokou školu v Olomouci obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. A nyní už má za sebou sedm let praxe jako učitelka na 1. stupni základní školy. Její zkušenosti jsou velmi bohaté, zejména pak s romskými žáky. „...*celou tu dobu jsem sbírala zkušenosti a ty teď můžu uplatnit.*“ Za druhý klíčový mezník považujeme část příběhu, a tedy jádro vyprávění, kde paní učitelka porovnává a hodnotí dvě skupiny romských žáků. Z časového hlediska se jedná o první část jejího pedagogického působení jako učitelka. Tímto klíčovým mezníkem je dvojí pohled na romské žáky. Jednu skupinu vnímá paní učitelka pozitivně. „...*většina jsou tam už takoví aklimatizovaní a zvyklí na ty naše podmínky a požadavky, no.*“ Jedná se o romské žáky, kteří se zde narodili a danou školu ve většině případů navštěvovali i jejich rodiče. Přizpůsobili se a akceptují požadavky většiny. Druhou skupinu paní učitelka označuje jako „naplaveninu“. Jedná se o romské rodiny, které se přistěhovaly, bydlí na ubytovnách a vzájemné vazby mezi nimi, ale i mezi jejich menšinou a většinovou populací, jsou bohužel velmi malé nebo úplně chybí. Danou skupinu romských žáků hodnotí paní učitelka velmi negativně. „*Takže to jádro je, dá se říct, už takové prostě přizpůsobené většině, ale ti noví jsou dost teda nepřizpůsobiví.*“ Avšak postupem času se paní učitelka s danou skutečností do jisté míry vyrovnala, přesto však k této skupině Romů zastává ne příliš pozitivní postoj. Za další klíčový mezník jsme označili

zkušenosti s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním. Jelikož právě zkušenosti s rodiči těchto žáků vzpomíná paní učitelka zejména ve druhé polovině vyprávění příběhu. Její zkušenosti jsou spíše negativní. „*Horší jsou pro mě teda spíš ti jejich rodiče, to je někdy teda opravdu katastrofa.*“ Paní učitelka zmiňuje, že jsou to právě rodiče žáků, kteří ve většině případů nepodporují vzdělávání jejich dětí, protože to pro ně není prioritou. „*Tam prostě není problém v těch dětech, tam je problém v rodičích.*“ Dané stanovisko pak přebírají bohužel i jejich děti. „*...pro ně to vzdělání prostě není důležité (...), jdou tím směrem zakládání rodin než kariéry a je to pro ně prostě normální, mají to tak nastavené už od těch rodičů, ...*“ Také uvádí, že skupiny Romů, které bydlí v nevyhovujících podmínkách či ve velkém počtu osob na ubytovnách a nemají žádné soukromí, je pro ně samotné nevýhodou k jejich cestě ke vzdělávání. Také popisuje, že pro spoustu rodičů nebyla „dost dobrá“, stávalo se, že ji někteří rodiče pomlouvali a žáci k ní pak ztráceli respekt. Posledním klíčovým mezníkem je polemika nad inkluzí. Jelikož právě touto myšlenkou příběh uzavírá. Názory paní učitelky na inkluzi jsou spíše rozporuplné. Na inkluzi jako na takovou nahlíží z více úhlů pohledu. „*Takže jako já pro inkluzi sice jsem, protože prostě v ní funguju, ale prostě i tak je realita úplně jinde, ta inkluze nikdy nebude fungovat asi dokonale.*“ Sama popisuje, že v případě žáků se sociálním znevýhodněním je inkluze reálná. Avšak u žáků zdravotně postižených už shledává větší riziko. Popisuje dítě s autismem, které se sebepoškozovalo, a ona sama nevěděla, co dělat, jak reagovat, a kromě toho takové chování narušovalo i chod celé třídy. Podotýká, že samotná škola může projevit sebevětší snahu o vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, avšak pokud na to daný žák nemá, má to mnohdy spíše negativní vliv, zejména pak pro intaktní žáky. Uvádí, že těmto žákům by bylo lépe na speciální škole. „*...jsem pro inkluzi asi tak na půl, ale spíš z reality vám jako řeknu, že to všichni odsuzují, protože prostě je to náročné pro ty učitele a je to fakt jako nedocenené, jo.*“

U paní učitelky Aleny shledáváme s respektem k časovému hledisku celkem tři klíčové mezníky:

- 1) profesní start učitelky,
- 2) prvotní zkušenosti učitelky s romskými žáky,
- 3) působení na běžné základní škole.

Ze začátku paní učitelka popisuje svůj profesní start a celkový vstup do profese učitelství. Hned v úvodu zmiňuje, že vystudovala učitelství pro 1. stupeň základní školy a posledním rokem si dálkově dostudovala ještě speciální pedagogiku, zaměření na logopedii a specifické poruchy učení. I díky tomu začala hned po studiu působit na zvláštní škole v Brně, kde před tím také studovala. Zde paní učitelka pracovala pět let a do své praxe získala plno zkušeností. Daná zvláštní škola ji však nevyhovovala a v současné době již ani neexistuje. Druhým klíčovým mezníkem z hlediska času jsou prvotní zkušenosti učitelky s romskými žáky, které získala především během působení na zvláštní škole, protože danou školu navštěvovali zejména romští žáci. Hned první rok dostala třídnictví v pátém ročníku, kde byla převaha romských žáků. „...*ty děti byly některé třinácti-čtrnácti leté, protože měly buď odklad školní docházky, nebo některý ročník už opakovaly, jo. No a teda ve třídě bylo asi deset žáků a z těch deseti žáků bylo šest Romů, ...*“ Popisuje také, že romští žáci byli velmi šikovní na hudební a pohybové činnosti a relativně také na výtvarnou činnost. Ovšem pěstitelské práce či plavání romské děti radikálně odmítaly. „*Vždycky se opřely o hrabě a nechtěly nic dělat, hlavně pracovat třeba s hlinou? Tak to nevyšlo nikdy (smích). Pokud měly plavání, tak to byly pokaždé omluvení. Ani jednoho Roma jsem nedostala do bazénu nikdy.*“ Rovněž uvádí, že se ji za celou dobu působení nepoštěstilo mít naráz všech deset dětí ve třídě, jelikož Romové do školy moc nechodili. Také zde neviděla žádné výsledky. „...*Vyjmenovaná slova v té páté třídě jsme zvládli pouze b, l, m. No a nemůžu říct, že s dobrým výsledkem teda, ...*“ Pro bližší pochopení špatné situace na zvláštní škole, přikládáme i ukázkou, kterou paní učitelka popisuje. „*Pak jsem tam měla třeba děvčátko, které teda ve čtrnácti letech romského původu mělo syfilis, za sebou vyšetření na gynekologii, jezdilo dělat takovou přítelkyni bohatším pánům. Nasedala do taxíku vždycky, pak zas vyesdla u Rohlenky bez bot a šla domů a zase dokola.*“ A naopak krapet humoru shledáváme v následující ukázce. „*Měla jsem tam jednoho i romského Olaha, který teda se nad ostatní dost tak jako povyšoval svým bohatstvím. Třeba nosil takové ty zlaté řetězy kolem krku, nosil si luxusní svačiny, vždycky se se mnou chtěl rozdělit, že to mám takové skromné ty svačinky, vždycky jen nějaký rohlíček, tak to on měl vždycky vlašáky a bohaté hamburgery. Si vždycky přinesl, takže ta škola ho držela v tom, že si tam dobře posvačil (smích).*“ Celkově se ji zde pracovalo velmi špatně, naopak ale vyzdvihuje poměrně hezké vztahy, které mezi žáky ve třídě panovaly. Paní učitelka také uvádí, že zvláštní školu tehdy navštěvovali zejména žáci s nižším intelektem, mezi které byli zařazováni i Romové. „*Rozumíte, to jako byly děcka s velmi nízkým intelektem. Ti by běžnou základní školu absolutně nezvládly.*“ Paní učitelka dané působení na zvláštní škole uzavřela slovy: „*Takže to asi tak vše k téhle zvláštní*

škole, učit už bych tam určitě nechtěla, nemám s tím úplně dobré zkušenosti, těch 5 let stačilo.“ Za poslední klíčový mezník považujeme působení na běžné základní škole, kde paní učitelka pracuje již dvacátým rokem a jedná se tak o nejdelší časový úsek klíčového mezníku. V něm nejprve popisuje názor a zkušenosti se sociální inkluzí na běžné škole. „Beru třeba inkluzi do škol tehdy, pokud se jedná třeba o žáka, který má nějaké tělesné postižení a mentálně je na tom dobře. (...) ... ale žáci, kteří mají mentální postižení, tak si myslím, že do těchto škol určitě nepatří, protože brzdí rozvoj těch ostatních žáků. (...) Jenže to pak tím pádem nemluvíme o inkluzi, že jo, takže teda pro inkluzi asi úplně nejsem, no. Takže celkově si prostě myslím, že ty speciální školy mají svůj význam.“ Také se domnívá, že ve snaze rodičů je zejména to, aby se jejich dítě socializovalo do běžného života, ale často si neuvědomují, že to v mnoha případech může mít spíše negativní dopad. „V běžné třídě je odlišným, kdežto ve speciální škole je úplně normálním.“ Paní učitelka zastává názor, že je vše převážně na učiteli a na tom, jak takovou situaci zvládne, a jak se k ní postaví. „A je to dost o učiteli, to je vždy první ukazatel klimatu, ... (...). Ale ten učitel má na tu třídu v podstatě největší vliv, protože záleží, jak on se k tomu dítěti postaví, jak on s ním komunikuje, jak to předá té třídě a tak.“ Každé dítě je jiné a to, co se paní učitelce může v jedné třídě jevit jako pozitivní a vhodné, v jiné třídě to nemusí fungovat. Dále se v příběhu opět dostáváme ke zkušenostem s romskými žáky. Teď ale již trochu z jiného úhlu pohledu. Paní učitelka má s romskými žáky na dané škole sice i dobré zkušenosti, na rozdíl od zvláštní školy, ale přesto se k Romům i nadále staví spíše negativně. Také zastává názor, že velký vliv na vzdělávání žáka hraje zejména jeho rodina. Popisuje zkušenost s romskou holčičkou, která byla opravdu velmi šikovná, pracovitá a pokud chodila do školy, tak patřila k lepšímu průměru. „Ale jakmile zůstala na několik dnů doma, tak obvykle se vždycky jakoby, přizpůsobila té své rodině zas. Jo, ona by i ráda šla do té školy, ale jestliže maminka řekla, že zůstane doma, tak zůstali doma.“ Dále se v klíčovém mezníku jejího působení na běžné základní škole dostáváme k jejím zkušenostem i s jinými žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Na škole mají i několik vietnamských žáků, kteří jsou velmi houževnatí a disciplinovaní. „Ale zase tohle nemůžete vůbec zařazovat do inkluze, jo. Ty děcka se tady narodili (...), takže ti prostě jsou úplně běžní žáci, kteří se jen liší vzhledem, jinak prostě nic.“ Také má zkušenost s ukrajinským chlapcem či dívkou z Ruska. U ruské dívky byl pouze problém s jazykovou bariérou, kterou však velmi rychle překonala.

Paní učitelku Libuši a Alenu spojuje stejný profesní začátek. Můžeme říct, že se jedná téměř o totožný vstup do učitelské profese. Obě vystudovaly vysokou školu Masarykovy univerzity v Brně obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a následně si dodělaly zaměření na speciální pedagogiku. Hned po svém studiu na vysoké škole začaly působit na zvláštní škole. Paní učitelka Libuše zejména z toho důvodu, že tam již v průběhu svého studia docházela na praxe. Paní učitelka Alena zase z toho důvodu, že ji speciální pedagogika velmi zaujala. V obou případech měly na zvláštní škole mnohočetné zkušenosti s romskými žáky. Nás zajímalo, jak je možné, že dříve na zvláštní školy docházelo tolik romských žáků. Dostalo se nám vysvětlení, že dříve bylo naprosto běžné, že romští žáci nechodí na běžnou základní školu, ale navštěvují školu zvláštní. Paní učitelka Libuše na zvláštní škole působila pouze dva roky, zatímco paní učitelka Alena necelých pět let. Obě informantky se rovněž shodují v tom, že zvláštní škola pro ně nebyla dobrou volbou. Avšak paní učitelka Libuše by se s odstupem času na zvláštní, nyní již speciální, školu klidně vrátila. Naopak paní učitelka Jana měla vstup do profese velmi odlišný. Nejprve vystudovala střední a následně vysokou školu, které s učitelstvím neměly nic společného. Poté se dostala do mateřské školy jako nekvalifikovaná učitelka a následně si dodělala kurz asistenta pedagoga, díky kterému byla přijata na základní školu v místě svého bydliště. Dnes na dané škole působí jako učitelka. Paradoxně ona sama má za tak krátkou dobu, co je v praxi, největší zkušenosti s romskými žáky přímo z běžné základní školy, což zbylé informantky nemají. A tak v této rovině vůbec nestrádá. Když se následně zaměříme na to, jak jednotlivé učitelky přistupují k inkluzivnímu vzdělání a k sociální inkluzi vůbec, opět se dostáváme do situace, kdy jsou jejich názory velmi podobné, avšak velmi často si v průběhu vyprávění protiřečí. Paní učitelce Libuši právě inkluze změnila pohled na vzdělávání žáků, avšak rovněž se domnívá, že inkluze není reálná, protože právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami brzdí v rozvoji žáky intaktní. Poté ale opět uvádí, že inkluzi podporuje, pokud mluvíme například o žácích ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo těch, kteří se dobře začleňují. Bohužel se zde ale nejedná o inkluzi v pravém slova smyslu, protože jak už jsme uváděli, inkluze je snaha o začlenění co nejvíce žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Z tohoto důvodu lze říct, že paní učitelka Libuše inkluzi, ač možná nevědomě, odmítá. I u paní učitelky Jany shledáváme střet dvou názorů. Uvádí, že pro inkluzi je a funguje v ní, ale domnívá se, že nikdy nebude dokonale fungovat. Také ona je pro inkluzi zejména dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, u ostatních shledává větší riziko a náročnost přístupu. Poté zase uvádí, že pro inkluzi je tak půl na půl a zdůrazňuje, že většina učitelů inkluzi odmítá. Tudíž i u paní učitelky Jany můžeme tvrdit, že z její výpovědi vyplývá, že

inkluzi odmítá. Paní učitelka Alena rovněž uvádí, že je pro inkluzi žáků tehdy, když se například jedná o tělesné postižení, ale naopak u žáků s mentálním postižením uvádí, že by jim bylo lépe na speciální škole. Avšak paní učitelka Alena jako jediná zmiňuje, že si uvědomuje, že v tomto případě se nejedná o inkluzi v pravém slova smyslu. Tudíž následně obrací svůj názor a uvádí, že pro inkluzi spíše není. Lze tedy podotknout, že ani jedna informantka plně nepodporuje inkluzivní vzdělávání. Všechny tři informantky také v průběhu vyprávění zdůrazňují, že v dnešní době mají speciální školy své důležité opodstatnění. Zde tedy spíše převládá pozitivní vztah k segregaci. Dokonce u paní učitelky Jany se ve škole žáci se speciálními vzdělávacími potřebami učí mnohdy hlavní předměty v oddělených skupinách. V tomto případě se jedná o skupinovou integraci, ne však inkluzi. Dále se v klíčových meznících zaměřujeme na zkušenosti učitelek s romskými žáky. Paní učitelka Libuše měla ze zvláštní školy zejména negativní zkušenosti s romskými žáky. Přesto se s těmito žáky naučila postupem času lépe pracovat. Paní učitelka Jana se k problematice staví poněkud odlišně. Pozitivní zkušenosti má s romskými žáky, kteří se u nich narodili a adaptovali se na jejich podmínky. Naopak negativní zkušenosti má se žáky, kteří se přistěhovali a na jejich podmínky se prozatím stále neadaptovali. Negativní zkušenosti má rovněž s rodiči těchto romských žáků, kteří nerespektují české vzdělávání a neustále si na něco stěžují. Paní učitelka Alena zase připouští svůj obecný negativní postoj k Romům, který přetrvává již od počátku jejího působení na zvláštní škole, kde nabrala spoustu negativních zkušeností. Přesto se snaží působit profesionálně a své antipatie by ve škole vůči těmto žákům nedala znát. Paní učitelka Libuše a Alena se shodují také v tom, že s romskými žáky se často velmi nasmějí. Z výpovědí participantů si také můžeme všimnout několika předsudků vůči romským žákům i přesto, že dvě učitelky použily slovní spojení „nesmíme házet všechny Romy do stejného pytle“.

Nyní přikládáme tabulku s jednotlivými výroky, které se v příběhu učitelů objevují a my je vnímáme jako předsudky. Fajfku zaznačíme u všech učitelek, které se s výrokem vůči Romům ve svých výpovědích, alespoň částečně, ztotožňují.

Tabulka 5 Zkušenosti učitelek s romskými žáky

Výrok	Libuše	Jana	Alena
Romové jsou hloupí	✓	✓	✓
Romové jsou líní	✓	✓	✓
Romové jsou hudebně nadaní			✓
Romové jsou tanečně nadaní		✓	✓
Pro Romy není prioritní vzdělání	✓	✓	✓
Romové jsou emočně velmi vyspělí	✓	✓	
Romové jsou nepřizpůsobiví	✓	✓	✓
Z Romů jde strach	✓		
Romové jsou sociálně znevýhodnění	✓	✓	✓
Romové strádají po finanční stránce	✓		✓
Romové nechodí často do školy	✓		✓
Romové často lžou	✓	✓	
Špatná spolupráce s rodiči romských žáků	✓	✓	✓
Romové mají mnohdy problémové chování	✓	✓	✓
Romové jsou vulgární			✓

Přesto všechny učitelky zdůrazňují, abychom nepřistupovali ke všem Romům stejně nebo abychom si nemysleli, že proti Romům něco mají. Tím však hájí pouze své pozitivní zkušenosti s romskými žáky. V jiných případech, zejména těch negativních, často vycházejí z předsudků a stereotypů, čehož si můžeme všimnout i v jejich výpovědích. Libuše: „... *ale tak to bych tak řekla, že je prostě o těch cikánech tak všeobecně známo, no.*“ Sama Jana se domnívá „*že vůči cikánům jsou strašné předsudky, jo.*“ Zároveň upozorňuje, že to jí trochu vadí, jelikož jsou mezi nimi znatelné rozdíly. Ani učitelka Alena se nevyvarovala stereotypům vůči Romům: „... *protože tak jak to běžně v romských rodinách chodí, že ... (...)* ... *tím, že byli neplatiči nájmu, jak je zvykem ... (...)* Tak to prostě bohužel je v nich

zakořeněné, oni jsou kočovníci ...“ Alena ale svůj postoj k Romům netají. „...vůči těm Romům mám i nějaké předsudky prostě, to nebudu lhát, protože oni nepracují, nechťejí se učit, nebaví je to ve většině případů a tady tenhle postoj jsem získala už na té zvláštní škole a těžko se to teď mění.“ Paní učitelka Libuše a Alena také uvádí, že Romové mají odlišnou mentalitu a náтуру.

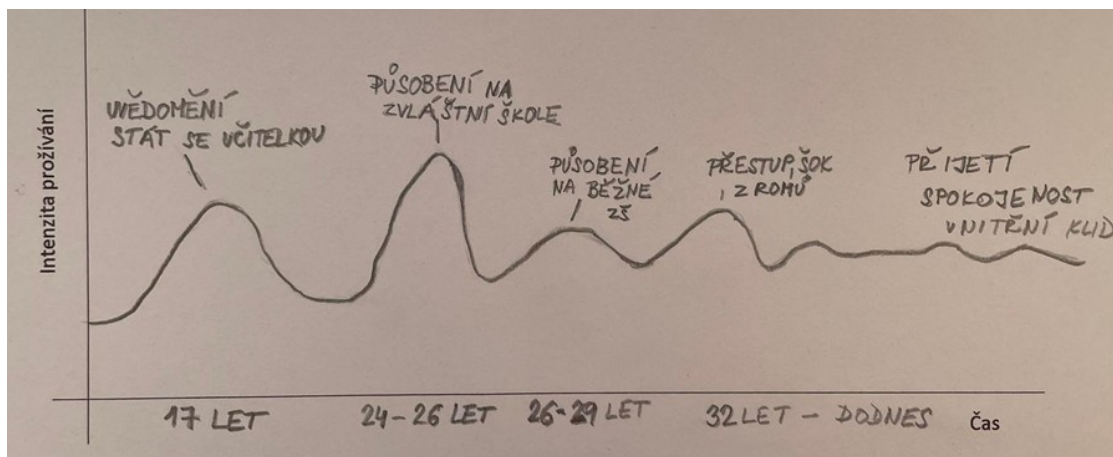
6.3 Identifikace bodů obratu

Ve třetím bodu analýzy nastíníme okamžiky obratu neboli zlomové momenty, které jsou zásadní ve vývoji jednotlivých příběhů a vycházejí z periody klíčových mezníků.

U paní učitelky Libuše si můžeme všimnout celkem pěti bodů obratu. Prvním bodem obratu v příběhu je motivace k tomu, stát se učitelkou, ten předchází klíčovému mezníku působení učitelky na zvláštní škole. Je to důležitý a podstatný moment obratu, který v příběhu nastal. Paní učitelka měla původně v plánu jít lékařským směrem. *„Prostě celkově mě to hodně táhlo k tomu lékařství zpočátku. Milovala jsem prostě biologii a chemii a vlastně to byly i jakoby moje maturitní předměty, ...“* Paní učitelka ale také podotýká, že měla velký strach z krve a po psychické stránce by to pro ni bylo velmi náročné, přesto myšlenka jít tímto směrem, ji stále pokoušela. Původně tedy neměla vůbec v plánu, stát se učitelkou. *„... byla jsem fakt zapřisáhlá, že jako učitelku nikdy dělat nebudu, jo, protože prostě, jako když vidíte tu mamku nebo tak, kolik toho má každý den, tak to prostě, to jako vůbec, jo (smích).“* Zlom tedy nastává po třetím ročníku gymnázia v období letních prázdnin. Paní učitelka, tehdy ještě studentka, si chtěla najít letní brigádu, ale to se jí bohužel nebo bohudík nepodařilo. Z tohoto důvodu ji její maminka, rovněž učitelka 1. stupně základní školy, nabídla, že se může společně s ní podílet na realizaci příměstských táborů. *„Byly tam vždycky děti nějak od těch šesti do dvanácti let zhruba a my jsme jim prostě vymýšlely nějaký jako program prostě na ten půl den zhruba. Já teda měla jít jen na ten první turnus, ale strašně mě to bavilo, jo, já byla tehdy jako fakt nadšená a sama sebe jsem tak nějak i překvapila a asi jsem se v tom i tak nějak našla. (...). No, a tak to ve mně nějak asi probudilo nějakou tu touhu, zájem asi stát se učitelkou.“* Z tohoto důvodu si podala přihlášky na vysokou školu pouze na učitelské obory. Studovala na Masarykově univerzitě v Brně obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy s rozšířenou aprobací pro speciální pedagogiku. Samotná speciální pedagogika ji zajímala především z toho důvodu, že její babička v průběhu svého života náhle oslepla, a proto paní učitelku daná situace velmi zasáhla a byla jí blízká. Tímto způsobem se odstartovala její dráha učitelské profese. Druhým bodem obratu

je vliv psychických problémů, se kterými se v průběhu života potýkala. Sama popisuje, že prvotní problémy zaznamenala již na gymnáziu a přisuzuje je jedné z vyučujících, která tam „všechny deptala“. I to je jeden z okamžiků, kdy si uvědomila, že ona sama může být přesným opakem zmiňované učitelky. „*Ale zas teď jsem prostě strašně ráda, a i já sama teď můžu ovlivnit spoustu věcí, třeba nestresovat tak děcka, jak učitelka stresovala na gymplu mě.*“ Třetím bodem obratu, jež vychází z klíčového mezníku přijetí romských žáků, je změna názoru na romské žáky. Paní učitelka měla na zvláštní škole velmi negativní zkušenosti s romskými žáky a dá se říct, že to byl jeden z pádných důvodů, kvůli kterému z dané školy odešla. Na škole, na které působí nyní, jak jsme již zmiňovali, mají ale také mnoho romských žáků. Avšak po zkušenostech s těmito žáky na danou kulturní menšinu změnila do jisté míry názor. „*...byl prvotně šok, jsem si říkala, jakože a zase ti Romáci, proboha. Ale úplně jsem na ně změnila jako názor, teď to, jakože myslím v pozitivním slova smyslu.*“ Také popisuje, že si uvědomila, že romské děti jsou velmi vyspělé, a i jejich emoční úroveň je na vysoké úrovni. Přesto, že vůči Romům měla dříve předsudky, teď je bere jako rovnocenné s bílými dětmi. „*Já jsem prostě Romy tak nějak přijala*“. Dalším bodem obratu je změna ve smýšlení – uvědomění si přehnaných nároků. Paní učitelka měla vždycky snahu dosahovat u všech žáků co nejlepších učebních výsledků. Když pocítovala nedostatky v některých z oblastí, poskytovala žákům i doučování navíc ve svém volném čase. Hodně ji však zasáhla situace, kdy k nim do třídy přišel romský žák. Tento žák přišel o oba rodiče při požáru jejich bytu. Jediné štěstí tehdy bylo, že chlapec i se svou mladší sestrou byli v té době na letním táboře. Do péče si je vzal jejich plnoletý nevlastní bratr. Ten však výchovu tak malých dětí nezvládal a obě děti musely do dětského domova. „*...takže mě tady ta situace i naučila, že ty výsledky vlastně nejsou úplně nejdůležitější a celkově jsem to tak přehodnotila, jo.*“ Posledním bodem obratu, který vychází z klíčového mezníku příchod inkluзивního vzdělávání, je změna názoru na asistenty pedagoga. Paní učitelka za svou letitou praxi měla velmi negativní zkušenosti s asistenty pedagoga, a proto se vůči nim stavěla z počátku velmi negativně. Nejdříve se jednalo o starší paní, která ji do výuky neustále zasahovala. Následně měla zkušenost s mužem, manželem paní zástupkyně ředitele, který se naopak nijak neangažoval. Poté měla ve třídě mladou slečnu, která byla ale velmi neflexibilní a pomalá. Zlom přišel před dvěma lety, kdy paní učitelka dostala novou paní asistentku pedagoga, se kterou si velmi sedla i po lidské stránce. Paní asistentka ji velmi pomáhá, je jí neustále k ruce a paní učitelka hodnotí její práci opravdu velmi kladně.

Příkládáme ukázkou trajektorii profesních zkušeností učitelky Libuše.



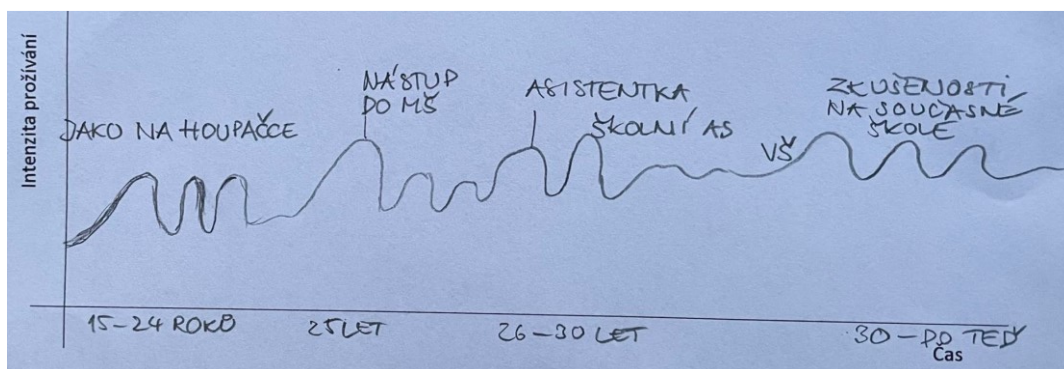
Obrázek 3 Trajektorie profesních zkušeností učitelky Libuše

Paní učitelka Libuše uvádí, že první intenzivní prožívání zaznamenala již na střední škole, kdy si uvědomila, že se chce stát učitelkou. Následně nastoupila na vysokou školu, přičemž dané období popisuje jako velmi příjemné a pohodové. Jako nemilou zkušenost však popisuje působení na zvláštní škole, kde zaznamenala prvotní zkušenosti s romskými žáky a po dvou letech nespokojenosti z dané školy odešla. Následně na krátké období nastoupila na běžnou základní školu, kde se jí však nelíbilo a pocítovala, že se jí vracejí psychické problémy z dřívější doby a z dané školy rovněž odešla. Následně po mateřské dovolené nastoupila na jinou běžnou základní školu, kde se zalekla velkého počtu romských žáků, avšak na Romy do jisté míry změnila názor a v současné době je po pracovní stránce velmi spokojená. Při kresbě byla paní učitelka velmi opatrná, nejdříve vše zaznamenala velmi lehce tužkou a poté svou kresbu ještě jednou výrazně obtáhla. Tedy i zde můžeme pozorovat její nejistotu. Lze říct, že její výpovědi se shodují s její kresbou a domníváme se, že její příběh jsme tak správně pochopili a interpretovali.

U paní učitelky Jany jsme rozdělili příběh celkem do pěti bodů obratu. První bod obratu vychází z klíčového mezníku cesta k učitelství. Jedná se o bod obratu z asistenta učitelkou. Jak už jsme zmiňovali, cesta k učitelství byla velmi zdlouhavá a nesla s sebou i řadu překážek, se kterými se paní učitelka zdárně popasovala. První kontakt se školou v pozici pracovníka měla jako asistent pedagoga. „...celou tu dobu jsem sbírala zkušenosti a ty teď můžu uplatnit.“ Danou skutečnost hodnotíme velmi kladně, jelikož paní učitelka z pozice asistenta pedagoga nasbírala cenné zkušenosti. Měla možnost pozorovat chod výuky, práci učitelů či chování žáků z jiného úhlu pohledu. I to ji ztvárnilo k tomu, jakou učitelkou je dnes. Druhým bodem obratu je prvotní údiv z romských žáků, který vychází z klíčového

mezníku – dvojí pohled na romské žáky. Z daného klíčového mezníku vychází i následující tři body obratu. Paní učitelka popisuje skutečnost, jaké neznalosti mají už při zápise do první třídy romské děti, které označila jako „naplavenina“. Jak sama uvádí, bylo to pro ni zpočátku velmi překvapující a první zápis, jehož byla součástí, byl šokující. Jelikož zmiňovaní žáci nepoznají ani domácí zvířata. *„Nepoznají kolikrát ani barvy, čísla, tužku neumí držet, jo, a i v těch základech jsou prostě úplně mimo, takže oni pak ten úspěch zažívají úplně znovu jako.“* Také podotýká, že to není o ničem jiném než o přístupu a výchově těchto dětí, které jsou však často velmi zanedbané. Proto nelze z těchto nedostatků vinit samotné děti, které jsou pouze odrazem svých rodičů. Dalším bodem obratu je snaha o vyvrácení předsudků. Paní učitelka si svým způsobem na romské žáky velmi rychle zvykla. Možná je to i z toho důvodu, že i ona sama chodila na základní školu do třídy právě s romskými žáky. A teď, v mnoha případech, učí děti svých spolužáků. Jak už jsme zmiňovali, paní učitelka má na romské žáky a jejich rodiny dvojí pohled. Proto se jí nelíbí, že by se k Romům mělo přistupovat stejně. *„...vůči cikánům jsou strašné předsudky, jo. Ale prostě mezi něma jsou strašné rozdíly, takže by je jako lidi neměli házet do stejného pytlu všechny, jo. To mi jako vadí, no.“* Opět zdůrazňuje, že se vše odvíjí pouze od přístupu rodičů. A že ve většině případů rodiče žáků, alespoň na prvním stupni, fungují bez výraznějších obtíží. S tímto bodem souvisí i značná rivalita mezi žáky. *„...celkově i ti přistěhovalí Romové se moc nechtěli kamarádit s bílými, nevím, jako jestli je to tou náturou nebo tak.“* Proto je nejvhodnějším řešením, aby se přistěhovalí Romové adaptovali na režim školy co nejdříve. Další bod obratu je šok z partnerských vztahů. Paní učitelka v příběhu popisuje partnerské vztahy mezi romskými a českými žáky. Zejména tedy ve vztahu romský kluk, česká holka. A jelikož u Romů často převládá touha po zakládání rodin než touha po vzdělávání, dostáváme se do momentu, který je pro nás velmi klíčový, protože v českých rodinách je to většinou právě naopak. *„... normálně šok pro mě byl, že s těma cikánama přistěhovalýma ti bílí prostě chodí. Holky z úplně normálních, obyčejných, slušných rodin.“* Také dodává, že často máme velmi zkreslené představy o Romech. Jelikož se nejedná o jedince, kteří by v dnešní době například finančně strádali. *„...ted'ka už nejsou moc cikáni, co by úplně neměli peníze. Ted'ka jsou prostě označování, nagelování, vyčesání, vyvoňání, já nevím, jak to funguje, jestli jim říkají nějaké lichotky těm holkám jako nebo něco.“* Pro bílé dívky je to velmi přitažlivé, jelikož romští chlapi jsou emočně velmi vyspělí, a to dívkám velmi imponuje. Nedělají rozdíly v barvě pleti, jelikož jsou na kulturní odlišnosti zvyklé již od útlého dětství. *„Pro ty naše kluky je to úplně španělská vesnice. (...) Ty bílé kluky tam zajímají nějaké střilečky a počítačové hry nebo já nevím, kdežto ti cikáni už mají takové ty*

sexuální aktivity. “ Další bod obratu je rvačka romských matek, který je součástí klíčového mezníku zkušenosti s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním. Jedná se o moment, který po psychické stránce paní učitelku velmi zasáhl. Jednalo se o rvačku mezi romskými matkami, která se však odehrála mimo školu. Obě matky si k paní učitelce přišly stěžovat a dožadovaly se její pozornosti. „...a ony furt chtěly, ať to jako vyřeším asi já, nebo nevím, já už jsem z toho jako pak byla na nervy, do toho ta matka přišla, že chtěou po mně výpověď na policii. Jakýsi elaborát donesla.“ Později musela vypovídat i na policii, jelikož ji kriminální policie vyzvala k podání vysvětlení. „...jednou si mě manžel té jedné dokonce aj odchytil, jak jsem šla do školy, mi prostě vyhrožoval, to jako bylo fakt období, kdy jsem i přemýšlela, že prostě z té školy jako fakt odejdu.“ Vše naštěstí dobře dopadlo a paní učitelka danou situaci s odstupem času hodnotí velmi úsměvně. Poslední bod obratu je realizace opatření sociální inkluze, který paní učitelka považuje za velmi důležitý a zlomový. Daný bod obratu vychází z klíčového mezníku polemika nad inkluzí. „Bez těch opatření by jako to prostě nešlo.“ Následně uvádí, jaká opatření jejich škola realizuje, aby byla inkluze co možná nejúspěšnější. Velmi vyzdvihuje práci školního psychologa, který s žáky řeší aktuální problémy. Dále nezbytnou spolupráci se školským poradenským zařízením či realizaci podpůrných opatření. I u paní učitelky Jany přikládáme kresbu trajektorie profesních zkušeností. Jak sama uvádí, je si vědoma, že kresba je „dost zmatená“, protože vnímá svůj život jako „horskou dráhu“. Naopak nás překvapilo, že ze začátku si nebyla sice úplně jistá, ale poté se rozhodla kreslit velmi jistě a sebevědomě. Vnímáme tak, že její vyjadřování skrze kresbu ji přináší mnohem větší klid, než tomu bylo při samotném rozhovoru.



Obrázek 4 Trajektorie profesních zkušeností učitelky Jany

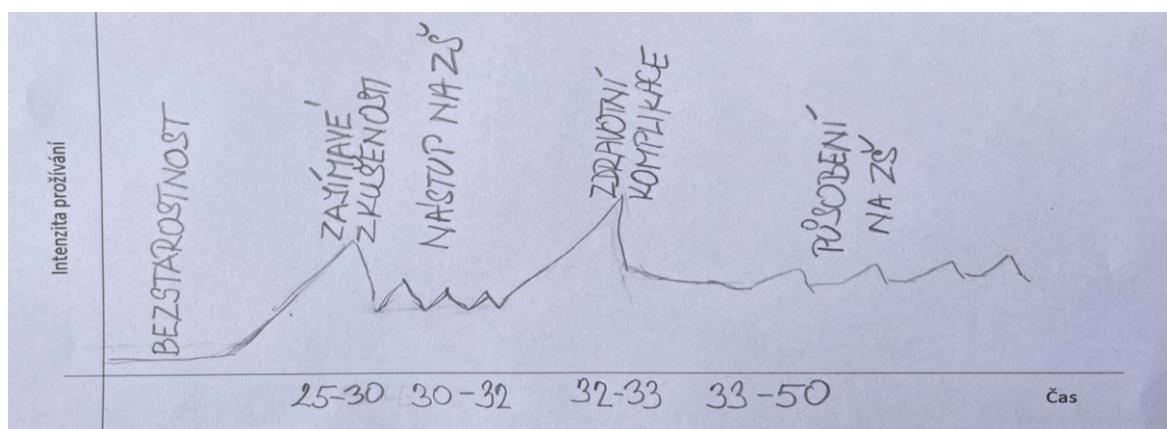
Kresba nás lehce zaskočila, přesto ale přesně vystihuje osobitý příběh učitelky Jany. Celý profesní život prožívala velmi intenzivně. Jak už jsme konstatovali, její cesta k učitelské profesi byla velmi zdlouhavá, čehož si můžeme všimnout i z dané kresby. První zkušenosti s dětmi získala jako nekvalifikovaná učitelka v mateřské škole. Následně pracovala jako asistent pedagoga a také jako školní asistent. Mezitím rovněž studovala vysokou školu. I v současné praxi má několik rozmanitých zkušeností, které intenzivně prožívá. Ty popisujeme v bodech obratu již výše. Opět si dovolíme tvrdit, že kresba paní učitelky se ztotožňuje s její předcházející výpovědí.

U paní učitelky Aleny jsme zaznamenali čtyři body obratu. V klíčovém mezníku profesní start učitelky shledáváme za bod obratu volbu oboru speciální pedagogiky. Jedná se o moment, kdy se paní učitelka rozhodla, že si ještě dostuduje speciální pedagogiku. Daná volba ji nasměrovala cestou, kterou se posléze vydala, a tedy hned po škole působila na zvláštní škole. Jako druhý bod obratu je šok z reality. Paní učitelka zmiňuje, že od školy měla původně trochu jiné očekávání. Proto ji zaskočilo, že do školy děti moc často nechodí a dobrých výsledků dosahují jen zřídka kdy. „*To jsem tam byla spíš taková chůva než jako učitelka, která ty děcka má něco naučit.*“ Také ji prvotně překvapilo, že školu navštěvovalo tolik romských žáků. Ale následně pochopila, že Romové se dříve v běžných školách nevzdělávali. „*Tam šlo prostě o jejich vyloučení z běžných škol jako úplně tehdy.*“ V rámci třetího klíčového mezníku můžeme spatřit hned několik bodů obratu. Prvním je snaha o odstranění nálepkování. Paní učitelka popisuje zkušenost, kdy se romské holčičce už v mateřské škole ostatní děti posmívaly, že je jiná. Zažívala tedy těžké období již v předškolním věku. Její maminka měla velké obavy, že se ve školní třídě nezačlení a situace tak bude ještě horší. Vše se ale změnilo díky přístupu paní učitelky, která vede žáky k tomu, že jsou si všichni rovni. Holčička tak získala ve třídě jiné postavení, než tomu bylo v mateřské škole. Maminka paní učitelce byla zpětně velmi vděčná. Dalším bodem obratu je pak přebírání třídnictví. Paní učitelka je zastáncem názoru, že pokud si vede třídu od prvního ročníku, je to pro ni mnohem jednodušší, protože má možnost si nastavit svá vlastní pravidla. Pokud však třídu po někom přebírá, může nastat do jisté míry problém. „*Když potom přebíráte třídu po někom, tak tam už záleží, jaké zázemí udělal ten učitel před vámi.*“ Což je zajisté pravda. Následujícím bodem obratu je problematika přechodu na druhý stupeň. Paní učitelka má právě s danou problematikou negativní zkušenost. Kdy třídu přebírala až ve čtvrtém ročníku s tím, že se ještě v páté třídě spojily dvě třídy a rázem tak jednu třídu tvořilo třicet žáků. Součástí byl také romský chlapec, který byl ze třídy

vyčleňován, proto paní učitelka vynaložila velké úsilí k tomu, aby chlapce do třídy začlenila. „*A i tak se mi nakonec celkem to klima třídy podařilo nějakým způsobem zvládnout ...*“ Také podotýká, že chlapec měl často i výbuchy vzteku, ale pokud se s ním jednalo po dobrém, bylo vše v pořádku. Chlapec byl na druhou stranu velmi ochotný, empatický a nápomocný. To, co však paní učitelka budovala dva roky, se rázem vytratilo. S přechodem na druhý stupeň a s přístupem nových učitelů je na tom chlapec stejně jako dřív. „*Zase tady vidíte tu moc učitele, u mě to bylo v pohodě. Pak přijde druhý stupeň, jiný učitel, jiná pravidla. Ti učitelé tady už jako nemají takový vztah k těm děckám mi přijde, jak my na prvním stupni.*“ Také zmiňuje, že tento chlapec si nerozumí s vrstevníky. Své přátele hledá v nižších ročnících a velmi rád si chodí popovídat i za učiteli prvního stupně. Paní učitelka si ale stejně pohrává s myšlenou, zda by zrovna tomuto chlapci nebylo lépe na speciální škole. Za další bod obratu ve vyprávění považujeme příchod asistentů pedagoga. I paní učitelka má s asistenty pedagoga velmi rozporuplné zkušenosti. „*Takže vždycky je potřeba si hned na začátku ujasnit vlastně jaké tam má kompetence ten učitel a jaké ten asistent, ...*“ Také se jim na škole stalo, že asistent pedagoga nevhodným způsobem zasahoval učiteli do výuky a z tohoto důvodu byl ze školy následně propuštěn. Rozmanité zkušenosti má také s tím, že asistenti pedagoga mnohdy odmítají pomáhat učiteli s pomocnými pracemi – ošetrovat, vystříhnout, nalepit atd. Tvrdí, že zde pro takovou práci nejsou. Zamýšlí se také nad samotným vzděláním asistentů pedagoga a potvrzuje, že je velmi ráda, že se po asistentech požaduje alespoň dosažení středoškolského vzdělání s maturitou. Je to důležité zejména z toho důvodu, aby byli vzdělanější než děti a mohli jim tak být nápomocní například ve vysvětlování dané látky, což asistenti dříve mnohokrát nezvládali. Také je pro ni netradiční mít ve třídě asistenta pedagoga, jelikož ho původně dlouhou dobu neměla. „*No a možná je to tím, že na to nejsme zvyklí a pětadvacet let si člověk vede sám tu třídu, ale ono do budoucna by vůbec nebylo špatné, kdyby v každé třídě byl ten asistent pedagoga. A vlastně nemuselo by to být ani jakoby k nějakému žákovi, ale aby to byl fakt jen asistent pedagoga, který kdykoliv může pomoci, tak pomůže.*“ Posledním bodem obratu je nahlédnutí do romské rodiny. Paní učitelka zmiňuje, že během pandemie COVID-19 doučovala romského chlapce z jiné třídy. „*A ten byl jako fakt boží (smích). To jsem zas měla možnost nahlédnout do té rodiny jako takové a zas jsem na to pohlížela trošku jinak.*“ Uvádí, že doučování bylo poměrně zbytečné přesto, že původně zde byl dobrý záměr. A tak paní učitelka měla možnost alespoň zjistit, jak daná rodina funguje. Popisuje, že se tam vždy velmi nasmála, že maminka chlapce byla velmi štedrá, vždy ji přichystala dobré jídlo, pití „*... úplná hostina tam vždycky byla (smích).*“ Ale že i ona sama si uvědomila, že je opravdu u mnoha dětí vzdělání nejspíš

zbytečné. „A jednou mi jeho maminka říkala, že jako proč se on vlastně potřebuje učit, že on třeba ve svých deseti letech opraví motor, spraví auto a tak, ale jako nejvtipnější na tom je, že jako je to vlastně pravda, jo. Takže on je manuálně opravdu velmi zručný jako, tak mu ta škola stačí projít na čtverky a budou všichni spokojení.“ Proto uvádí, že k Romům se nesmí přistupovat nikdy stejně, jelikož jsou mezi nimi velké rozdíly.

S uvedenými body obratu následně souvisí i trajektorie profesních zkušeností paní učitelky Aleny.



Obrázek 5 Trajektorie profesních zkušeností učitelky Aleny

Sama uvádí, že profesní život, do kterého vstoupila, začal již studiem na vysoké škole. Dané období hodnotí jako velmi bezstarostné a ráda by si ho klidně zopakovala. Intenzivní prožívání, které můžeme vyčíst z dané křivky, pojmenovala paní učitelka jako zajímavé zkušenosti. Tyto zkušenosti přisuzuje svému působení na zvláštní škole, kde získala bohaté zkušenosti zejména s romskými žáky. Další část hodnotí jako nástup na běžnou základní školu, kde získala rovněž mnoho zkušeností. Poté označila na trajektorii své zdravotní komplikace, které však ve své výpovědi prvotně nezmínila. Uvedla, že když nám svůj příběh vyprávěla, nepřišlo ji vhodné do svých profesních zkušeností zahrnout i své zdravotní potíže. Avšak když se nad situací zpětně zamyslela, tak si uvědomila, že i dané období jí přineslo o něco jiný pohled na život a mnoho věcí sama přehodnotila. Poté už v křivce vidíme její působení na běžné základní škole, kde uvádí, že si na intenzivní prožívání momentů a neočekávaných situací již zvykla a je to pro ni přirozené. Situace, které by tedy dříve prožívala mnohem intenzivněji, teď přijímá jako součást učitelké profese. Dané momenty, které se během jejího působení na běžné základní škole odehrály, blíže popisujeme v bodech obratu. U paní učitelky Aleny nás překvapilo, že si při kresbě nebyla moc jistá, neustále

gumovala a křivku upravovala. Uvedla, že je pro ni mnohem příjemnější mluvená forma vyprávění.

Na závěr dané podkapitoly můžeme říct, že velmi klíčové jsou zde názory učitelů na práci a potřebu asistentů pedagoga ve školství. Všechny informantky se shodují na tom, že mají s asistenty pedagoga spíše negativní zkušenosti. Vinu shledávají především v dřívějším požadovaném vzdělání, které dosahovalo velmi nízké úrovně. Bohaté zkušenosti má učitelka Jana, která danou pozici asistenta pedagoga dříve dokonce vykonávala. Informantky také uvádí, že je hodně asistentů pedagoga, kteří mají velké ambice a často se cítí v roli učitele. Do hodiny mnohdy zasahují a výuku tak narušují. Často se také objevuje neochota asistentů, jejich pomalé tempo či nulová flexibilita. I přesto všechno směřují názory informantek i do kladných hodnot. Všechny informantky se za svoji kariéru setkaly alespoň s jednou schopnou asistentkou pedagoga, jejíž práci velmi oceňují. Z toho vyplývá, že ženy na pozici asistenta pedagoga převažují. Učitelka Jana má dokonce ve třídě asistentku pedagoga, která je zároveň vychovatelkou. K té velmi vzhlíží, jelikož ji zažila už jako malá žačka. Dále jsou pak ve vyprávění velmi důležitá opatření, jež dané školy v rámci inkluze realizují. Zde se všechny učitelky jednotně shodly na tom, že nejdůležitější je spolupráce se školským poradenským zařízením, zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou, jež navrhuje podpůrná opatření, mezi které lze zařadit i zmiňovaného asistenta pedagoga či individuální vzdělávací plán. A dále pak se školním poradenským zařízením v podobě školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence nebo speciálního pedagoga. V rámci prvního stupně podpůrných opatření je důležité vytvořit plán pedagogické podpory, který si tvoří sám učitel. Učitelka Jana pak uvádí, že bohužel jejich škola nemá na realizaci jiných opatření sílu a čas, proto nejsou v této oblasti tak aktivní jako jiné školy. Paní učitelka Libuše se naopak sama účastní nejrůznějších seminářů, webinářů a školení, které se dané problematiky týkají. Všechny však pohled na inkluzi mají spíše negativní, jelikož je to zejména pro ně velmi náročné a realizace inkluzivního vzdělávání je mnohdy v praxi nedokonalá. Domníváme se, že učitelka Libuše a Jana rovněž úplně nechápou smysl inkluzivního vzdělávání, jelikož si ve svých názorech na danou problematiku velmi protiřečí. Také učitelka Alena má na inkluzivní vzdělávání více názorů, avšak ta si ze svých slov plně uvědomuje, co inkluze znamená, a proto uvádí, že ji spíše odmítá. Učitelky také zastávají názor, že i speciální školství je v dnešní době stále ještě velmi významné a potřebné, zejména pak pro žáky s mentálním postižením.

6.4 Identifikace žánrové konfigurace

V závěrečném kroku analýzy provedeme žánrovou konfiguraci, „*kteřá završuje holisticko-formální způsob práce s příběhem i analýzu jako celek.*“ (Řiháček, Čermák a kol., 2013, s. 81) Snahou je použít vhodný typ žánrové konfigurace, který bude výchozím bodem pro lepší porozumění daným zkušenostem vybraných informantů.

Tabulka 6 Přehled typologie žánrů (Murray, 1985 in Řiháček, Čermák a kol., 2013)

	Komedie	Romance	Tragédie	Ironie
Dosažení	Úspěchu	Úspěchu	Neúspěchu	Neúspěchu
Kontrola	Osud	Individuální	Osud	Individuální
Řešení	Smíření	Naděje	Beznaděj	Ironie

Pro upřesnění lze říct, že komedii můžeme chápat jako dosažení žádoucího prostřednictvím šťastných okolností. Romanci pak jako dosažení žádoucího ve vlastní režii. U tragédie vnímáme neúspěch jako příčinu osudu. Zatímco v ironii je selhávání znázorněno z velké části opět ve vlastní režii (Chrzą, 2010; Chrzą a Čermák, 2005 in Řiháček, Čermák a kol., 2013).

U paní učitelky Libuše lze pozorovat hned několik žánrových konfigurací. V začátku vyprávění si můžeme všimnout jisté komedie, jelikož se učitelkou stala právě z důvodu šťastné náhody. I přesto, že se jí nikdy před tím stát nechtěla. Vše se však změnilo po třetím ročníku na střední škole o letních prázdninách, kdy společně s maminkou organizovala příměstský tábor. Zde získala první zkušenosti s dětmi a uvědomila si, že jí daná práce velmi baví a naplňuje. Kdyby však nebylo maminky, která ji na tábor přivedla, nejspíš by učitelským směrem vůbec nešla. „*Takže můžu jako říct, že to učitelství prostě byla fakt spíš taková asi teda náhoda, protože kdybych s tou mamkou na ten tábor tehdy nešla, tak teda věřím tomu, že jsem teď úplně v jiném oboru, asi teda v tom lékařském, no jako. (...) Takže tak nějak mě k tomu přivedla prostě ta mamča, no.*“ Za romanci pak považujeme okamžik, kdy se rozhodla kromě učitelství studovat i rozšířené studium speciální pedagogiky. Sama už tehdy věděla, že to v budoucnu určitě využije, a tak se i stalo. Nyní je velmi ráda, jakou cestu si v minulosti zvolila. Ironii shledáváme v jejím působení na zvláštní škole, kde díky své praxi v rámci studia docházela a zůstala zde pracovně i přesto, že věděla, co ji čeká.

„... jsem tam už potom i zůstala, ale prostě jsem neměla, když jsem věděla, do čeho jdu, no.“ Tudíž tento moment byl pouze v její režii, ovšem byl neúspěšný. Zejména z toho důvodu, že tehdy byla velmi mladá a nezkušená. Ona sama zmiňuje, že daná škola nebyla pro ni, a proto raději odešla. Ironie si pak rovněž můžeme všimnout při nástupu psychických problémů, které si ale převážně sama zapříčinila. Na svá bedra si toho tehdy naložila opravdu mnoho, což se jí bohužel stalo osudným. Za tragédii považujeme její bohaté zkušenosti s romskými žáky. Přesto, že odešla ze zvláštní školy především kvůli romským žákům, tak se s romskými žáky setkala i na běžné základní škole. Pravděpodobně se tedy jedná o příčinu jejího osudu, díky kterému však do jisté míry změnila názor na romské žáky. V současné době se ale také objevují prvky romance, kdy učitelka Libuše popisuje, že je na dané škole spokojená, protože v sobě našla harmonii a romské žáky postupem času přijala. Romanci pak také sledujeme při jejím snížení z požadovaných nároků na žáky, díky příběhu chlapce, který ji velmi zasáhl pochopila, že studijní výsledky nemusejí být vždy prioritou.

U paní učitelky Jany můžeme taktéž zaznamenat všechny zmiňované žánrové konfigurace. Pro ukázkou přikládáme jednotlivé žánry, které se v příběhu objevují. Za komedii považujeme cestu, kterou se k učitelství dostala. Dané stanovisko tak vnímá i ona sama. „*Jako upřímně si myslím, že kdybych se prostě úplně náhodou nedostala k tomu asistentovi, tak nikdy se na to učitelství ani nehlásím, ...*“. Ironie se pak objevuje v případech, kdy se neustále hlásila na vysokou školu, avšak neúspěšně. Tragédii sledujeme při zápisu některých romských žáků do 1. třídy, kteří nemají ani základní vědomosti. Za romanci, jejímž řešením je naděje, považujeme přítomnost paní asistentky v dané třídě. Jedná se o asistentku pedagoga, která rovněž zastává pozici vychovatelky na dané škole a za sebou má již mnoho let praxe a zkušeností. „...*ta mi tak ukázala jakoby směr a dost k ní vzhlížím a je mým vzorem.*“ Paní učitelka tak dosahuje žádoucího po vzoru paní asistentky. Tragédii můžeme pozorovat v tom, že paní učitelka má hodně negativních zkušeností s rodiči žáků. „...*ke mně tak i přistupovali ti rodiče, že já nejsem dost dobrá, asi mě i pomlouvali doma, no a jakože když to pak řeknou i před těma děčkama jako, tak potom jsou ty děčka úplně, jakože bez respektu ke mně, no a vypadá to, že jsem jako k ničemu, i když chyba není ve mně.*“ A zde si můžeme všimnout, že paní učitelka vnímá své selhávání na základě osudu nikoliv sebe sama, o čemž ale můžeme polemizovat. Kdy ale jednoznačně považujeme selhávání paní učitelky ve vlastní režii a můžeme tak danou situaci označit jako ironii, je neschopnost paní učitelky začlenit některé žáky do třídního kolektivu. „*Ale ani já v roli učitele jsem moc nevěděla, co s tím kolektivem.*“ Danou práci za ní často přebírá školní

psycholožka, která se snaží utužovat kolektiv a řeší s dětmi aktuální témata včetně hádek a šikany. Dále shledává ohnisko příčiny problémů zejména v rodinném zázemí žáků. „*Tam prostě není problém v těch dětech, tam je problém v rodičích a u těch je zas problém v jejich rodičích.*“ – ironie.

I u paní učitelky Aleny můžeme v průběhu vyprávění nalézt několik žánrových konfigurací. Paní učitelka začíná vyprávění příběhu tím, že zmiňuje své studium na vysoké škole. K tomu si následně dostudovala speciální pedagogiku, protože ji zaujala a měla o danou problematiku zájem, tuhle pasáž hodnotíme jako romanci. Čili dosažení žádoucího ve vlastní režii – vystudovala školu na základě vlastní snahy a ctižádosti. „... *já vlastně učitelkou chtěla být už od malička, takže má volba byla úplně jasná.*“ Následně působila na zvláštní škole, kde měla ve třídě velkou převahu romských žáků. Ti však mnohdy odmítali pracovat, škola je nebavila a moc často tam ani nechodili. Paní učitelka v téhle souvislosti prožívala beznaděj. „*Rozumíte, to jako byly děcka s velmi nízkým intelektem.*“ Požadovala výsledky, které se ale bohužel nedostavily. Zde tedy pozorujeme tragédii, jelikož docházelo k častému neúspěchu, který nebyl zapříčiněn učitelkou. Později tedy zvláštní školu opustila. Pro ukázkou zmíníme některé pasáže, kde je tragédie jednoznačně pozorovatelná. „*Když jsme chodívali na pěstitelské práce, tak to se jim teda vůbec nelíbilo. Pracovat třeba s hlinou? Tak jakože to nevyšlo nikdy.*“ – tragédie. „*Ale jako nikdy jsem neměla ani jeden jediný den ve škole všech deset dětí.*“ – tragédie. V jedné pasáži shledávám i lehkou ironii, jelikož učitelka ve své podstatě selhala vlastní chybou. Nakonec to ale dobře dopadlo, takže lze hovořit i o částečné komedii. „*Jedno děvčátko nechodilo teda do školy vůbec, které jsem viděla sporadicky, snad jednou, dvakrát, tak jsem měla tu tendenci, kdy jsem věděla adresu, kde bydlí, přímo teda zajít do jejich rodiny. Ale tehdy mi nikdo neotevřel, a tak jsem to už potom po druhé neopakovala, protože když jsem se s tím svěřila paní ředitelce, tak říkala jako, že tohle se vůbec nedělá, že by to nemuselo dobře dopadnout. Že vlastně to je úplně jiná komunita, tam je kápo Rom, ne já.*“ – ironie. Poté paní učitelka hovoří o tom, že speciální školy mají určitě svůj význam a dětem tam je mnohdy lépe, protože tam mají možnost zažívat úspěch, což považujeme za ironii, jelikož danou pasáž hodnotí paní učitelka jako selhávání systému. Bohaté jsou i zkušenosti paní učitelky s romskými žáky. Kdy například měla ve třídě romskou dívku, která byla velmi šikovná a měla možnost se rozvíjet, pokud ale zůstala na nějaký čas doma, opět se přizpůsobila rodině. To hodnotíme jako tragédii. Následně paní učitelka mluví o začleňování romské dívky či romského chlapce do třídního kolektivu na běžné základní škole. V této oblasti je spokojená, jelikož se začlenění těchto

žáků její zásluhou podařilo – romance. Za romanci považujeme i okamžik, kdy do třídy paní učitelce přišla dívka z Ruska, která bojovala s jazykovou bariérou, a díky pílí paní učitelky se opět vše podařilo. „*A není to zas tak dávno, co se za mnou přišla podívat, velmi mi děkovala, že ráda vzpomíná, jak jsem je učila. Že vlastně i pro ni to nebylo jednoduché sem jít, nikoho tu neznala a že ví, že díky mně ji hlavně ty děcka tak přijaly.*“ V průběhu vyprávění paní učitelka často zdůrazňuje, že velký vliv na třídu a na vztahy v ní má právě učitel, a zda už bude dosahovat žádoucího ve vlastní režii – romance nebo nežádoucího ve vlastní režii – ironie, je již čistě na přístupu konkrétního učitele. Také vyzdvihuje houževnatost a cílevědomost některých žáků, což označujeme jako romanci. Za tragédii můžeme považovat i to, že pro Romy není vzdělání důležité, protože jak paní učitelka uvádí: „*Tak to prostě bohužel je v nich zakořeněné, ...*“ Jelikož Romové uznávají odlišný styl přístupu k životu, a to jim nemůže mít za zlé. I následnou realizaci opatření inkluze do škol můžeme hodnotit jako romanci. Jelikož opatření škola realizuje ve vlastní režii s vidinou úspěšného inkluzivního vzdělávání. To platí i u asistentů pedagoga, zde jejich působení můžeme vnímat v některých případech jako romanci a u jiných zase jako ironii.

Žánrové konfigurace se tedy objevují v několika alternativách napříč vyprávěním příběhů všech informantů. Vždy však záleží, z jakého úhlu pohledu se na danou situaci díváme. Rovněž jsme záměrně nezachytili všechny momenty, ale pouze výčet ukázek, které shledáváme za názorné a užitečné. U učitelky Libuše v příběhu převládají prvky romance, a tedy může se zdát, že na její vyprávění často nahlížíme jako na dosažení žádoucího ve vlastní režii. Zatímco u učitelky Aleny mnohdy pozorujeme tragédii. Není to zajisté tím, že by ji osud nepřál, ale tím, jaké příklady svých zkušeností udává, a jak na ně my, z pohledu výzkumníka, pohlížíme a hodnotíme je.

6.5 Interpretační repertoáry učitelek na téma sociální inkluze

Každý z nás pohlíží na svět z jiného úhlu pohledu. Z tohoto důvodu každý hodnotí odlišně různé situace či osoby a jeho interpretace jsou odlišné, ale za to jedinečné. Na základě narativních rozhovorů s učitelkou Libuší, Janou a Alenou jsme identifikovali celkem čtyři interpretační repertoáry. Každý však své zkušenosti interpretuje na základě své vlastní reality.

1. Interpretační repertoár – Inkluzivní vzdělávání je trendem dnešní doby, avšak jeho realizace je v praxi mnohdy nereálná – nazírání na inkluzivní vzdělávání.

2. Interpretační repertoár – Nejdůležitější je spolupráce se školským a školním poradenským zařízením – implementace opatření.
3. Interpretační repertoár – Asistenti pedagoga se cítí mnohdy v roli učitele, což však není v jejich kompetenci – pohled na práci asistentů pedagoga.
4. Interpretační repertoár – Romové jsou vnímáni jako sociálně znevýhodnění a velmi nepřizpůsobiví, protože jsou jiné národy – předsudky vůči romským žákům.

V prvním interpretačním repertoáru jsme se zaměřili na to, jak vybraní učitelé nazírají na inkluzivní vzdělávání. Paní učitelka Libuše nahlíží na inkluzivní vzdělávání jako na trend dnešní doby. Rovněž se domnívá, že trendem ještě dlouhou dobu zůstane. Příchod inkluze vnímá až se změnou legislativy a upozorňuje na rok 2016, kdy od té doby vnímá vzdělávání žáků poněkud odlišně. Také tvrdí, že *„když fakt budeme tu inkluzi vnímat jako vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu, tak si prostě osobně myslím, že to není reálné.“* V průběhu vyprávění však své výpovědi upravuje. *„Ale zas jako určitě jsem pro inkluzi v tom slova smyslu, kdy se jedná třeba o sociální znevýhodnění těch dětí nebo o takové postižení, kdy je ten pedagog to všechno schopen zvládnout, ...“* My se však domníváme, že v tomto případě se nejedná o inkluzivní vzdělávání. Také zastává názor, že speciální školství je v dnešní době velmi podstatné. Pomáhá hlavně rodičům, kteří si tak mohou od žáků se SVP odpočinout, ale zároveň pomáhá žákům, na které nejsou kladeny tak vysoké nároky jako v běžné základní škole. *„A hlavně zažívají tady úspěch.“* Učitelka Jana při dotazu na inkluzi, začala svou odpověď ihned směřovat na romské žáky. Z její výpovědi je tedy patrné, že pojem inkluze v ní evokuje zejména žáky se sociálním znevýhodněním, romské žáky. Následně uvádí, že *„pro inkluzi sice jsem, protože prostě v ní funguju, ale prostě i tak je realita úplně jinde, ta inkluze nikdy nebude fungovat asi dokonale.“* Opět se ale zaměřuje na žáky se sociálním znevýhodněním. Tvrdí, že její zkušenosti jsou takové, že všichni učitelé se k inkluzi staví převážně negativně a ona sama je pro inkluzi *„asi tak na půl“*. Opět se tedy domníváme, že i zde je podstata inkluze ne zcela pochopena. Učitelka Alena také upozorňuje, že velké opodstatnění shledává v důležitosti speciálního školství, kde je málo dětí a může jim tak být věnována mnohem větší péče. Domnívá se, že v prostředí běžné školy žáci se SVP omezují žáky intaktní a zároveň je žákům se SVP někdy mnohem lépe právě ve speciální škole. Sama se také zaměřuje, v rámci inkluzivního vzdělávání, na žáky sociokulturně znevýhodněné a tělesně postižené, kteří se dle ní mnohem lépe začleňují mezi žáky intaktní. Hovoří o tom, že pokud se skutečně zamyslí nad podstatou inkluzivního vzdělávání, tak ho spíše odmítá. Zejména na základě svých zkušeností. Naopak z její

výpovědi je patrné, že do inkluzivního vzdělávání nezahrnuje vietnamské žáky, kteří se zde narodili. Jejich postavení a cílevědomý přístup velmi vyzdvihuje. Inkluzi všechny informantky hodnotí spíše negativně a hovoří o tom, že se po učitelích chce opravdu nemožné. Inkluzivní vzdělávání je zejména velmi náročné na realizaci, omezují se ve většině případů žáci intaktní a práce učitelů je v tomto směru velmi nedocenená.

Druhým interpretačním repertoárem je implementace opatření. I v tomto případě vybraní participanté na problematiku nazírají velmi podobně. Všichni interpretují důležitost spolupráce se školským poradenským zařízením a jejich zpracováním zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření. Mezi podpůrná opatření můžeme rovněž zařadit i asistenta pedagoga. Učitelce Libuši je v dnešní době velmi nápomocná, v prostředí inkluzivní školy, právě asistentka pedagoga. Ne vždy tomu tak ale bylo. I učitelka Jana vyzdvihuje důležitost implementace těchto opatření: „*No tak ty jsou pro mě třeba jako zlomové a důležité, jo. Bez těch opatření by jako to prostě nešlo.*“ A všichni participanté také upozorňují na důležitost školního poradenského zařízení. Kde spolupracují se školním psychologem, metodikem prevence, výchovným poradcem či speciálním pedagogem. Jejich pomoc je tak rovněž nezastupitelná. Učitelka Alena podotýká, že u nich ve škole zastává pozici speciálního pedagoga právě ona. A také uvádí, že v rámci podpory žáků se SVP ve škole realizují i doučování. Učitelka Libuše se zase účastní různých seminářů, webinářů, aby o problematice měla širší podvědomí.

V rámci třetího interpretačního repertoáru se zaměřujeme na práci asistentů pedagoga. Zajímalo nás, jak v tomto repertoáru interpretují participanté své zkušenosti právě s asistenty pedagoga. Učitelka Libuše vnímá jejich práci jako „jakousi pomoc“ pro učitele, ale teprve poprvé se za svou praxi setkala s tím, že je asistent pedagoga „*super*“. Avšak její předešlé zkušenosti jsou převážně negativní. Učitelka Jana pozici asistenta pedagoga dokonce vykonávala, a tak má v dané oblasti bohaté zkušenosti. Domnívá se, že když do školy nastoupí starší asistentka, tak se nad učitele velmi často povyšuje. Ona sama má ve třídě asistentku pedagoga, ke které velmi vzhlíží. Učitelka Alena uvádí, že dlouhou dobu přímou zkušenost s asistentem pedagoga neměla. Avšak její kolegyně měla převážně negativní zkušenosti. Tady můžeme pozorovat, že interpretace jiného učitele, pak ovlivňuje i následný pohled učitelky Aleny na práci asistentů pedagoga. Uvádí, že je velmi důležité, aby si učitel i asistent rozuměli zejména po lidské stránce. Také uvádí, že se asistenti pedagoga mnohdy cítí v roli učitele, což není v jejich kompetenci. Je ráda, že se po asistentech pedagoga již požaduje vyšší dosažené vzdělání, než tomu bylo dříve. Doporučuje, že by bylo vhodné,

kdyby do budoucna měl každý pedagog svého asistenta pedagoga, který by byl nápomocný právě učitelů.

Čtvrtý interpretační repertoár se týká předsudků vůči romským žákům. U učitelky Libuše můžeme pozorovat, že romské žáky vnímá jako žáky se sociálním znevýhodněním. „...*já mám spíš zkušenosti s žáky sociálně znevýhodněnými, jo, jakože hlavně teda s těmi Romy, no.*“ A rovněž udává, že v případě Romů „...*je to trošku jiná nátura...*“ Proto je tak velmi důležité se s romskými žáky prvotně naučit pracovat. Zdůrazňuje také špatnou finanční situaci některých romských rodin. Také se domnívá, že jsou Romové líní. U romského chlapce dokonce popisuje zkušenost s krádeží mobilního telefonu. Domníváme se však, že se jedná o ojedinělé zkušenosti nikoliv o to, že takové předsudky chová skutečně ke všem romským žákům. Když se zaměříme na hledisko vzdělání, můžeme říct, že učitelka Libuše se ztotožňuje s výrokem, že pro romské žáky není prioritní vzdělání. „*Je prostě to vzdělání nějak nezajímá.*“ Také uvádí své zkušenosti s tím, že se Romů bály bílé děti a někdy i ona sama, zejména pak rodičů romských žáků, se kterými byla náročná spolupráce i samotná komunikace. Hovoří o tom že „...*jsou nepřizpůsobiví...*“ Také zdůrazňuje jejich časté projevy problémového chování. Další postoj, na který jsme se zaměřili, bylo vnímání emoční vyspělosti romských žáků. „...*jsou teda hodně takoví prostě vyspělí oproti jiným děckám, oni jsou třeba intelektuálně velice slabí, ale ta rovina emoční je na vysoké úrovni teda musím říct.*“ Učitelka Jana chová předsudky zejména vůči romským žákům, kteří se k nim přistěhovali a nejsou tak adaptovaní na jejich podmínky. Uvádí, že je vzdělání a škola nezajímá a moc často do ní nechodí. I učitelka Jana vnímá romské žáky jako žáky se sociálním znevýhodněním a zároveň žáky s problémovým chováním. „*Je tam spousta dětí problémových, ale u nich se i často jedná právě i o sociální znevýhodnění nebo prostě tak, jakože u těch cikánů.*“ Popisuje také, že má zkušenosti s jejich leností a lhaním. Rovněž vnímá, že jejich inteligence nedosahuje vysoké úrovně. Špatné zkušenosti má také s rodiči romských žáků. „*Horší jsou pro mě teda spíš ti jejich rodiče, to je někdy teda opravdu katastrofa, ...*“ A uvádí, že problém není v dětech, ale v jejich rodičích. Naopak učitelka Jana se domnívá, že jejich finanční stránka je už na velmi vysoké úrovni. „...*ted'ka už nejsou moc cikáni, co by úplně neměli peníze. Ted'ka jsou prostě označkováni, nagelováni, vyčesáni, vyvoňaní, ...*“ a upozorňuje na jejich vyspělost zejména v oblasti emoční a sexuální. Učitelka Alena zaujímá negativní postoj vůči romským žákům. Je to zejména na základě negativních zkušeností ze zvláštní školy, na které dříve působila. Avšak v prostředí školy by své antipatie nedala znát. „*A třeba vůči těm Romům mám i nějaké předsudky prostě, to nebudu lhát,*

protože oni nepracují, nechtějí se učit, nebaví je to ve většině případů a tady tenhle postoj jsem získala už na té zvláštní škole a těžko se to teď mění.“ Také ona uvádí, že romské děti do školy moc často nechodí, jsou nepřizpůsobivé a vzdělání pro ně není prioritou. Popisuje, že *„oni jsou prostě spíš takoví líní, no, (...), dělají většinou rozbroje ve třídě, (...), jsou záškoláci, neplní si povinnosti, neradi se učí, mají špatné známky.*“ Naopak upozorňuje, že Romové jsou hudebně, rytmicky a tanečně nadaní.

6.5.1 Anketa

V rámci aplikační roviny jsme zvolili doplňkovou metodu – anketu, prostřednictvím které nám participanti výzkumu prohloubí rovněž svůj vhled do dané problematiky. My tak lépe porozumíme jejich dosavadním zkušenostem. Stanovili jsme si výroky, které vycházejí z vyprávění participantů, se kterými jsme realizovali narativní rozhovory. Na tyto výroky participanti odpovídali spíše ano/ano/spíše ne/ne.

Tabulka 7 Výroky v rámci ankety

Výrok	Petr	Jaroslava	Veronika	Aneta	Lucie	Helena
Mám bohaté zkušenosti s inkluzivním vzděláváním.	Ano	Ano	Spíše ne	Ano	Spíše ano	Ano
Mám zkušenosti se sociálním znevýhodněním	Ano	Ano	Spíše ano	Ano	Spíše ano	Ano
Mé názory na romské žáky jsou pozitivní.	Ne	Ne	Spíše ne	Spíše ne	Spíše ano	Ne
Plně podporuji inkluzivní vzdělávání.	Spíše ne	Spíše ano	Ano	Spíše ne	Ne	Ne
Mám zkušenosti s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním	Spíše ano	Ano	Spíše ne	Spíše ano	Spíše ano	Ano
Vím, jaká opatření jsou potřebná k realizaci inkluzivního vzdělávání.	Ano	Ano	Spíše ano	Spíše ano	Ano	Ano
Mé zkušenosti s asistenty pedagoga jsou pozitivní.	Ne	Spíše ne	Ne	Spíše ano	Ano	Spíše ne

Z výše uvedeného si můžeme všimnout, že téměř všichni participanti mají bohaté zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Rovněž všichni mají zkušenosti s žáky se sociálním znevýhodněním. Avšak na dotaz ohledně pozitivních zkušeností s romskými žáky téměř všichni participanti odpověděli negativně. Rozporuplné odpovědi jsme pak zaznamenali na otázku, zda participanti plně podporují inkluzivní vzdělávání. Učitelka Veronika jako jediná uvedla, že ano, avšak je z participantů nejmladší, a tak se domníváme, že možná přehodnotí svůj názor během svých následujících profesních let. Zkušenosti s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním mají také téměř všichni participanti. Co se týče realizace opatření v rámci inkluzivního vzdělávání, můžeme si všimnout, že se všichni učitelé domnívají, že daná opatření znají. Zkušenosti s asistenty pedagoga jsou pak rozdílné, mírně převažuje stanovisko negativní. Na základě výše zmíněného přikládáme tabulku, která se týká předsudků vůči romským žákům, kterou jsme již realizovali u učitelky Libuše, Jany a Aleny. Jelikož i další z participantů mají spíše negativní zkušenosti s romskými žáky, fajfkou zaznačíme, s jakými výroky se ztotožňují a jaké stanovisko zaujímají.

Tabulka 8 Předsudky vůči romským žákům

Výrok	Petr	Jaroslava	Veronika	Aneta	Lucie	Helena
Romové jsou hloupi	✓	✓		✓		✓
Romové jsou líní	✓	✓	✓	✓		✓
Romové jsou hudebně nadaní	✓		✓		✓	
Romové jsou tanečně nadaní		✓	✓		✓	
Pro Romy není prioritní vzdělání	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Romové jsou emočně velmi vyspělí	✓	✓		✓	✓	
Romové jsou nepřizpůsobiví	✓	✓	✓	✓		✓
Z Romů jde strach	✓					✓
Romové jsou sociálně znevýhodnění	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Romové strádají po finanční stránce	✓		✓			✓
Romové nechodí často do školy	✓	✓	✓			✓
Romové často lžou	✓	✓	✓			✓
Špatná spolupráce s rodiči romských žáků	✓	✓		✓		✓
Romové mají mnohdy problémové chování	✓	✓	✓	✓		✓
Romové jsou vulgární	✓		✓			

6.6 Sociální kategorizace romských žáků

Sociální kategorizace je nástrojem členské kategorizační analýzy. Tu využijeme z toho důvodu, že se přirozeně objevuje v průběhu vyprávění daných příběhů. Jedná se o vytváření kategorií, které jsou užívány ke kategorizaci daných jevů. V rámci členské kategorizační analýzy budeme analyzovat kategorie, které užívají participanti daného výzkumu. Bude nás zajímat, jak kategorizují romské žáky, jelikož tytéž osoby v průběhu vyprávění označovali odlišně. Vytvořili jsme celkem tři kategorizace.

1. Jednoduchá etnická kategorie - soubor označování romských žáků
2. Sociální identity - soubor identity romských žáků
3. Kategoriálně vázané rysy - soubor popisu romských žáků

První kategorii jsme označili jako soubor označování romských žáků. Participanti romské žáky v průběhu vyprávění označují odlišně. Avšak pod veškerým označením se skrývá Rom/romský žák. V případě negativního vztahu k Romům se užívá i pojem Romáci, kterým v průběhu vyprávění označily Romy učitelky Libuše a Alena. „...*jsem si říkala, jakože a zase ti Romáci, proboha.*“ Všichni participanti v průběhu vyprávění často označují romské žáky jako cikány. Učitelka Jana v případě pozitivní vazby užívá zdrobnělinu. „*Já třeba měla ted' pár let zpátky takovou cikánečku hodnou, ...*“ Avšak tento pojem se objevuje i v hanlivém zabarvení. „...*já tam mám ještě jednu holku cigaňu, (...), ...jako ti cigoši, ...*“ Dalším pojmem, který užíla učitelka Libuše je označení černý. „*No, pak mám ve třídě třeba černou holčičku ...*“ Pojem černý užívá hojně i učitelka Jana. „...*bílé i černé děcka. (...) ...jsem s černými chodila i do třídy, ... (...) ... ale slabší nejsou jen černé děti...*“ Učitelka Alena zmiňuje i skupinu olšských Romů. „*A nejčastěji chodil Olah, který teda si tam tak vyskakoval.*“ Domníváme se však, že se participanti v průběhu vyprávění snažili vyvarovat jiným hanlivým označením, aby působili profesionálněji.

Druhou kategorií je soubor identity romských žáků, pod kterou v průběhu vyprávění vystupují. Jedná se prvotně o jejich identitu dětí. „*A všechny ty děti tam byly prostě dost hloupé takové, jo.*“ A rovněž identitu žáků. „*Tam bylo úplně běžné, že máte ve třídě třeba polovinu romských žáků, jo a není to jako nic příjemného.*“ Všichni participanti se rovněž shodují na identitě žáků s problémovým chováním. „...*u těch cikánů to sem tam je, protože jak už jsem říkala, oni třeba mají i různé problémy v chování nebo třeba snížený intelekt, jo.*“ Také jsou vnímáni všemi participanty jako žáci se sociálním znevýhodněním. Další identitou, pod kterou v průběhu vyprávění vystupují, je jejich označení Romů a cikánů. Také

řada z nich zaujímají identitu sourozenců. „Protože ti její další sourozenci, kteří nám obsadili téměř všechny ročníky ve škole, tak to byli převážně chlapci.“ Další identitou je identita spolužáků. V příběhu učitelky Libuše zaujímají romské děti také identitu vnoučat. Učitelka popisuje zkušenost, kdy díky požáru zemřeli rodiče těchto žáků, a péči o děti převzala babička.

Ve třetí kategorii pak hovoříme o souboru popisu romských žáků. Jedná se o jejich charakteristiky a popis, které participanti v průběhu vyprávění uvádějí. Zejména romské žáky popisují jako hloupé a líné. „A všechny ty děti tam byly prostě dost hloupé takové, jo. (...) Ale jako oni jsou prostě spíš takoví líní, no.“ Jak už jsme zmiňovali, všichni participanti popisují, že v případě romských žáků se jedná o žáky se sociálním znevýhodněním. Učitelka Alena zdůrazňuje jejich taneční a hudební nadání. „Jinak bylo velmi zajímavé, že byly tady ty děti hodně šikovné třeba na hudební činnost a různé tanečky, to jim šlo strašně dobře...“ S tím, že jsou Romové pohybově nadaní, se ztotožňuje i učitelka Jana. Avšak učitelka Libuše popisuje romské děti odlišně. „...oni moc často necvičí. (...), proto jsou i takoví tlusťoši. (...), ... má dokonce problém se obléct nebo něco přes sebe přetáhnout, jak je vyžraný (smích).“ Avšak my se domníváme, že daný postoj souvisí zejména s označením „líných žáků“ nikoliv s jejich pohybovým nadáním. Všichni participanti také popisují Romy jako nepřizpůsobivé a zdůrazňují, že pro ně není prioritní vzdělání. Spíše směřují k zakládání rodin. S tím souvisí i jejich emoční a sexuální vyspělost, kterou popisují učitelky Libuše a Jana. Libuše také uvádí, že jde z Romů mnohdy strach. Rovněž všichni participanti popisují špatnou spolupráci s rodiči těchto žáků. Libuše a Alena popisují i jejich špatnou finanční situaci, to však učitelka Jana vyvrací. „...ted'ka už nejsou moc cikáni, co by úplně neměli peníze.“ Také se v průběhu vyprávění uvádělo, že jsou Romové vulgární či mají problémové chování.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pojem sociální inkluze je v dnešní době velmi diskutovaný. My jsme se tak zaměřili na zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s implementací opatření sociální inkluze do škol, se specifickostí na romské žáky, na které rovněž pohlížíme jako na žáky se sociálním znevýhodněním. V rámci daného výzkumu bylo vybráno celkem devět participantů, z toho u třech byly použity pro metodu sběru dat narativní hloubkové rozhovory. Ty byly následně podpořeny kresbou trajektorie profesních zkušeností těchto učitelů. U dalších šesti participantů byla použita pro aplikační rovinu anketa, která nám nabídla hlubší porozumění zkoumané problematice. Tato anketa byla vytvořena na základě výroků, které vyplývaly z narativních hloubkových rozhovorů u předchozích participantů.

Hlavním cílem výzkumu bylo interpretovat zkušenosti učitelů 1. stupně základní školy týkající se inkluzivního vzdělávání. Tento cíl byl splněn hned z několika perspektiv. V rámci analýzy a interpretace dat bylo uvedeno několik zkušeností učitelů se sociální inkluzí v prostředí škol. Z toho jsou některé zkušenosti citovány přímo v řeči učitelů. Realizaci inkluzivního vzdělávání popisují učitelé spíše negativně. Uvádějí zejména náročnost při realizaci, nedokonalé fungování v praxi či omezování intaktních žáků. Také se shodují na tom, že speciální školství má i v dnešní době stále důležitou roli. Přesto však podporují inkluzivní vzdělávání především u žáků se sociálním znevýhodněním. Lze také podotknout, že ve své podstatě většina zkušeností směřovala u všech participantů ke zkušenostem s romskými žáky. Je to zejména z toho důvodu, že náš výzkumný soubor byl zvolen záměrně. V rámci inkluze a jejího přístupu k odlišnostem můžeme pro srovnání uvést výzkumnou studii od Slowíka (2018), který použil analýzu Ukazatele inkluze. Z jeho výzkumu vyplývá, že přístup k odlišnostem v prostředí inkluzivní školy je pojímána zejména pozitivně. S čím se v případě žáků se sociálním znevýhodněním ztotožňují i naši participanté. Rovněž můžeme zmínit kvalitativní výzkum od Marquese (2021), který se zaměřuje na cestu k inkluzivnímu vzdělávání. Z výzkumu vyplývá, že inkluzivní vzdělávání znamená otevřenost všem. Dále také to, že cesta školy k inkluzi záleží zejména na řediteli. A také, že proměna škol nastolila další profesní rozvoj.

Následně shrneme dílčí výzkumné cíle a otázky. Avšak již v průběhu analýzy a interpretace jsme na ně nalézali odpovědi. Prvním dílčím cílem bylo zhodnotit opatření škol na podporu inkluzivního vzdělávání z perspektivy učitelů. V tomto případě se shodli všichni participanté. Uvádějí, že v prostředí inkluzivního vzdělávání spolupracují jejich

školy především se školským poradenským zařízením. Zde je velmi důležité doporučení, které se vydává na základě stanovení podpůrných opatření. Podpůrných opatřeních máme celkem pět. První stupeň podpůrného opatření představuje minimální zásah do vzdělávání. Druhý až pátý stupeň podpůrného opatření je pak v kompetenci školského poradenského zařízení. Nejvíce školy spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou. Spolupráci učitelé hojně využívají i se školním poradenským zařízením. Zde se jedná o školního psychologa, metodika prevence, výchovného poradce či speciálního pedagoga. Pro ukázkou přidáváme rovněž výzkum, který se zaměřuje na spolupráci škol s PPP a SPC. Jedná se o celorepublikové dotazníkové šetření, kde byli dotazováni učitelé (63 489) a ředitelé (355) z různých typů škol a školských zařízení. Snahou bylo zjistit, na jaké úrovni je spolupráce mezi poradnou a školou, kam dochází dítě se SVP. Z výzkumu vyplývá, že 19 % respondentů hodnotí danou spolupráci jako zcela dostačující, 64 % jako spíše dostačující, 15 % jako spíše nedostačující a 1 % jako zcela nedostačující (APIV, 2020).

Poté jsme zjišťovali, jaké názory mají učitelé na práci asistentů pedagoga. Převládají však spíše názory negativní. Učitelé v rámci narativních rozhovorů popisují zejména neochotu asistentů pedagoga realizovat doplňkové práce v podobě – něco oxerovat, vystříhnout, nalepit atd. Dále rovněž popisují nulovou flexibilitu, neschopnost a často si také stěžují na nízkou úroveň dosaženého vzdělání, avšak daná situace se v posledních letech rapidně zlepšila. Participantů také uvádějí, že se asistenti pedagoga mnohdy cítí v roli učitele a do výuky tak zasahují, což ale není v jejich kompetenci. I přes převahu negativních zkušeností se všichni participantů setkali, alespoň jednou za svou profesní praxi, i s pozitivní zkušeností práce asistentů pedagoga. Učitelka Jana má dokonce asistentku, ke které vzhlíží, jelikož ji zažila už jako malá v pozici paní vychovatelky. Učitelé, kteří vypovídali v rámci ankety, mají různé názory. Přesto rovněž převažují ty negativní. Pro srovnání můžeme uvést výzkumnou studii od Němce, Šimáčkové-Laurenčíkové a Hájkové (2014). Cílem studie bylo sledovat práci asistentů pedagoga a zjistit, co by bylo vhodné změnit na jejich práci. V rámci tohoto výzkumu značná část učitelů uvedla, že považují práci asistentů pedagoga za vyhovující. V případě žáků se sociálním znevýhodněním učitelé zdůrazňují potřebu větší spolupráce s rodinami žáků. Někteří dotazovaní pedagogové také zdůraznili potřebu většího prostoru pro nepřímou pedagogickou činnost asistentů. V několika případech dotazovaní zmínili potřebu změn ve vlastním výkonu práce asistenta s žákem a v rozdělení rolí mezi asistentem a učitelem.

Následně jsme analyzovali pojetí výuky romských žáků z perspektivy učitelů. Dané problematice jsme se věnovali podrobněji u všech participantů, jelikož z jejich výpovědí vyplývá, že s romskými žáky mají převážně negativní zkušenosti. Na základě výpovědí jsme si vytvořili výroky, které se týkají předsudků o romských žácích. Všichni participanté se shodli, že se jedná o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a také na tom, že pro Romy není prioritní vzdělání. Často se setkáváme i s názory učitelů, kteří uvádějí, že romští žáci jsou nepřizpůsobiví či líní. Realizace vyučování je tak velmi náročná a často učitelé nedosahují výsledků, kterých by reálně chtěli.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Nyní bychom se rádi zaměřili na silné a slabé stránky daného výzkumu. Jelikož je pojem sociální inkluze velmi široký, není možné obsáhnout celou jeho problematiku. Za velmi přínosné tedy považujeme, že jsme se soustředili pouze na romské žáky v prostředí sociální inkluze. Romské žáky ve výzkumu označujeme mnohdy nadřazeným pojmem v podobě žáků se sociálním znevýhodněním. I přesto jsme si však vědomi, že ne každý romský žák je rovněž žákem se sociálním znevýhodněním. Avšak všichni participanti výzkumu s tímto pojmem operují. Pro porovnání můžeme zmínit i výzkum od Klapka (2016), který se týká sociální inkluze romských žáků v českém školství, který rovněž pojímá status romských žáků jako žáků se sociálním znevýhodněním. Je zjevné, že postavení Romů v naší společnosti spadá do dávné historie. Náš výzkum poukazuje zejména na špatné zkušenosti učitelů s romskými žáky v prostředí škol. Všichni participanti výzkumu nazírají na romské žáky převážně negativně, což má původ v různých příčinách. Díky realizaci výzkumu jsme tak měli možnost osvětlit podobu daného tématu.

Limity výzkumu shledáváme zejména v silné převaze zastoupení žen. Danou skutečnost však přisuzujeme genderové nevyváženosti v prostředí učitelské profese. Dalším z faktorů, který ovlivnil výzkum, byla pandemická situace. Díky ní jsme jeden z narativních rozhovorů museli realizovat v online prostředí. Přímý kontakt s participanty tak hodnotíme jako mnohem příjemnější a přirozenější pro obě strany. Důležité je také podotknout, že nebylo možné realizovat narativní hloubkové rozhovory se všemi participanty výzkumu, jelikož by naše práce nabyla nevídaných rozměrů. Z tohoto důvodu jsme zvolili doplňkovou metodu v podobě ankety, která náš výzkum podpořila, a my jsme tak měli možnost porozumět lépe zkoumané problematice. Velkým přínosem nám byl rovněž Homoláč (2009), který ve své práci rovněž využívá interpretačních repertoárů.

Výzkumy zaměřené na sociální inkluzi romských žáků v prostředí prvního stupně základní školy jsou spíše ojedinělé. Jeden z výzkumů od Němce (2021) se však zaměřuje na distanční vzdělávání romských žáků v období pandemie. Daná studie se rovněž soustředí na přínos pozitiv asistentů pedagoga během dané situace. V našem případě jsou ale zkušenosti s asistenty pedagoga hodnoceny z pozice učitelů spíše negativně.

V rámci narativní analýzy, kterou jsme realizovali, je nutné podotknout, že má své specifické uplatnění. Přišlo nám jako velmi vhodné využít právě ji, vzhledem ke skutečnosti realizace narativních hloubkových rozhovorů. Měli jsme možnost hodnotit vyprávěné

příběhy z více perspektiv. Riessmanová (1993) uvádí, že narativní analýza není užitečná pro zkoumání velkého počtu osob. Upozorňuje na důležitost jedinečnosti, pro kterou je důležitá osobní interakce. Rovněž uvádí, že daná metoda je velmi pracná, jelikož vyžaduje pozornost k jemnosti a citlivosti. Jak také uvádí Franzosi (2010), podstatnou narativní analýzy je vyprávění, u kterého se předpokládá, že je pravdivé a týká se důležitého sledu událostí, jež vypravěč popisuje. Realizace rozhovorů byla příjemná a přirozená. Původně jsme se obávali, že někteří z participantů budou mít odstup, ale všichni byli nakonec velmi sdílní a otevření. S řadou výroků vybraných učitelů se rovněž ztotožňujeme.

Do budoucna v rámci dalších výzkumů by bylo vhodné se blíže zaměřit i na další žáky, kterých se sociální inkluze týká nebo, ní jsou ohroženi.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce pojednávala o analýze zkušenosti učitelů prvního stupně základní školy s implementací opatření sociální inkluze do škol. Blíže se v dané problematice soustředíme na žáky se sociálním znevýhodněním, konkrétněji pak na romské žáky. Jelikož, jak už jsme uvedli, oblast sociální inkluze je velmi široká.

Cílem teoretické části bylo objasnit a popsat teoretická východiska týkající se žáků se sociálním znevýhodněním v prostředí inkluzivního vzdělávání. V rámci teoretické části jsou předkládány čtyři základní kapitoly, z nichž pramení pojmy, které blíže pojednávají a popisují danou problematiku. O dané pojmy se následně opíráme v praktické části, a tak teoretická část na empirickou část plynule navazuje.

V rámci empirické části jsme zvolili kvalitativní design výzkumu a stanovili si výzkumné cíle a otázky, jež byly následně zodpovězeny. Na výzkumu se podílelo celkem devět participantů. Pro metodu sběru dat jsme u tří z nich použili narativní hloubkové rozhovory, které jsme pak doplnili kresbou trajektorie profesních zkušeností daných učitelů, abychom hlouběji porozuměli zkoumanému tématu. Jako doplňkovou metodu jsme použili anketu, která pojednává zejména o předsudcích vůči Romům. Ta byla realizována u zbylých šesti participantů, kteří mají převážně zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Jako výzkumná metoda byla použita narativní analýza, která spočívá v podrobném nazírání na vyprávěné příběhy z různých úhlů pohledu. Jako doplňkovou metodu jsme zvolili interpretační repertoáry a dále kategorizační členskou analýzu, jejímž výzkumným nástrojem je sociální kategorizace.

Hlavním cílem diplomové práce bylo interpretovat profesní zkušenosti učitelů 1. stupně základní školy týkající se inkluzivního vzdělávání. Tato zjištění byla zodpovězena. Rovněž byly zodpovězeny i dílčí cíle výzkumu, které se k inkluzi vztahují. Zajímaly nás opatření, jež školy realizují v rámci inkluzivního vzdělávání, názory a zkušenosti učitelů s asistenty pedagoga a rovněž také pojetí výuky romských žáků z perspektivy učitelů. Z výsledků výzkumu vyplývá, že se v cílech, které jsme si stanovili, dostáváme spíše do záporných hodnot. Učitelé mají převážně negativní zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, jelikož shledávají přílišnou náročnost při jeho realizaci. Dále pak vnímají omezování intaktních žáků a domnívají se, že speciální školství hraje i v dnešní době důležitou roli. Avšak my se domníváme, že někteří z participantů úplně nepochopili, v čem inkluzivní vzdělávání spočívá, a tak ve svých výpovědích často směřují spíše k integraci, někdy až

k segregaci. Na opatřeních, jež jejich školy realizují v prostředí inkluzivního vzdělávání, se shodují všichni participanti. Je to zejména nezastupitelná spolupráce se školským a školním poradenským zařízením a užíváním podpůrných opatření. Zkušenosti učitelů s asistenty pedagoga jsou velmi bohaté, avšak převážně negativní. Jedná se zejména o minimální flexibilitu, neochotu či neznalost svých kompetencí. Negativní zkušenosti převažují i s romskými žáky. Participanti se shodují, že se jedná o žáky se sociálním znevýhodněním, o žáky, kteří jsou nepřizpůsobiví podmínkám našeho vzdělávání, a rovněž pro ně není vzdělání prioritou.

Předkládaný výzkum pro nás byl velmi zajímavý a také aktuální. Přece jen se jedná o téma, se kterým se v praxi učitele bezesporu setkáme. Jelikož inkluzivní vzdělávání je již, dovolíme si tvrdit, přirozenou součástí našeho školství. Na základě výsledků výzkumu pevně věříme, že dané výsledky mohou podpořit další zajímavá bádání, zejména z toho důvodu, že otevírá mnoho možností, jak téma dále uchopit. Rovněž můžeme doporučit snahu o větší podvědomí inkluze vůbec.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Abrams, D., Hogg, M. A., & Marques, J. M. (2005). *The social psychology of inclusion and exclusion*. New York: Psychology Press.
2. Adamus, P., Franiok, P., Kaleja, M., & Zezulková, E. (2015). *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
3. Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
4. Alleyne, B. W. (2015). *Narrative networks: Storied approaches in a digital age*. Los Angeles: SAGE.
5. Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. Los Angeles: SAGE.
6. APIV. (2020). Spolupráce škol s poradnami. *Učitelské noviny*, 123(7), 20-21. Dostupné z <http://inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/2043-spoluprace-skol-s-poradnami>
7. Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
8. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
9. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
10. Bartoňová, M., Opatřilová, D., & Vítková, M. (2013). *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido
11. Bartoňová, M., Pipeková, J., & Vítková, M. (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
12. Bartoňová, M., Vítková, M., Bočková, B., Bytešníková, I., Hloušková, L., Horáková, R., Kopečný, P., Lazarová, B., Opatřilová, D., Pančocha, K., Pipeková, J., Pol, M.,

- Slepičková, L., Trnková, K., & Zámečnicková, D. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
13. Basl, J., Matějů, P., & Straková, J. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
14. Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
15. Blatný, M. (2006). *Metodologie psychologického výzkumu: Konsilience v rozmanitosti*. Praha: Academia.
16. Burkovičová, R. (2016). *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
17. Daiute, C., & Lightfoot, C. (2004). *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks: Sage.
18. Davidová E., Uherek Z. (2014). *Romové v československé a české společnosti v letech 1945-2012: národnostní struktura, specifika romské rodiny a migrací*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
19. Disman, M. (2021). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
20. Divoká, J. (2017). *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. Praha: Pasparta.
21. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
22. Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE.
23. Franzosi, R. (2010). *Quantitative narrative analysis*. Los Angeles: Sage.
24. Gajewski, A. (2017). *Ethics, equity, and inclusive education*. Emerald Publishing.
25. Hájková, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
26. Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
27. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

28. Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2012). *Varieties of narrative analysis*. Los Angeles: Sage.
29. Homoláč, J. (2006). Discourse on the Migration of Roma - The Example of Internet Discussion. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 42(2), 329-352.
30. HutYROVÁ, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál.
31. Janák, D., Stanoev, M., Tvrdá, K., Walach, V., Pilát, M., & Hlavienka, L. (2015). *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
32. Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & SURALOVÁ, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
33. Jařabáč, I. (2018). *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex.
34. Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
35. Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
36. Kaleja, M. (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
37. Kaleja, M. (2015). *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
38. Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
39. Kaleja, M., Zezulková, E., Adamus, P., & Mühlpachr, P. (2015). *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě.
40. Kantorová, J., & Grecmanová, H. (2008). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex.

41. Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Slon.
42. Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
43. Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta.
44. Klapko, D. (2016). Prolínání mocenských diskurzů v týdeníku Učitelské noviny: sociální inkluze romských žáků v českém školství. *Pedagogická orientace*, 26(2), 203–227.
45. Klapko, D., & Remsová, L. (2014). Výzkumný exkurz do diskursů o Romech. Masarykova univerzita.
46. Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
47. Kolaříková, M. (2015). *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
48. Komenský, J. A. (1950). *Všenáprava (Panorthosie): všeobecné porady o nápravě věcí lidských* (Část 6). Praha: Orbis.
49. Košťálová, H. (2005). *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha: Kritické myšlení.
50. Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
51. Lenkvíková Seltenhoferová, K. (2020). Rodiče jako spoluaktéři inkluzivního vzdělávání. *E-Pedagogium*, 20(1), 27-44.
52. Lieblich, A. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
53. Marques, K. (2021). Cesta k inkluzivní škole. *Pedagogika*, 71(3), 421-436.
54. Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
55. Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti*. Praha: Portál.
56. Němec, Z. (2021). "Šli takzvaně do první linie": Ředitelé o důležitosti asistentů pedagoga ve vzdělávání romských žáků během pandemie Covid-19. *e-Pedagogium*, 21(2), 7-17.

57. Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V. (2014). Co změnit na práci asistentů pedagoga? *Pedagogika*, 64(2), 200-211.
58. Polat, S., & Güncavdi, G. (2020). *Empowering multiculturalism and peacebuilding in schools*. Hershey: IGI Global.
59. Polechová, P. (2005). *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS.
60. Potměšil, M. (2018). *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
61. Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: London: Sage Publications.
62. Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
63. Rice, B. M. (2019). *Global Perspectives on Inclusive Teacher Education*. Hershey: IGI Global.
64. Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park: SAGE Publications.
65. Říháček, T., Čermák, I. & Hytych, R., et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita
66. Schneiderová, S. (2015). *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum.
67. Singh, A., Viner, M., & Yeh, C. J. (2020). *Special Education Design and Development Tools for School Rehabilitation Professionals*. Hershey: IGI Global.
68. Slowík, J. (2018). Co je rozmanité a co je společné v inkluzivní škole z hlediska Ukazatele inkluze. *Pedagogická orientace*, 2018, 28(2), 213–234.
69. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
70. Tesařová, M. (2016). *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál.
71. Úřad vlády České republiky. (2018). Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017. Praha:
72. Valenta, M., Krejčová, L., & Hlebová, B. (2020). *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada.

73. Van Rensburg, H., & O'Neill, S. (2020). *Inclusive Theory and Practice in Special Education*. Hershey: IGI Global.
74. Vomáčková, H. (2015). *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Ústní nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
75. Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.
76. Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: RAABE.

Legislativa a elektronické zdroje:

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

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

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění.

Malaga Declaration (2003). Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

Úmluva o právech dítěte (1989). Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

Prohlášení ze Salamanky (1994). Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

Všeobecná deklaráce lidských práv (1948). Dostupné z: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/UDHR_2016_CZ_web.pdf

Zpráva o stavu romských komunit v České republice. Praha: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity, (2005). Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>

MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT.
Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. (2018). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. Praha: MŠMT.
Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/49950_1_1/download/

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT.
Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SVP Speciální vzdělávací potřeby

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

SPC Speciálně pedagogické centrum

SVP Středisko výchovné péče

PO Podpůrná opatření

PLPP Plán pedagogické podpory

IVP Individuální vzdělávací plán

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Speciálněpedagogické vývojové fáze Bürli (1997 in Bartoňová, Vítková, 2007)	15
Obrázek 3 Kvalifikované odhady počtu Romů a jejich podílu na sociálně vyloučeném obyvatelstvu za rok 2017 (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017, 2018, s. 7).....	36
Obrázek 4 Trajektorie profesních zkušeností učitelky Libuše.....	65
Obrázek 5 Trajektorie profesních zkušeností učitelky Jany	67
Obrázek 6 Trajektorie profesních zkušeností učitelky Aleny.....	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu	46
Tabulka 2 Syžet a lingvistické prostředky učitelky Libuše	51
Tabulka 3 Syžet a lingvistické prostředky učitelky Jany.....	52
Tabulka 4 Syžet a lingvistické prostředky učitelky Aleny	53
Tabulka 5 Zkušenosti učitelek s romskými žáky.....	62
Tabulka 6 Přehled typologie žánrů (Murray, 1985 in Řiháček, Čermák a kol., 2013).....	72
Tabulka 7 Výroky v rámci ankety	79
Tabulka 8 Předsudky vůči romským žákům.....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Hlubkový, narativní rozhovor s učitelkou Alenou

PŘÍLOHA P I: HLOUBKOVÝ, NARATIVNÍ ROZHOVOR S UČITELKOU ALENOU

Já: Dobrý den, paní učitelko. Moc děkuji za milé přivítání. Mohla byste na úvod říct něco málo o svých profesních začátcích?

U: Nemáte za co, dejte si kávičku, já budu vykládat (smích). Takže ... no ... já vlastně učitelkou chtěla být už od malička, takže má volba byla úplně jasná. Po gymplu jsem studovala vysokou školu Masarykovy univerzity v Brně obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika. Speciální pedagogiku jsme dostudovávali posledním rokem vlastně dálkově, protože to bylo jakoby rozšíření studia a během tohoto posledního roku jsem se rozhodla, protože speciální pedagogika mě velmi zaujala, kdy jsem studovala nebo jsem měla zaměření v podstatě na logopedii a specifické vývojové poruchy učení, tak jsem se jako tak i rozhodla jít tímto směrem i v následné praxi. Nastoupila jsem hned po škole do zvláštní školy právě v Brně. Do školy, která teda v dnešní době už neexistuje, teď nedávno jsem se tam byla právě s manželem podívat (smích). A taky jsem i hledala mou výplatní pásku tady z té školy, no, moje první výplata byla 4 786 korun (smích). No a dostala jsem hned třídnicí v pátém ročníku, kdy ale ty děti byly některé třinácti-čtrnácti leté, protože měly buď odklad školní docházky, nebo některý ročník už opakovaly, jo. No a teda ve třídě bylo asi deset žáků a z těch deseti žáků bylo šest Romů, některé jsem téměř nepotkávala ve škole, protože tak jak to běžně v romských rodinách chodí, že rodiče děti do školy neposílají, není potřeba, že jo. Měla jsem tam jednoho i romského Olaha, který teda se nad ostatní dost tak jako vyvyšoval svým bohatstvím. Třeba nosil takové ty zlaté řetězy kolem krku, nosil si luxusní svačiny, vždycky se se mnou chtěl rozdělit, že to mám takové skromné ty svačinky, vždycky jen nějaký rohlíček, tak to on měl vždycky vlašáky a bohaté hamburgery. Si vždycky přinesl, takže ta škola ho držela v tom, že si tam dobře posvačil (smích). Jinak bylo velmi zajímavé, že byly tady ty děti hodně šikovné třeba na hudební činnost a různé tanečky, to jim šlo strašně dobře a byly relativně šikovné i na výtvarnou činnost, ale když jsme chodili na pěstitelské práce vlastně jsme tam dřív měli takovou jakoby školní zahrádku, tak to se jim teda vůbec nelíbilo. Vždycky se opřely o hrabě a nechtěly nic dělat, hlavně pracovat třeba s hlínou? Tak to nevyšlo nikdy (smích). Pokud měly plavání, tak to byly pokaždé omluvení. Ani jednoho Roma jsem nedostala do bazénu nikdy. Takže jen děti bílé chodily, ty to bavilo, ti byly čtyři a šest Romů, ale nikdy jsem neměla ani jeden den ve škole všech deset dětí (smích), jsem teda původně měla trošku jiné očekávání. A tady na té škole jsem učila asi tak pět let, no

a bylo to takové zvláštní. To jsem tam byla spíš taková chůva než jako učitelka, která ty děcka má něco naučit. Ale teď se takový počet dětí jako už moc nevidí, možná tak někde na vesnici.

Já: A jak mezi sebou vůbec vycházely tyto děti ve třídě?

U: Co se týče vztahů ve třídě, tak to teda zas musím jako říct, že se mezi sebou celkem kamarádili, a hlavně jsem měla tendence, kdy mi jedno dítě no ... nebo romské děvčátko nechodilo teda do školy vůbec, které jsem viděla sporadicky snad jednou, dvakrát, tak jsem měla tu tendenci, kdy jsem věděla jejich adresu, kde bydlí, přímo teda zajít do jejich rodiny. A tehdy mi nikdo neotevřel, a tak jsem to už potom po druhé neopakovala, protože když jsem se s tím svěřila paní ředitelce, tak říkala, že tohle se vůbec nedělá, že by to nemuselo dobře dopadnout. Že to je úplně jiná komunita, tam je šéf Rom, ne já. Takže pokud nepřijde do školy, tak prostě nepřijde. To mně jako přemotivované čerstvé učitelce tehdy hodně vadilo. No a v téhle třídě se pracovalo celkově velmi špatně, protože tam pokrok ve vzdělávání byl minimální, ti žáci se třeba v českém jazyce učili učivo 3. ročníku běžné školy. Vyjmenovaná slova v té páté třídě jsme zvládli pouze b, l, m. No a nemůžu říct, že s dobrým výsledkem teda, tam opravdu u těch Romů byla tendence nechodit do školy, neučit se, nevzdělávat se. No, takže říkám, třeba ty výchovy, to je bavilo, ale český jazyk a matematika, tak to prostě pro ně jakoby, nebylo nějakým velkým přínosem, no. Naopak jednu tam žákyni normálně bílou jsem měla se samými jedničkami, ta byla šikovná, snaživá. Rozumíte, to jako byly děcka s velmi nízkým intelektem. Ti by běžnou základní školu absolutně nezvládly. Ale tady excelovala, takže se nemusela trápit na běžné škole, kterou by nezvládala. Hlavně byla snaživá, tak za to prostě byla oceněná dobrými známkami, jo. A prostě měla možnost zažít ten úspěch, protože byla opravdu nejšikovnější ze třídy, i když na běžné základce by byla nejhorší jako, jo. No a co se týče Romů, tak ti neměli teda žádné postižení, neměli ani vyšetření třeba někde nebo tak, byly to úplně normální Romové. Tam šlo prostě o jejich vyloučení z běžných škol jako úplně tehdy. No, ale taková škola mi teda vůbec nevyhovovala, protože tam nebyl vidět žádný pokrok. Pak jsem tam měla třeba děvčátko, které teda ve čtrnácti letech romského původu mělo syfilis, za sebou vyšetření na gynekologii, jezdilo dělat takovou přítelkyni bohatším pánům. Nasedala do taxíku vždycky, pak zas vysedla u Rohlenky bez bot a šla domů a zase dokola. No ale jako, já osobně jsem strach třeba nikdy neměla. Možná proto, že jsem šla přímo ze školy, a ještě jsem neměla takové zkušenosti. Prostě jsem do toho skočila po hlavě. Takže bát jsem se tam nebála, říkám

děti bylo málo, a navíc ti Romové tam skoro nechodili. Jeden téměř vůbec ne, ta myslím, Marika se jmenovala, taky ne. A nejčastěji chodil Olah, který teda si tam tak vyskakoval. Ale říkám nebylo to nějak jako ... dalo se vždycky nějakým způsobem zabavit ty děcka jako, tak nevím no, nebyl tam žádný velký konflikt mezi těma dětma, no. Takže to asi tak vše k téhle zvláštní škole, učit už bych tam určitě nechtěla, nemám s tím úplně dobré zkušenosti, těch 5 let stačilo.

Já: A nyní působíte kde?

U: No, nyní učím na běžné základní škole v místě svého bydliště teda. Jako už to bude teď dvacátým rokem, co tady učím (smích). No, je to taková větší škola a učím teďka čtvrtou třídu, kde mám teď dvacet osm dětí, což je jako taky hodně náročné, když teďka je tam opravdu různorodý mix dětí, jo. To kolikrát nevím, kde mi jako hlava stojí.

Já: A jaký máte pohled na sociální inkluzi?

U: Tak určitě si myslím, že ty speciální školy dřív měly prostě svůj význam a hlavně proto, že tam bylo málo dětí. A že v podstatě jim tam byla věnována daleko větší péče, než když jsou teď u nás. Beru třeba inkluzi do škol tehdy, pokud se jedná třeba o žáka, který má nějaké tělesné postižení a mentálně je na tom dobře. Kdy ve škole je výtah, děcka mu jako pomůžou, kdyby byl třeba na vozíčku, nebo máme takové tam děti teď ve škole současné, že mají třeba kratší nohu, takže chodí s námi i do tělocviku, mají individuální vzdělávací plán, jezdí s námi i na školu v přírodě a chodí i do plavání. Takže tyhle děti jsou tam určitě vítány, ale žáci, kteří mají mentální postižení, tak si myslím, že do těchto škol určitě nepatří, protože brzdí rozvoj těch ostatních žáků. A učitel pak tady tomu jedinci věnuje strašně moc procent času, místo aby ho věnoval všem ostatním dětem. A potom třeba nemá čas ani na ty nadané, jo a jako i těm je potřeba se věnovat úplně stejně jak tady těm. Jenže to pak tím pádem nemluvíme o inkluzi, že jo, takže teda pro inkluzi asi úplně nejsem, no. Takže celkově si prostě myslím, že ty speciální školy mají svůj význam. Jasně, rodiče to mnohdy odmítají, chtějí, aby se dítě plně socializovalo, že. Ale je tomu skutečně tak? Já si totiž myslím, že to dítě pak víc trpí. V běžné třídě je odlišným, kdežto ve speciální škole je úplně normálním. Ono taky záleží, jestli se na tohle mám dívat z pohledu učitele, který takové dítě má ve třídě což předpokládám a nebo z té lidské stránky. Ono prostě to dítě se hůře začleňuje, vždycky záleží hlavně na typu a hloubce toho postižení jakoby, rozumíte. Třeba teď mám ve třídě

holčičku, která je Romka. Samozřejmě, je to hodně znatelné. Ve školce se jí posmívali, protože tam byla jediná a hodně trpěla. A to byste opravdu nevěřila, ale šikana se řešila už právě i v té školce, což je teda hrozná. Já tyto děti mám od první třídy a vždycky žáky vedu k tomu, že jsme si všichni rovni. A je to dost o učiteli, to je vždy první ukazatel klimatu, tím, že jsem nastavila takové pravidla, tak všichni Lucinku berou jako naprosto normální a k tomu není tam sama. Ve druhé třídě k nám pak přibyl ještě jeden Rom a toho teda děcka přijímaly ještě víc v pohodě, protože už na to byly zvyklé. Prostě všechny děcka jsou jiné, to, co se vám třeba povede v jedné třídě, tak ve druhé už se třeba povést nemusí, že jo. Musíte hlavně vždycky ze slabých stránek těch děcek, udělat silné. A teď mi i maminka moc děkovala, jak je tady s námi Lucka spokojená a hlavně maminka, protože měla velké obavy z toho, že ji budou vyčleňovat. A jako celkově třeba ti sociokulturně znevýhodnění, tak to jako, pokud se přizpůsobí té třídě, pokud jsou ochotní spolupracovat, tak jako tam prostě není problém. I ve škole u nás byla třeba romská rodina, která se přistěhovala. Měla sedm dětí a do mé třídy chodila holčička, která nastoupila do druhé třídy. Byla velmi šikovná a pracovitá a moc mě teda i mrzí, že se asi po půl roce přestěhovali, protože pokud byla ve škole, do třídy zapadla, děcka ji měly rády, protože byla jednak taková pěkná, okatá, šikovná, byla tichá prostě a vzaly ji hned mezi sebe úplně normálně. Fakt byla šikovná, velice pěkně psala, četla, zpívala, malovala, takže vlastně ani tam kromě toho, že byla snědší, tak tam žádný rozdíl nebyl. Ale jakmile zůstala na několik dnů doma, tak obvykle se vždycky jakoby, přizpůsobila té své rodině zas. Jo, ona by i ráda šla do té školy, ale jestliže maminka řekla, že zůstane doma, tak zůstali doma. Protože ti její další sourozenci, kteří nám obsadili téměř všechny ročníky ve škole, tak to byli převážně chlapci. No a ti do té školy rádi teda nechodili. Učili se špatně, a i ta její starší sestra, také s tím vzděláním na tom nebyla nejlépe. Takže oni do školy strašně neradi chodili a tady tuto holčičku, jakože dost tak s sebou stahovali prostě. No bohužel, tak jak cestovali a tím, že byli neplatiči nájmu, jak je zvykem, tak u nás zůstali jenom půl roku a vlastně nakonec se z našeho města odstěhovali. To mě zpětně docela i mrzí, no. To byla třeba velmi dobrá zkušenost, ani ale nevím, kam tehdy odešli. Ale jasně, tohle prostě taky podporuju, i když je to třeba někdy v tom vzdělávání horší. Ale jinak jsem spíš proti inkluzi, tady tohle tu bylo skoro vždy, ale to, že teď je to nějaký hit nebo nevím, tak prostě nedá se to vůbec v praxi realizovat, aniž by to někoho uvnitř toho procesu prostě jako nepoškodilo. No, ale prostě určitě na to má vždycky ten učitel vliv. Třeba zrovna tady si myslím, jako že ona byla sama šikovná. Určitě víc než ti sourozenci. Ale ten učitel má na tu třídu v podstatě největší vliv, protože záleží, jak on se k tomu dítěti postaví, jak on s ním komunikuje, jak to předá té třídě a tak. Takže ten učitel v podstatě je tam ten hlavní dirigent

těch vztahů a komunikace v té třídě, to jo. Pokud si těch děček nevšímá, nevyzdvihuje někoho opravdu, když je třeba dobrý v tom a v tom, promluví si o tom s tím děčkem, co jim třeba nejde nebo tak. Jenže to je takové těžko. Zás když to děcko se začlenit nechce, tak se prostě nezačlení. To teď myslím spíš konkrétně na ty Romy. Mně osobně se daleko lépe začleňují děcka třeba sociálně, sociokulturně znevýhodněné než třeba děcka s mentálním postižením, což třeba někdy se za ně právě považují i ty Romové. Ale jako oni jsou prostě spíš takoví líní, no.

Já: My teď mluvíme převážně o Romech, ale jak jsou na tom třeba žáci i z jiného sociokulturně odlišeného prostředí nebo jiní žáci sociálně znevýhodnění?

U: No, vidíte? Zbytek mi ani tak nepřijde, že by byl odlišný, ti se začleňují totiž vlastně úplně bez problémů, takže já to prostě tak nevnímám. Tak třeba Vietnamci těch je v našem městě poměrně dost. Máme naproti sobě dvě školy, tak všichni ti Vietnamci chodí k nám, taková ta jejich vietnamská komunita. Ti Vietnamci si myslím, že jsou velice dobré děcka pro školu, protože oni v podstatě nemají tendenci jakoby chodit s ostatníma děckama třeba ven. Oni jsou takoví houževnatí, disciplinovaní a celkem na druhou stranu i tiší, samotáři. Ale zás si myslím, že ty děcka je nevyčleňují nijak, normálně je přijímají, ve většině případů patří k těm oblíbeným ve třídě nebo jako aspoň z mé zkušenosti. Oni jsou jakoby takový jen pro rodinu a oni tím, že prostě ti rodiče ještě pořád jsou ti stánkaři tady nebo no... dřív měli stánky, teď už mají kamenné obchody s oblečením, tak oni chtějí vždycky dosáhnout toho daleko víc a ty rodiče jim věnují i hodně energie a času a prostě, aby se vzdělávali, mají to jaksi v sobě a prostě oni touží po vzdělání, potom něco dosáhnout, být lepší než ti rodiče. Takže všichni ti Vietnamci se dobře začleňují. Oni nikdy nevyvádí nějaké blbosti, že by se chtěli předvádět, oni tu energii věnují převážně tomu učení. Jen jeden, Kim, byl velice aktivní, takový neposedný, rozčarovaný. Ale jen o přestávkách, v hodinách byl zlatíčko a taky velice inteligentní. Ale zase tohle nemůžete vůbec zařazovat do inkluze, jo. Ty děcka se tady narodili, nepotřebují žádná podpůrná opatření nebo něco, jo, takže ti prostě jsou úplně běžní žáci, kteří se jen liší vzhledem, jinak prostě nic. No, a teď ještě ke mně teda chodí Ukrajinec, maminka je z Ukrajiny a otec je Čech a přestěhovali se sem za rodinou, protože na Ukrajině tehdy byly nějaké nepokoje. Bogdan se jmenuje, přišel k nám do druhé třídy, ale ten do té třídy zapadl taky normálně, protože v podstatě mluví česky, má trošku jenom ten přízvuk a on je takový ražoň, tady se ta ukrajinská krev nezapře. Jen jsem se mu musela během té druhé třídy více věnovat, aby právě zapadl. Jakože tím, že tu měl prarodiče, tak

základy uměl, ale s češtinou jsem mu musela trošku pomoc, to jsem ho i doučovala, doma mluvili víc ukrajinsky než česky. A potom jsem tam měla ještě takové sluníčko. Anastasii? Nebo néé, Nastěnku, Nast'o jsme jí říkali, tu jsem měla před těmato děčkama, ale ta jako byla premiantkou třídy. A nevím, maminka byla určitě Ruska, ta neuměla česky ani slovo. Tatínek byl myslím taky Rus, ale ten už uměl teda o něco lépe česky. Oni se přistěhovali za prací. No a Nast'a uměla jenom rusky, došla během první třídy, ale velice rychle během té první třídy se naučila tu češtinu. No, já jsem byla strašně překvapená. Tehdy jsem se toho dost bála, učíte první třídu, to je samo o sobě dost náročné a teď se dozvíte, že vám tam dají holčičku, která vůbec nemluví ani nerozumí česky. Tady jsem dost ty opatření přichystávala, vlastně tady jde především o to, co vy pro ni uděláte, aby to fungovalo. Nejdřív jsem se bála, že to bude problém, ale nakonec úplně super, uff. Takže já jsem se jí intenzivně věnovala. Nejdřív jsme začínaly tak, že měla obrázky a k nim přiřazovala slova, potom je zkoušela říct. Ale jako, bezvadná, tak rychle se učila, to si nedovedete ani představit, jak to dítě se rychle aklimatizovalo. Takže ona chodila pak i normálně do družiny a všechno s děčkama dělala, takže ty děcka se to rychle učí, jo. A říkám, ona na angličtinu, matematiku byla bezvadná, češtinu jsme dopilovaly a byla fakt premiantka. Potom i recitovala, byla na různých soutěžích i se zpěvem. Taky hodně ctižádostivá. Ale taky na začátku tam byla i má snaha ji začlenit. Ono je těžko, když nerozumí, děcka jí nerozumí, aby se hned všichni bavili. Takže jsme často dělali i různé seznamovací hry, ono to v podstatě prospělo celému tomu kolektivu, ale děcka zajímala i ta její národnost, takže ona zase učila děcka různé ruské zvyky a tak. A vlastně potom z páté třídy odešla na gympl. A není to zas tak dávno, co se za mnou přišla podívat, velmi mi děkovala, že ráda vzpomíná, jak jsem je učila. Že vlastně i pro ni to nebylo jednoduché sem jít, nikoho tu neznala a že ví, že díky mně ji hlavně ty děcka tak přijaly. A že chce jít taky na učitelku. Já si totiž myslím, že když je tam tak to jedno děcko, že se začlení rychle, když je jich tam víc najednou, je to prostě náročnější. A třeba vůči těm Romům mám i nějaké předsudky prostě, to nebudu lhát, protože oni nepracují, nechtějí se učit, nebaví je to ve většině případů a tady tenhle postoj jsem získala už na té zvláštní škole a těžko se to teď mění. To, že jsem měla jednu šikovnou, no teda víc šikovných ještě ale jako neznamená, že ti ostatní, kteří u nás byli, byli jako nějací premianti. Ti většinou nemají ani snahu o tu spolupráci nebo tak, dělají většinou rozbroje ve třídě, takže důležité je hned od začátku nastavit mantinely, aby to nějak fungovalo. Naopak oproti třeba těm Vietnamcům teda, kteří jsou vítáni tak ti Romové obvykle to dopadne tak, že jsou záškoláci, neplní si povinnosti, neradi se učí, mají špatné známky. A spíš oni ještě i ty ostatní děcka, převážně chlapce, učí, jak kdyby takové ty negativní věci, no třeba, že škaredě mluví a tak. Takže to

není o barvě pleti, to určitě ne, ale o jejich mentalitě. Samozřejmě ve třídě bych nikdy nedala znát, že tyto žáky moc v oblíbě nemám. Tam prostě se snažíte vždycky začlenit všechny, aby to mělo, co nejmenší dopad na tu třídu.

Já: A proč si myslíte, že to tak je?

U: Tak to prostě bohužel je v nich zakořeněné, oni jsou kočovníci, taky u nás byli jedni půl roku a nemůžu říct, že bych znala nějakého Roma kluka, který by byl, jakože suprový, který by se teda jako fakt dobře učil. Nechci jako házet všechny do jednoho pytle, ale prostě takto v devadesáti...třech...pěti procentech to prostě je. Aspoň z mé zkušenosti. Samozřejmě se najde nějaký občas šikovný, ale bohužel jako tak to oni mají zakódované. Pobavit se, pozpívat, možná potančit, ale no jako hudebně nadaní určitě jsou. Takže pokud by tam někdo zůstal delší dobu a tady touto cestou třeba, aby chodil do hudebky nebo aspoň do Domu dětí a mládeže na nějaký hudební nástroj tam nebo zpívat, tak to určitě podchytit tady ty jejich vlohy, které mají, tak to je dobré, ale bohužel, co se týká školy, výuky, absence, tak to je vždycky na prd. Bohužel jako patří spíš mezi ty slabé žáky, no. Ještě tak mimo jsem si teď vzpomněla, že tam mámě jednu jako Romku, co má neslyšící mamku a ony jako žijou jen spolu myslím. A ony se doma naučily nějak spolu mluvit tak, že jako spíš ukazují nebo nějaké jejich slova, no a ona je teď ve třetí třídě teda a má tak omezenou slovní zásobu, že potom se nemohla učit jako třeba ani vyjmenovaná slova, protože nechápala význam těch slov a nic, takže to bylo taky takové zajímavé, ale blbé, no.

Já: A jaký máte pohled na Romy obecně? Považujete je všechny za sociálně znevýhodněné?

U: No, jako samozřejmě. Ale i tak je celkem velký rozdíl v tom, jestli se jedná o Roma nebo o bílého žáka, který je sociálně znevýhodněný, jo. Nebo taky je důležité, co si pod tím pojmem jako představíte. Já třeba hlavně tu finanční a materiální stránku. Třeba ty bílé děcka se začlenit vždycky chtějí. Tady jste jim pouze vy sama nápomocná. Oni nepůjdou proti vám, jak třeba někdy někteří ti Romáci. Oni si váží jakoby té vaší přízně, zájmu. Když je máte od první třídy je to samozřejmě mnohem jednodušší. Když potom přebíráte třídu po někom, tak tam už záleží, jaké zázemí udělal ten učitel před vámi. Třeba ale na Denisku ráda vzpomínám. To byla romská rodina, kdy maminka měla pět děcek, všechno holky a ten její chtěl kluka, takže se o holky nechtěli starat a dali je pryč. Naštěstí si je vzala všechny babička, babička ale myslím, že jak fyzicky, tak psychicky na tom byla dost špatně. A ještě

k tomu měla manžela na vozíčku. Tak si vemte, pětasedesát roků, staráte se o manžela, pět vnuček, bydlíte ve 2+1, jako strašné. Jim jsem se snažila dost pomáhat i mimo školu teda. Denča chodila do školy furt v tom stejném, bylo jí to malé, úplně nevoněla, to děcka samozřejmě zaznamenávaly i v té první třídě, ale vaším úkolem je zase začlenit to dítě. Musíte jim to vysvětlit, ale zase na to příliš neupozorňovat. Oni neměli internet, dotykové mobily, nic, jako ostatní děti. Takže jsem to chápala a v tomhle jsem byla velmi shovívavá. Jo, třeba, že babička mi skoro každý den volávala, často brečela, že to nezvládají. Když jsem mohla, tak jsem jim pomohla. Denča teda ve třídě byla myslím si, velmi dobře nakonec přijata. Bohužel jim vzali byt a museli odejít do Ústí. Babička brečela, že Denča už se tak dobře určitě nezačlení, že jsem jim v tom strašně pomohla, že tam nebudou mít kamarády, nic, ale že musejí za rodinou, že jim vzali byt. No tak vlastně od nás Denča ve druhé třídě odešla, jinak by s námi teď byla ve čtverce. Ale každý rok nám od ní chodí dopis k Vánocům, tak jí vždy píšeme nazpět, takže doufám, že to nějak zvládnou, tady tu situaci. Takže říkám, nesmíte všechny Romy měřit stejným metrem, i když kdyby zůstaly děcka u rodičů, a ne u babičky, tak si myslím, že by to právě mělo ten negativní vliv. No, a ještě jsem měla ve třídě třeba ze sociálně slabšího prostředí romského chlapce který, mmm ... byl takový zvláštní. A tady tu třídu jsem právě převzala až ve čtvrté třídě. Takže od začátku jsem s nimi nešla. No a v té páté třídě se nám nakonec spojily dvě čtverky dohromady, kdy ve třídě bylo 30 dětí a tady tenhle žák, který k sobě neměl asistenta, i když v té době už se s asistenty začínalo, ale mně ředitelka řekla, že to zvládnou, když jsem jako teda i speciální pedagog. A toho asistenta jako, i když byl na vyšetření, tak ho vlastně nikdo nenavrhl, nedoporučil. A i tak se mi nakonec celkem to klima třídy podařilo nějakým způsobem zvládnout, ale zrovna toto byla velmi náročná třída, protože říkám, jednak se ty třídy spojily v pětce a bylo vidět, že je hodně vyčleňován už v té třetí třídě. A to pak dalo to potom hodně jakoby mé energie k tomu, aby se do té třídy nějakým způsobem začlenil. Ale když teď sleduju druhý stupeň, tak už teď je ten chlapec v osmé třídě. No a jako v šesté třídě přišli zase jiné děcka z okolních měst. Prostřídalo se to různě ty třídy, promíchaly se a má zase velké problémy, velké konflikty i tedy se spolužáky, kteří už s ním chodili třeba v té páté třídě do školy. Dělají mu naschvály, ale on je také mnohdy provokuje, takže teď když na chodbě vidím nějaký konflikt, tak se snažím zasáhnout, ale vždycky v klidu, ale k těm konfliktům tam dochází, to jako víme. Zase tady vidíte tu moc učitele, u mě to bylo v pohodě. Pak přijde druhý stupeň, jiný učitel, jiná pravidla. Ti učitelé tady už jako nemají takový vztah k těm děckám mi, přijde, jak my na prvním stupni. Jo, to prostě tam už se ti učitelé různě střídají na ty předměty, děcka jdou do puberty a tak, no. Olda jako je zvláštní, to jo. A hlavně má

zvláštní rodiče. Maminku, o které si myslí u nás ve městě, že je alkoholička, protože vypadá šíleně. Má červenku, jak kdyby ve tváři, neučesaná, neupravená chodí, ... Ten Olda byl ve školce vlastně jak zvířátko. A když přišel k nám, tak nějakým způsobem se začal vzdělávat, protože to bylo pro něho ... no... jako... začal nasávat, jak houba. Takže on v první třídě ještě, než to pochopil, ale potom byl velice, no, celkem už se to dalo a v té čtvrté ještě ano, ale na vyšším stupni prostě v některých těch předmětech má strop a prostě nemůže. Ale co se mně hrozně líbilo na tom Oldovi tak bylo, že v podstatě už ve čtvrté třídě ho bavilo vaření a sledoval různé pořady o vaření. A do toho kolektivu se mi ho hodně podařilo zapojit tím, že jsem ho právě tímto vyzdvihovala, i když v té škole nebyl, tak jsem jim řekla, že se mě na něm líbí právě to, že on už teď ví, čím bude, že mnozí z děcek neví ještě ani v osmé, deváté třídě, kdy si mají vybírat povolání a ten Olda už od čtvrté třídy nebo možná už ve třetí to věděl, že chce být kuchařem. Takže vždycky k Vánocům, narozeninám si přál nějakou kuchařku novou nebo byl na táboře letním, kde se vařilo nebo jsem od něho dostala takové pěkné silikonové, jak kdyby na muffiny v podobě sov. Takže všechno, když jsme měli třeba vánoční besídku, tak udělal jednohubky, kdy děčkám to udělali rodiče a on vlastně to připravil pro nás sám nebo už v páté třídě byl schopný péct kuře na pivě, kdy v obchodě měl domluvené, že může si koupit jedno pivo jako nezletilý, tak mu maminka tam domluvila, protože maminka vařit neumí, velice málo, tak mu tam domluvila, že teda Olda si může koupit jedno pivo k tomu vaření. Ale ta maminka fakt byla dost zvláštní, tam dost a často fungovali prarodiče. A takže možná že nás nakonec všechny překvapí a dosáhne toho třeba víc než některé jiné děcka, takže tak to jsem to vždycky tomu zbytku třídy podala a hodně jsem ho v tomto vyzdvihovala. A Olda je i zase velice ochotný, zase se rozdávaly sešity, když je ovoce do škol, tak ostatní děcka, ty jako ani je nenapadne, třeba velcí kluci siláci, že by mohli roznést po celé škole ovoce a ten Olda tady v tomto je velmi šikovný, okamžitě se nabízí a je takový jako, že nápomocen. Rozumí si s dospělými a s malými dětmi, ale s těmi svými vrstevníky prostě bohužel ne. Takže třeba ten Olda určitě aspoň na tom prvním stupni měl mít toho asistenta, protože mu tehdy myslím diagnostikovali i ADHD a ten opravdu měl výbuchy vzteku, šílené výbuchy vzteku. Kdy mlátil hlavou o lavici, mlátil učebnicemi do stolu, kdy člověk z toho měl už někdy fakt strach. Vždycky jsem musela s chladnou hlavou ho zklidnit, dát ho úplně bokem. Ach, nedej Bože, kdyby do toho začali zasahovat jiné děcka. Ale zas oni z toho měli dost radost, někteří ti kluci, jo. To jste jen viděla ty koutky, jak jim cukají, ale u mě věděli, že si to nemůžou dovolit. Ale ten Olda zažívá to jako hodně špatné. Jo a chodí i k psychologce. Za mnou chodí velice často, protože on si s vrstevníky tam vůbec nerozumí teda. Takže chodí po chodbě s námi, kdo jsme zrovna na dozoru, aby si s někým

mohl povykládat, a mi toho Oldu prostě bereme jako normálně. Ale jen prostě nevím, jestli mu to pomohlo, aby chodil do normální školy, kdy vlastně nemá žádného kamaráda, v podstatě stejně starého. Chodí jenom s maminkou i po ulici. Nebo do obchodu, takže je aspoň velice dobré, že má to vaření.

Já: A jaký máte názor na asistenty pedagoga?

U: Tak já sama jsem asistenta pedagoga dlouhou dobu neměla. Asi jsem po něm ani nějak netoužila. Celkově jsem ho já sama měla jen dva roky. Ale zas celkově ze školy nějaké zkušenosti mám. Pokud je to asistent pedagoga, tak prostě vždycky si musíte s tím učitelem padnout do noty. Jestliže jsou každý jiného názoru, jiné povahy, tak velice těžko se v té třídě potom nějakým způsobem doplňují. Opravdu musí být naladěni na stejnou notu a vždycky ten asistent tam není jenom pro jedno dítě, ale pro všechny děti. A hlavně pro toho pedagoga. Takže vždycky je potřeba si hned na začátku ujasnit vlastně jaké tam má kompetence ten učitel a jaké ten asistent, protože kolegyně, která má asistentku má velký problém. Ta její asistentkami se cítí v roli učitele a učitelku opravuje, že se to má učit jinak, před všemi žáky, což není vůbec vhodné, takže tu pak i propustili. Nebo naopak některé nechtějí vykonávat nějaké ty další třeba pomocné práce, které ten učitel po ní vyžaduje, aby třeba mu pomohl. Já nevím, třeba něco jít oxerovat, vystříhnout, nalepit nebo zalisovat nějaké učební pomůcky, tak říkají, že na tu práci tam nejsou, že jsou jenom pro jednoho žáka. Přitom tam jsou hlavně na tuhle práci, je to asistent pedagoga, ne žáka. A na druhou stranu ve škole máme asistenty, teď jich tam máme jeden, dva, tři, pět, hmm, už tam máme pět asistentů celkově, myslím. Což je hodně na naši školu, a naopak ta další jedna teda už odešla i kvůli tomu, že neustále učitelku opravovala a cítila se v roli té učitelky. Ale máme tam naopak i asistentky, které jsou učitelce k ruce. Rozumí si spolu, stačí jenom mrknout a jako ví, že prostě, co mají udělat a tak. A jsou pro tu třídu, a proto toho učitele přínosem. Myslím si, že určitě je dobře, že už po nich požadují nějaké vzdělání. Protože jestliže by si mohl kurz udělat kdokoliv i bez nějakého středoškolského vzdělání, jenom třeba s učňovským listem, tak potom právě docházelo možná tady k těmto problémům, kdy byl prostě třeba rád ten asistent, že vůbec rozumí té látce sám, natož ještě, aby to třeba potom ještě vysvětloval žákovi v té šesté nebo osmé třídě. Takže tohle se mně líbí, že už tam došlo k tomu, že alespoň musí mít teda tu maturitu. No a možná je to tím, že na to nejsme zvyklí a pětadvacet let si člověk vede sám tu třídu, ale ono do budoucna by vůbec nebylo špatné, kdyby v každé třídě byl ten asistent pedagoga. A vlastně nemuselo by to být ani jakoby k nějakému žákovi, ale aby to byl fakt

jen asistent pedagoga, který kdykoliv může pomoci, tak pomůže. Takže určitě nemusí to být jenom pro ty žáky inkluzivní, ale může to být i pro žáky nadané třeba, jo. Já mám dva roky stejnou asistentku a jsem s ní víceméně celkem spokojená. Je taková jako pomalejší, furt ji musím rozdávat úkoly, jak pomalu těm děckám, protože by sama od sebe neudělala nic, ale jako zas některé kolegyně mají daleko horší ty asistentky, takže já mám takovou tu zlatou střední cestu, zas mě jako fakt respektuje a nedovolí si velice nic, ale jako musím ji furt říkat, co má dělat, což mě trošku zdržuje a obtěžuje někdy.

Já: A máte na škole nějaké odborníky, kteří můžou s inkluzí pomoci? Případně jaká další opatření v rámci inkluzivního vzdělávání realizujete?

U: Tak máme tam paní psycholožku, která už u nás minimálně čtvrtým rokem, ne-li pátým rokem, funguje na poloviční úvazek. Máme tam preventistu. Máme tam výchovnou poradkyni, která je tam taky velmi významným článkem. A já zastávám funkci speciálního pedagoga, který má na starosti vlastně i dyslektické kroužky třeba. Ale jinak individuální péči dětem poskytují převážně přímo ti jejich třídní vyučující a takovou tu podporu skupinové péče zajišťuji já, jakožto teda speciální pedagogiku. Jinak prostě každé to dítě, co je posláno do poradny, tak podle toho, co mu tam diagnostikují, tak podle toho má podpůrná opatření, u těch cikánů to sem tam je, protože jak už jsem říkala, oni třeba mají i různé problémy v chování nebo třeba snížený intelekt, jo. Nebo třeba i jiní žáci sociokulturně znevýhodnění, tam zas je otázka, jak jsou na tom s tím naším mateřským jazykem. U hodně žáků sociálně neznevýhodněných ale stačí třeba jen plán pedagogické podpory, který si teda tvoří sama škola. Potom vlastně říkám, máme tam i různé doučování těchto dětí v rámci projektu. Potom třeba právě v té inkluzi fungují ti asistenti pedagoga. A těch opatřeních se dá realizovat hodně, pro mě třeba nejdůležitějším je právě ta role toho učitele velmi podstatná, ten to totiž dokáže do jisté míry celkem radikálně ovlivnit to dění jak ve třídě, tak prostě působit i na toho žáka a někam ho směřovat. Ono jako fakt je dost rozporuplné celkově to inkluzivní vzdělávání jako takové, sama se teď jako nad tím tak zamýšlím a třeba někdy je jediným nebo jako nejvhodnějším řešením to dítě raději poslat na speciální školu, i když se pak už jako nejedná o inkluzi, no. Třeba jsem tam měla ještě Zuzku, ona byla na půl Romka. No a tím, že opravdu to učivo už nezvládala ve druhé třídě, tak jsme se domluvily s maminkou jako jestli buď ji nechat opakovat anebo ji dat na speciální školu. Ale tady zase hlavně ta maminka měla zájem, takže to bylo hlavní. A tak jsme se rozhodly s maminkou zkusit tu speciální školu. No a tam byla za hvězdu a měla pěkné známky. A maminka mně

pak moc děkovala, že jsem ji to doporučila, protože má pěkné známky a je tam mezi dětmi, které jsou si rovny. No a teď se myslím učí, jestli na květinářku? Takže zas nemyslím si, že ta inkluze je něco super. Jo, že možná ten pocit ... oni si jako mysleli, aby ty děcka jako byly zařazeny normálně ve společnosti, což je pravda, že v té speciální škole to tak není, že oni tam jakoby mají svoji komunitu, ale na druhou stranu je potřeba, aby se prostě hlavně ty děti cítily dobře. Takže ty opatření v rámci inkluze by se měli opravdu realizovat jen, když je to možné a zbytečně to teda jako nelámat přes koleno.

Já: To máte pravdu, no. Chtěla byste na závěr ještě něco doplnit?

U: No, když bych to tak shrnula, i když jsem to jako už říkala teď několikrát, tak jako já sama za sebe jsem prostě pro tu inkluzi jen částečně, takže v podstatě nejsem nějaký její podporovatel, k tomu prostě je to fakt náročné, no. Jinak teď jsem si ještě vzpomněla, že jsem celý minulý rok v rámci koronavirové situace doučovala jednoho Roma z jiné třídy, ne jako z naší. A ten byl jako fakt boží (smích). To jsem zas měla možnost nahlédnout do té rodiny jako takové a zas jsem na to pohlížela trochu jinak. Já jsem k nim vždycky došla a učit se s ním? To jako bylo spíš takové zbytečné, i když jsem se snažila, on byl opravdu mimo, ale u nich byla jako strašná sranda. A jednou mi jeho maminka říkala, že jako proč se on vlastně potřebuje učit, že on třeba ve svých deseti letech opraví motor, spraví auto a tak, ale jako nejtípnější na tom je, že jako je to vlastně pravda, jo. Takže on je manuálně opravdu velmi zručný jako, tak mu ta škola stačí projít na čtverky a budou všichni spokojení. Ale maminka mi vždycky nachystala buchtu, kávu, obložené talíře tam chystala, úplná hostina tam vždycky byla (smích). To zas někteří jsou strašně fajn, takoví družní, jo. Ale zas jde právě o to, na koho narazíte. Takže, co se týče romských žáků, tak tam jsou spíš u kluků ty mezery v rámci toho učení, ale někteří jsou jinak šikovní, někteří i slušní. U holek, když jsou ctižádostivé, se už jako naplňuje dobrým směrem i ta rovina vzdělávání. Takže já osobně si myslím, že jsem určitě na dobré cestě s tím, abychom se s těmi Romy nějak sžili, ale je to běh na dlouho trať.