

obsaženým v dotazníku pro učitele, byl u učitelů navštívených škol významně vyšší než v referenčním souboru učitelů dotazovaných v rámci šetření TALIS.

V rámci kvalitativně zaměřeného tematického šetření byly pro zjišťování akademického optimismu využity pohospitační rozhovory s učiteli. Tento způsob dotazování umožnil sledovat postoje učitelů nejen v obecné rovině, ale přímo ve vztahu k vyučovaným žákům. Učitelé byli požádáni, aby posoudili, zda mají konkrétní sociálně znevýhodnění žáci ve třídě v budoucnu šanci na dokončení maturitního oboru střední školy. Odpovědi ukazují, že při posuzování šancí žáků na dosažení maturitního vzdělání učitelé spontánně berou do úvahy jejich rodinné prostředí, které vnímají u sociálně znevýhodněných žáků jako bariéru. Slovy jednoho z učitelů: „Dost záleží na studijních předpokladech. Často jsou to rodiče, kteří rozhodnou o tom, jakým způsobem budou jejich děti pokračovat. V každém ročníku absolventů školy by se takové dítě, které má šanci, dalo najít, a občas se to podaří.“ V odpovědích proto učitelé akcentují jak nadání žáků, tak rodinnou situaci žáka, kvůli které jsou i u prospěchově úspěšnějších žáků někdy pesimističtí a příliš šanci na získání vzdělání v maturitním oboru žákům nedávají. Vzhledem k této rozvaze se některým učitelům u žáků ze znevýhodněného prostředí jeví jako reálnější známka úspěchu vyučení v oboru bez maturity: „Asi ne, učební obor by mohli, pokud za nimi bude rodina stát.“ Povědomí o složitém životním kontextu žáků vyjadřuje odpověď: „Jak já mám vědět, co se stane. Třeba máma sežene bydlení a on vystuduje.“ Objevuje se i reflexe rozdílného přístupu základní a střední školy: „Tady jsou hlídání, na střední škole je režim volnější, mohli by k něčemu sklouznout.“ Šanci na maturitní vzdělání mají podle předpokladů učitelů spíše jednotlivci mezi žáky ze znevýhodněného prostředí: „Jedna z nich ano, holčička z dětského domova, je velmi inteligentní.“ Celková škála postojů učitelů je samozřejmě širší a zahrnuje jak celkový optimismus – „Všichni mají šanci“, tak čistě posouzení studijních schopností – „Intelektově určitě všichni“, nebo naopak – „U těch nepodněných je hranice intelektová“. Někdy se skepse vyskytuje s ohledem na učitelé uváděné zkušenosti z minulosti – „Nezažila jsem dítě, které by se vymanilo z tohoto rodinného prostředí. Málokterý“; „Těžko říci, některé (děti) se jeví jako bystré, ale kolem čtvrté, páté třídy přicházejí problémy“ nebo lítost nad situací – „Děti je velká škoda, některé jsou vysloveně nadané“ nebo „Mrzí mě, že škola neovlivní, jak tyhle rodiny žijí, to by měl stát. My vlastně při vši snaze vychováváme línou generaci“. Sdílené zkušenosti vypovídají také o ochotě angažovat se nad rámec svých povinností: „Jedné žákyni, která bydlí na ubytovně, jsem koupila plavky a ručník, aby mohla chodit na plavání.“

5.2.2 Role specializovaných a podpůrných pedagogických pracovníků

V rámci šetření byla věnována pozornost specialistům, kteří mají značnou možnost práci školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňovat. Školy mají možnost rozšiřovat činnost školního poradenského pracoviště o působení školního psychologa (samozřejmě s vědomím toho, že je velmi náročné takového odborníka sehnat) nebo speciálního pedagoga, mají možnost zaměstnávat koordinátora inkluze, kariérového poradce, speciálního pedagoga a v neposlední řadě školní asistenty. Při rozhovorech s výchovnými poradci a metodiky prevence v navštívených školách bylo často zmiňováno, že tyto posily pro práci školy vítají, protože jsou sami ve své činnosti omezení dostupným časem vzhledem k nízkému snížení přímé pedagogické činnosti pro jejich pozice. Proto i přesto, že je činnost výchovných poradců a metodiků prevence pro školu zásadní, další specialisté mohou kapacitu školy pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami významně rozšířit.⁶² Důvodem je profesní specializace (ve školách je vítáno doplnění profesních kapacit o znalosti a zkušenosti z humanitních oborů, jako je psychologie, speciální pedagogika, etopedie), jejich odlišná profesní historie (zkušenosti z jiných škol a školských zařízení včetně poradenské činnosti, z terénní a sociální práce) a jejich disponibilní čas, který v době, kdy jsou žáci ve škole, není nutné věnovat samotné výuce. V neposlední řadě jsou další specialisté ve výhodě pro facilitaci s rodiči žáků a se žáky samotnými, protože nejsou přímo v roli učitele a mohou sehrávat roli prostředníka. V průběhu šetření byly proto vedeny rozhovory s přítomnými specialisty a byla zjišťována zpětná vazba k jejich práci od ostatních pedagogických pracovníků školy.

Dvě třetiny těchto specialistů působily ve školách na dané pozici maximálně 2 roky, jen v jednom případě působil specialista na pozici déle než 4 roky. Je tedy zřejmé, že se jedná o pracovníky, kteří na svých pozicích působí relativně krátce. Z rozhovorů vyplynulo, že ani před jejich nástupem do školy nebyly tyto pozice obsazeny, nebo byly obsazeny jen krátce a na přechodnou dobu. Jde tedy ve velké většině o situace, kdy se školy díky finanční podpoře získané pro místo z dotačních titulů nebo podpůrných opatření snaží ve škole etablovat danou specializovanou pozici a najít pro ni svoje místo v rámci fungování školy. Jejich celková pedagogická praxe ve vzdělávání mimo danou pozici však byla často dlouhá, jen třetina měla celkovou délku praxe kratší než 4 roky. Dlouhou délkou celkové praxe se vyznačovali zejména speciální pedagogové, kteří měli za sebou dlouholetou kariéru speciálních pedagogů ve speciálních třídách nebo ve speciálně pedagogickém centru, popřípadě se rekrutovali z řad učitelů běžných škol s absolvovaným studiem speciální pedagogiky. Většinou komentují svůj začátek v nové pozici jako sice obtížný, ale zvladatelný díky podpoře

⁶² U škol ve vyloučených lokalitách se výchovní poradci častěji věnují řešení výchovných problémů žáků a více času jim zabírá kariérové poradenství (Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, ČŠI 2015, dostupné na <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/>).