

Postavení školy při práci se sociálně znevýhodněným žákem

Bc. Hana Daňhelová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Daňhelová**
Osobní číslo: **H140206**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postavení školy při práci se sociálně znevýhodněným žákem**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, finanční gramotnosti a metod sociálně výchovné práce.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BLÁHA, Arnošt Inocenc. Dítě a prostředí. Praha: Státní nakladatelství, 1933.

KOTÝNKOVÁ, Magdalena. Sociální ochrana chudých v České republice. Vyd. 1. Praha: Oeconomica, 2007. ISBN 978-80-245-1302-7.

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

MANI, Anandí et al. Poverty Impedes Cognitive Function. In Science 341, 976/2013. ISSN 1095-9203.

PETÝRKOVÁ, Lenka a Pavlína CHMELÁŘOVÁ. Základy finanční gramotnosti. Generation Europe, o.s., 2012. ISBN 978-80-904974-8-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 4. 2016

.....


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

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

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

ABSTRAKT

Vnější prostředí má nesporný vliv na vývoj člověka a uvedené výzkumy dokazují, jaké mohou být negativní důsledky při jeho nepříznivém působení. Souhrn příčin, narušujících-přirozené prostředí, může mít různou podobu, označujeme je jako sociální znevýhodnění. Diplomová práce je zaměřena na problematiku edukace žáků se sociálním znevýhodněním. Zkoumá praktické zkušenosti školních institucí při práci s těmito dětmi, zjišťuje metody práce, způsoby intervence a možnosti podpory.

Klíčová slova:

Žák se sociálním znevýhodněním, sociální znevýhodnění, sociokulturní prostředí, chudoba, rodinné zázemí, základní škola, edukace, inkluze, podpurná opatření, pedagogicko-psychologická intervence, poradenská zařízení.

ABSTRACT

The external environment has an undeniable impact on human development and the initiated researches show what may be the negative consequences of its bad effects. Summary of causes, distorting the natural environment, may have different forms, we signify them as a social disadvantage. The thesis is focused on the education of socially disadvantaged pupils. It examines the practical experience of school institutions working with these children, finds work methods, methods of intervention and support options.

Keywords:

Socially disadvantaged pupil, social disadvantage, socio-cultural environment, poverty, family background, elementary school, education, inclusion, support measures, pedagogical and psychological intervention, counseling facilities.

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za metodickou podporu, cenné podněty a odborné rady při vedení této diplomové práce. Děkuji ředitelům škol za ochotnou spolupráci a upřímné názory. Děkuji své rodině za velkou trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

Čestné prohlášení

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

Ve Zlíně dne 14. 4. 2016

Bc. Hana Daňhelová

OBSAH

ÚVOD.....	10
I I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA ROZVOJ OSOBNOSTI ČLOVĚKA VE VZTAHU K SOCIÁLNÍMU ZNEVÝHODNĚNÍ	13
1.1 VÝVOJ NÁZORŮ NA VLIV ČINITELŮ NA ROZVOJ ČLOVĚKA.....	13
1.1.1 Názory s preferencí vlivu biologických činitelů na vývoj jedince.....	14
1.1.2 Názory s preferencí vlivu sociálního prostředí na vývoj jedince.....	15
1.2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ PROSTŘEDÍ.....	17
1.2.1 Důsledky působení sociálně znevýhodněného prostředí - výzkumy	17
1.2.2 Chudoba a její vliv	18
2 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ Z POHLEDU ŠKOLSTVÍ	22
2.1 VYMEZENÍ TERMÍNU SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ A SOUVISEJÍCÍ POJMY	22
2.2 PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKA	23
2.3 DIAGNOSTIKA SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	24
2.4 LEGISLATIVNÍ ZAKOTVENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	25
2.4.1 Sociální znevýhodnění – stávající legislativa do 31. 8. 2016	25
2.4.2 Sociální znevýhodnění – legislativa s účinností od 1. 9. 2016.....	26
2.5 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ JAKO SOUČÁST INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	28
2.5.1 Národní plán inkluzivního vzdělávání	28
2.5.2 Akční plán inkluzivního vzdělávání.....	29
2.6 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	30
2.6.1 Uživatelé podpůrných opatření	30
2.6.2 Principy a zásady podpůrných opatření	31
2.6.3 Školská poradenská zařízení	32
2.6.4 Podpůrná opatření ve škole	33
3 EDUKACE ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	35
3.1 USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY A VYUČOVACÍ TECHNIKY	35
3.2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE.....	36
3.3 MODIFIKACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ A HODNOCENÍ	37
3.4 RODINNÉ ZÁZEMÍ A MIMOŠKOLNÍ PŘÍPRAVA	38
3.5 SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA.....	39
3.6 TŘÍDNÍ KOLEKTIV	41
3.7 ÚPRAVA ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ	42
SHRNUTÍ	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI ŠKOL PŘI PRÁCI SE ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	45

4.1	DESIGN STUDIE.....	45
4.2	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	46
4.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.4	METODY SBĚRU DAT	48
4.5	METODA VYHODNOCENÍ DAT	49
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	50
5.1	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	87
5.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	94
	ZÁVĚR	95
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	98
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	103
	SEZNAM OBRÁZKŮ	104
	SEZNAM TABULEK.....	105
	SEZNAM PŘÍLOH.....	106

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem sociálního znevýhodnění žáků. Cílem práce je na základě analýzy rozhovorů s řediteli škol zhodnotit přístup škol k žákům se sociálním znevýhodněním.

Žádný člověk si nemůže vybrat prostředí, do kterého se narodí a přitom je tato skutečnost zásadní, ovlivňuje vývoj i celý život člověka. Rodinné prostředí je klíč, formuje člověka jaký je a do značné míry i jakým bude. Neboť jsme determinováni nejen biologicky, ale i sociálně. Vztahy v rodině se stávají normou, modelem chování, který si dítě nese do života. Rané zkušenosti významně utváří povahu člověka, později osvojené již nemá takovou hloubku. Zdravá harmonická rodina poskytuje pocit bezpečí a učí dítě, jak hledět na svět pozitivně, jak komunikovat a rozvíjet další vztahové vazby, jak sebevýchovou a autoregulací dosáhnout přirozeného a spokojeného života. Naopak rodina destabilizovaná, nefunkční, neúplná nebo dokonce s výskytem patologických jevů vede k negativnímu vývoji dítěte, není totiž schopna poskytnout dítěti potřebnou podporu a zázemí. Takové prostředí se považuje za sociálně znevýhodněné. Současná společnost klade velký důraz na důležitost vzdělání, a protože akcentuje význam rovných příležitostí všem, musí najít způsob, jak pomoci těm jedincům, tedy dětem, kterým podpora blízkých chybí.

Zajímalo mne, jaký mají děti se sociálním znevýhodněním život na základní škole, jaké jsou možnosti jejich podpory nebo jaké mechanismy může škola využít, aby jim přispěla k ulehčení dosažení vzdělání. Ačkoliv je dané téma velice diskutované, zjistila jsem, že mezi lidmi i odbornou pedagogickou veřejností, existují různé názory i chápání toho, co vlastně sociální znevýhodnění je. Uvědomila jsem si, jak je pro sociálního pedagoga důležité mít jasnou představu o tomto termínu, neboť právě jednotným přístupem lze přispět ke zkvalitnění celého vzdělávacího systému.

Teoretickou část diplomové práce uvádíme popisem názorového vývoje na vliv prostředí na rozvoj osobnosti člověka, porovnáváme biologické a sociální pojetí tohoto vlivu. Zjišťujeme důsledky dlouhodobého působení sociálně znevýhodněného prostředí na dítě, jak ovlivňuje jeho rozvoj, případně působí na změny kognitivních funkcí dítěte. Ve druhé kapitole se zabýváme sociálním znevýhodněním z pohledu školství. Vysvětlujeme termín sociální znevýhodnění a uvádíme současné legislativní vymezení. V kapitole vystihujeme aktuální zákonné pojetí tohoto termínu, z pohledu tří základních příčin sociálního znevýhodnění hovoříme o nedostatečné podpoře dětí ze strany zákonných zástupců,

jazykové bariéry a ohrožení sociálně patologickými jevy. V následující kapitole popisujeme edukaci žáků se sociálním znevýhodněním, zavedené a zaváděné praktické postupy školy a dalších institucí při práci se žáky se sociálním znevýhodněním. V práci dále uvádíme názory a chápání dané problematiky odborníky Vítkové, Krause, Mareše, Murphyho, zmiňujeme zde klíčové studie prováděné v USA Jamesem Colemanem či Christopherem Jencksem.

V empirické části diplomové práce se snažíme zjistit praktické zkušenosti školních institucí s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na základě pěti semi-strukturovaných rozhovorů s řediteli škol popisujeme způsoby a metody práce s těmito dětmi, diagnostiky, možnosti podpory i těžkosti reálných případů.

Cílem diplomové práce je na základě analýzy rozhovorů s řediteli škol zhodnotit přístup škol k žákům se sociálním znevýhodněním. Pokusíme seposoudit, nakolik školy při práci se žáky se sociálním znevýhodněním využívají intervencí uvedených v Katalogu podpůrných opatření, které pro tento účel vypracoval kolektiv odborníků z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Z metodologického hlediska se jedná o studii v designu kvalitativního výzkumu. Metodami sběru dat jsou semi-strukturované rozhovory s pěti řediteli škol. Dále bude využita analýza relevantních vzdělávacích dokumentů. Na základě uvedených analýz bude provedeno zhodnocení reality vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v českém vzdělávacím systému v rámci základního školství.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA ROZVOJ OSOBNOSTI ČLOVĚKA VE VZTAHU K SOCIÁLNÍMU ZNEVÝHODNĚNÍ

Charakter prostředí významně ovlivňuje vývoj osobnosti člověka, z tohoto důvodu v úvodní kapitole objasníme význam prostředí na vývoj jedince, stručně popíšeme názorový vývojna míru vlivu prostředí a srovnáme biologické pojetí se sociokulturním pojetím. Dále vysvětlíme pojem sociálně znevýhodněné prostředí.

1.1 Vývoj názorů na vliv činitelů na rozvoj člověka

O vlivu prostředí na vývoj osobnosti jedince uvažovali již řeční filosofové. Kraus (2001, s. 102) popisuje, jak sevědecké názory vyvíjely a různily. V období renesance myslitelé jako M. de Montaigne, T. Campanella, E. Rotterdamský zdůrazňovali důležitost a vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na vývoj osobnosti. V polovině 18. století prostředí poprvé detailněji studoval Ch. L. Montesquieu. Z analyzovaných determinujících faktorů prostředí pro vývoj osobnosti člověka určil geografické prvky za rozhodující, dále jako důležité vymezil společenské prostředí a také politické zřízení.

Jedlička (2004, s. 18-19) se zamýšlí nad pojetím této problematiky. Píše, že od poloviny 19. století vědci uvažovali nad tím, kteří činitelé mají na vývoj člověka větší vliv, zda biologické faktory, tedy genetické předurčení, kdy lidské chování je determinováno chromozomálními odchylkami nebo sociální učení a působení kultury. Většinové mínění té doby bylo, že socializace je proces, který na člověka působí jen minimálně, vědci byli přesvědčeni, že usilovat o nápravu či reformu jedinců je zbytečné.

Podle Krause (2001, s. 102-104) také G. S. Hall zastupoval většinový názor konstatováním, že vývoj člověka je dán fylogeneticky, základem pro rozvoj osobnosti člověka je dědičnost a prostředí jen příznivě, případně méně příznivě ovlivňuje míru a vývoj nadání. Počátkem 20. století se názorová stanoviska různila, podle toho, zda byla psychologického či sociologického pojetí. Ve 30. letech 20. století A. I. Bláha vymezil v této souvislosti pojem „sociální dědičnost“, kterým vyjádřil současný vliv biologických i sociálních faktorů.

1.1.1 Názory s preferencí vlivu biologických činitelů na vývoj jedince

Podle biologického pojetí posuzuje problematiku R. F. Murphy (1998, s. 23-24). Chování člověka je předem zformováno, má dané trvalé a neměnné vlastnosti a zcela individuální predeterminaci. Kultura a působení sociálního prostředí mohou sice vrozené atributy pozměnit, když genetické dispozice, lidské předpoklady a potřeby se v průběhu života formují, neboť myšlení člověka je plastické a tvárné, ale zcela odstranit je nelze. Přes uvedené konstatování Murphy říká, že při současných vědeckých znalostech neexistuje jednoznačná odpověď. Každý lidský jedinec je ovlivňován prostředím již v prenatálním stavu a stanovit podíl genetických dispozic není možné. Také s ohledem na nedostatečnou hloubku našich znalostí genetických zákonitostí člověka a neexistenci důkazu „hmatatelného genetického materiálu“ nelze tvrzení působení biologických činitelů spolehlivě potvrdit.

Člen týmu vědců z Psychiatrické kliniky a Přírodovědecké fakulty UK v Praze Vevera (2002) tvrdí, že základem pro lidské chování je dědičnost. Zděděné faktory jsou podstatou pro další projevy a jednání člověka a jsou dále ovlivňovány prostředím. Díky vědeckému pokroku na konci 20. století, rozšíření znalostí v oboru neurobiologie, molekulární biologie a genetiky jsou vědci schopni pomocí zobrazovacích technik rozlišit vlastnosti, kterých jedinec dosáhne učení, neboť tím mění strukturu a funkce mozku a činnost CNS. Z genetických výzkumů vyplývá, že vnější činitelé mohou působit na změny funkce genu, mohou přetvářet neuronální větvení, zasahovat do synaptických spojení a ovlivňovat kognitivní funkce. Podle vědců lze tyto poznatky vyložit tak, že činitelé působící na člověka z vnějšího prostředí jsou ve své podstatě biologickými vlivy.

Relevantní názory na vliv dědičnosti mohou podle Koukolíka (2011, s. 73-74) přinést výzkumy dvojčat. V roce 1994 až 1995 byl proveden výzkum s názvem „Studie raného vývoje dvojčat“. Na výzkumu pracovali britští výzkumníci s cílem zjistit, zda jsou poruchy chování a psychopatické rysy osobnosti způsobeny geny, případně do jaké míry. Z projektu, kterého se zúčastnilo několik tisíc dvojčat, vyplynulo, že jedinci s psychopatologickými rysy mají svá jednání determinována geny. Jedinci s poruchami chování bez přítomnosti psychopatologických rysů mají svá jednání zatížena geneticky jen minimálně.

Další pozorování dvojčat, jak zmiňuje Vevera (2002), zrealizovali Bergman a Sero-czynski. Pozorovali na dvojčatech agresivní chování ve vztahu k dědičnosti. Výsledkem byl odhad, že násilné chování je ovlivněno z 36% zděděnými faktory. Jiná studie sledující

vztah dědičnosti a agresivního chování, kterou provedl Caccaro s kolektivem na dvojčatech – mužích, uvádí 47% genetického přenosu agresivity.

Výmluvným příkladem vlivu biologických činitelů je autobiografický román spisovatelky Terezy Boučkové (2008), ve kterém popisuje rodinné soužití se dvěma adoptovanými romskými chlapci (stáří obou chlapců bylo v době adopce do 1 roku). Z její výpovědi vyplývá, že přes všechny výchovné snahy, mateřskou lásku i důvěru a pozitivní působení, přibližně v období adolescence, začalo docházet k domácím krádežím, nedodržování základních lidských domluv, k útěkům, záškoláctví, užívání návykových látek. Přes vynaložené úsilí rodičů došlo k rozpadu rodiny a oba chlapci byli postupně umístěni do diagnostického ústavu. Fakta z jednoho životního příběhu nelze generalizovat, přesto jej uvádíme jako dokreslení probírané problematiky a příspěvek k názoru na preferenci vlivu biologických činitelů na vývoj osobnosti jedince.

1.1.2 Názory s preferencí vlivu sociálního prostředí na vývoj jedince

Vlivem prostředí na vývoj člověka se zabývá sociolog A. I. Bláha (1933, s. 4-7, 29), vysvětluje význam rodiny jako základního zdroje sociálních podnětů. Zdůrazňuje důležitost výchovy k pozitivnímu vnímání světa, radosti a lásce, ke všem vyšším hodnotám a životním zájmům. Bez tohoto základu je každé další výchovné úsilí nejisté a vratké. Požadavky na optimalizaci žádoucího a příznivého prostředí se ovšem mohou různit s ohledem na individuální potřeby a charakteristiku dítěte. Často překážky a nesnáze působí ve výchově efektivněji než pohodlí a příjemný, bezstarostný život. Podněty mají být rozmanité. Takové, aby donutily myslet a pracovat s vůlí; ne jen snadné a pohodlné, ale s různými překážkami a těžkostmi, avšak nesmí být nad síly dítěte.

Kraus (2001, s. 104) k tomu zdůrazňuje individualitu každého jedince, jeho vnímání a schopnosti. S odvoláním na české výzkumy poukazuje na různý vliv prostředí, například z hlediska pohlaví mají vyšší citlivost na vnější podmínky chlapci.

Pro rozvoj osobnosti je důležitá nejen dědičnost a prostředí, ale velice podstatný je způsob využití nabízených podnětů. A. I. Bláha (1933, s. 4-6) doslova uvádí: „*Šťasten je ten, kdo se dostal do takového prostředí, do takových životních situací, které ho donutí, aby objevil své skryté já, neznámé síly v sobě uložené a vytěžil z nich vše, co se vytěžít dá. Ale třikrát šťastnější je ten, kdo nečeká na náhodu, že přijdou takové situace, nýbrž*

se k tomu donutí sám. “Problém je, že rodinné ani školní prostředí dostatečné impulsy často nedává. A. I. Bláha mluví o „úmrtosti dětských talentů“, když popisuje neschopnost společnosti poskytnout dítěti odpovídající prostředí, které by mu pomohlo rozvinout a uplatnit své vlohy, takže mnoho zděděných schopností zůstane v latentním stavu.

Pohledem dnešní moderní vědy, jak píše Výrost a Slaměník(2008, s. 49-50), si každý lidský jedinec s sebou na svět přináší soubor vnitřních podmínek, které determinují jeho základní biologické rysy. Člověkem se ale stává až socializací, procesem, při kterém dochází k osvojení specificky lidských modelů chování a kulturních norem dané společnosti. Primárním nositelem kulturních hodnot je rodina. Má za úkol vést dítě naučit jej myslet, cítit i konat tak, aby jeho jednání odpovídalo sociální roli, dané například věkem, pohlavím nebo profesí, kterou každá společnost očekává na základě své soustavy norem.

Kraus (2001, s. 102-104) člení každé prostředí na dvě hlediska; hledisko materiální, tedy prostor, který toto prostředí určuje, věcné vybavení, technický stav apod., a hledisko sociálně psychické, které je charakterizováno lidmi v daném prostoru, jejich strukturou (např. pohlavím, věkem, postavením) a formálními a neformálními vztahy (podřízeností či nadřízeností). Do sociálně psychického hlediska podle Krause také patří styl řízení, nastavený režim nebo míra samosprávnosti. Míru vlivu prostředí na rozvoj osobnosti člověka vysvětluje Kraus tak, že vývoj lidského jedince ovlivňují biologické i sociokulturní faktory. Na počátku života jedince determinují biologické faktory, postupem času se poměr vlivu mění a jedinec je stále více determinován sociokulturními vlivy, tedy vnějším prostředím a výchovou.

Názor na významnost vlivu prostředí na vývoj člověka vyslovil také Mareš (2013, s. 40). Mezi dítětem a sociokulturním prostředím je vzájemný vztah, při kterém dochází k oboplnému působení. Na jedné straně je dítě ovlivňováno kulturou, výchovou, sociální realitou, na straně druhé je samo aktérem, který prostředí ovlivňuje (příkladem může být manipulativní jednání dítěte směrem k rodičům). To znamená, že v různých sociálních prostředích dítě plní různé sociální role, které je učí, vychovávají a působí změny v jeho jednání.

Průcha (2002, s. 117-118) posuzuje sociokulturní i biologický vliv ve vztahu k inteligenci dítěte. Zabývá se otázkou, zda je úroveň intelektu vrozená nebo lze procvičováním zdokonalovat. Posuzuje závislost intelektu na sociokulturních či etnických odlišnostech. S odvoláním na výzkum provedený v roce 1996 vědci z Kolumbijské univerzity uvá-

dí, že existují rozdíly v intelektu u dětí, žijících v rodinách s různou kulturou. Tyto rozdíly jsou pravděpodobně zapříčiněny odlišnými sociokulturními podmínkami, ekonomickým statusem a kulturními vzorci.

1.2 Sociálně znevýhodněné prostředí

V předchozích kapitolách jsme popisovali vliv prostředí na vývoj člověka. Přestože se názory vědců na míru vlivu různí, jsou účinky prostředí neoddiskutovatelné. Koukolík (2001, s. 40) píše, že člověk je bio-psycho-sociální podstaty. Nastane-li tedy změna v biologickém základu (buňky, orgány, mozek), může to vést kpsychickým změnám člověka, což se projeví v sociálním jednání i prostředí. Totéž platí i opačně, změna sociálního prostředí může vést ke změnám psychiky člověka, které opět ovlivní orgány, buňky, mozek člověka.

Z uvedeného plyne důležitost existence zdravého, laskavého, harmonického, dostatečně a vhodně stimulujícího vnějšího prostředí, především rodinného, jak jsme popsali v kapitole 1.1.2 v pojednání A. I. Bláhy. V opačném případě, kdy sociální prostředí je destabilizované, rodina je nefunkční, neúplná nebo dokonce s výskytem patologických jevů, může dojít k negativnímu vlivu na vývoj dítěte. Takové prostředí neposkytuje dítěti potřebnou podporu a zázemí a je považováno za prostředí sociálně znevýhodněné.

1.2.1 Důsledky působení sociálně znevýhodněného prostředí - výzkumy

Vlivy a důsledky sociálně znevýhodněného prostředí na rozvoj dětí a mládeže demonstřují následující výzkumy:

V roce 1966 vyhotovil americký sociolog James Coleman (1966. In: Průcha, 2002, s. 119-120) rozsáhlý projekt, ve kterém zpracoval data 600 000 žáků ve věku 6 až 18 let. Výzkum prokázal korelaci školního prospěchu žáků a jejich etnické příslušnosti. Jako dva hlavní faktory daných rozdílů byly zjištěny „sociální a vzdělanostní prostředí rodin“ a „sociální struktura žáků dané školy“. Colemanův výzkum, významný svým rozsahem, předložil logický závěr; budou-li žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí integrováni, budou-li ve třídách společně žáci z rozdílných sociokulturních prostředí, mohou žáci se sociálním znevýhodněním dosáhnout lepších výsledků ve vzdělání.

Profesor sociologie na Harvardově univerzitě Christopher Jencks (1975. In: Průcha, 2002, s. 119-122) sledoval vzájemné vztahy mezi sociokulturním prostředím, inteligencí žáků a postoji ke vzdělávání. Ve svých výzkumech zjistil, že méně příležitostí k vyššímu vzdělávání mají žáci nižších sociálních vrstev. Tito žáci také mají horší výsledky v testech inteligence a převážně kognitivních schopnostech, neboť jejich rodinné prostředí vývoj kognitivních schopností dostatečně nestimuluje. Jencks dospěl k názoru, že činitelé sociokulturního prostředí (převážně rodinné prostředí, rasové i ekonomické odlišnosti) mají tak silný účinek, že to vede k diferencovaným výsledkům ve vzdělání žáka. Jencks konstatoval, že integrace žáků z rozdílných sociokulturních prostředí do jednotných tříd je nesprávná. Školní vzdělávání rozdíly mezi žáky nevyrovná, naopak rozdíly podporuje. Svou tezí potvrdil výše uvedené závěry J. Coleman jen částečně.

Také z Veverových (2002) výzkumů uvedených v kapitole 1.1.1 plynou negativní důsledky působení sociálně znevýhodněného prostředí na vývoj dítěte. Jestliže dítě vyrůstá v sociálně znevýhodněném prostředí, setkává se s realitou jako dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, rodinné konflikty a rozepře, citový chlad a nezájem rodičů, vydírání, zneužívání, šikana nebo s jinými psychopatologickými jevy, dochází v jeho mozku ke změnám neuronální sítě. Tyto změny se mohou projevit tendencemi k útočnosti, ničivosti. Dítě není schopno chápat a budovat vyšší hodnoty, dochází ke vzniku deprivantské struktury osobnosti.

1.2.2 Chudoba a její vliv

Chudoba je fenomén, který existuje paralelně s lidstvem. Hlavačka (2013, s. 89) popisuje chudobu v historii. Dříve chudým lidem pomáhaly církve, obce, případně soukromí jednotlivci. V roce 1863 byla chudoba definována zákonem. Byla zakotvena v domovském zákoníku, kde v § 26 a v roce 1868 v § 1 chudinskou podporu získali lidé přestárlí, nemocní, chudé vdovy a děti bez příbuzných, kteří by jim jinak mohli pomoci.

Existují různé formy chudoby, příčiny i vlivy. My se zaměříme na chudobu ve vztahu k sociálně znevýhodněnému prostředí a na důsledky jejího působení na vývoj dítěte. Touto problematikou se zabýval A. I. Bláha (1948, s. 69-73, 77) dospěl k poznatkům, které, ačkoliv přes 65 let staré, jsou aktuální a platné i dnes. Nedostatek potravy, případně nižší výživová hodnota, nevhodné oblečení, obuv a z toho plynoucí chlad, častá lhostejnost rodičů, nedostatečná či ne dost rychlá zdravotní péče a ošetření, hygiena,

dále bytové poměry, nedostatek místa či soukromí, hluk. To jsou faktory působící na celkový vývoj dítěte, na jeho tělesnou, sociální, duševní i mravní stránku. Způsobují zpomalení vývoje jak fyzického, tak psychického. A. I. Bláha, s odkazem na prováděné výzkumy, uvádí, že při komparaci skupin dětí z bohatých a chudých rodin, byly zjištěny rozdíly ve výšce, váze, objemu hlavy, unavitelnosti dětí a další. Děti z chudých rodin byly méně vyvinuté. Dále životní styl v chudobě oslabuje smysly (chuť, čich, hmat, sluch), omezuje vývoj a snižuje intenzitu a radost ze života. Vzniká deprivace z nedostatku přirozeného veselí, kterou si děti snaží nahrazovat levnými způsoby, často nevhodnou zábavou vedoucí k patologickým násilím a agresi. Sociálně znevýhodněné prostředí nejen že dítě adekvátně nestimuluje, navíc vzhledem k neustálým problémům, se kterými se dítě musí potýkat, dochází ke ztrátě zájmu dítěte o školní vzdělávání a je další složkou vedoucí ke školnímu neúspěchu.

P. Mareš (1999, s. 53) konstatuje, že chudoba dětí je odvozena od socioekonomického statusu jejich rodin, souvisí s velikostí rodiny, jejím postavením a finančním zajištěním. Obvykle platí, že rodinám s více dětmi (Mareš uvádí tři děti jako kvalitativní mezník) klesá životní úroveň. Pokles způsobuje jednak nárůst nákladů rodinných výdajů a jednak delší absence matky na trhu práce. Chudoba se také týká dětí z neúplných rodin.

Marešova tvrzení potvrzují údaje Českého statistického úřadu (2014). V posledním šetření v roce 2014 „Životní podmínky českých domácností“ ČSÚ zjistil výrazně nižší příjmy neúplných rodin a rodin se třemi a více dětmi. Ekonomické problémy má podle zjištění 45% rodin se třemi a více dětmi a dokonce 55% rodin neúplných. Chudoba dále ohrožuje 21,6% rodin se třemi a více dětmi, u neúplných rodin hrozí 22,1 - 43,8%.

Ačkoliv platí, že jedinec se sociálním znevýhodněním nemusí nutně patřit do sociálně vyloučené lokality, jedinec z vyloučené lokality bude sociálně znevýhodněný vždy. V roce 2014 byla vypracována studie „Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR“. Práci zadalo Ministerstvo práce a sociálních věcí a realizovala je společnost Gabal Analysis & Consulting - GAC (Čada, 2015). Studie srovnávala data s rokem 2006. Výsledky studie ukázaly, že v době sběru dat byl počet obyvatel ze sociálně vyloučených lokalit téměř o polovinu vyšší než v roce 2006. Jinými slovy v roce 2006 byl počet obyvatel pohybujících se v sociálně vyloučeném prostředí odhadován na přibližně 60 - 80 tisíc, kdežto v roce 2014 jich bylo již mezi 95 - 115 tisíci obyvateli. Sociální studie společnosti GAC sledovala v sociálně vyloučeném prostředí různé fenomény jako je migrace, bydlení, vzdělání, zaměstnanost, zadluženost, chudoba, kriminalita, etnicita a další. Z analýzy vyplynulo, že

sociální znevýhodnění nastává tehdy, když se člověk dostane do nejisté socioekonomické situace, ve které musí řešit celý soubor problémů. Těmi může být diskriminace, nízká kvalifikace nebenezaměstnanost. S tím pak korespondují nízké příjmy, špatná úroveň bydlení a životních podmínek, včetně zdravotního stavu. Obvykle následuje destabilizace a rozpad rodiny. Přestože sociálně vyloučené lokality byly dříve doménou romského etnika, ze šetření vyplynulo, že strukturu obyvatel stále více zaplňují i neromští obyvatelé. Studie komparací navíc mimo jiné upozornila na skutečnost dynamických změn ve společnosti, které neustále probíhají. V České republice hrozí sociální vyloučení a chudoba 1,5 milionu lidí. Z toho je 100 tisíc dětí předškolního věku a téměř 180 tisíc lidí důchodového věku.

Dalším vědcem, který se zabýval vlivem chudoby na vývoj člověka, byl americký antropolog a sociolog Oscar Lewis (1966). Zavedl pojem *kultura chudoby*, kterým vystihoval ve společnosti minoritní skupinu, odlišující se od většinové společnosti charakteristickými znaky. Označil specifických 70 znaků, které rozčlenil na čtyři dimenze: vztah mezi minoritní a majoritní společností, charakter rodiny, charakter slumové komunity a hodnoty, postoje a charakter jednotlivce.

Americká vláda řešila v polovině 20. století chudobu přibližně 18 milionů rodin. Oficiálně bylo potvrzeno, že více než 50 milionů lidí žije pod hranicí chudoby. Ve studii chudoby a rodinného života sestavil Lewis údaje 100 typických rodin ze čtyř slumů v Mexiku a asi 50 rodin jejich příbuzných v New Yorku. Použil tradiční metody sociologie, antropologie a psychologie. V 19ti dotaznících, jejichž vyplnění vyžadovalo 12 hodin práce zkoumaného, Lewis pokládal dotazy na bydlení, pracovní historii, rodinné vztahy, příjmy a výdaje. Dotazník zahrnoval kompletní soupis domácností, osobních věcí atd. Výsledkem studie bylo zjištění, že členové chudých rodin zažívají silný pocit fatalismu, bezmoci, závislosti a podřízenosti. Tito lidé mají vlastní způsob života, nízkou všeobecnou znalostní úroveň a chudobný jazyk. Členové těchto rodin vykazovali rovněž vysoký výskyt slabé struktury ego a zmatení pohlavní identifikace. Rodina se koncentrovala kolem matky a její rodiny, s chladnými vzájemnými city. V časové orientaci byli silně zaměřeni na současnost s relativně malou dispozicí odlišit prožitek a plánování do budoucna. Vykazovali vysokou toleranci k psychologické patologii všeho druhu (Lewis, 1966).

Anandi Maniet al. (2013) také studoval chování jedinců postižených chudobou. Zjistili, že chudí lidé často jednájí méně schopně, což jejich chudobu ještě potvrzuje. Provedli dvě studie. V první experimentálně indukovali myšlenky o financích a zjistili, že to snižuje kognitivní výkonnosti mezi chudými, u vzorku majetných účastníků ke snížení nedošlo.

Ve druhé studii zkoumala kognitivní funkce zemědělců ve vztahu k cyklu výsadby. Zjistili, že stejný zemědělec vykazuje sníženou kognitivní výkonnost před sklizní, kdy je chudý oproti době po sklizni, kdy je bohatý. Z výsledků obou studií vyplývá, že chudoba sama o sobě snižuje poznávací schopnosti. Příčinou jsou procesy související s chudobou. Ty spotřebovávají mentální kapacitu, takže zbývá méně pro jiné úkoly. Jiné studie Mani poukazují na korelaci mezi chudobou a kontraproduktivním chování. Chudí méně využívají preventivní zdravotní péče, nedodržují drogové regimenty, jsou méně produktivní pracovníci, méně pozorní rodiče a horší manažeři svých financí.

2 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ Z POHLEDU ŠKOLSTVÍ

Sociální znevýhodnění obsahuje široký soubor jevů, které způsobují, že dochází k různému chápání a definování tohoto pojmu. Různí se v praxi nebo teorii, podle zkušeností či zájmů, výskytem široké škály faktorů i jejich kombinacemi v různých sociálních realitách. Tato kapitola popisuje sociální znevýhodnění ve vztahu ke školství, oblasti pedagogiky, psychologie a legislativního zakončení.

2.1 Vymezení termínu sociální znevýhodnění a související pojmy

Sociální znevýhodnění definuje Habrová (2015, s. 8) jako takové prostředí, které svojí povahou působí na žáka škodlivě a způsobuje neúspěch v jeho školním úsilí. Jedná se o prostředí mimo území školy, tedy přirozené sociální prostředí žáka, které mu však neposkytuje dostatečné zázemí a podporu. Dále se může jednat o různé neuspokojivé životní okolnosti, které dítě není schopno ovlivnit, které je zatěžují, a tato zátěž se následně projevuje ve školním procesu. Pojmem „**žák se sociálním znevýhodněním**“ podle Habrové označujeme děti, které jsou různými faktory znevýhodněné ve vztahu ke školní edukaci, a jež potřebují vyšší intenzity jejich podpory v rámci školního vzdělávání. Do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním patří děti, které selhávají a výuku nezvládají nebo kterým selhání hrozí.

Podle Katalogu podpůrných opatření (Habrová, 2015, s. 9) může být žákem se sociálním znevýhodněním:

1. Žák dlouhodobě žijící v nevyhovujících podmínkách, materiálních, bytových, časových, citových (v případě lhostejnosti rodinných příslušníků, zákonných zástupců či konfliktů v rodině). Žák, k jehož újmě rodiče či zákonní zástupci dlouhodobě odmítají komunikaci se školou, neposkytují mu adekvátní podporu, nevedou jej k domácí přípravě. Žák umístěný mimo rodinu.
2. Žák, dlouhodobě žijící v sociálně vyloučených lokalitách, kde přichází do kontaktu s rizikovým chováním, různými druhy závislostí, násilím či dalšími psychopatologickými jevy.

3. Žák jiné národnosti či jiného etnika, který se potýká s jazykovou bariérou. Tedy, jestliže je žák znevýhodněn odlišnou kulturou a nevyhovující znalostí vyučovacího jazyka. Radíme sem ale také žáky s jinou sexuální orientací, alternativním způsobem života, náboženstvím atd.

Do této kategorie podle Habrové (2015, s. 8-9) nespádají děti se zdravotním postižením, dlouhodobě nemocné ani diagnostikované se specifickou poruchou učení nebo chování.

Termín „speciální vzdělávací potřeba“, jak uvádí Hájková a Strnadová (2010, s. 16), byl ve školství na mezinárodní úrovni zaveden před více než 20ti lety, například Velká Británie jej používá od roku 1981. Označuje soubor doporučení, postupů a prostředků, jejichž cílem je zefektivnit výchovně vzdělávací působení na žáka.

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou podle Pilaře (2004. In: Jedlička, s. 284-285) děti a dospívající mládež se sociálními, tělesnými a/nebo psychickými potížemi nebo s poruchami chování a učení. Pilař upozorňuje, že pojmenování nelze chápat jako invektiva, neboť speciální vzdělávací potřeby jsou určeny také pro žáky s mimořádným nadáním. Do popsané skupiny žáků se řadí také jedinci sociokulturně znevýhodnění, děti národnostních a etnických skupin a děti pocházející z různě znevýhodněného prostředí.

2.2 Projevy sociálního znevýhodnění žáka

Sociální znevýhodnění má jen obtížně měřitelné znaky. Sociálně znevýhodněný žák nemusí mít žádnou dysfunkci, onemocnění nebo poruchu. Projevy mohou být psychické nebo fyzické, mohou mít sociokulturní nebo socioekonomický charakter. Projevy sociálního znevýhodnění jsou dlouhodobé, mohou nastupovat postupně a zpočátku nezřetelně. Obvykle si žák ani rodina okolností nepřipouští a označení „sociálně znevýhodněný“ se brání, neboť je vnímají jako ponižující. U žáka se také může vyvinout sekundární projev v chování. Projevy sociálního znevýhodnění se odvíjí od členění katalogu podpůrných potřeb popsaného v kapitole 2.1.

Lábusová (2015, In: Felcmanová, s. 12-16) projevy sociálního znevýhodnění popisuje:

Ad. 1. Překážkou ke vzdělávání je sociální a psychická situace dítěte, případně zneužívání či fyzické násilí. Dochází ke změnám chování, ztrátě schopnosti se soustředit a/nebo ovlivnění kognitivních funkcí. Možné projevy u žáka: nejistota, labilita, úzkostnost,

únava, apatie, izolace v kolektivu, agresivita, výkyvy v pracovním tempu. Dalším znakem je záškoláctví, nepřipravenost do výuky, časté zapomínání či ztráty pomůcek. Nezajištěné stravování (svačiny, obědy), nedostatečné oblečení, je patrné zanedbávání (hygiena, zdravotní péče). U žáka umístěného mimo rodinu se mohou ukázat různé kombinace uvedených projevů.

Ad. 2. Rodiny, které trvale žijí v sociálním vyloučení, mají specifický způsob života. Vzdělávání nepovažují za důležité a na selhávání dítěte ve škole nereflektují. Vztah ke vzdělání jako k hodnotě důležité pro budoucí život chybí. Z tohoto důvodu žáci z těchto rodin nemusí trpět psychickou deprivací. Možné projevy: nezájem rodičů o komunikaci se školou, záškoláctví, rizikové chování žáků, potíže s financováním školních potřeb.

Ad. 3. Jazyková bariéra je jasně daná specifická překážka, která vyžaduje konkrétní výukové postupy. Kulturní odlišnosti, jako je rozdílné chápání symbolů, norem a hodnot se projevují na úrovni soukromého i veřejného života. Rizikem je včasné a správné rozpoznání projevů. Odlišné kulturní tradice mohou kolidovat s výchovně vzdělávacím systémem v ČR (např. tělesná a sexuální výchova). Dítě se v nové zemi a novém prostředí může cítit nejistě, reagovat podrážděně, nekomunikovat. Je možný výskyt úzkostí, depresí či neurózy.

Uvedené překážky se mohou vzájemně prolínat a tím se rozrůstají i případné projevy.

2.3 Diagnostika sociálního znevýhodnění

Do problematického, zátěžového či krizového stavu se v průběhu života dostane téměř každý člověk. Podle Jedličky (2004, s. 11-12) pro úspěšné zvládnutí situace ale každý volí rozdílné sociální strategie, individuální přístupy a způsoby využití nabízených možností. V případě dětí a mladistvých hraje velkou roli pedagog a jeho schopnost rozpoznat a správně interpretovat potenciální ohrožení. Dalším důležitým úkolem pedagoga je správná volba intervence tak, aby daný jedinec byl schopen krizovou situaci úspěšně překonat, zpracovat, si z chyb vzít ponaučení. Tento proces je velice důležitý, neboť dlouhotrvající potíže, nezpracované krize z minulosti a nedostatečná psychická podpora mohou vést k nežádoucímu vývoji osobnosti, k poruchám, delikvencím, popřípadě až k neurotickým nebo psychosomatickým onemocněním.

Původ sociálního znevýhodnění žáka je vždy třeba hledat v širších souvislostech jeho života. Felcmanová (2015, s. 20-23) vysvětluje důležitost včasného zjištění negativních podmínek u žáka. Aby pedagog, který obvykle provádí primární screening, dokázal odhalit skutečné příčiny vzdělávací potíží žáka, musí nejprve rozpoznat projevy. Dále se zaměřuje na okolnosti a souvislosti, kdy se projevy objevují, posuzuje jejich intenzitu a frekvenci a vyhodnocuje, zda dochází ke zmírnění či zhoršení projevů, případně v jaké situaci. Metody diagnostiky používané v pedagogické praxi mohou být pozorování, rozhovor, analýza produktů nebo dynamická diagnostika. Podle závažnosti zmapovaných zjištění pedagog zvolí odpovídající podpůrná opatření. Včasná intervence je velice důležitá, neboť mnoho nepatrných obtíží se časem může vyvinout v závažný problém. Včasná podpora a pomoc může těžkosti zmírnit nebo jim zamezit.

2.4 Legislativní zakotvení sociálního znevýhodnění

Samotné učební procesy, probíhající ve školním prostředí, ovlivňují jednak podmínky a možnosti školy, tedy legislativní a kurikulární oblast edukace a jednak individuální specifitu žáka, tedy jeho potenciál a kompetence (Havel, Filová, 2010, s. 107). Na promyšlenosti a komplexnosti legislativy tak závisí celý výchovně vzdělávací systém.

2.4.1 Sociální znevýhodnění – stávající legislativa do 31. 8. 2016

Problematika sociálního znevýhodnění je legislativně zakotvena v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Zákon vymezuje „žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ jako žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním (Česko, 2005b).

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme podle Kratochvílové (2013, s. 18) takové žáky, kteří se různými způsoby a různou intenzitou odlišují od ostatních žáků, které považujeme za normu. Za sociální znevýhodnění zákon vymezuje rodinné prostředí se sníženým sociokulturním statusem nebo ohrožené sociálně patologickými vlivy, nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu, dále postavení azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR podle zvláštního právního předpisu.

Krom výše uvedeného zákona lze zmínit vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která nabyla účinnosti dne 17. 2. 2005. Vyhláška vymezuje podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím podpůrných a vyrovnávacích opatření, kterými jsou metody a postupy odpovídající individuálním vzdělávacím potřebám žáka, službyškolských poradenských zařízení a poradenské služby školy a služby asistenta pedagoga (Česko, 2005a).

Dne 1. 1. 2012 nabyla účinnost vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška v § 1 odstavci 6 uvádí: *Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka* (Česko, 2011a). Podpůrná opatření jsou v této vyhlášce označena pojmem vyrovnávací opatření, kterými se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků. Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

2.4.2 Sociální znevýhodnění –legislativa s účinností od 1. 9. 2016

V roce 2015 došlo k legislativním změnám v souvislosti s novelizací školského zákona. Dne 19. 3. 2015 byl přijat zákon č. 82/2015 Sb., měnící zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Přestože většina ustanovení zákona č. 82/2015 Sb. nabyla účinnosti již dne 1. 5. 2015, změny v § 16 školského zákona se projeví až 1. 9. 2016 (Česko, 2015).

Po 1. 9. 2016 tedy ustanovení § 16 nově ponese název „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“. Dle něj se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí dítě, které ke vzdělávání potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, jež jsou specifikována v § 16 odst. 2 (např. poradenská pomoc školám ze strany

školských poradenských zařízení, využití kompenzačních pomůcek, vzdělávání dle individuálních vzdělávacích plánů, podpora asistenta pedagoga, celková úprava organizace výuky atd.). Kromě změny školského zákona dojde s účinností k 1. 9. 2016 k nahrazení vyhlášky č. 73/2005 Sb. novou vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nová vyhláška č. 27/2016 Sb., stejně jako novela školského zákona č. 82/2015 Sb. již pojem „sociální znevýhodnění“ nepoužívá.

Dle důvodové zprávy k novele zákona č. 82/2015 Sb. je tomu tak proto, že dosavadní znění vymezovalo pojem sociální znevýhodnění taxativně a uvádělo pouze ty druhy sociálního znevýhodnění, které jsou „měřitelné“ (nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta atd.). Novela zákona byla přijata s tím, že taxativní (uzavřený) výčet není v případě sociálního znevýhodnění vhodný, jelikož za sociální znevýhodnění je možné považovat jakékoli jiné objektivní znevýhodnění žáka než zdravotní. Proto dle důvodové zprávy není nutné, aby byl tento pojem ve školském zákoně či vyhlášce vymezen. Podle důvodové zprávy do budoucna postačí *„adresovat žákům s určitým druhem znevýhodnění de facto „sociální“ povahy (v definici speciálních vzdělávacích potřeb bude obecně zmínka o kulturním prostředí a jiných životních podmínkách žáka) odpovídající podpůrná opatření. Tím se do množiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v novém pojetí začlení i žáci s jiným než zdravotním hendikepem, aniž by bylo nutné tuto množinu svázat zákonným výčtem“* (Důvodová zpráva, 2014). Toto nové pojetí koresponduje s názory odborníků z pedagogické praxe, kteří se shodují, že příčin sociálního znevýhodnění může být celá řada a svým širokým spektrem zdaleka přesahuje dosavadní legislativní rámeček.

Oprávnění na podpůrné opatření dle zákona stanovuje a doporučuje školské poradenské zařízení a zákon garantuje jeho nárokovost od 1. 9. 2016. Zamýšleným cílem je poskytnout pomoc žákům se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žákům se sociálním znevýhodněním a mimořádně nadaným při edukaci. Současně bude zrušena příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání - RVP ZV, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Znamená to, že základní školy budou vyučovat v podstatě dle RVP pro základní vzdělávání s tím, že je možné využít podpůrných opatření a individuálního vzdělávacího plánu na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Koncept integrace, který je v dnešní době u nás realizován a jehož podstatou je vzdělávání všech, za současné podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

má podle Havla a Filové (2010, s. 67) zacílit podpořit žáka tak, aby se mohl maximálně přizpůsobit kolektivnímu dosáhl tak normality. Projekt inkluze považuje MŠMT za prioritní. Kratochvílová (2013, s. 13) vysvětluje hlavní myšlenku inkluzivního vzdělávání jako podstatu vycházející z lidských práv, nároku na kvalitu a rovnost ve vzdělávání a z požadavku na začlenění do společnosti.

2.5 Sociální znevýhodnění jako součást inkluzivního vzdělávání

Edukace žáků se sociálním znevýhodněním je zasazena do širšího rámce inkluzivního vzdělávání, které v České republice prochází v současné době změnami. Podle Situační zprávy (MŠMT, 2015, s. 1) MŠMT usiluje o podporu pospolitosti české společnosti stanovením systematického a intenzivního zavádění inkluzivního vzdělávání. Tento proces plánuje a nastavuje podmínky vzdělávání tak, aby bylo možné přednostně žáky vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu. Garantuje zabezpečení nezbytných podpůrných opatření pro každého žáka individuálně, podle jeho potřeb. MŠMT představuje inkluzivní proces jako vysoce kvalitní způsob vzdělávání a očekává od něj, že přinese do českého vzdělávacího systému rovný přístup ve vzdělávání, jehož základním východiskem je úcta a respekt k člověku jako individua. Prostřednictvím spravedlivé podpory a přiměřené pomoci tak může každý žák plně rozvinout svůj studijní potenciál.

Jak připomíná Bartoňová (2010, s. 168), MŠMT tím plní mezinárodní závazek České republiky deklarovaný ratifikovanou Úmluvou o právech osob s postižením z roku 2006. Dokument vyhláší právo žáků s postižením na kvalitní a bezplatné vzdělávání ve stejném rozsahu, jaký má ostatní žakovská populace, včetně dodržení všech vzdělávacích stupňů a umožnění vzdělávání v místě bydliště žáka s postižením.

2.5.1 Národní plán inkluzivního vzdělávání

Přípravná fáze národního plánu probíhala v období let 2010 až 2012. Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání je posílit pozitivní stanoviska k inkluzivnímu vzdělávání u celé české rodičovské i odborné veřejnosti a preventivními opatřeními zabránit sociální exkluzi, ať už jednotlivců nebo celých skupin. Podle plánu má úspěšná integrace žáků s postižením nebo sociálním znevýhodněním sjednotit a ucelit politické, ekonomické i společenské aktivity české společnosti (MŠMT, 2010).

V uvedeném období má české školství metodicky, finančně i personálně funkční systém vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. Tento systém probíhá ve většině případů mimo hlavní vzdělávací proud, tedy ve školách, které jsou věcně určeny pro žáky s lehkou mentální retardací. V těchto školách jsou pak vzděláváni také žáci, jejichž vzdělávací potřeba plyne ze sociálního znevýhodnění např. z důvodu nízkého sociokulturního statusu či jiné etnické příslušnosti. Za to je Česká republika kritizována ze strany států EU, neboť z jejich zkušeností vyplývá, že v procesu integrace žáků s postižením, příslušníků menšinových skupin a sociálně znevýhodněných žáků do běžných škol došlo u těchto absolventů k podstatnému nárůstu zájmu o studium na vyšších stupních, a tím ke zvýšení odborné kvalifikace a lepšímu uplatnění na trhu práce. Stejný progres českého školského systému je očekáván i od nového systému připravovaných změn (MŠMT, 2010).

2.5.2 Akční plán inkluzivního vzdělávání

Součástí strategie vzdělávací politiky České republiky je Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 až 2018. Je to soubor opatření, která rámcově odpovídají českému vzdělávacímu systému schválenému do roku 2020. Cílem je nastavit kompletně celý vzdělávací systém a od 1. 1. 2016 dle plánu začít s realizací změn tak, jak jej předložila novela školského zákona (MŠMT, 2015). Nastavení systému probíhá v následné struktuře;

1. Příloha rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se ruší, podpora těchto dětí je v přepracovaném dokumentu RVP vymezena. Důraz je kladen na individuální potřeby žáků, tedy vzdělávací cíle, podpůrná opatření a individualizace výuky. V příloze jsou obsaženy: diagnostika, diagnostické nástroje, speciální vzdělávací prostředky a metodika práce v oblasti diagnostiky v praxi.
2. Pro dosažení včasné a účinné podpory rozvoje všech dětí připravuje MŠMT poradenský systém s garancí financování potřebných podpůrných opatření. MŠMT plánuje podpůrná opatření financovat ze státního rozpočtu a z evropských investičních a strukturálních fondů. Za základní předpoklad pro poskytnutí efektivní výuky a maximálního rozvoje žáků je považována kvalitní práce pedagogů, což klade nároky na kompetence učitelů, ředitelů a také na kvalitu práce odborníků pedagogicko-psychologického poradenství. Je připraven systém statistik a evi-

dencí inkluzivně vzdělávaných žáků, jejichž pravidelnou evaluací plánuje MŠMT dané procesy kontrolovat a případně upravit svá kvalifikovaná rozhodnutí.

3. Cílem vzdělávacího systému je umožnit každému člověku do 25 let, který ukončil nebo opustil systém vzdělávání, získat adekvátní zaměstnání. Jestliže zaměstnání do 4 měsíců nezíská, má nárok na další vzdělávání, stáž nebo odbornou přípravu. (MŠMT, 2015)

2.6 Podpůrná opatření v inkluzivním vzdělávání

Termín podpůrných a vyrovnávacích opatření byl v legislativě poprvé vymezen vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Česko, 2005a). Do stávající podoby byl upraven v následné novele školského zákona § 16, jak uvádíme v kapitole 2.4. Cílem uvedených opatření je pomoci překonat překážky ve vzdělávání žákům, kteří to potřebují. Podle Balátové (2010. In: Bartoňová, s. 338) mohou mít překážky charakter psychický (např. psychika, poruchy chování žáka), fyzický (architektonická bariéra, schody) nebo sociální (např. vztahy ve společnosti, komunikace).

Na základě požadavku MŠMT byl odborným týmem Univerzity Palackého v Olomouci vypracován Katalog podpůrných opatření (Michalík, a kol., 2015). Tento manuál vysvětluje dílčí charakteristiky problematiky, předkládá obecné informace i konkrétní návody a techniky při práci se žáky s potřebou podpůrných opatření.

2.6.1 Uživatelé podpůrných opatření

Podpůrná opatření jsou primárně určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Základem pro efektivnost podpůrných opatření je individuálnost a správnost nastavení. Východiskem je diagnóza, která zjistí závažnost daného znevýhodnění. Tím dojde k zařazení žáka do požadovaného stupně podpory a udělení konkrétních podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření (Michalík, a kol., 2015, s. 40-53) předkládá pět stupňů podpory, které mají rozčlenit podpůrná opatření podle dopadů znevýhodnění na vzdělávání žáka. Strukturalizovaná podpůrná opatření mají vzestupnou tendenci: 1. stupeň detekuje učitel, podporou může být změna v zasedacím pořádku, 2. stupeň posuzuje školské pora-

denské zařízení, opatřením je např. změna časových limitů stanovená pro práci, 3. stupeň je nutná odborná intervence, charakter žákova znevýhodnění obvykle vyžaduje individuální vzdělávací plán, 4. stupeň vyžaduje odborné doporučení, např. pro žáka s mentální retardací, vzdělávání probíhá na základě IVPs podporou speciálních didaktických pomůcek, 5. stupeň představuje nejvyšší možnou míru podpory, např. IVP, asistent pedagoga, PC, komunikátory atd.). Současně Katalog ale upozorňuje na individualitu a jedinečnost každého případu, je třeba brát ohled na všechny zasahující činitele (např. místní či časové podmínky). Systém se má přizpůsobit žáku, je to návrh nikoli předobraz, do kterého je žák násilně vsazen.

2.6.2 Principy a zásady podpůrných opatření

V Katalogu podpůrných opatření (Michalík, a kol., 2015, s. 28-32) jsou vysvětleny základní principy a zásady podpůrných opatření, včetně praktických příkladů a doporučení pro praxi. Uvedená východiska vychází z představ MŠMT a jsou podstatou celého českého výchovně vzdělávacího systému:

- Spravedlivý a rovný přístup – právo na vzdělání vyplývá z různých právních ustanovení (např. Listina základních práv a svobod). Tento princip je tedy logickým předpokladem, každý žák má nárok na spravedlivé naplňování práva na vzdělávání.
- Kvalita a odbornost – podpůrná opatření odpovídají mezinárodním klasifikačním systémům, národním normám a standardům, především „Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví“.
- Účinnost a dostupnost – katalog podpůrných opatření, který předkládá ucelený pohled, klasifikaci i možnosti podpory, je dostupný pro celou odbornou i laickou veřejnost.
- Metodika – prostřednictvím katalogu se žákům dostává zásadní podpory, která je jednotná na všech školách. Je konkrétním jasným návodem, vycházejícím z praktických zkušeností pedagogů, speciálních pedagogů i psychologů.

2.6.3 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb. Služby poradenských zařízení jsou poskytovány bezplatně na žádost zákonného zástupce žáka. V případě, že diagnostiku žáka iniciuje škola, musí o této potřebě přesvědčit zákonného zástupce. Škola sama o diagnostiku žáka požádat nemůže.

Mezi školská poradenská zařízení a jejich kompetence dle Katalogu podpůrných opatření patří:

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) – poskytují komplexní sociálně-pedagogické diagnostické služby. Tým odborných pracovníků tvoří sociální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Zjišťují příčiny poruch chování a dalších potíží ve vývoji osobnosti dítěte. Vypracovávají odborné zprávy, např. pro další rozhodování orgánů státní správy, pro odklad školní docházky, pro stanovení individuálního vzdělávacího plánu atd.

Speciálněpedagogická centra (SPC) – jsou odborná poradenská zařízení pro žáky s postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, vadou řeči, autismem), případně s více typy postižení. Tým odborných pracovníků tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Úkolem SPC je komplexní podpora žáků s postižením v běžných školách a při integraci do třídního kolektivu.

Střediska výchovné péče (SVP) – jednají v souladu se zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. V krizových situacích, kdy dochází k projevům poruch chování, nabízí okamžitou odbornou pomoc. Dále se zabývají výchovně vzdělávací činností a diagnostikou. Spolupracuje například se soudy, policií a OSPOD.

Z uvedených poradenských zařízení školy využívají pro podporu žáků se znevýhodněním nejvíce služeb PPP nebo SPC. Jak se uvádí v Katalogu podpůrných opatření (Michalík, a kol., 2015, s. 70-71), vzniká nutná komunikace mezi odbornými pracovníky zařízení a učiteli, která s sebou může nést jistý nesoulad a komplikace. Na počátku je pro odborníka zařízení důležitá explicitně formulovaná objednávka. Srozumitelná specifikace zadání zabrání nedorozumění při zkoumání požadovaných jevů či v použitých metodách vyšetření. Čekací doba na vyšetření může být až tři měsíce a výsledek vyšetření nemusí nutně napoprvé odhalit příčiny obtíží či vymezit postup řešení. Učitelé tak musí počítat s délkou trvání vyšetření, nejistým výsledkem a navíc s obavou, že odborník může odhalit případné nedostatky v jejich pedagogické činnosti. V každém případě úzká spolupráce ško-

ly a poradenského zařízení je vysoce žádoucí, neboť v procesu výchovného vzdělávání plní úlohu potřebného efektivního nástroje.

2.6.4 Podpůrná opatření ve škole

Současná společnost klade velký důraz na vzdělání. Vzdělávání svých členů pojímá jako biodromální proces. Podstatná váha edukace ale spočívá na školském systému. Kořa (2004. In: Jedlička, s. 45-46) uvádí, že výchovně vzdělávací instituce předávají žákům celý soubor specifických znalostí, dovedností a postojů a nesou zodpovědnost za efektivní přípravu žáků pro budoucí aktivně přínosný život ve společnosti. Aby edukační procesy byly spravedlivé, musí podle Koti být všichni žáci vzděláváni stejným typem vzdělání. V opačném případě dochází ke snížení životních šancí mladých lidí a celoživotní nerovnosti ve společenském postavení i na trhu práce.

Při práci s dětmi by školy měly brát ohled na individuální potřeby žáka, dodržovat obecné zásady a principy vycházející z legislativy § 2 školského zákona. Školy mají vychovávat a vzdělávat žáky, rozvíjet jejich osobnost, vybavit je znalostmi a sociálními kompetencemi, mravními, etickými i duchovními hodnotami pro osobní život i kariérní dráhu. Školy mají dodržovat zásady vzájemné úcty, respektu, vlastního názoru a demokracie, solidarity, odpovědnosti a důstojnosti všech. Školy nemají vyčleňovat děti s postižením nebo se znevýhodněním, jiné rasy či náboženského vyznání. V souvislosti s § 16 nového školského zákona má škola povinnost přijmout každého žáka, který má trvalý pobyt v místě školského obvodu. To neplatí pouze v případě, že zákonný zástupce žáka zvolí školu jinou. (Michalík, a kol., 2015, s. 88) V rámci inkluzivní školy mají všichni žáci právo na individuální přístup a sociální reciprocitu. Podle Vítkové (2013. In: Pančocha, 2013, s. 44) z toho plyne nutné střídání kooperativních, individuálních a kolektivních edukačních metod.

Podstatný vliv na klima a kulturu školy má její ředitel. Je osobou zodpovědnou za výchovu, vzdělání i bezpečnost všech žáků, spokojenost rodičů a naplnění jejich oprávněných požadavků, za profesní rozvoj učitelů i za všechny procesy probíhající ve škole od pedagogických zásad až po financování, aktivity a konstruktivní činnosti. Při zavádění inkluzivních principů odpovídá za správné pojetí i organizaci ve prospěch aktivně-podpůrného stanoviska školy. Pro podporu jmenovaných kompetencí a jejich úspěšné zvládnutí může ředitel ve škole zřídit školské poradenské pracoviště s týmem odborníků

jako ješkolní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, sociální pedagog či kariérní poradce. Integrace školského poradenského pracoviště přímo ve škole přináší několik výhod -možnost okamžité intervence, screening žáků v kontextu známého prostředí, odborné poradenství žákům, pedagogům i rodičům. (Michalík, a kol., 2015, s. 90-91)

S nástupem inkluze v českém školství se mění struktura vyučování i požadavky na kompetence pedagogů. Vítková (2014. In: Pipeková, 2014, s. 13-15) vysvětluje, že role učitele se změnila, už nepředává učební látku všem žákům stejně, ale stává se průvodcem a poradcem žáků. Učitel v inkluzivní škole má za úkol vést všechny děti ve vzájemné kooperaci ve společné učební látce s ohledem na individuální vývojové úrovně žáků. Podle Vítkové pedagogové přehlíží potenciál nových možností inkluzivní didaktiky a vidí ve své roli nejistotu a hrozbu pracovního přetížení. V Katalogu podpůrných opatření (Michalík, a kol., 2015, s. 92-93) je učitel respektive třídní učitel považován za důležitý článek edukačního procesu. Úkolem učitele je promyšleně a efektivně provádět a vyhodnocovat výchovně vzdělávací aktivity. Třídní učitel je ve zvláštním postavení tím, že má osobní informace o žácích, o sociální situaci a zázemí rodiny, o rodinných vztazích. Úkolem třídního učitele není kritizovat životní styl či jednání rodičů, ale v případě, že jsou v rozporu se zájmy žáka, dává podnět poradenským nebo sociálním pracovníkům, OSPOD atd. Jako osoba, která s dětmi reálně pracuje, denně se s nimi vídá, zná jejich handicap, názory i životní příběhy. Je-li členem třídním kolektivu žák se znevýhodněním nebo se zdravotním postižením, je práce učitele o to náročnější, neboť musí dle principů inkluze přizpůsobit veškeré edukační prostředky a podmínky individuálním potřebám žáka.

3 EDUKACE ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Podpurná opatření jsou, jak jsme již popsali v předchozích kapitolách, prostředky pomáhající žákům se sociálním znevýhodněním, zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Cílem těchto prostředků je podpořit tyto žáky a připravit jim spravedlivé podmínky pro vzdělávání. Přestože je naše studie zaměřena na žáky se sociálním znevýhodněním, musíme žakovský kolektiv vnímat jako celek, tedy včetně žáků s jinými typy znevýhodnění i žáků běžných, neboť všichni jsou součástí edukačního procesu, navzájem se ovlivňují a působí na sebe. Součástí edukačního procesu je celá řada dalších působících prvků, jednak těch, na které musíme brát zřetel při aplikaci vzdělávání a jednak těch, které využíváme jako podporu dle individuálních potřeb žáků. V této kapitole popisujeme způsob uplatnění některých podpurných opatření v praxi.

3.1 Uspořádání výuky a vyučovací techniky

Uspořádání výuky – časová či místní změna režimu výuky, úprava výukového prostoru, zasedacího pořádku nebo snížení počtu žáků může být efektivním podpurným opatřením ovšem s přihlédnutím ke klimatu třídy a vyučovanému předmětu. Pančocha (2013, s. 93) se zabývá volnočasovými aktivitami jako prvkem edukace pro žáky se sociálním znevýhodněním. Dle jeho názoru volnočasové aktivity v prostředí školy, případně mimoškolní výcviky, kurzy a pobyty kompenzují dětem problematické rodinné prostředí, poskytují prostor pro vlastní realizaci a zlepšují adaptabilitu dětí.

Přizpůsobení vyučovacích technik – pro podporu žáků se speciálními potřebami jsou v Katalogu (Felcmanová, a kol., 2015, s. 27-33) uvedeny didaktické principy, například lze využít individuální práce nebo skupinová výuka. Střídání edukačních aktivit, strukturalizace výuky podle potřeb žáka, aktivní metody jako je například diskuze, mentální mapování, brainstorming, uvedené metody platí za motivující a efektivní v procesu učení.

Didaktické pomůcky – předměty napodobující realitu, pomůcky speciální, kompenzační nebo reedukační. Tato základní podpurná opatření motivují, podporují kreativitu a pomáhají žákům pochopit látku a kompenzovat nedostatky ve výkonu. Katalog podpurných opatření (Felcmanová, a kol., 2015, s. 206-207) rozlišuje pomůcky pedagoga a pomůcky určené žákům. Jsou určeny především žákům se sníženým kognitivním výko-

nems omezením smyslového vnímání, motorických funkcí, jazykových nebo sociálních kompetencí.

Příčina intervence: zvýšená četnost únavy žáka, slabý kognitivní výkon, smyslový deficit, snížená adaptabilita žáka, nízká koncentrace i motivace k učení, z důvodu jazykové nedostatečnosti žák nerozumí učivu, žák je vyčleněný nebo stranící se kolektivu, nerozvinuté sociální kompetence, nepodnětné domácí prostředí.

Podpora: ohled na individuální pracovní tempo žáka a individualizace výuky, relaxace jako prevence únavy, střídání výukových aktivit, posilování motivace, sociálních a komunikačních schopností, posilování vazeb v třídním kolektivu prostřednictvím skupinových činností (Felcmanová, a kol., 2015, s. 27-33, 206).

3.2 Pedagogicko-psychologická intervence

Spolupráce rodiny a školy – podle Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová a kol., 2015, s. 129-136) spočívá úspěšnost práce se žáky se speciálními potřebami v kvalitě komunikace. Komunikačními překážkami může být kulturní nebo náboženská odlišnost či problémy sociokulturního případně socioekonomického charakteru. Opakované krizové situace mají vliv na vývoj osobnosti žáka. Je tedy důležité včas problémy odhalit a vytvořit mechanismus jejich řešení. Jak uvádí Gírglová (2012. In: Opatřilová, 2012, s. 64), pouze na základě odpovídající komunikace mezi rodinou a školou je možné zajistit potřebnou péči v odborných poradenských zařízeních.

Jazykové kompetence – považuje za zásadní bariéru v edukačním procesu Bytešníková (2012. In: Opatřilová, s.72). Vysvětluje, že žáci s odlišným mateřským jazykem jsou vzdělávání v řeči, které nerozumí nebo se ji teprve učí. S přihlédnutím k věku, zdravotním komplikacím či sociokulturnímu postavení by měli být žáci podporováni, neboť nedostatečná znalost jazyka žáka v porozumění vyučované látky značně omezuje. Navíc by měli pedagogové brát v úvahu kulturní odlišnosti těchto žáků. Bytešníková zdůrazňuje riziko, při kterém může učitel z neznalosti cizí kultury přehlédnout důležité signály naznačující vznikající problém.

Kognitivní a exekutivní funkce – v Katalogu podpůrných potřeb (Felcmanová, a kol., 2015, s. 160-175) se uvádí, že na žáka jsou v procesu vzdělávání kladeny nároky,

kteří u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mohou snižovat exekutivní funkce (schopnost plánovat, rozhodovat se a cílevědomě plány realizovat). Poznávací funkce, jako myšlenkové operace, sluchové a zrakové vnímání atd. patří mezi schopnosti závislé na kvalitě stimulace v raném věku. V Katalogu se doporučuje mezi edukační činnosti preventivně řadit aktivity posilující kognitivní funkce.

Příčina intervence: výskyt poruch chování u žáka (šikana, záškoláctví, agrese), opakovaný neúspěch ve školní práci, poruchy kognitivních a exekutivních funkcí, potíže sociální interakci, neadekvátní pasivita nebo aktivita při navazování vztahů, zjištěn syndrom CAN (týrané, zneužívané a zanedbávané dítě), jazyková bariéra.

Podpora: pomoc je zaměřena na zlepšení komunikace školy s rodičem, na podporu při řešení krizových situací, na rozvoj vztahů na formální i neformální úrovni. Jestliže rodič vnímá školu pozitivně, podporuje v tomto přístupu i své dítě, poskytuje mu větší podporu i motivaci učení. Vhodné jsou stimulační metody na podporu kognitivních a exekutivních funkcí, posilování paměti, upevňování obsahu informací např. pomocí didaktických pomůcek., rozvoj sociálně komunikačních schopností, nácvik seberegulace a sebekontroly, podpora ke zvýšení sebeobslužných, případně sociálních kompetencí. Podpůrnými metodami mohou být stimulační techniky percepce, motoriky, rehabilitační postupy či zooterapie. Pro žáky s jazykovou bariérou se do výuky zařazují nad rámec běžné výuky jazykové aktivity individuálně upravené dle potřeb žáka (Felcmanová, a kol., 2015, s. 129-203).

3.3 Modifikace obsahu vzdělávání a hodnocení

Modifikace obsahu vzdělávání – rámcový vzdělávací program je určujícím modelem pro školní vzdělávací programy jednotlivých škol. V Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, a kol., 2015, s. 217-220) se vysvětluje, že v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávací systém se respektují jejich individuální specifika (např. tempo práce, unavitelnost, zdravotní kondici, atd.). Podpora žáka spočívá v úpravě rozsahu a obsahu učiva nebo jeho rozložení v čase, u dětí mimořádně nadaných jde např. o obohacení učiva. Opatření může být dočasné nebo dlouhodobé.

Hodnocení – klasifikace žáka souvisí s diferencovaným postavením žáka ve třídě. Katalog podpůrných opatření (Felcmanová, a kol., 2015, s. 241) doporučuje, s ohledem

na zachování motivace k dalšímu vzdělávání, přihlídnout na individuální možnosti a diagnózu žáka. Hodnocení musí být spravedlivé a srovnatelné jasným měřítkem. Je vhodné hodnotit slovně, kriteriálně a učit žáky sebehodnocení. Negativní hodnocení žáka má podle Presové (2012. In: Opatřilová, s. 151-152) vliv také na žákovy absence. Jestliže žák prožívá opakovaně neúspěch ve své školní práci a je za ni učitelem negativně hodnocen, snižuje to jeho už tak nízkou motivaci k učení. Absence se tak stává formou úniku ze školy. Problém je, že zameškané učivo s sebou nese opět neznalost a nový neúspěch. Vzniká spirála, ve které se kumulují absence, s problematickým chováním i školním neúspěchem. Hodnocení je třeba chápat nejen coby klasifikaci školní práce žáka, ale také z hlediska sociálního přijetí ve společnosti. Kořa (2004. In: Jedlička, s. 72, 111) hovoří o sociální kontrole, která v podstatě reguluje jednání jedinců, ale varuje před hodnocením prostřednictvím nálepkování, které může mít opačný efekt a naopak může vyvolat agresi a násilí.

Příčina intervence: časté známky přetížení žáka, snížená pozornost, projevy deficitu paměti, slabý kognitivní výkon, částečná nebo úplná neznalost vyučovacího jazyka. Nevhodný styl učení, rozdílné pracovní tempo, nedostatečná domácí příprava, prudké změny v prospěchu. Z důvodu sociokulturní jinakosti žák reaguje neadekvátně na některá výuková témata, nemůže se účastnit tělesné či sexuální výchovy apod.

Podpora: obsah vzdělávání je zredukován dle individuálních možností žáka, motivaci se předchází rizikové frustraci z neúspěchu. Na základě sledování mezi školním a domácím výkonem se vytvoří analýza, podklad např. pro individuální nebo týdenní plán vzdělávání. Individualizace časových i tematických celků vede ke zklidnění žáka a větší motivaci. Učivo je upraveno, aby splňovalo podmínky respektu a pochopení kulturních odlišností tak, aby bylo možné je začlenit do vzdělávání (Felcmanová, a kol., 2015, s. 217-242).

3.4 Rodinné zázemí a mimoškolní příprava

Rodina a rodičovství je nejzákladnější fenomén společnosti. Podle Koukolíka (2011, s. 188-191) je úlohou rodiny poskytnout ty nejlepší podmínky pro rozvoj osobnosti i talentu dětí, podporu a zázemí ve vzdělávání, a zajistit nejlepší možné uplatnění v životě. Současně má rodina kontrolovat a delimitovat meze jednání dítěte, jednak pro jeho ochranu, jednak pro ochranu jeho okolí. Rodinná opora a harmonie má vliv na zdravý vývoj dítěte.

te po tělesné i duševní stránce. V opačném případě může vést k sociálním, tělesným, psychologickým či psychiatrickým poškozením. Děti, kterým se v raném věku nedostalo mateřské lásky nebo byly od matky odloučené (např. ústavní výchova nebo kojenecký ústav) byly nedostatkem citových vazeb deprivovány. Koukolík vysvětluje, že stres, který deprivaci provází, vyvolává tvorbu hormonu kortizolu. Dlouhodobá deprivace tedy znamená dlouhodobé působení vyšší hladiny kortizolu. Ta poškozuje nervové buňky a následně obranyschopnost a imunitu dítěte. Jako následek deprivace byly zjištěné poruchy učení a těžké poruchy chování.

Mimoškolní příprava – pravidelná a intenzivní příprava má zásadní vliv získání či upevnění učební látky. Pro dosažení maxima žákova vzdělávacího potenciálu je důležitý soulad mezi školním a domácím prostředím. Domácí příprava žáka vyžaduje adekvátní podporu rodičů, zázemí i motivaci k učení. Z hlediska rozvoje osobnosti je pocit úspěchu v bezpečném prostředí pro žáka velmi důležitý. Tento způsob podpory je podstatný obzvláště pro žáky s mentálním postižením a pro žáky se sociálním znevýhodněním (Felcmanová, a kol., 2015, s. 265-270).

Příčina intervence:žák nenosí vypracované domácí úlohy (nebo je nosí s chybami), žák neprospívá, projevují se poruchy pozornosti a paměti. Nevhodný styl učení, nedostatečná domácí příprava, prudké změny v prospěchu, častá absence žáka.

Podpora:posilování vazeb mezi rodinou a školou, pomoc při řešení náročných situací a zpracování emoční zátěže žáka. Budování smyslu pro odpovědnost a povinnost žáka (Felcmanová, a kol., 2015, s. 265-266).

3.5 Sociální a zdravotní podpora

Sociální podpora –o důležitosti rodinného zázemí jsme psali v kapitole 3.4, existují ale další sociální podmínky, které mohou negativně ovlivnit život žáka; žák jako člen etnické menšiny nebo přistěhovaných cizinců. Pančocha (2013, s. 93-94) srovnává zkušenosti české společnosti se zkušenostmi západních států Evropy a vznik řady patologických jevů viní z neúspěšné integrace. Potenciál, jak omezit negativní projevy chování ve společnosti, vidí Pančocha v pedagogice volného času. Jako příklad uvádí aktivity (sport, výlety, poznávání české země, ruční práce, výuka jazyka) probíhající od roku 2012 v Zastávce

u Brna, určené pro všechny členy přistěhovaných rodin i členy etnických menšin. Organizační volného času lze zabránit rizikovému chování dětí, popřípadě poskytnout podporu při řešení krizových situací v rodině.

Zdravotní podpora – u žáků se speciálními potřebami se přihlíží podle Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, a kol., 2015, s. 271-278) ke zdravotním potřebám, tedy např. mimořádné přestávky, přístup k potravinám, nápojům dle individuálních potřeb žáka. Nové normy uvádí, že také podání medikace, možnost využití chladničky či ohřevu potravin je považováno za podpůrné opatření. Stravování je považováno za službu a škola má uspokojit individuální potřeby žáků; diety, makrobiotické, vegetariánské, veganské a další alternativní požadavky na stravu. Katalog podpůrných opatření klade důraz na zabezpečení stravování všem dětem, tedy i těm, které (např. z ekonomických důvodů) jej zabezpečený nemají.

Odborné poradenství– externí poskytovatelé služeb (jak uvádíme v kapitole 2.6.3) nebo orgány sociálně-právní ochrany dětí navazují komunikaci a řeší konflikty rodiči, jestliže rodiče nespolupracují se školou a neposkytují dítěti dostatečnou podporu ve vzdělávání. Působí převážně preventivně proti nežádoucím jevům a odhalují riziková chování, např. syndrom CAN (Felcmanová, a kol., 2015, s. 279-281).

Příčina intervence: kulturní či ideová jinakost, zdravotní důvody, ekonomické důvody. Rizikové chování žáka (vandalismus, záškoláctví, agrese atd.), nízká motivace a školní neúspěch, kognitivní funkce, afektivní, psychomotorické a sociální způsobilosti žáka jsou nevyrovnané. Jazyková bariéra.

Podpora: individuální možnosti dle potřeb žáka, s ohledem na jeho náboženské vyznání případně zdravotní stav, upevňování vazeb mezi rodinou a školou, zamezit nedostatečné výživě. Multikulturní výchova s realizací tematicky zaměřených bloků. Úzká dlouhodobá spolupráce s různými odbornými pracovišti pomáhá učitelům při hledání východisek, kooperují a řeší komplikované situace žákova školního i osobního života. Podpora při zvládnutí českého jazyka (Felcmanová, a kol., 2015, s. 271-281).

3.6 Třídní kolektiv

Třídní kolektiv – školní třída a práce sní je považována za běžnou edukační realitu. Podpůrným opatřením se stává ve chvíli, kdy pedagog cíleně pracuje s klimatem třídy, respektuje dynamiku a vnitřní vztahy sociální skupiny. Učitel se třídou může pracovat preventivně, v průběhu školního roku nebo cíleně v případě výskytu problémové situace. Zřetelná je výhoda třídního učitele, který zná sociálně-emocionální ladění své třídy. Každou změnu je schopen citlivě vnímat a lépe reagovat včasnou a vhodnou intervencí. Pro prevenci patologických jevů může být přizván psycholog (Felcmanová, a kol., 2015, s. 284-291).

Integrace žáků – nový žák v třídním kolektivu, žák-cizinec, lišící se kulturou, etnikem nebo s postižením. Tyto děti se potýkají s problematickými situacemi a inkluze je způsob, jak jim pomoci. Němec (2012, s. 172-173) zdůrazňuje důležitost postojů členů kolektivu na adaptaci nového spolužáka. Postoje jako hodnotící reakce mohou být kladné nebo záporné, ale mohou se měnit a v edukačním procesu ovlivňuje taková změna postojů i jednání. Němec poukazuje na studie Allporta, které prokázaly, že zásadním způsobem jak změnit postoje je přímý kontakt majoritních a odlišných skupin nebo jednotlivců. Problém je odhadnout, zda bude změna pozitivním nebo negativním směrem. Tento problém lze částečně urovnávat prostřednictvím kooperativních metod, simulačních her a představováním sociálních rolí.

Příčina intervence: ve třídě se projevíly znaky problematického chování žáka nebo žáků, nezdravé sociální klima ve třídě, rizikové chování žáků. Žák je vyčleněn z kolektivu a necítí se bezpečně. Slabé komunikační a sociální kompetence, zvýšená emoční reaktivita žáka.

Podpora: preventivní monitorování vztahů ve třídě, včasná detekce, kooperativní metody pro zkvalitnění vztahů ve třídě, posilování zdravého sebevědomí a smyslu pro odpovědnost, zlepšování výsledků školní práce žáků. Personálně-interakční techniky pro rozvoj osobnostních vazeb a morálních hodnot, podpora žáka při adaptaci v novém prostředí (Felcmanová, a kol., 2015, s. 284-291).

3.7 Úprava školního prostředí

Úprava školního prostředí – jde o důležité činitele, ovlivňující celou řadu materiálních i sociálních podmínek. Katalog podpůrných opatření (Felcmanová, a kol., 2015, s. 329) sem řadí zajištění bezbariérovosti, fyzikální parametry (např. světlo, teplo, akustika, nábytek), moderní technologie podpůrného charakteru, velikost pracovních skupin, případně přítomnost další dospělé osoby.

Lidské zdroje – jako zásadní součást edukačního procesu. Všichni zaměstnanci školy mají podle doporučení Katalogu podpůrných potřeb (Felcmanová, a kol., 2015, s. 332-333) splňovat kritéria inkluze, která poskytnou všem žákům takové prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a vítáni. Potřebné kompetence, pedagogové i další zaměstnanci školy, získávají prostřednictvím školení.

Příčina intervence: schopnost soustředění u žáka kolísá, jeví známky únavy a přetížení. Rizikové chování žáka, nepodnětné sociokulturní prostředí a nedostatečná domácí příprava žáka, minimální komunikační a sociální kompetence, nízká motivace ke vzdělávání, jazyková bariéra žáka, etnická nebo kulturní odlišnost.

Podpora: žák má mít k dispozici klidné místo (ve třídě oddělené nábytkem nebo v oddělené místnosti pod dozorem pedagoga), kde si může v soukromí odpočinout. Je nutné nastavit pravidla, aby nedocházelo ke zneužívání. Školní vzdělávací program je doporučeno upravit s ohledem na zastoupené minority. Důraz na rozvoj komunikace. Všichni zaměstnanci školy (pedagogové, vedení školy, pracovníci administrativy, kuchyně i údržby) absolvují školení, které jim přiblíží kulturu nových žáků, způsoby komunikace či informovanost (Felcmanová, a kol., 2015, s. 329-333).

Shrnutí

V teoretické části diplomové práce se zabýváme vlivem prostředí na vývoj osobnosti člověka. Zaměřujeme se na ranou výchovu člověka a důsledky, které přináší chudoba v rodině. Prostřednictvím výzkumů a vědeckých zjištění předkládáme důkazy o jednoznačném vlivu rodinného prostředí na vývoj dítěte, v případě chudoby vedoucí k poruchám ve vývoji, případně až k patologickým změnám.

Z pohledu školství je tato situace však pouze jednou z mnoha příčin, které žáka řadí do kategorie: „žák se sociálním znevýhodněním“. Jak uvádíme v teoretické části této práce, současná školská legislativa do zmíněné kategorie řadí také žáky žijící: v nepodnětném prostředí (především z důvodu malého zájmu o vzdělání ze strany rodičů), v dysfunkčním rodinném prostředí (zvýšený výskyt konfliktů v rodině, syndrom CAN), při neadekvátním finančně-materiálním zázemí (bytové podmínky, sociálně vyloučené lokality), a dále žáka s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Tito žáci mají ze zákona nárok na bezplatné poskytování podpurných opatření, kterými se rozumí pedagogické, případně speciálně pedagogické metody, odpovídající vzdělávacím potřebám žáků. V práci předkládáme Katalog podpurných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním, zpracovaný odborným týmem z UP Olomouc. Jedná se o metodický dokument, jehož úkolem je pomoc školám v orientaci při práci se žáky se sociálním znevýhodněním, nabízí principy a praktické pedagogické postupy při edukaci těchto žáků.

Uvedený stav je ovšem dočasný, dne 1. 9. 2016 nabývá účinnosti jednak § 16 zákona č. 82/2015 Sb., měnící zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s názvem „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“. Podle § 16 odst. 2 se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí dítě, které ke vzdělávání potřebuje poskytnutí podpurných opatření (např. poradenská pomoc školám ze strany školských poradenských zařízení, využití kompenzačních pomůcek, vzdělávání dle individuálních vzdělávacích plánů, podpora asistenta pedagoga, celková úprava organizace výuky atd.). A jednak ke dni 1. 9. 2016 nabývá účinnosti nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje vyhlášku č. 73/2005 Sb. V žádné z těchto norem se již pojmu „sociální znevýhodnění“ nepoužívá. Důvodová zpráva vysvětluje, že současný taxativní výčet sociálního znevýhodnění nezachytil všechny možné druhy sociálního znevýhodnění a předpokládá, že bude-li nově posuzovat sociální znevýhodnění jako jakékoli znevýhodnění „sociální povahy“, dojde k rozšíření této kategorie a právo na poskytování podpurných opatření budou mít i ti žáci, kteří je v současné době nemají.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRAKTICKÉ ZKUŠENOSTI ŠKOL PŘI PRÁCI SE ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Výzkumná část diplomové práce se soustředí na získání přehledu o vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. K tomuto účelu využívá postupů pedagogického výzkumu, který může být definován jako *systematické zkoumání pedagogické reality (výchovy a vzdělávání) s cílem potvrdit nebo vyvrátit určitý stupeň poznání, nebo objevit a vysvětlit poznání nové* (Čabalová, 2011, s. 6).

Základní dichotomické členění pedagogického výzkumu rozděluje výzkumné postupy na kvalitativní a kvantitativní výzkum. Lašek a Chrzová (2003, s. 12) uvádí, že kvantitativní výzkum využívá jako výzkumné metody dotazníky nebo testy, které pak následně vyhodnocuje pomocí statistických metod. Kvalitativně orientovaný výzkum vychází z odlišného přístupu (viz níže). Gavora (2000, s. 26) vidí zásadní rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem v postoji výzkumníka. Badatel v kvantitativním výzkumu se snaží držet odstup od zkoumaných jevů, čímž se snaží zabezpečit nestrannost pohledu. Naproti tomu výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací. Tento výchozí předpoklad stojí i v pozadí níže prezentované výzkumné studie.

4.1 Design studie

Současná vědecká terminologie, jak popisuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 83), využívá termín design výzkumu, což označuje rámcové uspořádání nebo plán výzkumu, tedy vymezení základních podmínek, za kterých se bude výzkum realizovat. V pedagogickém výzkumu se využívá řada designů, v kvalitativním přístupu např. případová studie nebo zakotvená teorie.

Jak jsme nastínili v úvodu kapitoly, design této studie je zakotven do kvalitativního výzkumu. Pro získání hlubšího vhledu do problematiky edukace žáků se sociálním znevýhodněním je podle našeho názoru vhodnější využít širšího spektra informací na malém výzkumném vzorku než snaha postihnout širší záběr statistickými metodami kvantitativního výzkumu, kde však dochází ke zploštění a určitým způsobem zjednodušení získaných poznatků. Podle Čermáka (2002, s. 12-14) se výzkumník při kvalitativním přístupu v humanitních vědách vzdává jednoduchosti, tj. přesvědčení, že lze zkoumané jevy separo-

vat a udržet v konstantní podobě nezávisle na jejich vazbách a interakcích s různými kontexty. Cílem výzkumníka v kvalitativním výzkumu je především získat komplexnost zkoumaného jevu, neboť kvalitativní vychází z představy, že je nemožné separovat dílčí elementy skutečnosti z jejich kontextu (Čermák, 2002, s. 12-14). V intencích kvalitativního výzkumu existuje více realit, podle toho, jak je jednotlivci nebo skupiny vymezují (Gavora, 2000, s. 99). Cílem výzkumu v designu kvalitativního přístupu pak není ověření hypotézy, ale rekonstrukce významu jevu. V případě tohoto výzkumu tedy snaha o získání plastické představy reality vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Ze široké škály metod kvalitativního výzkumu využívá tato práce případovou studii. Volba výzkumného designu závisí podle odborné literatury na povaze výzkumné otázky. V případě, že výzkumník usiluje o poznání, jak určitý pedagogický program nebo pedagogická realita funguje v praxi, je vhodné využít případovou studii (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 101). Cílem tohoto přístupu je zkoumání určitého aspektu u jedné osoby nebo malého počtu osob. Jinými slovy lze tento typ výzkumu charakterizovat jako postup zacílený na sbírání velkého množství dat od několika málo jedinců nebo subjektů či na detailní studium jednoho nebo několika málo případů (Miovský, 2006, s. 94). V případě této studie se jedná o výzkum názorů a postojů ředitelů základních škol k edukaci žáků se sociálním znevýhodněním. Hendl (2006, s. 103) vymezuje základní výzkumnou otázkou případové studie následovně: „*jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů*“.

Vztaženo na předmět našeho výzkumu, lze tuto základní otázku modifikovat? Jaké charakteristiky vykazují zkoumané školy v přístupu k žákům se sociálním znevýhodněním?

4.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem případové studie je navázání na výše položenou základní otázku; záměrem praktické části diplomové práce je zhodnotit přístup škol k žákům se sociálním znevýhodněním a zjistit praktické zkušenosti základních edukací těchto dětí.

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 65) je ze stanoveného cíle odvozen výzkumný problém a jednotlivé výzkumné otázky. V souladu s požadavky na formulování výzkum-

ného problémuzní výzkumný problém tohoto výzkumu „Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole.“.

Z výzkumného problému a poznatků z teoretické části pak vyplývají jednotlivé výzkumné otázky:

- 1) Mají ředitelé sledovaných škol přesnou představu o legislativním vymezení pojmu sociálně znevýhodněný žák a o počtu těchto žáků na škole?
- 2) Považují ředitelé legislativní zakotvení sociálního znevýhodnění za opodstatněné?
- 3) Jakou formou probíhá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními u sociálně znevýhodněných dětí?
- 4) Jaká je role třídních učitelů ve screeningu sociálního znevýhodnění?
- 5) Jakou činnost se sociálně znevýhodněnými žáky vykazují školská poradenská pracoviště?
- 6) Využívají na sledovaných školách speciální pedagogické intervence při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi?
- 7) Vykazují podle ředitelů žáci se sociálním znevýhodněním některé odlišnosti ve vztahu k edukačnímu procesu ve srovnání s běžnou populací?
- 8) Liší se spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním od spolupráce s rodiči žáků běžné populace?
- 9) Jaký názor mají ředitelé na některá vyrovnávací opatření sociálního znevýhodnění?

4.3 Výzkumný soubor

V této fázi je nutné předeslat, že sestavení výzkumného vzorku nebylo vůbec jednoduché. Někteří ředitelé základních škol účast na výzkumu odmítli, někteří na žádost o rozhovor nereagovali vůbec.

Finální výzkumný soubor tvořilo pět ředitelů základních škol. Výzkumné šetření bylo provedeno anonymně. Z tohoto důvodu prezentujeme jen obecná a základní demografická data základních škol, které byly předmětem výzkumného šetření. Rovněž uvádíme základní charakteristiku ředitelů v podobě počtu let v ředitelské funkci. Škola A se nachází na vesnici, ostatní ZŠ jsou městské.

Tabulka 1 Základní údaje o sledovaném vzorku ředitelů ZŠ

	Ve funkci	Aprobace	Počet žáků	Kapacita školy	Počet tříd I. a II. st.	Počet odd. ŠD	Počet pedagogů	Počet asistentů pedagoga
Ředitel řA	20 let	Tělocvik	100	250	7	1	12	1
Ředitel řB	15 let	Tělocvik Přírodopis	292	450	14	4	27	4
Ředitel řC	4 roky	Tělocvik Zeměpis	756	780	29	10	49	6
Ředitel řD	3 roky	Zeměpis Přírodopis	299	680	16	3	29	7
Ředitel řE	6 let	Matematika	582	700	26	9	60	11

Zdroj: autorka ŠD = školní družina

4.4 Metody sběru dat

Jako metodu sběru dat jsme zvolili metodu hloubkového rozhovoru. Za hlavní dva typy hloubkového rozhovoru se označují: 1) polo (semi) – strukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek a 2) nestrukturovaný (narativní) rozhovor, jež může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 160).

V prezentované výzkumné studii jsme využili první typ semi-strukturovaného rozhovoru s výše zmíněnými pěti řediteli základních škol. Připravené otázky byly odvozeny ze studia odborné literatury prezentované v teoretické části. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Provedení rozhovorů jsme podložili stanovením etických kritérií. V souladu s požadavky odborné literatury jsme pečlivě dodrželi hlavní etické pravidlo případové studie, které hovoří o tom, že veškeré zamýšlené výzkumné procedury mají být hlavním aktérům vysvětleny a zdůvodněny. Citlivé metody, jako je námi využité zvukové zaznamená-

vání, mohou být prováděny pouze s jejich souhlasem. Samozřejmostí bylo dodržení všech pravidel anonymity (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 160).

4.5 Metoda vyhodnocení dat

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 109), pro případové studie nejsou vyvinuty specifické postupy sběru dat. *Absence uceleného a uznávaného přístupu k datům vzešlým ze studia případů v praxi znamená, že téměř každá studie představuje do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 109).

Z toho důvodu jsme využili postupů využívaných v rámci zakotvené teorie. Z postupů zakotvené teorie jsme zvolili dva základní kroky: 1) sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů; 2) kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 87).

Ústředním procesem zakotvené teorie je kódování. Kód je slovo nebo krátká fráze, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ (Hendl, 2006). V této studii jsou použity dva základní způsoby kódování: a) otevřené kódování – jedná se o první fázi procesu kódování, kde jsou významové jednotky označující jednotlivé důležité údaje získané z rozhovorů členěny do kategorií; b) axiální kódování – jedná se o soubor postupů, s jejichž pomocí jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány prostřednictvím vytvářených vazeb mezi kategoriemi (Miovský, 2006, s. 230).

Informace získané z rozhovorů s řediteli škol jsme rozčlenili do jednotlivých dimenzí a kódů, které reprezentují jednotlivé důležité oblasti související se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním. Jinými slovy, kvalitativní výzkum jsme zpracovali do dimenzí a kódů, které byly přiřazeny podle okruhů, jež nás ve vzdělávání žáků se sociálním vzděláváním zajímaly.

Pro grafické znázornění výsledků výzkumu prezentovaného v následující kapitole jsme stanovili pravidlo v kvalitativním výzkumu obecně využívané. Stanovené pravidlo zajišťuje větší přehlednost: a) obyčejné písmo jsme využili k označení objektivních událostí nebo konstatování; b) *kurzíva* je vyhrazena označení výpovědi dotazovaných ředitelů základních škol; c) **tučné písmo** slouží k označení pasáží, které jsme vyhodnotili jako velmi důležité.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Z výše uvedeného postupu při zpracování získaného materiálu bylo na základě analýzy stanoveno 8 základních dimenzí, které jsou dále členěny do jednotlivých kódů. Stanovené dimenze:

- Dimenze č. 1: Vymezení pojmu sociálního znevýhodnění.
- Dimenze č. 2: Označení dítěte jako žáka se sociálním znevýhodněním.
- Dimenze č. 3: Role školy a pedagogů v práci s žákem se sociálním znevýhodněním.
- Dimenze č. 4: Edukační proces u žáků se sociálním znevýhodněním.
- Dimenze č. 5: Spolupráce s relevantními organizacemi při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.
- Dimenze č. 6: Osobnost žáka se sociálním znevýhodněním ve vztahu k edukačnímu procesu.
- Dimenze č. 7: Spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním.
- Dimenze č. 8: Intervence pro snížení rozdílů u žáků se sociálním znevýhodněním.

Dimenze č. 1: Vymezení pojmu sociálního znevýhodnění

Dimenze č. 1 rezultuje z odpovědí ředitelů, v nichž se snažili vymezit sociální znevýhodnění žáka z hlediska školy.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že pojem sociálního znevýhodnění není vnímán jednotně. Každý z dotazovaných ředitelů vymezuje sociální znevýhodnění odlišně. Shodují se však, že podstatným znakem sociálního znevýhodnění je dysfunkční rodina. Z odpovědí ředitelů „vydestilovali“ následující kódy, sytící vymezení dysfunkční rodiny jako základu sociálního znevýhodnění: a) zanedbanost dítěte, b) nedostatek finančních prostředků.

Kód 11 Dysfunkční rodina

Na dysfunkční rodině jako podstatném znaku sociálního znevýhodnění se shodli všichni ředitelé. Nedobré fungování rodiny však není v přímém vztahu k její formě. **I úplná rodina může být dysfunkční** s neblahým dopadem na psychosociální vývoj dítěte. Za sociálně znevýhodněné je považováno i dítě, které má určité osobnostní předpoklady a rodina mu nepomáhá tyto předpoklady rozvíjet.

Shoda panovala i v názoru na vliv etnického původu, který podle ředitelů nelze považovat za ukazatel sociálního znevýhodnění.

Stejně tak nelze apriori označit za sociálně znevýhodněné děti s náhradní rodinnou výchovou v Klokáncích či dětských domovech.

řA): *Vím, že pokud je to úplná rodina, je to dobře. Ale někdy, a je to paradoxní, kdyby ta rodina možná někdy nebyla úplná a ti partneři, kde ten vztah je hodně napnutý, se dohodli na jiné formě, a nemyslím teď, že se formálně rozvedou, ale že spolu nebudou žít, protože to dítě musí trpět tím, jak ten rodič nebo ti rodiče vzájemně reagují, tak by to bylo možná lepší, než ta neúplná rodina by v tomto případě byla lepší než ta rodina úplná.*

řB): *...tak se nemůžeme zase zbavit dojmu u některých dětí, že tam ta rodina prostě nefunguje, rodičům je to více méně jedno. Základní vzdělání je garantované státem, to znamená, někdy se dostáváme do situace, že z těch rodičů vysloveně číší taková ta představa, že tu devítku nebo tu základní školu musí nějakým způsobem dodělat. Co se bude dít potom, to je jedno.*

řC): *Dítě, které, když má možnosti prostě své osobní a nepomáhá mu v tom dostatečně rodinné prostředí, jo? Buď to ta rodina prostě nefunguje nebo žije to dítě v prostředí, které je mu nepodnětné, které je pro něho nepodnětné. To si představuju pod tím pojmem.*

Kód 111 Zanedbanost dítěte

Obecně mezi řediteli panuje shoda, že děti se sociálním znevýhodněním jsou v porovnání s jinými žáky více zanedbané. Zanedbanost je pak označována za jednu z klíčových charakteristik sociálního znevýhodnění. Nemusí to však platit za všech okolností, o čemž svědčí vyjádření řD. Oba žáci zmínění řD jsou diagnostikováni na sociální znevýhodnění z důvodu **nedostatečného ovládnutí českého jazyka**. V případě řE hovoří zkušenosti o vyšším výskytu vši u dětí se sociálním znevýhodněním.

řA): *Bohužel je to ten první signál, který ve většině případů přichází a pak se teprve zjišťuje to další pozadí celé té záležitosti. Tak to bohužel je pravdou.*

řB): *Musím přiznat, že většinou ano, jsou více zanedbané, podle mého názoru i pedagogů. Pokud se to v té třídě projevuje, co jiného si mají myslet.*

řD): *Jak vidím ty dvě děti, tak jeden vůbec není zanedbaný a druhá zanedbaná taky není, ale je takový tintítko, opečovávaná, taková hubená, ale nemyslím si, že je to dítě sociálně zne-*

výhodněné, ale spíš je to tou výchovou. To dítě nemělo možnost si projít různými těmi prostředními, spadnout na koleno, rozbít si ho, protože je tak operován, že jsem to ještě nezažil. To dítě tam spadlo proto, že to je opravdu cizojazyčná rodina, takže to je asi ten důvod, proč je sociálně znevýhodněné, kvůli odlišnosti národa, víry atd.

řE) Zdravotně ne, spíš třeba, že mají vši atd., takže já nevím, jestli to je zdravotní zanedbání, ale že by byly víc nemocné to asi ne. Ale spíš ty vši, nebo je pošlou běžně nemocné do školy, s nějakou chřipkou a pak mi to tady roznáší po škole. Ale že by byly víc nemocné, to asi ne. Hodně řešíme vši, tam je problém, protože to donesou do školy a pak se to musí řešit s rodiči a mnohdy ti nereagují na to.

Kód 112 Finanční problémy rodiny

Na nedostatku financí rodiny jakožto charakteristickém znaku sociálního znevýhodnění se shodli všichni ředitelé. Pouze řD zmínil v této souvislosti pojem chudoba: *Na naší škole vlastně není veden žák, který by spadal do nějaké to klasifikace - úplná chudoba.* Nedostatek financí se nejčastěji projevuje zejména v nepravidelném stravování žáků se sociálním znevýhodněním. Nedostatek financí rovněž dopadá na účast těchto dětí na školních akcích či v kroužcích.

řD) *Potom druhý úhel pohledu, který jsme zavedli z důvodu umožnění některým dětem chodit na obědy, protože některá rodina třeba nemá na to (diagnostika sociálního znevýhodnění, poznámka autorky) papír, ale na obědy děti nechodí .. oficiální důvod je třeba, že jim to nechutná, ale vyšlo potom najevo od dětí, že by i rády chodily, ale že jim to rodiče nechtějí zaplatit. Takže to je potom ten úhel, který není evidován. Ale i tak jsme požádali pro dva žáky přes nadační fondo dotaci na obědy pro děti, které sice nemají papír, jsou v našich tabulkách nevedeni nebo jsou vedeni jako běžní žáci, ne jako sociálně znevýhodnění, ale přesto víme, že by tam mohli spadnout. Kdyby rodiče si oběhli ty správné úřady. To je jeden úhel pohledu takový. Dnes je to hodně o penězích, takže ty děti nemají tolik peněz, aby si dovolily ty věci, co si mohou dovolit běžní žáci, nebo rodiče běžných žáků.*

řB) Dopad nedostatku financí na návštěvu kroužků .. *Může mít a pravděpodobně i má. Setkáváme se s tím občas. Je otázka, do jaké míry je to dítě tímhle tím hendikepováno. Většinou se třeba neúčastní z tohohle toho důvodu.*

ŘD) však upozorňuje na určitou relativitu nedostatku financí rodin dětí, které byly označeny jako sociálně znevýhodněné. Tuto zkušenost získal v předchozím zaměstnání. *Já jsem dělal praxi na jedné romské škole, tak tam to bylo, že děti většinou ze sociálně znevýhodněného prostředí, nemají většinou peníze v uvozovkách na nic, ale na některé věci mají peněz dost. Viděl jsem, jak takovýhle špalek šunky (pozn. ukazuje 4-5cm), do kterého si jednou kousne a hodí do koše, nebo obědy .. ty jsou gadžovský, ty jest nebudeme, pudeme rači na hamburger .. který stál stovku, takže ten poměr té chudoby a bohatství je spíš o tom, za co jsme ochotni ty peníze utratit a za co nejsme. Takže je to takový, když se zpátky vrátím do té rodiny, jaká bude výchova, takové budou děti.*

Dimenze č. 2: Označení dítěte jako žáka se sociálním znevýhodněním

Druhá dimenze je odvozena od procesu, který v konečném důsledku vede k označení žáka jako žáka se sociálním znevýhodněním. Dimenze v sobě zahrnuje tři základní kódy: 1) uvedení sociálního znevýhodnění ve školské legislativě; 2) diagnózu sociálního znevýhodnění školskými poradenskými zařízeními; 3) riziko „labelingu“ vyplývající z označení žáka jako sociálně znevýhodněného.

Kód 21 Zakotvení sociálního znevýhodnění ve školské legislativě

Tento kód jsme odvodili z vyjádření ředitelů k legislativnímu zakotvení žáka se sociálním znevýhodněním. Na tomto místě pouze připomeňme, že v novele školského zákona se v souvislosti s podporou vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami nevykytuje. Do 1. 9. 2016 je vymezení „žáka se sociálním znevýhodněním“ upraveno v § 16 odst. 4 písm. a) až c) a § 1 odst. 6 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Od 1. 9. 2016 tento pojem nebude obsažen ani ve školském zákoně ani v prováděcí vyhlášce č. 27/2016, která nahrazuje stávající vyhlášky č. 73/2005 Sb. a č. 147/2011 Sb. Přesto je třeba podotknout, že současné legislativní definice, budou určitým způsobem návodem i do budoucna. Nabízí se předpoklad, že v budoucnu bude pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ interpretován z širšího pohledu a bude zahrnovat i žáky, kteří stávající definici nenaplňují.

Zařazení sociálního znevýhodnění do kategorie speciálních vzdělávacích potřeb není dotazovanými řediteli přijímáno jednotně. Na druhou stranu se ředitelé shodují, že určité legislativní ošetření je nezbytné.

Podle řA) bylo snahou zákonodárce **ochránit dítě**. Definice uvedená ve vyhlášce mu však nepřijde příliš dobře formulovaná.

Souhlas řB) je částečný, ze své praxe má často pocit, že se hodně rodičů za **sociální znevýhodnění schovává** a není to až tak prostě pravda. *Určitá speciální vzdělávací potřeba samozřejmě tam je, takže tam je to jakoby půl na půl, spíš bych to bral individuálně. Někdo potřebuje nějakou speciální potřebu, někdo ji v podstatě nepotřebuje a je schovaný za sociální znevýhodnění.*

řC): Zavedení sociálního znevýhodnění do legislativy...*je to pro ty žáky lepší, protože tím pádem teoreticky můžou využívat tu možnost, stejnou jako ostatní děti, které mají jiné potřeby. V tomto směru. To znamená, že můžou mít svého asistenta, ale my teda na škole nemáme nikoho takového.*

řD): *Nemyslím si, že sociální znevýhodnění by muselo být zařazeno jako zvláštní potřeba ve vzdělávání. My to respektujeme, fungujeme tak a vedeme ty žáky takto, ale v tom reálném procesu se s těmi žáky pracuje úplně stejně. Záleží na těch učitelích, jak to dokáží v té skupině vést, protože u těch dvou žáků, které tady máme, nikdo neví, že jsou nějak sociálně znevýhodnění.*

řE) *Myslím si, že to má opodstatnění.*

Kód 22 Diagnostika sociálního znevýhodnění školskými poradenskými zařízeními

Ředitelé se neshodli, zda školská poradenská zařízení mají dostatečné diagnostické nástroje na stanovení sociálního znevýhodnění. Podle řD a řC se jedná spíše o záležitost spadající do kompetencí sociálních úřadů než školských poradenských zařízení. ŘE si myslí, že právě na základě spolupráce školských poradenských zařízení se sociálním odbory MěÚ lze sociální znevýhodnění diagnostikovat. Neshodli se ani na skutečnosti, zda se má sociální znevýhodnění diagnostikovat.

Podle řD) je sociální znevýhodnění na rozdíl od zdravotního postižení subjektivní kategorie, která se podle jeho soudu dá jen obtížně exaktně diagnostikovat. *Poradna jo. My ve škole ne, po poradně to chtít můžeme. Ale myslím si, že ani oni nemají šanci. Jediný, kdo*

má vstup do rodiny a možnost zjišťovat je sociální správa nebo OSPOD a tam jsou lidi, kteří by tohle to měli řešit. Protože oni, školské poradenské pracoviště, netuším, jestli chodí do rodin, ale divil bych se. Oni mají tolik práce, že nestíhají ani to co mají, co jim zrovna přijde. Takže ani nevím, jestli existují nějaké nástroje na diagnostiku sociálního znevýhodnění, asi těžko. To je věc sociální, kterou by školské poradenské pracoviště podle mého názoru nemělo řešit.

řE) To já neumím posoudit, já nevím, ale myslím si, že by mohli mít, protože mohou mít zprávy z úřadů práce, z různých odborů sociálních. Takže já si myslím, že to tam je v legislativě oprávněně.

řC) Já si nedokážu představit, jak jako se to určí, pokud to na tom dítěti není přímo vidět. Pokud to nepozná ten učitel ve škole, tak si myslím, že žádný jiný nástroj k tomu, aby se zjistilo, že to dítě je opravdu sociálně znevýhodněné, tak není. Nedokážu si představit, kdo by toto dělal. Můžou to dělat sociální pracovníci, já si dokážu představit.....to, že by mohlo se jednat o dítě ze sociálně znevýhodněné skupiny, by mohl poznat ten třídní učitel, případně učitelé.

Kód 221 Role školy v diagnostice sociálního znevýhodnění

Z analýzy vyplynulo, že škola má v diagnostice sociálního znevýhodnění roli značně omezenou. Pokud má podezření, že prostředí žáka vykazuje zásadnější nedostatky, musí zpravidla přesvědčit rodiče, aby navštívili PPP.

řB) Jestli výchovný poradce nazná, že někde ta intervence by měla prostě probíhat, tak mě informuje. Sedneme si na to i s třídním učitelem a hledáme prostě cestičky, jestli je to nutný, není to nutný, jakou formou, jestli to nějakým způsobem prosondujeme nebo hned se zkontaktujeme s rodičem, hned se zkontaktuje poradna. Je to individuální, ale řekl bych, že je to v kompetenci výchovného poradce, který dodává ten prvotní impuls. Vlastně takhle jsou to naučení i učitelé, většinou jako první jdou za tím výchovným poradcem, tam se poradí a pak jdou třeba oba dva za mnou nebo za panem zástupcem.

řC) Zavolá na pedagogicko psychologickou poradnu teda, jestli by tam ty děti mohly jít na vyšetření, jenže problém je ten, že maminka tam ty děti musí dovést. Dokonce je škola nemůže ani objednat, objednávají je rodiče sami. To znamená, pokud to neudělají, tak to potom nikdo, jako ten papír, nezíská.

řD) *My nemůžeme dát poradně avízo, aby zasáhla. My musíme přesvědčit rodiče, aby do té poradny zašli. My nemáme právo vůbec nějakého žáka do poradny posílat. To nelze. Musí souhlasit rodič, takže naše práce spočívá v komunikaci s rodičem. Opravdu, snažit se, když žák třeba nechodí v čistém oblečení, je celý týden ve stejném.*

řE) *Hodně je to na prvním stupni, tak je to práce třídního učitele, který musí sledovat, začíná to třeba nenošením pomůcek, nenošením úloh, tak ten učitel zkoumá proč se to děje .. Máš Pepíčku doma místo, kde děláš úlohy? .. většinou se to v těch prvních dnech, v prvních měsících docházky vytipuje, je to hlavně práce třídního učitele.*

Kód 23 Labeling

Tento kód souvisí rizikem „škatulkování“ žáka, kdy se ředitelé do značné míry shodli, že v určitém případě může být označení žáka jako sociálně znevýhodněného **kontraproduktivní**. ŘB upozornil, že se v těchto případech jedná v podstatě o pozitivní diskriminaci. Na druhou stranu mají pochopení pro skutečnost, že se problém musí nějakým způsobem uchopit a pojmenovat. Podle řC hraje důležitou roli schopnost třídního učitele správně problém pojmenovat a pracovat s ním ve třídě. ŘE upozornil na vztah nálepkování a rizika šikany.

řA) *Jakékoliv škatulkování vždycky vede k něčemu, co už více méně zkresluje pohled na věc..., ale zase pro ty praktické potřeby je něco, nějaký jev potřeba pojmenovat.*

řB) *Ano, může. Může se použít název určitě i pozitivní diskriminace. Otázka je, jak se k tomu sociálnímu znevýhodnění postaví ti rodiče, jak se k tomu postaví ten žák a jestli to dávají najevo nebo nedávají najevo. Ten dětský kolektiv je nesmírně kritický a prostě pozná to v podstatě okamžitě.*

řC) *Je strašně důležitý, jak to ten učitel předá té třídě. Pokud to předá tak, že to je dítě sociálně znevýhodněný a nevysvětlí, jak to vypadá, jak mu můžou ty děti pomoci, tak pak by to takhle mohlo být, ale vzhledem k tomu, že mám hrozně šikovné třídní učitele v obou těch třídách, tak ti jsou schopni s tím kolektivem pracovat tak, aby ty děcka si ty nálepky na čelo nedaly.*

řD) *Já si to nemyslím, ale opravdu se to někde stát může. U nás takovou zkušenost nemám, ale ono to souvisí s celou řadou jiných věcí, které se často dají zneužít. Slyším od kolegů z jiných škol, že se to děje, ale u nás to tak není.*

řE) *Může být. Hlavně potom u dětí starších. Ty mladší si to tak neuvědomují, neberou to tak, ale od takové 4, 5 třídy a výš může být. To může být problém, ty děti mohou být terčem různých forem šikany.*

Dimenze č. 3: Role školy a pedagogů v práci s žákem se sociálním znevýhodněním

Tato dimenze obsahuje nejprve počty skutečně diagnostikovaných žáků se sociálním znevýhodněním na sledovaných školách a dále náležitosti vztahující se k činnosti učitelů, pedagogického sboru a školského poradenského pracoviště. Ředitelé vesměs vyjádřili názor, že žákům se sociálním znevýhodněním je nutné podat pomocnou ruku. Na druhé straně upozornili i na určitá rizika z „přehnaného“ pomáhání, která mohou být pro osobnostní rozvoj dítěte kontraproduktivní. Přiznávají, že pohled všech učitelů na inkluzivní vzdělávání, potažmo individuální vzdělávací plán, není ve všech případech jednoznačně souhlasný.

Kód 31 Počet formálně diagnostikovaných na škole

Z informací vyplynulo, že ne všichni ředitelé mají zcela jasnou představu o počtu dětí, u kterých bylo PPP zjištěno sociální znevýhodnění. Pouze řC uvedl, že na jejich škole není žádný takto diagnostikovaný žák. Jediný řD má skutečně přehled o počtu oficiálně uznaných žáků se sociálním znevýhodněním na své škole.

řA) *No, tady, teď máte na mysli ty děti, které jsou z toho prostředí, já když jsem o tom tak přemýšlel, tak bych řekl tak 5 – 7 dětí, které bych takto označil.*

řB) *Teďka střelím, ale nejméně deset jich bude určitě. Z toho počtu tři sta.*

řC) *Nemáme.*

řD) *Máme tu jen dva žáky se sociálním znevýhodněním, kteří jsou tu vlastně nově. A tři roky, co jsem tu ředitelem tu jinak žádný žák se sociálním znevýhodněním nebyl. Ty děti (sourozenci, pozn. autorky) tam spadly proto, že to je opravdu cizojazyčná rodina, takže to je asi ten důvod, proč je sociálně znevýhodněné, kvůli odlišnosti národa, víry atd. Musím říct, že ty holčičky jsou vychovávány trošičku jinak, ony jsou tak trochu jako v malém skleňku, vidí ten život trochu jinak.*

řE) *Desítky, myslím, že desítky. Ten původní projekt byl minimum 18 dětí ze školy, z každého ročníku dva, ten skončil a ten následný, už to není tak ohraničené. Takže to budou tak desítky.*

Kód 32 Postoj pedagogického sboru

Z podstaty věci se odpovědi ředitelů lišily. Společným znakem jejich výpovědi je skutečnost, že učitelé přistupují k žákům se sociálním znevýhodněním pedagogicky profesionálně, ale současně akcentují i běžný lidský rozměr tohoto fenoménu.

Podle řA) by škola měla žákům označeným za sociálně znevýhodněné pomáhat, na druhou stranu hrozí určité riziko „skleníkového efektu“. *Pomáhejme, ale nejhorší je, když to dítě si zvykne na něco, co je vlastně v tom praktickém běžném životě nenormální. Dítě přejde na střední školu, na jinou školu a najednou je to šok a najednou zjišťuje, že realita je jinde.*

řB) *Pedagogové se na to (žáky se sociálním znevýhodněním, pozn. autorky) dívají vyloženě lidsky. Každý ten pedagog, pokud s tím dítětem se setkává, tak na jednu stranu dá se říct jako odborníci, ale myslím, že ta základní lidská logika tam pořád zůstává a zůstává běžně i lidský názor na to dítě. Takže, když to řeknu otevřeně, pedagog dokáže velice jednoduše říct, jestli dítě má speciální vzdělávací potřebu nebo jestli je jednoduše nevychované.*

řC) *Tak učitelé k nim přistupují trošku jinak, snaží se prostě jim pomáhat a neřekl bych, že jenom učitelé. Řekl bych, že učitelé nabádají spolužáky k tomu, aby těm dětem trošičku pomohli.*

řD) *uvádí praktický přístup učitelek k sociálně znevýhodněným žákům, kdy rodina nedává peníze dětem na obědy, nemají třeba svačiny atd. A ti učitelé většinou... jsou to učitelky, jsou to matky, tak to vidí trochu srdcem a řeší to z toho pohledu. Takže požádaly výchovného poradce a mě, abychom nějak zařídili třeba ty obědy, aby to dítě mělo aspoň něco zaručeného. Takže věřím tomu a jsem o tom přesvědčen, že učitelé to berou profesionálně a zároveň i srdcem a snaží se těm dětem pomáhat.*

řE) *Diskutujeme s kolegy... část kolegů říká, že jsme vzdělávací instituce, že máme jenom vzdělávat, že bychom se neměli vůbec sociálně zabývat. Takže vedeme diskuze, ale náš směr je rozhodně pro to, abychom podporovali tyhle děti. Máme to i v dlouhodobé koncepci podporovat tyhle děti.*

Kód 321 Role třídního učitele

Obsahem tohoto kódu je role třídního učitele a jeho dovednosti hovořit před třídou o některých negativních aspektech sociálního znevýhodnění, jako jsou například čistota dětí nebo zanedbání. Ředitelé se shodují, že třídní učitelé dokáží zpravidla o citlivých záležitostech s třídou hovořit, na druhou stranu jsou si vědomi, že se jedná o citlivé téma, které je lépe řešit individuálně. ŘE vidí rozdíl v přístupu třídních učitelů mezi prvním a druhým stupněm ZŠ.

řC) *Rozhodně je to téma, které se řeší velmi opatrně před třídou, spíš se tyhle věci řeší individuálně s těmi jednotlivými dětmi, ale jsou ochotni a jsou schopni to rozhodně řešit a musí to dělat. Mají na to dostatek prostoru, mají třídnické hodiny. Většinou ten třídní učitel v té třídě i učí, minimálně jednu dvě, čím víc hodin, tím líp. Samozřejmě jsou třídní učitelé, u kterých je to trošičku problém, ale ti mají potom prostor aspoň v té jedné hodině.*

řD) *Učitelé jsou schopni hovořit o čemkoliv, nemáme s tím problém. Častý případ býval v jedné rodině s výskytem vši, kdy se to řešilo opravdu jako opakovaně. Učitel zná ty děti nejlíp, zná i ty rodiny většinou velice dobře, takže dokáže odhadnout. A to už je potom na osobnosti toho učitele, každý učitel je trošičku jiný, nejsme roboti ani stroje. Někdo to řeší míň citlivě, víc tlačí na bránu, někdo zase víc s odstupem, nechává ten prostor rodičům, každý to má trošku jinak. Ale ve chvíli, když už je tam nějaký konkrétní problém, tak už to přebírá školní poradenské pracoviště.*

ŘD uvádí příklad, kdy třídní učitel neřešil případ související se sociálním znevýhodněním adekvátním způsobem. *Rodina, která si myslím, že by určitě spadla do sociálního znevýhodnění, se dvěma dětmi, které opravdu si myslím, že by tam padly určitě, ale nemají dokumentaci. Často jsou v uvozovkách nemocní, často nechodí do školy, často potom propadají. Tam jsem zaznamenal ten případ, kdy ten učitel to úplně nepodchytil a ten žák se vychyloval z toho kolektivu, a místo aby ho zatlačil zpátky, tak ho ještě v tom podporoval, že si rýpnul, že třeba dneska nevoněl, nebyl vykoupán, že měl špinavý věci.*

řE) *Tam hodně záleží na práci třídního učitele. Třídní učitelé ví o těch rodinách skoro všechno. Na prvním stupni jsou učitelé, kteří učí všechny předměty, jsou zvyklejší .. jsou pořád s těmi dětmi, že jo. Pořád tam sedí, pořád s nima něco řeší. Jak přijdou do té šesté třídy, tam už ten učitel nemá .. ani nemůže .. protože tam je diametrálně odlišný způsob učení. Je tam třídní, učí tam 2-3 hodiny týdně, tam takový vztah už není, tam pak zaznívají mnohdy ty věci, že bychom do té rodiny neměli sahat, že to je věc rodiny.*

Kód 33 Informace o žácích se sociálním znevýhodněním

Na sledovaných školách je situace různá, zpravidla jsou informováni vedle ředitele školy třídní učitel, výchovný poradce a metodik výchovné prevence. Problematickou oblastí je utajení citlivých informací, které jsou prezentovány na pedagogických poradách. Pokud se jedná o skutečně citlivé téma, jednání jsou uzavřená. Účastní se jich zpravidla pouze ředitel, výchovný poradce, metodik prevence a zákonní zástupci.

řA) *Výchovný poradce, který by měl být pravou rukou ředitele. Na 1. stupni samozřejmě třídní učitel, na stupni druhém to vědí zpravidla všichni vyučující kantoři. ŘA upozornil, že na vesnické škole vzniká určitý problém, všichni se znají a na vesnici se informace neutají. Jestliže budeme tady ve... hovořit o tom, že je to vesnice a ty vztahy jsou takové, jaké jsou, takže, já vám garantuju, když budu v rámci porady hovořit o něčem a řeknu, že je to důvěrné, tak si můžu být jistý, že do týdne to ví celá vesnice. Z tohoto důvodu je nutné uvádět na poradách pouze nezbytné informace a blíže je nerozvádět.*

řB) *Ví o tom ředitel, ví o tom zástupce ředitele, ví o tom výchovný poradce a ví o tom všichni dotčení, kteří se s tím žákem setkávají.*

řC) *Ví o tom třídní učitel, ví o tom výchovná poradkyně a pak je to věc, kterou by měli vědět všichni učitelé, kteří v té třídě učí.*

řD) *Tak tu zprávu (z pedagogicko-psychologické poradny, pozn. autorky) dostává výchovný poradce, který ze všech těch zpráv více méně vytahuje pouze doporučení pro ostatní pedagogy. Takže se seznámí s tím doporučením k dané problematice sociálního znevýhodnění nebo máme speciálně výchovné potřeby atd. Potom se to rozebírá na školském poradenském pracovišti, kde jsou školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, sociální pedagogové a vedení školy, kde jsou ty informace hlubšího charakteru. Máme přehledy, musíme vyplňovat výkazy pro státní správu, takže tam se to všechno eviduje. A více méně tím to končí. K žákům se to nějak nepředesílá, ani ostatní rodiče to neví, jsou to vlastně utajované údaje. Ochrana osobních údajů je tak náročná, že o tom nemůžeme nikde mluvit, takže se o tom nemluví.*

řE) *Je asi potřeba říct, že my máme u nás na škole „Školské poradenské pracoviště“, které se zabývá touthle činností, máme tam psychologa, speciálního pedagoga, protidrogového preventistu, kariérového poradce, takže už z toho titulu vyplývá, že o těchto dětech víme, a tohle naše pracoviště předkládá potom třídním učitelům nebo všem učitelům zprávy o těch-*

to dětech, takže to podvědomí tady je. A je dobré, že máme tady tu podporu, že ti kantoři mají tu podporu Školského poradenského pracoviště.

Kód 331 Informace o žácích se sociálním znevýhodněním na pedagogických poradách

Tento kód je již částečně obsažen v předchozím kódu. Určité informace o žákovi/žácích se sociálním znevýhodněním musí být předmětem porad, a to zejména z toho důvodu, aby učitelé volili vůči tomuto žákovi adekvátní edukační strategie. Neplatí to však u všech zpovídaných ředitelů.

řA) Na pedagogických poradách je povinností ředitele, pokud je přesvědčen, že sociální znevýhodnění žáka může mít negativní dopad na edukační proces a prospěch dítěte, seznámit kolegy s tím, *aby například byli v daném období k tomu dítěti tolerantnější, například, protože něčím třeba prochází. Takže, to je na místě, ale vyloženě hovořit o tom, že to dítě je z toho a toho prostředí, to ne.*

řB) *Neprobíráme to nějak na poradě, že by se to probíralo prostě centrálně, to rozhodně ne, ale říkám, jsou informováni všichni dotčení vyučující v té první fázi a potom určitou plíživou formou se to samozřejmě dostane i mezi ostatní.*

řC) *Ano, bavíme se o tom. Konkrétně o těchhle věcech se určitě bavíme.*

řD) *Na poradách jsou učitelé seznamováni obecně, vždycky jen s těmi doporučeními. Tak, že o těch případech víme, každý učitel ví a má poznačeno ve svých poznámkových blocích, jaké individuální potřeby má které dítě.*

řE) *Ano. Samozřejmě.*

Kód 34 „Neformální“ diagnostika žáků se sociálním znevýhodněním ve škole

Odpovědi ředitelů nejsou jednotné. Ze získaných informací vyplynulo, že na některých školách se nějaká forma screeningu provádí, na jiných ne. Do určité míry však závisí na velikosti školy. Vesnická škola má tuto práci ulehčenou, jak ostatně vypovídají slova jejího ředitele.

Stanovení nějakých exaktních kritérií je velmi obtížné. Jak bylo již uvedeno výše, ředitelé se shodují, že je v podstatě nemožné, s výjimkou případů, kdy je sociální znevýhodnění diagnostikováno z důvodu nedostatečného zvládnání mateřského jazyka. Finanční či jiné

kritérium je velmi diskutabilní. Vtažným kritériem jsou ve dvou případech obědy. Z vyjádření řD vyplývá, že učitelé ve vztahu k projevům sociálního znevýhodnění vlastně dohlížejí na to, co je i ve školním řádu, že žák má chodit do školy řádně oblečen, hygienicky upraven atd. Pokud učitel zjistí nedostatky, tak nejprve řeší celou záležitost s rodiči, následně potom ve spolupráci např. se školním psychologem.

řA) *Tak, já tady musím říct, že to je právě výhoda, ale neskutečná výhoda, těchto malých vesnických škol. Tady v podstatě formálně nějaký screening, to je zbytečné, tady se ví všechno jednoznačně. Opravdu, to je .. já to porovnám .. předtím jsem působil 15 roků na škole, kde bylo až 800 dětí, daleko náročnější, a tam bylo opravdu potřeba, aby se ti, například metodik prevence nebo výchovný poradce, aby se opravdu zajímal o ty potenciální, o kterých byl nějaký signál například od OSPODu, Policie a podobně. Takže tam to bylo daleko náročnější.*

řB) *Já bych řekl, že spíš intuicí. Někaký speciální screening neděláme. Pokud se kdokoliv pohybuje ve školství delší dobu, tak si myslím, že má určitou intuici určitý cit. Pokud máme podezření, tak samozřejmě kontaktujeme rodiče...někdy dáváme impuls k dalšímu vyšetření, vyzveme rodiče, prostě, ať se to pořádně prošetří, někdy prostě ne. Považujeme to, ne za nevhodné, ale no prostě, není to potřeba.*

řD) *Žádný screening neprovádíme, žádné testovací baterie také nejsou. Jediný průzkum, takový jakoby odborný odhad, jsme dělali kvůli těm obědům. Když jsme zjistili, že je nada-ce, která umožní žákům základní školy dostat obědy zdarma, tak jsme se obrátili s dotazem na učitele ... kteří ví .. kdo má a kdo ne .. kdo neví, kdo by si zasloužil, protože rodiče jsou zaneprázdnění, nevěnují se nebo nedávají zrovna na to jídlo. A učitelky na to dávají důraz, takže jsme vytipovali; opravdu to byli čtyři žáci, dva z toho teda byli vytipovaní už úřady, ale dva jsme si vytipovali my, takže dostali ty obědy.*

řE) *Vytipováváme děti, které mají problémy. Teď zrovna jsme v projektu, že podporujeme 14 dětí sociálně slabých tak, aby se jim mohli platit obědy. ...třídní učitelé ve spolupráci s psychologkou, která ty děti zná, tak kvalifikovaně odhadnou, když vidíte dítě, jak tady běhá bosky, rodiče mu nedají papuče, furt se vymlouvají na něco, s těmi rodiči problémovými jednáme.*

Kód 35 Role školského poradenského pracoviště v práci se sociálně znevýhodněnými žáky.

Na sledovaných školách je význam a role pracovníků školského poradenského pracoviště při práci se sociálně znevýhodněnými různá. ŘA a řB uvádí, že školní metodik prevence či výchovný poradce v této oblasti nedisponují žádnými zvláštními kompetencemi. Pokud se vyskytne závažnější případ, pak jsou samozřejmě do řešení zainteresováni. Na zbývajících třech školách jsou zaměstnáni školní speciální pedagog a školní psycholog. Na škole řC je zaměstnán speciální pedagog, nicméně jeho úkoly do sféry sociálního znevýhodnění nespádají. Dále na škole pracuje školní psycholog, do jehož kompetence mohou tyto případy spadat. Problém však je, **že žáci, se kterými by měl psycholog pracovat, do školy nechodí.** *Máme tady školního psychologa, který tady toto řešit může, ale mám ho teďka od září zrovna, když se bavíme tady o těch dvou dětech (nejsou oficiálně uznané jako sociálně znevýhodněné), tak ony v podstatě do školy nechodí, ony v současné době mají 250 neomluvených hodin. Takže tam je prostě problém, že ony do té školy v podstatě nedochází.*

řD) *Když se řeší problém, tak buď v první fázi na to máme školní poradenské pracoviště a konkrétní případy se řeší třeba přímo se mnou a já to potom předám někomu v poradenském pracovišti.*

řE) *Bez psychologů a speciálního pedagoga už si to nedovedu představit. Ona si vytahuje všechny ty dys- v češtinách, takže se pracuje s menším počtem dětí.*

Kód 36 Metodický postup při práci se sociálně znevýhodněným žákem

Metodické materiály zaměřené přímo na žáky se sociálním znevýhodněním sledované školy podle vyjádření ředitelů nevyužívají. Ředitelé zde ve většině odkazují na metodickou činnost pracovníků školského poradenského pracoviště, na vnitřní směrnice a dále na vzdělávací program, ovšem bez bližší specifikace.

řA) *Přímo metodický materiál, ten je obecný nějaký, je to věc především výchovné poradkyně a metodičky prevence.*

řB) *Samostatný školní samozřejmě ne, ale myslím, že všichni pedagogové prochází různými školeními Tady jsou vlastně na škole dvě funkce, výchovný poradce a metodik sociálněpatologických jevů, což jsou trošičku dvě rozdílné funkce, které se překrývají, no a s nimi*

většinou se kontaktují ostatní vyučující pokud mají nějaký problém, no takže tyto dvě osoby o tom na škole vědí dá se říct nejvíc a jsou schopné prostě poradit, případně i nějaký ten základní screening jakoby udělat a pokud to nestačí nebo pokud máme dojem, že to nestačí nám, tak samozřejmě se domluvíme s nějakou další institucí.

řC) Nemáme tady takový děti, ale ve školním vzdělávacím programu je odstaveček, který tady tohle řeší.

řD) Speciálně vytvořený pouze pro žáky se sociálním znevýhodněním nemáme, ale spadá nám to do té kolonky pro žáky, kteří mají ty specifické potřeby nebo máme i krizový plán, co dělat, když bychom zjistili takové věci. Takže to je standardní postup - zjistím nějaký problém, řeším s rodiči, řeším se školským poradenským pracovištěm a následně, podle toho jak to vyhodnotíme, se to řeší dál s orgány činnými v těchto věcech, třeba sociální péče nebo když už policie atd. Takže řešíme to podle těch našich místních směrnic.

řE) My máme ve svém školním vzdělávacím programu, notabene ve školním řádu, jak s těmi dětmi pracovat, jak je hodnotit a myslím si, že máme popsané ve školním vzdělávacím programu co to je ta sociální oblast. Takže to si myslím, že tam máme podchyceno dobře.

Kód 37 Finanční náležitosti školy ve spojitosti se sociálním znevýhodněním

Tento kód obsahuje několik podkategorií. První se týká možnosti školy nepřímo finančně (tj. prostřednictvím odpuštění plateb za družinu a obědy) podpořit žáka se sociálním znevýhodněním. Je třeba upozornit, že např. v případě řB se sociální znevýhodnění neváže v tomto případě pouze na diagnostiku PPP, ale je navázáno na doložení příjmů podpory.

Další možností podpory žáka se sociálním znevýhodněním je získání prostředků z rozpočtu zřizovatele nad rámec stanovených normativů. Zde je samozřejmě nutné oficiální diagnostika sociálního znevýhodnění ze strany PPP.

Třetí možnost je získání prostředků z externích zdrojů. V případě školy řB se angažuje radnice. Dále existují granty na podporu obědů zdarma pro děti se sociálním znevýhodněním. Nevýhodou uvedenou řediteli D i E je velká byrokracie a administrativní zátěž pro školy spojená s žádostí o granty.

Čtvrtá možnost je získání prostředků z grantů na zaměstnávání školního psychologa jako odborníka pro práci (nejen) se sociálně znevýhodněnými žáky.

řA) o finanční příspěvek na děti se sociálním znevýhodněním nežádá. *Dejme tomu asistenci pro děti, které se týkají poruch učení a chování, tam je to jasná uchopitelná záležitost .. tady v tomto případě je to dost problematické. My jsme dotazováni krajem na něco, ale já ve finále, jako praktik, tyhle věci nějakým způsobem nedělám... Je tady možnost využívat i jiných zdrojů, zažil jsem i to, že se pro dítě, které bylo tady z tohoto prostředí, se sponzorovala nějaká výuka sponzorem a podobně.*

řB) se vyjádřil k odpuštění plateb. *Platí se pravidelné platby, takže každým rokem někomu nějakou platbu odpouštím po té, co mně doloží, že berou nějaký druh podpory nebo něco, tak ano, tak o těchhle těch dětech jakoby vímedětí, do celé družiny chodí 120 dětí a podepsoval jsem nějakých 6 – 7 vlastně odpuštění platby školní družiny a všichni doložili teda nějakým způsobem nějakou podporu, to znamená, že jsou nějak znevýhodnění.*

Dále se vyjádřil i k možnosti získat prostředky z externích zdrojů: *Když se bavíme o sociálně znevýhodněných, tak třeba místní radnice je jedna z mála, která má jednu takovou podporu a dává nám příspěvek na školy v přírodě nebo případně na lyžařské kurzy. Dává, je to jakoby „ánblok“, na celou školu, a je na nás jak to rozpočítáme. Takže my jsme si stanovili určité pravidla, kdy na to dítě má nárok, zřizovatel s tím souhlasil.*

řC) Nežádají, protože nemají takového žáka diagnostikovaného.

řD) se vyjádřil k možnosti získat prostředky od zřizovatele nad rámec normativu. *Na každé dítě, které máme vykázané s nějakou tou diagnózou nebo se sociálním znevýhodněním, je tam koeficient navýšení, neřeknu vám přesně kolik je to peněz, ale je to víc peněz.*

Škola řD žádala o grant na obědy: *Pouze, když jsme žádali o ten grant na ty obědy a jinak jsou časté výzvy na různé projekty, granty, z MŠMT nebo z různých organizací. Říkám, máme dva žáky, není jich tolik, nepotřebujeme to tolik, takže tímto směrem se neubírám. Ty možnosti tu jsou, ale jenom z evropských peněz a je to spojeno tady s tím papírováním, hromadou času, starostmi, často i s tou hrozbou, nejistotou, že budete vracet, tak to není nic příjemného.*

řE) K získávání prostředků nad rámec normativu: *Pro sociálně znevýhodněného, to bych nemluvil pravdu, protože to nevím. Ale dostáváme nad rámec pro integrované. Mnozí ti integrovaní žáci, mnohdy ty jejich vady jsou kombinované. Mnohdy jsou kombinované:*

poruchy chování, poruchy učení a taky to sociální znevýhodnění. Financování toho školního poradenského pracoviště je z rozvojového programu. Máme psychologa a speciálního pedagoga a z Kraje dostaneme na každého půlku, a protože my chceme, aby tady byli celých 8 hodin, doplácíme zbytek z těch peněz, co dostáváme na integrované.

Vyjádření k možnosti získat peníze z fondů EU je více než výmluvné: Já se obávám, všechno je formou různých projektů, které využívají ty evropské peníze, všechny ta papíry, co tady vidíte, tak to jsou Evropské projekty a mně připadá, že už neděláme nic jiného, než že sháníme peníze. Takže, samozřejmě, že bych si dovedl představit .. teď se zase chystá další projekt, jak se bude dělat inkluze, z města Brna .. já bych si představoval, aby to nebylo formou projektů nebo, aby je nemusely dělat školy, protože jste jednou nohou v kriminále ... různý výběrový řízení atd.

Dimenze č. 4: Edukační proces u žáků se sociálním znevýhodněním

Tato dimenze odráží široký záběr výchovně-vzdělávacího procesu žáků se sociálním znevýhodněním. Analýzou velkého množství získaného materiálu jsme dospěli k následujícím kódům.

Kód 41 Integrace do běžných tříd – inkluze

Kód je odvozen z komentářů ředitelů k inkluzi žáků se sociálním znevýhodněním. Ředitelé se v této věci neshodují, navíc inkluze ve formě, která bude zahájena od 1. 9. 2016, není přijímána jednoznačně. Ředitelé vesměs vznášejí požadavek na individuální posouzení každého jednotlivého případu a finanční podporu státu ze strany MŠMT.

Ředitel C popisuje zajímavou zkušenost, jak k těmto žákům přistupují spolužáci, a vyzdvihuje práci třídního učitele.

řA): To posouzení musí být individuální, ale přikláním se čím dál víc k tomu názoru, který vychází z těch evropských norem a že by opravdu drtivá většina dětí měla spadnout do toho hlavního proudu. Pozor ale, s podporou státu! To znamená, že tady je nutné, aby stát zohlednil i materiál, já tedy mám na mysli finančně i zařízení, která ty děti budou mít, protože, já to teď konkrétně i na této škole, přestože je malá, dostávám se k tomu, že jsou tady některé ty děti, které mají individuální vzdělávací program, jsou z nějakého prostředí a pohled ne všech kolegů je řekl bych takový, jaký bych si představoval.

řB): *Já si to nemyslím, já bych řekl, že pokud to bude podobně jako inkluze... bojím se, že to školství to opravdu prostě rozbije. Jeden pedagog není schopný v té třídě, pokud má být sám, tam stihnout absolutně všechno. Neustále se mluví o tom, jak pomoci tady těm žákům a zapomíná se, že tady máme i chytré žáky a těm je potřeba se věnovat taky. A opravdu učitel není schopen pojmut všechno. On ani ten asistent pedagoga, o kterém se v poslední době mluví .. samozřejmě je to pomoc, je to určitá výhoda, ale někde je hranice, která už by se neměla překračovat.*

řC) *No jasně. Rozhodně. Pokud je to dítě ze sociálně slabého prostředí, tak pomůže to, že se dostane do styku s žáky, kteří tady ty potíže nemají. Za předpokladu toho, že ty ostatní děti mu to nebudou dávat najevo. To znamená, je tam potřeba interakce těch ostatních dětí. Zase naopak, kdyby byl ve třídě, která by mu to v uvozovkách dávala sežrat, tak je mnohem lepší, aby byl ve skupině homogenní. Takže tady strašně záleží na práci třídního učitele, na práci s tím kolektivem, aby ty děcka dokázali pochopit, že někdo může být jiný. Ale u nás to funguje naprosto bezvadně, ty děcka to prostě chápou a, jak říkám, snaží se prostě oběma těm klukům pomoci. Když přijdou do školy, tak místo, aby se jich vyptávali .. kde jste byli, a že do školy nechodíte? .. tak naopak to u nás funguje tak, že ty děti se nabízejí, jako že jim pomůžou s domácím úkolem, pomůžou s doháněním učiva a podobně. Takže, v tomto případě je to rozhodně maximálně pozitivní pro tu skupinu těch sociálně znevýhodněných, ale znovu opakuju, že může se stát, že se dostanou do kolektivu, který to takhle brát nebude a pak je to pro to děcko katastrofa.*

řD) *Nemyslím si, že by to byla nutná podmínka. Ono je mnohem důležitější, aby fungovala rodina, školy, stát, aby ty vzory byly, a potom je jedno, jestli jsou ve třídě s kamarády stejné barvy pleti, stejného znevýhodnění nebo jestli jsou ve třídě s různými, na tom opravdu nezáleží. To je můj názor.*

řE) *To si myslím, že ano, že to nevádí, my to tady tak máme. My nevytváříme třídy pro děti z různého prostředí. Já si myslím, že je potřeba, aby byly všechny v jednom. Do určité hranice. Abychom se nedostali k diskuzi o inkluzi, do určité hranice. My máme třeba 32 integrovaných. A máme-li hovořit o inkluzi, která se chystá, tak si myslím, že už jsme na hranici toho, co ještě můžeme vstřebat. Takže nevyčleňujeme nikoho, neděláme speciální třídy a myslím si, že naopak by bylo dobře, aby ty děcka měly taky vzory jiné, aby z těch nepodněných prostředí taky viděly, jak je to jinak. A aby i ty ostatní se taky učily, jak to může vypadat jinak.*

Kód 42 Plány individuálního rozvoje

Následující kód odráží možnosti individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se sociálním znevýhodněním a jejich reálné využití. Ve škole řA plány individuálního rozvoje pro žáky se sociálním znevýhodněním neuplatňují, stejně jako v případě školy ředitele E. V ostatních třech školách mají pro žáky označené PPP jako sociálně znevýhodněné vypracované individuální vzdělávací plány.

řB) *Pokud je z poradny, že mají individuální vzdělávací plán, tak ano. Pokud to nemají, opravdu chováme se tak, že to dítě je sice sociálně znevýhodněné, ale .. lidově řečeno .. pokud na to nemá opravdu ten dokument nebo ten papír, tak jsme nuceni se na něj dívat jako na každé jiné dítě a pak je to otázka, jestli se jedná o tu vychovanost nevychovanost a je na pedagogovi, jestli tam tak nějak intuitivně určitou úlevu udělá nebo neudělá.*

řC) *Jestliže jsou ty děti tak diagnostikovány, tak musí mít každý individuální vzdělávací plán. Rodiče ho musí podepsat.*

řD) *Pro ty dva diagnostikované ano.*

řE) *Souvisí to s individuálními plány integrovaných dětí, speciálně pro tyto děti to neděláme, ale pokud je integrovaný žák, tak většinou je z té kolonky a má vypracovaný individuální plán. Ale abychom dělali pro tuhle kolonku dětí, to ne.*

Kód 421 asistent pedagoga

Asistenty pedagoga speciálně pro žáky se sociálním znevýhodněním ředitelé nezaměstnávají. Nevidí pro to důvod. Přesto kód uvádíme, protože přináší zajímavé informace k možnosti asistenta pedagoga pro školu získat a zasazuje problematiku i do finančních možností školy. To i vzhledem k chystaným změnám v inkluzivním vzdělávání.

řA) *Důvod toho asistenta - čemu by měl vlastně asistovat? To je důležitý moment. U těch dětí s poruchou chování a učení jednoznačné.*

řB) *To záleží na kraji a poradně, jestli tomu dítěti doporučí asistenta pedagoga. To neovlivníme my, my ten požadavek samozřejmě můžeme dát, můžeme se zkontaktovat s poradnou, že jsme domluveni s rodiči, že přijdou na vyšetření a ať musí zvážit třeba i tady tuto možnost, pokud se domníváme, že by to nějakým způsobem pomohlo.*

řC) *Není vždy k dispozici. Když to doporučí pedagogicko psychologická poradna, pak škola toho asistenta zaměstná.*

řD) *Když všechny děti můžou být inkluzivně v běžné škole, kdo nám zaplatí asistenty? Zatím nám dává kraj na asistenta - přibližně zaplatí 15 hodin, ale ten asistent je tam pro toho žáka 20-25 hodin, takže ho doplácím ze školních peněz, a já těch asistentů tady mám devět. Takže nás to teď stálo 200 tisíc korun i víc, které jsem vzal z peněz, které mají dostat učitelé, učitelé jsou na to zároveň naštvaní, protože nejsou hloupí, ví, že asistent je sice důležitý i pro to dítě i pro toho učitele, může ho využít. Ale když to jde z jejich peněz, protože žádný učitel u nás nemá osobní ohodnocení, takže pracují za čistý plat, za stejnou práci jako vedle, kde to osobní ohodnocení mají, protože mají víc naplněné třídy, z toho důvodu, že třeba měli výběrové třídy nebo tam mají nějaké integrované a podobně.*

řE) *Máme asistenty, ale ten je třeba na 20 hodin, no půlku, kolik za to mají? 5.000 hrubého. Říkali jsme to ministryni. Ale já potřebuju, aby s tím klukem šel asistent do družiny, protože tam dělá nepořádek. Ona si ho ta paní učitelka ohlídá, protože tam je asistent a pak jde do družiny a zraňuje ostatní, protože má poruchy chování a tady už není asistent. A ona řekne .. od 1.9 máte nárok. Uvažte, kolik je škol v republice. A teď budou muset ty děti převyšetřit, ty poradny, myslíte, že v těch poradnách jsou lidi, kteří to zvládnou? Někteří se teď hrouť, pak odtud odejdou.*

Kód 43 Postupy u žáků se sociálním znevýhodněním z důvodu nedostatečné znalosti českého jazyka

Kód vzešel z analýzy informací po postupech školy v případě vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků z důvodu nedostatečné znalosti českého jazyka. Zkušenosti ředitelů jsou rozmanité. Hodnocení je např. založeno na zlepšování žáka ve srovnání s výchozím stavem řB. ŘD poukazuje na nejasné kompetence v inkluzi žáků s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Poukazuje na skutečnost, že od 1. 9. 2016 bude odpovědná výhradně škola – ovšem je nezbytná spolupráce s rodinou a dalšími zainteresovanými institucemi, neboť učení česky pouze během výuky není pro žáka dostatečné. Problém je, že to bývá většinou samotný žák, který v rámci rodiny ovládá češtinu nejlépe.

řA) *Tak já tady tyto děti nemám. Mám zkušenosti z větší školy (předchozí zaměstnání, pozn. autorky), a tak jak jsem řekl, byly tam děti různých národností vietnamská, bělorus-*

ká, ukrajinská, pákistánská. Musím říct, že zejména u těch pákistánských dětí byl zpočátku velký problém, pak se to zdokonalovalo.

řB) V podstatě k tomu přistupujeme - pokud to dítě nezná přímo ten vyučovací jazyk, tak už léta přistupujeme k tomu hodnocení tak, že hodnotíme posun toho žáka. On to je samozřejmě handicap, za zákona dítě nemusí být klasifikováno z českého jazyka po dobu tří pololetí, ale jinak .. já nevím, tak matematika nepotřebuje jazyk, některé jiné předměty nepotřebují jazyk .. říkám, hodnotíme posun toho dítěte.

řC) Ne, my tady tyhle děti nevzděláváme. My teda, přiznám se, že pokud nám někdo takový přijde, zatím nám nikdo nepřišel z našeho spádového obvodu, takže my doporučujeme školy, které s tím mají opravdu větší zkušenosti a jsou na to zařízené.

řD) Máme zkušenosti, ale zatím ne příliš dobré, protože nebylo to tak jednoznačně vyhraněno, kdo má na starosti ten proces, kdy se má to dítě naučit pořádně česky. Teď s nástupem inkluze už je to jasné, za všechno může škola. A všechno si škola zařídí, takže tady není co řešit, ale do této doby to bylo takové nejasné. Samozřejmě v rámci vyučování ty děti se učí samy, do nich to leze samo ten jazyk. Většinou, ale je potřeba, aby ta rodina trošku spolupracovala. Mám tu třeba osmáka, je tady od páté třídy, umí výborně česky, nerozumí některým nuancím, případně některým slovním spojením a různým idiomům, které používáme, ale ty rodiče .. maminka neumí vůbec, tatínek lámaně, takže oni ani nemají možnost to dítě doma učit česky. Takže teď to máme my, jako škola, že to máme zařídit.

řE) Máme tady cizince, když přišli, neuměli vůbec nic česky a naší podporou, těch třídních učitelů, se začlenili. Takže zkušenosti s tím máme. Teď už plynule se začlenili. Máme tady Ukrajince, mnohdy to dítě umí líp a překládá rodičům, kteří vůbec neumí. Začlenili se tady Španělé, Řekové. My se snažíme ty děti doučovat, ani je nikam neposíláme. Samozřejmě těm rodičům doporučíme, že mají tu možnost, že je tady nějaká škola, která se tomu věnuje tady v Brně, ale nevyužíváme to. Snažíme se našimi silami se těm dětem věnovat, aby se začlenily a aby uměly česky. Využíváme toho, že se nemusí nějaké období čeština známkovat a ono se to vždycky nějak vstřebá, není s tím problém.

Kód 44 Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním

Jak jsme uvedli v teoretické části, Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním je souhrnným dokumentem zaměřeným na edukaci těchto žáků. Zařa-

zení tohoto kódu je tedy více než případné. Tento edukační dokument však není ze strany ředitelů přijímán příliš kladně. Upozorňují zejména na skutečnost, že intervence v Katalogu uvedené jsou v pedagogické veřejnosti již dlouho známé věci. Vyčítají mu také akademičnost a jakousi odtrženost od edukační reality. Podle ředitelů D a E není vyjasněno financování, obávají se nárůstu zejména administrativní práce pro učitele.

řA) *Nevyužíváme. Vím, že existuje - ty doporučení jsou vždycky vydávaná v dobré víře, že věci to pomůže, ale ať už je to, jak chce, vidím na místě řešit to opravdu individuálně. Plošně, nějak centrálně dát nějaký mustr .. to může být jako doporučení a je možno si z toho něco vzít, určitě, konkrétně ve vztahu k té osobě, ale zatím ani nebyla, z pohledu naší strany potřeba.*

řB) *Nového nic, ale takhle na papíře to vypadá hrozně hezky. Někdy mám dojem, že se moc neptají přímo těch učitelů .. ani ne ředitelů .. ale, že ty dotazníky nebo to zjišťování nesměřuje přímo k těm konkrétním učitelům, kteří jsou ti poslední mravenečci, kteří tu práci musí nějakým způsobem provést.*

řD) *My jsme prošli nějakým školením, protože v rámci inkluze, která je od září povinná, bude uzákoněná, tak .. ničeho se nebojte, budete mít podpůrná opatření .. takže tady ten seznam už jsem viděl několikrát. Je to hezky napsané, hezky to vypadá, ale konkrétní věci nám nikdo neřekl. Mě konkrétně, jako ředitele školy, zajímá financování, do teďka to nevím, dokonce to neví ani krajský úřad. Takže mě napřed zajímá financování těch podpůrných opatření, které není ještě úplně jasně dané, no a bohužel kromě tady těch hezkých věcí vidím opravdu hodně nové práce pro učitele. Školské poradenské pracoviště nestihne tu práci, ten nával těch možných žáků, kteří potřebují podporu, takže myslím, že my budeme půl roku sledovat a dělat diagnózy, sepisovat papíry, než se pošle do školského poradenského pracoviště na každého žáka vypracovaný elaborát, zase hromada papírů tam bude, sledování, pozorování, vyplňování .. je to zase víc práce, papírů na učitele, které myslím nebude úplně přínosem pro vzdělávací proces ani pro ty děti, no. Papír ještě nikoho nezachránil. Zatím z podpůrného opatření nevidím nic než papíry, školení a možná peníze.*

řE) *Katalog podpůrných opatření samozřejmě vnímáme. Něco z toho se dá realizovat, něco z toho ne. Je úžasný, že ministerstvo tohle zpracovalo, ale nepodpořilo to penězi, to znamená, ministerstvo nám řeklo, co chce a my to máme dělat - tohle je práce navíc, která se prostě bere, že kantoři udělají všechno nějak, protože mají prázdniny a protože jsou furt*

doma, ale naši kantoři tady odtud odchází o půl 4. Musí se připravit, a když se máte připravit pořádně na dítě, které je integrované, musíte se nachystat na něho podle individuálního plánu, tak to něco stojí. Takže tohle je samozřejmě úžasný, takový podpůrný opatření já vám napíšu tady od stolu raz dva, ale když to nedoprovodíte penězi, aby ředitel mohl ty aktivní, ty co to dělají odměnit pořádně, tak je to těžké.

Kód 441 Jednotlivé body katalogu

Tento kód zahrnuje komentáře ředitelů k jednotlivým hlavním bodům edukační části katalogu. Platí výše uvedené, hlavní výtka směřuje ke skutečnosti, že se jedná o kompilaci notoricky známých postupů pedagogické teorie i praxe. ŘA upozornil, že speciální přístupy mohou vyvolávat jakýsi skleníkový efekt, jehož důsledkem je nadbytečná a tedy i kontraproduktivní míra protektivity. Ostatní ředitelé se shodli, že všechny navržené postupy ve škole používají, nikoli však pouze pro žáky se sociálním znevýhodněním.

*řA) V podstatě to je věc, která zde existuje už dlouho a existovat bude, a teď je opravdu na posouzení .. to je dobře, že oni se tady snaží vypíchnout .. je to kompilace něčeho. To jsou všechno z oblasti pedagogiky známé věci. Teď je na nás, jakým způsobem to použijeme nebo nepoužijeme, ale zase pozor, abychom se nedostali do toho skleníkového prostředí. Já přece budu přizpůsobovat samozřejmě podmínky té skupině dětí nebo těm jednotlivcům, ale to není dlouhodobé řešení. To je možná nějaký přechodný moment. **Aplikace aktivizujících vyučovacích metod. Individuální práce s žákem** .. to je! To existuje! To je pořád! Pracujeme individuálně!*

*řB) Zavést podpůrná opatření je hezká věc, ale někdy to zní idealisticky, je otázka jestli naše společnost nebo školství je na to nastaveno. Pokud vyberu jenom některé věci tady z těchhle těch, tak: **Nabídka podpory aktivního trávení volného času** - děje se to pořád, na to nepotřebujeme, že ministerstvo vymyslelo nějaká podpůrná opatření, to se dělá běžně. **Mimoškolní pobyty, výcviky** zase, to nám, to školám nemusí nikdo radit, pokud na to jsou finance, protože tady už je to samozřejmě o financích, školy běžně výjezdy dělávají. **Vzdělávání v jiném než školním prostředí** zase, není to problém, samozřejmě v školství, že nikdy nebudeme mít tolik, pokud je to myšleno takhle, my třeba vzděláváme děti v létě v altánu, kde prostě výuka probíhá mimo školu, mimo budovu **Snížení počtu žáků ve třídě** - to se může jen usmát tady tomuhle tomu, to nebudu komentovat. **Podpora pozitivních vztahů ve třídě** - nedokážu si představit pedagoga, který by tohle to nedělal, protože za*

chvilku by v té třídě nemohl učit. **Aplikace aktivizujících vyučovacích metod** - každý učitel se na hodinu nějakým způsobem chystá, může mít hodinu sebelépe nachystanou a děti jsou schopné mu tu hodinu totálně rozbít - myslím, že aktivizující vyučovací metody by měl správný učitel v hodině využít, logicky. **Individuální práce se žákem** - asi nejbolestivější téma škol a české školní inspekce, někdy to jde, někdy to prostě nejde, ale řekl bych, jestli vůbec v té hodině na to má učitel čas, takže je to spíš otázka, jestli se k tomu dostane; může se najít vyučující, který všechny zaškatulkuje do jedné škatulky, jiný se věnuje, teď je otázka, jestli na to je čas opravdu každou hodinu. To by byla ideální představa, že mám žáka, že se mu každou hodinu budu individuálně věnovat, nevím, jestli je to v lidských silách, opravdu. **Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech** - je otázka, co si doslova pod tím pojmem opravdu představit, tak jazykové kompetence by děti měly mít, jo? Ale ve všech předmětech - pokud je to myšleno tak, že učitel by tam měl občas hovořit v jiném jazyce? Jazykové kompetence spíš bych bral jako vyjadřování těch žáků, jestli se umí vyjadřovat nebo neumí vyjadřovat. **Cílené vytváření příležitostí pro seberealizaci žáků** - zase, nedokážu si představit školu, že by to nedělala, otázka je zase možnosti, jo? Pokud jsou projektové dny, tak tam se ty děti seberealizují. Neděláme asi nic nového, nějakou novinku, ale prostě několikrát do roka deváťáci mají nachystané projektové dny buď pro celý první stupeň, nebo i pro druhý stupeň. Deváťáci jsou v rolích pedagogů, dostávají plnou důvěru a on se možná potom člověk diví, jak to dítě je schopno, pokud dostane takovou důvěru. **Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání** .. ano, kdybych měl mluvit třeba o tabletech do škol nebo něco takového, já nevím, já si myslím, že technika ano, ale technika není samospasitelná, jako přecpat žáka .. žáky technikou, ona tužka a papír se nedají nahradit. **Kooperativní učení** - hezká věc, ale nevím, jestli naše školství je na to nastavené, doslova. **Skupinová výuka** to není absolutně nic nového, někdy se to hodí, někdy se to nehodí. **Úprava režimu** - úprava vyučovací jednotky - to upravujeme pořád, pořád se časově něčemu přizpůsobujeme, protože samozřejmě, je daná hodina, je to zvykem, hodina 45 minut, mezitím nějaké přestávky, všichni máme zkušenosti. Někdy to stačí, někdy už se modlíme, aby zazvonilo, někdy bychom potřebovali ještě další čas.

řC) Co se týká **složení počtu žáků ve třídě**, to nevím, jestli by zrovna tady těm dětem pomohlo. Ještě by pomohlo to **cílené vytváření příležitostí pro seberealizaci žáků**, to znamená, že by těm sociálně znevýhodněným dětem někdo zaplatil kroužky, někdo jim zorganizoval trošičku odpolední čas na to, aby se mohly samy realizovat, to by bylo z toho asi nejlepší. **Úprava režimu** - v rámci té rodiny by byla potřeba vždycky. **Skupinovou výuku** - si

myslím, úplně bezpodmínečně nepotřebujou. **Sociální kompetence** - to je to, co jsem říkal, že ti dva mají sociální kompetence hrozně slabý. Takže tam. **Pracovat s nima individuálně** – toby bylo ideální.

řD) **Skupinová výuka** - ta se dělá přece běžně, **rozvoj sociálních kompetencí** .. to je hezké, ale situace souvisí, dneska máme platné jenom jedno RVP pro všechny žáky, takže i ten sociálně znevýhodněný žák, který neumí česky, pochází z rodiny, která nevybudovala sociální kompetence, nemají ty základní potřeby uspokojené, aby byli v bezpečí, v teple, aby měli jídlo, teprve na tom můžu stavět další věci a to já ve škole nepostavím. Mohl bych stavět, ale nemohl bych potom učit. Když budu budovat sociální kompetence, nemůžu ho chtít pak naučit za rok číst, psát, počítat. To se chce po učitelích, na jedné straně .. naučte je číst, psát, počítat .. na druhé straně .. **budujte sociální kompetence** .. nedokážu si představit takové podpůrné opatření, které by to dokázalo. Pak to bude směřovat, vzniknou výběrové školy, třeba soukromé a běžný rodič bude říkat .. já nechci dávat dítě tam a tam .. protože nechce, aby vyrůstalo v takovémhle prostředí, a radši zaplatí. Takže to dopadne přesně naopak, než inkluze zamýšlí.

řE) **Úprava režimu**- jsou děcka, která se učí podle LMP-lehká mentální postižení – děláme, skupinová výuka - samozřejmě, sociální kompetence – děláme „domečky“, které rozvíjí sociální kompetence, **kooperativní učení** .. jasně, každé dítě, které je integrované, je tady v tom seznamu, ty učitelky by k němu měly přistupovat jinak, **vizualizace** .. jasně, **podpora jazykových kompetencí, individuální práce s žákem** .. všechno je to o individuální práci, snažíme se to samozřejmě aplikovat, někdy se to povede někdy ne.

Dimenze č. 5: Spolupráce s relevantními organizacemi při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Vzdělávání a výchova žáků se sociálním znevýhodněním se neobejde bez spolupráce školských poradenských zařízení a sociálními úřady, takže tento kód je jaksí implicitně obsažen v samotném jádru předmětného zkoumání.

Kód 51 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Tato kategorie se do určité míry prolíná s kódem 22, ovšem je pojatá širěji, nezaměřuje se pouze na diagnostiku. Je nutno předeslat, že ředitelé se vyjadřovali ke spolupráci

obecně, jen okrajově zmínili spolupráci týkající se přímo žáka se sociálním znevýhodněním.

Zkušenosti ředitelů v oblasti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními jsou rozmanité. Zda mají školská poradenská zařízení dostatečné nástroje na diagnostiku sociálního znevýhodnění, nedokázali ředitelé posoudit. Někteří upozornili i na obecnější problémy, související s náladou ve společnosti; podle zkušeností jednoho z nich se stává, že pracovníci poradenských zařízení nejsou vždy zcela objektivní z důvodu konfliktů s těmi rodiči, kteří se dožadují určité „diagnózy“ pro dítě za účelem získání výhod. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními probíhá i při vytváření individuálních vzdělávacích plánů.

Ve škole řA) je služeb PPP využíváno ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním sekundárně, a to při obtížích v učení. Škola řD využívá spolupráce se středisky výchovné péče.

řB) je k činnosti PPP mírně kritický: *Já se jenom bojím, aby PPP nedostaly prostě obrovskou moc bez jakékoliv zodpovědnosti. Ono je strašně jednoduchý něco diagnostikovat, pak .. s tím ve škole něco dělej. No, trošičku máme někdy ve škole dojem, že jsou odtrženi od reality. Něco jiného je konkrétní práce s dětma v dětském kolektivu a něco jiného je diagnostikování, když dítě sedí samo proti psychologovi a tam si hezky vykládají.*

řA) *Využíváme, rozhodně. A protože jsme na rozhraní dvou krajů, tak v podstatě, ať už je to SPC jihlavské, SPC brněnské a samozřejmě pedagogicko- psychologické poradna; ale to je spíš ve vazbě na zákonné zástupce, pokud mají něco doložit, tak si volí prostě kohokoliv. Takže mám tady tu zkušenost, přestože jsme škola malá.*

řB) *Jak jsme nastínili výše, ředitel a pedagogický sbor nemá dobré zkušenosti se spoluprací s poradnami. Pokud je dítě označené za sociálně znevýhodněné, tak my většinou k tomu chceme nějakou dokumentaci, ale někdy ta dokumentace je natolik jalová, že konstatujeme, že v podstatě to, co nám napsala poradna nebo po nějakém dalším vyšetření nějaká jiná instituce, tak že nám nenapsali nic nového, napsali nám pouze to, co dávno víme ... To znamená, my spíš očekáváme nějakou pomoc, nějaký návod a velmi často se stává, že nás v tom, lidově řečeno, nechají plavat a je to potom na pedagogovi.*

řD) *Určitě, s několika. S pedagogickým centrem, máme tady celou řadu žáků dyslektiků, máme tady autistickou třídu, takže spolupracujeme s řadou pedagogických zařízení.*

řE) *Spolupracujeme s PPP, samozřejmě. Spolupracujeme i Střediskem výchovné péče. Jednáme s rodiči problémových žáků, aby šli s dětmi do Help-me třeba, máme tady Help-me na Vinohradech, tak s těmi spolupracujeme.*

Kód 52 Spolupráce s OSPOD

Kód je odvozen od spolupráce školy se sociálními úřady především v oblasti vzájemného informování o proběhu výchovy a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. S OSPOD spolupracují všichni oslovení ředitelé. Spolupráci na jednotlivých školách zajišťují zpravidla pracovníci školského poradenského pracoviště. ŘA upozornil na problémy vznikající z nevyjasněných kompetencí jednotlivých spolupracujících institucí.

řA) *Tak, u toho OSPODu ano, určitě, ať už je to Tišnov, Brno, teď konkrétně včera jsem řešil jednoho žáka v Brně, který k nám přišel a zase odešel, trvalo to dva měsíce, do toho vstoupila ještě Policie. Řešíme a pokud možno, v podstatě základem je opravdu operativně, okamžitě. To jsou problémy především záškoláctví a všechno z toho plynoucí a tam, co já mám zkušenost, tak z 90% je to problém zákonných zástupců, ne toho dítěte. Konkrétně sociální znevýhodnění jsme řešili jenom jednou, problémem je tady ta rodina, která ale **není sociálně znevýhodněná, protože na to nemá dokumentaci.** To řešíme opakovaně, protože nás kontaktovala sociálka - do které školy teda oni chodí, protože oni měli přejít a zatím chodí pořád k nám, a že jsou věčně nemocní. **Takže tady ta komunikace vážně i mezi orgánem,** který by tohle to měl řešit a rodinou, nejenom mezi námi a rodinou. Tam si myslím, že je zakopaný pes, že nespolupracuje pořádně sociální odbor, školský odbor - dalo by se to v zákoně upravit, docela zajímavějším způsobem než takhle pinkat, jak to máme my teď.*

řB) *Ano. Ona to není nějaká pravidelná spolupráce, protože máme zákonem dané nějaké povinnosti, takže v případě, že naznáme, že je potřeba informovat... Orgány sociálně právní ochrany, tam právě konkrétní osoba v podstatě zaškoluje. A metodik sociálně patologických jevů, který s nima v kontaktu je, v podstatě ten, jako určitým způsobem odborník, vždycky nazná, jestli je třeba ten OSPOD nějakým způsobem kontaktovat, kdy a za jakých podmínek a tak dál. Učitelé to povědomí více méně mají taky, ale v těchhle případech se většinou radí právě tady s tím metodikem.*

řC) *Ano. To je teď zrovna aktuální. Tím, že my, pokud máme výchovnou komisi, která shledá, že je potřeba kontaktovat odbor sociální péče o dítě, tak to udělá paní výchovná porad-*

kyně nebo já, jak se domluvíme, ale většinou výchovná poradkyně nachystá ten dopis, já ho podepíšu a .. oznamuje se většinou zanedbání péče rodičů, to znamená, že rodiče nezajistí docházku dětí do školy, podle našich představ, jo? To znamená, třeba konkrétně teď tady máme ty dvě děti, ony do školy nechodí, maminka je omlouvá a my máme podezření na skryté záškoláctví, takže toto řeší orgán péče o dítě.

řD) Ano. Nejčastější forma je, že sepíšeme žádost o spolupráci na prošetření nějaké situace. Druhá forma je, když už se jedná o rodiny, kde OSPOD s nimi spolupracuje, tak je třeba žádáme, ať jsou přítomni na výchovné komisi nebo na schůzce společné, to taky funguje. Tím to asi tak končí, potom maximálně po nás může chtít nějaké zprávy, kde nás žádají o to, ať napíšeme, jak se vyvíjí situace. Takže, z tohoto úhlu pohledu, to nějakým způsobem funguje.

řE) Zmiňuje konkrétní příklad jednoho žáka: jednali jsme s OSPODem, s kurátorkou, výchovné komise jsme měli co 14 dní. Samozřejmě nejbližší je nám tady OSPOD v Líšni, nebo potom OSPODy z těch čtvrtí, odkud k nám jezdí ty děcka. Samozřejmě jednáme s Klokánkem, oni jsou jako zástupci za ty děcka, takže s těmi pracovníky. Takže hodně Help-me, OSPODy všechny, taky policie.

Dimenze č. 6: Osobnost žáka se sociálním znevýhodněním ve vztahu k edukačnímu procesu

Šestá dimenze je zakotvena do výpovědi ředitelů o žácích se sociálním znevýhodněním.

kód 61 Prospěch žáků se sociálním znevýhodněním

Ředitelé se relativně (vyjma řE) shodli v názoru, že sociální znevýhodnění vede k diferencovaným výsledkům ve vzdělání. Jiným slovy, že běžně rozšířená představa o tom, že sociální znevýhodnění má vliv na zhoršený školní prospěch, odpovídá realitě. ŘC upozornil na vztah horšího prospěchu s velkou absencí žáků se sociálním znevýhodněním. ŘD upozornil na skutečnost, že sociální znevýhodnění může být naopak motivačním faktorem pro snahu o dobrý školní prospěch.

řA) Souhlasí, že žáci sociálním znevýhodněním vykazují horší prospěch. Podstatnou roli zde hraje přístup učitelů. *Ale teď je opravdu na nás, učitelích, kteří pracujeme s dětmi, pokud možno tady tento aspekt eliminovat a naopak spíš v tom dítěti hledat ty věci, které třeba ono ani nemůže tak projevit, jako v té normální rodině, jistý talent, jistou dispozici.*

řB) *Řekl bych, že běžná představa to je. A troufám si tvrdit, že i určitá souvislost je tam taky určitě. Je to tak, vychází to z logiky věci, pokud to dítě nemá stejné zázemí, v podstatě jako ostatní, tak nemá kdo to dítě pořádně prostě naučit: jak se chovat, co je potřeba dělat, jakou mít zodpovědnost, tak se nám to opravdu takhle projevuje. Nestydím se za ten názor, ale je to tak.*

řC) *Mají horší prospěch, ale ... Nemůžem to takhle tvrdit, v případě, že by zrovna tady ty děti, které by mohly být sociálně znevýhodněné, kdyby chodily do školy, tak rozhodně horší prospěch mít nebudou. Mají horší prospěch jenom proto, že do školy nechodí.*

řD) *Může mít, ale nemusí. Takže, určitě to má vliv, ale nemusí ten vliv být vždycky ten špatnej. Dokonce to může člověka nakopnout, že bude ještě lepší a bude dřít, aby byl ještě lepší. Ale rozhodně to vliv má, protože kdokoliv kdo vybočuje z řady, tak to má zkrátka trochu těžší, a je jedno, jestli vybočuje špatným nebo dobrým směrem.*

řE) *No já si myslím, že to tak nemusí být. Je to jenom můj odhad, nemám to podloženo, nezkoumáme to, nedíváme se .. je sociálně slabý, má samé pětky .. Když máme nějaké výstupy z porady, kdo má čtverky, pětky, tak z nich nevydělujeme. Jsou tam děti, které mají rodinné prostředí v pohodě a taky mají čtverky, pětky, že se neučí nebo na to nemají, hlavně na tom druhém stupni.*

Kód 62 Vliv sociálního znevýhodnění na kognitivní funkce (paměť, pozornost)

Tento kód je odvozen z předpokladů podložených některými výzkumy (viz teoretická část), které dospěly k názorům, že nepodnětné rodinné prostředí může vést k postupnému zhoršování kognitivních funkcí.

Názory ředitelů tento předpoklad spíše nepotvrzují. ŘA však popisuje osobní zkušenost, kdy dítě, které velmi neprosplávalo, poté co bylo odebráno z neprosplávajícího prostředí do Klokánku, se velmi rychle začalo zlepšovat ve školním prospěchu, což ukazuje na zlepšení v kognitivních funkcích.

ŘB upozorňuje, že na základě jeho zkušeností vede sociální znevýhodnění spíše k negativním změnám chování. ŘE zmiňuje v této souvislosti negativní vliv střídavé péče.

řB):*To si nemyslím, to bych se musel zeptat pedagogů, kteří mají více zkušeností, prostě než já, protože v těch hodinách jsou častěji, ale s něčím podobným jsem se nikdy jako nese- tkal, že by se něco takového prostě probíralo, že by u těch dětí časem docházelo k nějaké podstatné změně, co se týká zapamatování nebo něčeho podobného, spíš se tam mění u těch dětí v podstatě chování. Chování, postoje k nějakým povinnostem a tak dále, tam bych teda řekl, že ano.*

řC) *Ne. Takový závěr nemohu učinit na základě toho, že fakt máme těch dětí málo.*“

řD) *Může mít, ale nemusí. Co mám načteno, tak tam ty vztahy jsou, ale u nás .. ten jeden žák, ten nemá nic z těch poruch učení a podobně, u té holčičky v první třídě možná, že tam něco bude, ale zase, to může být a nemusí to být.*

řE) *Já si myslím, ano. Uvedu příklad různých střídavých péčí, když jsou ty rodiče rozvede- ný, tak já to považuju za hroznou blbost, protože ty děcka jsou pak úplně vykořeněný ze všeho, ne vylouvají, ale omlouvají se .. zapomněl jsem to u tatínka, pak u maminky. Jeden ten kluk, co ho máme teď v těch Střílkách, tak ten je zrovna v takové rodině, kde se nemohli domluvit, v podstatě si myslím, že to těm rodičům dělal naschvál, oběma. Takže, nějaký učení .. přitom to byl chytrý kluk a myslím si, že ho tohle pohřbí, takže .. on úplně ztratil zájem o vzdělání.*

Kód 63 Sociálně patologické jevy ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění

Tento kód zobrazuje názory ředitelů na vliv sociálního znevýhodnění na sociálně patologické jevy, jako jsou nedodržování kázně, šikana, agresivita, záškoláctví, krádeže.

Tyto fenomény jsou ve škole spojeny s postavením žáka v kolektivu. Podobně jako u výše uvedeného kódu, názory a zkušenosti se různí. Co se týče šikany, ze získaných in- formací nelze usuzovat, zda děti se sociálním znevýhodněním jsou častěji oběti šikany nebo naopak jejími pachateli.

Intervence školy je stejná jako u všech jiných žáků, navíc se v některých případech řeší sociálně patologické jevy s OSPOD.

řA):*No, to už je potom věc samozřejmě odborníků, aby nám řekli, jestli je to v oblasti po- ruchy chování nebo je to důsledek toho vnějšího vlivu toho prostředí, takže .. ale, že by se*

tady dal dát nějaký vztah, že tomu tak je, to bych si netroufal říct .. Ale - protože ono s tím souvisí - takové ty projevy dětí, se kterými jsem se setkal, jsou krádeže.

- **záškoláctví**

Určitě. Jednoznačně. To je jeden z těch jasných projevů. Bohužel, ta funkce rodičů je narušena do jisté míry a od toho se odvíjí všechno další. Takové to, .. nejdem do školy, odpolodne jsme zalezlý támle, tam kouříme..

řB) Odpovědět vám musím, že je to zase individuální. Ale ten názor tam někde je. Asi je pravda, že apriori už tak nějak člověk přistupuje, že to tam někde možná očekává, jo, protože špatné zkušenosti se tak nějak ukládají na delší dobu a prostě vyvolávají se potom rychle. Ale zase, **nedělal bych z toho rozhodně nějaké měřítko.**

- **vyčlenění z kolektivu**

To sociální znevýhodnění nebo vyčlenění těch dětí v tom kolektivu, ty děti jsou schopné to vidět, kór v dnešní době. Když má dvacet dětí tablet a to jedno nemá, jejich první otázka zní, proč ho nemá. Záleží, jak to dítě zareaguje, jestli to dítě se samo stydí, no. Do hlavy jim prostě nevidíme.

- **šikana**

Nikdy jsme neřešili to, že by to byla šikana, která by dala označit tímhle způsobem, na který se vlastně ptáte, že je to právě z důvodu nějakého toho sociálního znevýhodnění. To určitě ne.

- **záškoláctví**

Dvě děti právě sociálně vyloučené, kde se o ně stará maminka, která je nezvládala, byly tady u nás na škole, byly tři, v současné době dvě děvčata-dvojčata jsou umístěné v diagnostickém ústavu, **protože měsíc, dva měsíce nechodily do školy, maminka s tím nic neudělala.** Zkušenost, kterou mám, je ta, že jsem tady na škole měl dítě, které rok nechodilo do školy .. rok se neukázala ve škole.

řC)

- **Agresivita**

Ne. Přesně naopak. Oni nejsou agresivní, jsou .. bych řekl .. submisivní, těžko snáší pobyt v tom žákovském kolektivu, protože s těmi dětmi moc nemluví. Spíš ty naše děti, aspoň co jsou, tak mají hodně slabé sociální kompetence, co se týká komunikace. Spíš je k té komu-

nikaci vybízí vždycky ten kolektiv, než aby v té komunikaci začli, ale rozhodně agresivní nejsou, ti naši teda aspoň.

- **záškoláctví**

Ano.

řD) Ne. Nebyli šikanováni, ani oni nikoho nešikanovali.

- **záškoláctví**

Tady ne.

řE) „Jsou víc agresivní, mnohdy jsou aktéři šikany a samozřejmě udržování jejich kázně je někdy problém.

- **záškoláctví**

Nemám spočítanou úměru, ale určitě to souvisí. Pokud mají ty děti nějaký režim doma, nefunguje to tam, tak toho samozřejmě zneužívají. Neříkám samozřejmě, ale fakt mnohdy .. typický příklad je matka s dítětem sama, samozřejmě od rána do večera v práci, aby to uživila, tak pak všechno omluvím .. nebyl jsem ve škole .. tak to omluví. Ale už se to začíná překlápět, že přesvědčíme ty matky, aby to neomlouvaly, abychom to potrestali. To je typické, jedna matka a dítě.

Kód 632 Vliv sociálního znevýhodnění na volnočasové aktivity a akce pořádané školou

Kvalita volnočasových aktivit bezesporu snižuje sociálně patologické jevy. Uvedený kód je sycen informacemi ředitelů o jejich názorech a zkušenostech, zda sociální znevýhodnění dopad na to, zda dítě navštěvuje družinu, školní kluby, jezdí na výlety apod. Sociální znevýhodnění se podle ředitelů projevuje na kvalitě volnočasových aktivit.

Opět, jako v předchozích případech, zkušenosti jsou rozdílné. Obecně však platí, že rodiče dětí se sociálním znevýhodněním mají problémy zaplatit dětem některé školní akce. Pomocí mohou externí zdroje jako je školní fond, soukromé firmy apod.

řA) Určitě, protože, ať chceme nebo nechceme, tak zase je tady ta funkce toho rodiče a jsou některé činnosti, kdy dítě začne, já to znám konkrétně, a chci něco a pak končím. Oni třeba začnou, ale nikdo je tam nepodrží, nikdo je tam nepřitlačí, ono to tak prostě někdy

musí být. Takže, tady u těch dětí určitě, ta četnost, ve srovnání s těmi dalšími u těch nabídek, je menší.

Podle řB) by se sociální znevýhodnění na aktivity nabízené školou promítnout nemělo. Děti za kroužky neplatí. To je prostě služba školy rodičům. Škola je celá služba, takže tohle pojmáme spíš jako strukturový účel. Když sem ráno dají dítě, tak my jim ho odpoledne odevzdáme...Ale přiznám se, že si nevzpomínám, že by někdy tady někdo mluvil o tom, že nějaké dítě nechodí na tyto akce, protože mu rodiče nikdy nedají, ale přece jen někdy to zaslechnu, ale je to spíš stylem .. jo, já jsem viděl dítě, jak tady prostě nese plněnou bagetu, ale když po něm chci 15Kč na divadlo, tak mi řekne, že mu to maminka nedá .. jo? A bageta je za 50Kč.

řC)Jasně. Má to dopad, protože ty děti nejezdí nikam. Škola se snaží, má určité možnosti, těm dětem dát peníze na to, aby mohli s tou třídou jet, máme klub rodičů, který má svůj fond, ale podmínkou toho fondu je, že polovinu těch peněz zaplatí rodiče a co se týká sociálně znevýhodněných .. kdyby byli přímo diagnostikováni jako sociálně znevýhodnění, možná bychom to mohli domluvit, že zaplatí celou částku, když tu byli děti z domova, tak klub rodičů platil ten pobyt celý. Bylo to zařízení, bylo to takhle domluvený. Takže rozhodně mezi tím přímá úměra je.

řD) Řešili jsme ty peníze na pomůcky, to ano, i to, že nemůže na výlety. Snažili jsme se to pořešit, třeba na hory, že jsme žádali zaměstnavatele o příspěvek, což se dařilo.

řE: Dopad na družinu minimální, protože si rodiče mohou požádat o příspěvek, a u nás stejně se může chodit jen od 1. do 3. třídy. Ale určité procento rodičů z těch sociálně slabých si požádá o příspěvek a můžou tam chodit. Takže družina ne, ale odjezd na výlet nebo na školu v přírodě to ovlivňuje, to určitě, že si to někteří nemůžou dovolit. V podstatě oni si můžou požádat o příspěvek na cokoliv.

Dimenze č. 7: Spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním

Sedmá dimenze je odvozena od výpovědí ředitelů na téma spolupráce s rodiči.

Kód 71 Návštěva školy rodičů žáka se sociálním znevýhodněním

Potvrdilo se naše očekávání, že spolupráce s rodiči těchto žáků je obtížná. Problém často nevidí u sebe, vykazují nízkou míru sebereflexe. Neplatí to však bezvýtku – ukazuje se, že pro tyto rodiče je vhodné uplatnit individuální přístup, jak ukazuje příklad školy řD.

řA) *Zkušenost je taková, že reagují často až na další výzvu. Nedá se to říct, že je to stoprocentně tak, ale ve velké části případů je nutné znovu urgovat návštěvu toho rodiče a někdy se toho opravdu nedocílí... Nejvíce slyší na to, když použijete slovo OSPOD, policie a podobně. To je jasná reakce, to jsou často lidé, kteří už s tím mají zkušenost. To byly dva případy letos, a opravdu, jakmile ani ten OSPOD v jednom případě nestačil, až tady přišel vyšetřovatel policie, tak v tom momentě najednou ten rodič komunikuje.*

řB) *Ono je to individuální, půl na půl. U některých bych řekl, že je problém s rodičema, dostat je do školy a vůbec problém v komunikaci, u jiných zas ty problémy nejsou, takže měřítko bych tam nedával.*

řC) *Rodiče nenavštěvují třídní schůzky. Reagují na výzvy. Když musí přijít na tu výchovnou komisi, tak přijdou.*

řD) *U těch sociálně znevýhodněných na vyzvání přijdou, ale často na takové ty pravidelné třídní schůzky nechodí z toho důvodu, že třeba úplně nerozumí, takže mají potom možnost chodit na takové ty hovorové hodiny. Tam chodí učitel s jedním rodičem, tam je to lepší, ale většinou pořád přetrvává, že jít do školy znamená .. je nějaký průšvih, obzvláště u těchto lidí. Když nemusí, tak nepřijdou. No nemusí, když je opravdu nepozveme, někdy se vyhnou i tomu, když je zveme.*

řE) *My se snažíme, pokud nepřijdou na třídní schůzky, je sem dotlačit, pozvat. Řešíme to formou výchovných komisí. Většinou se stane, že je sem .. škaredě to řeknu .. dotlačíme, donutíme přijít. I když třeba nepřijdou na tu pravidelnou třídní schůzku nebo na tu hovorovou, tak máme-li problém, tak je zveme na výchovné komise.*

Kód 72 Komunikace rodičů se školou

Kód označuje jednak ochotu rodičů hovořit o problémech spojených se sociálním znevýhodněním, jednak formu jejich komunikace. Kód potvrzuje obtížnost jednání s těmito rodiči.

řB) *Většinou je to tak, že jsou ochotni o tom mluvit, ale nemáme důvod to třeba takhle probírat a .. málokdy, nemůžu říct, že bych se třeba setkal s tím, že by rodič se omlouval za to, že jeho dítě patří do téhle skupiny, takže nemůže, to jako ne.*

řC) *Obtížná komunikace. Nepřipouští si problém, tváří se, že neexistuje.*

řD) *Někdy bývá obtížná. Někdy je to na hranici, když ne jenom křičení, tak i vyhrožování fyzickým útokem. Jedna paní učitelka zjistila, že rodiče nefungují, tak požádala sociálku o spolupráci, tak to bylo divoký. Ale ve chvíli, kdy se to těm rodičům vysvětlí, oni většinou pochopí, že to my myslíme dobře, akorát se jim sem moc nechce, no .. a to co slíbí často neplní nebo mlží, nechávají to vyšumět, klíčkuje se.*

Dimenze č. 8: Intervence pro snížení rozdílů u žáků se sociálním znevýhodněním

Poslední dimenze je odvozena od názorů ředitelů na dvě možná vyrovnávací intervence zaměřené na snížení rozdílů mezi žáky se sociálním znevýhodněním a žáky bez sociálního znevýhodnění. Jedná se o možnost zavedení školních uniforem a obědů zdarma.

Kód 81 Zavedení školních uniforem

Ředitelé se (pro nás trochu překvapivě) shodli, že zavedení uniforem by bylo dobrým krokem, který však nemusí nutně souviset pouze se sociálním znevýhodněním. Roli hrají i aspekty jako hrdost na svoji školu apod. Se zavedením uniforem jsou však spjatá i jistá rizika, např. finanční, jak upozorňuje řB.

řA) *Já jsem generace, která jistou uniformitu zažila, když to řeknu takhle a v tomto momentě, to rozvírání se nůžek různých sociálních. S kolegyněmi a s kolegy o tom někdy mluvíme. Tak by bylo dobře, kdyby to bylo, vůbec by mi to nevadilo.*

řB) *Školní uniformy jsem chtěl řešit už málem před 20 lety při svém nástupu. Bojím se, že to narazí na jedno, naše školství na to není nachystáno, si myslím v běžném režimu. Je to můj osobní názor, si umím představit školní uniformy na soukromé škole, kde rodiče ale taky samozřejmě platí. Na základní škole, pokud bych chtěl zavést uniformy, tak už tady, vzhledem k tomu, že dítě by muselo mít alespoň dvě nebo tři, protože jedna se pere, ve druhé chodí a třetí může být nachystaná na praní, je to finanční záležitost dost velká.*

řC) *Byl bych pro zavedení. Protože se mi líbí, že se smazávají veškeré sociální rozdíly. Ale bohužel to tady není reálný, protože to tady nemá tradici a těžko .. těžko by se .. hrozně by se mi to líbilo, já bych byl jednoznačně pro. Jsme o tom i uvažovali, ale to prostě, na základce je nereálné. Ale já bych byl jednoznačně pro. To, že by se smyly všechny sociální rozdíly, to jo.*

řD) *Já jednoznačně ano. Fakt, mně se to hrozně líbilo ve světě. Když jsem to viděl v Austrálii nebo v těch zemích Commonwealthu, po Británii, to je půlka Afriky nebo v jižní Americe, všichni nebo často ty uniformy jsou a myslím si, že to je jenom ku prospěchu, z toho důvodu soužití, setření sociálních rozdílů, kdy všichni mají to stejné v uvozovkách, má to být vyžehlený, vypraný atd. To se mi líbí. Druhá věc je taková ta sounáležitost s tou školou, že ano .. všichni poznají odkud su, tím pádem nemůžu dělat takový blbiny, nemůžu nikomu lhát, když mám na sobě jasně vidět .. takže já bych byl jednoznačně pro školní uniformy, všema deseti.*

řE) *Ta uniforma zastírá ten sociální background, to špatný. Já si myslím, že to je úžasná věc jak to mají v Anglii a jinde, a že by to hodně pomohlo. My razíme cestu různých triček, jak tady vidíte, aspoň nějaký pokus. Máme tady velmi činný parlament, chtějí nosit mikiny, chtějí se nějak identifikovat. Samozřejmě, v současném prostředí se neprosadím, na základní škole uniformy. Ale myslím si, že by to bylo výborné, právě proto, že pak ty děcka jsou všechny stejny a nevidí, že .. ty nemáš ponožky .. protože mají všechny stejny ponožky-školní nebo .. ty máš blbý gatě .. . Takže to by pomohlo hodně, ale to je samozřejmě nereálné v našich podmínkách.*

Kód 82 Obědy zdarma

Obědy zdarma jsou pro zpovídané ředitele kontroverzním tématem. Shoda panuje v odmítnutí plošného placení obědů všem žákům státem. Snahy politiků a různých agentur nehodnotí převážně kladně. ŘD má dobrou zkušenost s nadačními fondy. ŘC volí netradiční způsob podpory sociálně znevýhodněným žákům, což je ovšem možné jen při malém počtu.

řA) *Tak, pro děti by to bylo přínosné, ale já zatím bohužel musím vidět především ten politický aspekt. To ať se na mě někdo zlobí nebo ne. .. já vím, že byl dotazník dokonce, z krajského úřadu, pan Hašek si něco vymyslel, to řeknu takhle, měli jsme to tady před měsícem, no, ale to je populistické gesto, ať se na mě někdo zlobí nebo ne.*

řB) Zaplatit dětem obědy. Kdy tady je celo-brněnská akce. Jsem trošku v tom skeptický, prostě, obávám se, možná se to potvrdí možná ne, takže nechci sejčkovat, ale budu teda kritizovat. Teď mně chodí 280 dětí z 300 na obědy, z těch 20ti dětí jsem neměl důvod pátrat, proč na ty obědy prostě nechodí. Jednoduše nechodí, maminka říká, nebudou chodit. Na druhou stranu, škola bude určovat, o které žáky se jedná - já si to nedokážu vůbec představit, abych já určil, které to dítě má nárok na oběd zdarma. A už jsem se také setkal s tím, že už maminka se došla informovat, jestli už to platí, že by si o to požádala. Takže se bojím, že se mně naráz z dětí, které chodí na obědy, zjistím, že 20 dětí okamžitě využije možnosti, že jim to někdo zaplatí, protože se budou hájit tím, že jsou sociálně znevýhodnění, ale do téhle doby na ty obědy měly takže ...

řC) My těm dvěma dětem obědy zdarma dáváme, i když na to nemáme papíry. Když to není oficiální, tak vám to můžu sdělit, jako že dostávají obědy, který zbývají, dokonce ty děcka dostávají jídlo i domů, jinak by se nenajedly, nikdo by jim ten oběd nezaplatil. Takže od nás dostávají jídlo a já jsem pro. Ale zase, musí se rozumně prostě vybrat ty děti, které na to mají nárok. Než aby tady děti byly prostě bez oběda, tak aby jim to rodiče nezaplatili, tak pak je lepší udělat toto. Protože máme fakt jenom dvě, tak si to můžeme dovolit ten oběd těm dětem dát.

řD) Jako plošně je to hrozná hloupost, s tím naprosto nesouhlasím, jako principiálně, co je zadarmo, toho si nikdo neváží. Navíc obědy jsou silně dotované. Takže jsem zásadně proti tomu platit do třetí třídy obědy všem plošně ze státních peněz.

Myšlenka sociálně znevýhodněným nebo rodinám, které někdo vyhodnotil, že opravdu z nějakých důvodů na to nemají, s tím souhlasím. Třeba matky samoživitelky, když mají živit samy dvě děti, tak je dost problematické, obzvlášť když mají třeba nějaké zaměstnání s minimální mzdou a podobně, tak to je problém. Takže tam bych viděl tu cestu, ano, zaplatíme jim, jsem určitě pro.

Zatím to šlo pouze z těch nadačních fondů, což jsme zkusili, funguje to k naprosté spokojenosti, i to úřadování s tím bylo minimální. Napsali jsme žádost, schválil nám ji zřizovatel, oni nám poslali peníze, na konci roku to vyhodnotíme, pošleme zpátky peníze, co se neprojí. Tečka. Jasně, stručně, výstižně.

Kraj spustil svůj projekt „Obědy pro děti zdarma“, já jsem se do toho nezapojil, protože na tento školní rok už jsme financování měli, tak jsem do toho nešel. Dva kolegové tady do toho šli, hrozně nadávali, že to je takového papírování, že oni sami mají ještě zjišťovat,

jaké ty děti tedy ty obědy potřebují, tak se tedy ptali učitelů, kdo si myslí, že by to teda potřeboval .. tak dobře, třeba 20 dětí. No, ale úředníci chtěli nějaké potvrzení, když dávají peníze z Evropských fondů. Tak oni teď mají zjišťovat sociální sféru nebo by měli donést ten papír ti rodiče, musí s tím souhlasit, musí tohle a teď ještě ředitel sám má potvrzovat, že teda opravdu to dítě něco .. narychlo, nepřipravení, hromada papírování, starostí a zase to znepríjemní práci učitelům, ředitelům. Sebere jim to hromadu času, energie, entusiasmumu a děláme to furt pro ty děcka .. a jde to přitom tak jednoduše, nebo šlo by to jednoduše.

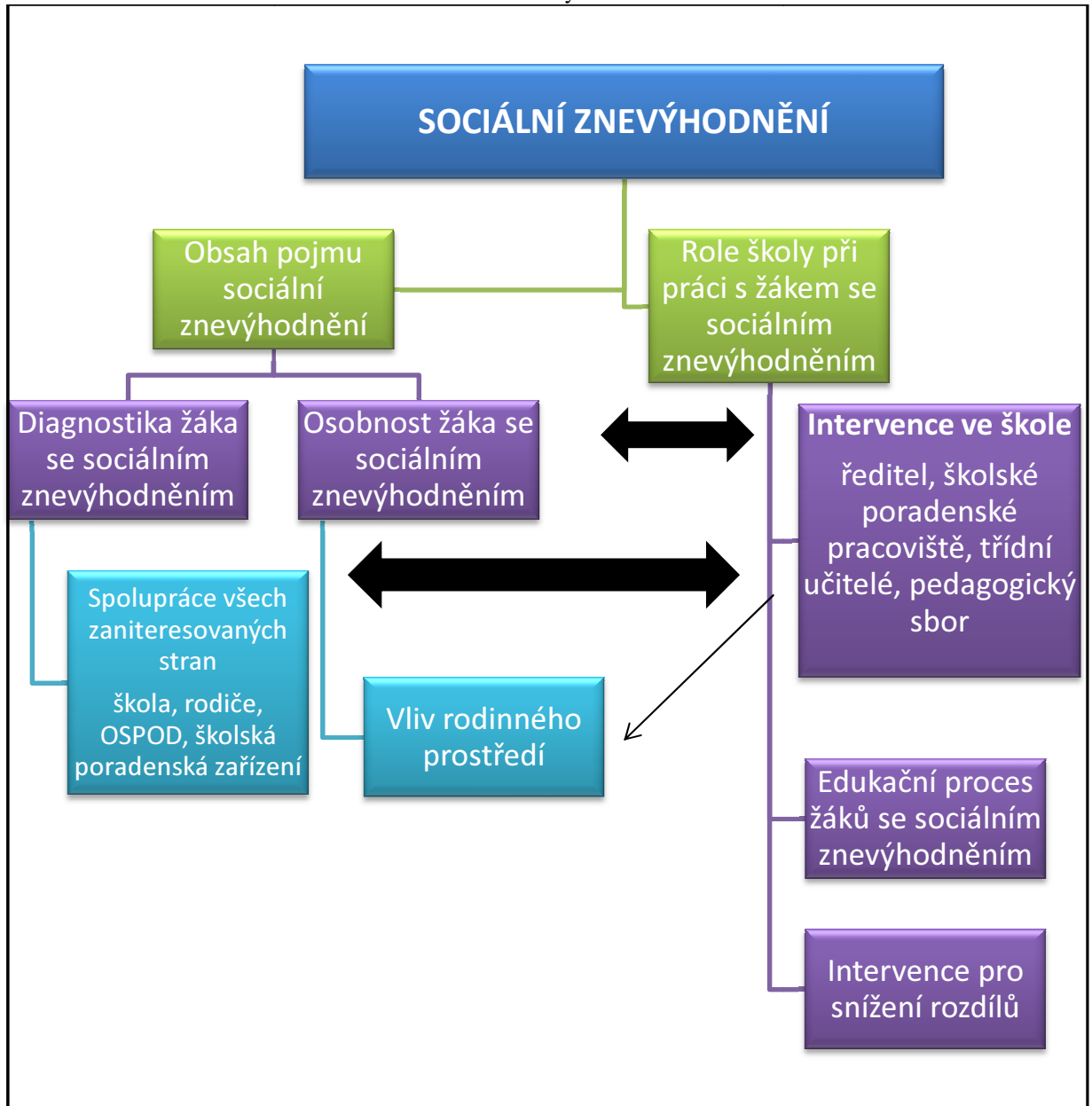
5.1 Vyhodnocení výzkumu

Z analýzy všech pěti hloubkových rozhovorů jsme prostřednictvím metody zakotvené teorie stanovili osm základních dimenzí, které jsou syceny jednotlivými kódy. K základním dimenzím patří: 1) Vymezení pojmu sociálního znevýhodnění; 2) Označení dítěte jako žáka se sociálním znevýhodněním (obsah pojmu „žák se sociálním znevýhodněním“); 3) Role školy a pedagogů v práci s žákem se sociálním znevýhodněním; 4) Edukační proces u žáků se sociálním znevýhodněním; 5) Spolupráce s relevantními institucemi při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním; 6) Osobnost žáka se sociálním znevýhodněním ve vztahu k edukačnímu procesu; 7) Spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním; 8) Intervence pro snížení rozdílů u žáků se sociálním znevýhodněním. Grafické znázornění vztahů mezi kódy zachycuje následující schéma na obrázku 1.

Ze schématu vyplývá, že z pohledu našeho výzkumu se v schematickém znázornění konstitovaly dvě základní úrovně: 1) Samotné vymezení pojmu „sociální znevýhodnění“ (resp. „žák se sociálním znevýhodněním“) a 2) Role školy při práci s žákem, který je označen za sociálně znevýhodněného. Pod první úroveň se řadí diagnostika žáka se sociálním znevýhodněním. Na oficiální úrovni je zajišťována pedagogicko-psychologickou poradnou, na neoficiální úrovni může být součástí screeningu prováděného zejména třídními učiteli. Diagnostiku sociálního znevýhodnění může ovlivňovat osobnost žáka (jak jsme uvedli v teoretické části, jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se mohou promítnout do osobnosti žáka; Habrová 2015, s. 9). Osobnost žáka je tvarována rodinným prostředím, a současně by měla determinovat výběr edukační strategie případně jednotlivých intervencí v individuálním přístupu školy k žákovi se sociálním znevýhodněním. Intervence ve škole a spolupráce s rodiči by měla vést i k určitému ovlivnění rodinného prostředí žáka se sociál-

ním znevýhodněním ve smyslu stimulace rodinného okolí žáka k akceptaci vzdělání jako důležité životní potřeby.

Obrázek 1 Schéma vztahů mezi dimenzemi sociálního znevýhodnění ve škole



Zdroj: zpracování autorky

Na diagnostice by se měly podílet všechny zainteresované osoby a instituce, vedle školy, rodičů (zákonných zástupců) a školských poradenských zařízení hraje bezesporu důležitou roli OSPOD.

Druhá úroveň schématu zahrnuje roli školy při práci s žákem se sociálním znevýhodněním, skládající se z několika úrovní. Důležitou roli zastávají pedagogové vykonávající některou z funkcí školského poradenského pracoviště, případně školní psycholog. Školské poraden-

ské pracoviště je jakýmsi mediátorem zajišťujícím přenos informací o žákovi se sociálním znevýhodněním jednak na vyšší úroveň k managementu školy, jednak směrem k pedagogickému sboru. Samostatnou kapitolu tvoří intervence zaměřené na edukační proces žáků se sociálním znevýhodněním. Poslední dimenzi v linii školy tvoří možná opatření zaměřená na snížení rozdílů mezi žáky se sociálním znevýhodněním a žáky běžné populace.

Další část vyhodnocení empirické části jsme zakotvili do odpovědí na výzkumné otázky:

1) Mají ředitelé sledovaných škol přesnou představu o legislativním vymezení pojmu sociálně znevýhodněný žák a o počtu těchto žáků na škole?

Z analýzy odpovědí vyplynulo, že pojem sociální znevýhodnění není vnímán jednotně a ne všichni ředitelé mají zcela jasnou představu o podobě legislativního vymezení pojmu „žák se sociálním znevýhodněním.“

Shodli se, že v pozadí sociálního znevýhodnění žáka je téměř vždy dysfunkční rodina s nedostatkem finančních prostředků. Umístění dítěte do zařízení výchovy náhradní péče nemusí nutně znamenat sociální znevýhodnění. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí bývají zpravidla zanedbanější v porovnání s dětmi bez této diagnózy, neplatí to však v případech žáků, u nichž je sociální znevýhodnění diagnostikováno z důvodu nedostatečného ovládnutí českého jazyka.

Z analýzy informací dále vyplynulo, že ne všichni ředitelé mají zcela jasnou představu o počtu dětí na škole, u kterých bylo pedagogicko-psychologickou poradnou zjištěno sociální znevýhodnění. Kompetence ke spolupráci s institucí zajišťující diagnostiku sociálního znevýhodnění a další náležitosti v oblasti práce se sociálním znevýhodněním je delegována v těchto případech na pracovníky školského poradenského pracoviště.

2) Považují ředitelé legislativní zakotvení sociálního znevýhodnění za opodstatněné?

Svýjimkou ředitele D se oslovení ředitelé shodli, že zavedení sociálního znevýhodnění do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vhodné a žádoucí.

Ředitel C upozornil, že k samotnému edukačnímu procesu není legislativní vymezení zcela jednoznačné a někteří žáci s touto diagnózou žádné speciální podpurné opatření

ve vzdělávání nepotřebují. Tento názor je rovněž argumentem ředitele D, který nesouhlasí se zavedením sociálního znevýhodnění mezi speciálně vzdělávací potřeby.

3) Jakou formou probíhá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními u sociálně znevýhodněných dětí?

Spolupráce probíhá zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou, která zajišťuje diagnostiku sociálního znevýhodnění. Analýza odpovědí ukázala, že v případě žáků se sociálním znevýhodněním je spolupráce velmi omezená. Školy mohou dát podnět nebo upozornění, nicméně je zcela v kompetenci rodičů, zda s dítětem PPP navštíví. Jeden z ředitelů však doslova uvádí, že škola dokonce nemůže dát podnět k PPP, ale musí přesvědčit rodiče, aby s dítětem poradnu navštívili. Z odpovědí dále vyplývá nejednoznačné přesvědčení respondentů výzkumu o kompetentnosti PPP k diagnostice sociálního znevýhodnění, která by měla být spíše v gesci OSPOD. PPP využívají ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění sekundárně, zejména při poruchách učení. Spolupráce se realizuje i se středisky výchovné péče.

S diagnostikou sociálního znevýhodnění je spojeno riziko labelingu. Ředitelé se shodli, že v určitých případech může být označení žáka jako sociálně znevýhodněného kontraproduktivní a vést k určitému vyčlenění žáka z kolektivu. Na druhou stranu mají pochopení pro skutečnost, že se problém musí nějakým způsobem uchopit a pojmenovat.

4) Jaká je role třídních učitelů ve screeningu sociálního znevýhodnění?

Role třídních učitelů v práci se žákem se sociálním znevýhodněním je podle ředitelů velmi důležitá. Třídní učitelé musí s třídním kolektivem pracovat tak, aby nedocházelo k ostrakizaci a nálepkování žáků se sociálním znevýhodněním. Třídní učitelé na všech sledovaných školách mají povinnost řešit záležitosti navázané na sociální znevýhodnění s pracovníky školského poradenského pracoviště.

V případě screeningu sociálního znevýhodnění třídními učiteli hraje roli velikost školy a stupeň. Na prvním stupni mají třídní učitelé mnohem více prostoru zabývat se i sociální dimenzí vzdělávání, tedy věcmi, jako např. jak dítě chodí oblečené, zda má všechny pomůcky, zda chodí na obědy, navštěvuje družinu, školní klub apod. Na druhém stupni, kde se učitelé střídají, již tolik prostoru ke sledování není. Rovněž v rámci vesnické

školy je mnohem jednodušší tyto věci podchytit než je tomu ve škole, kde je 400 a více žáků.

V rámci školy je „diagnostika“ prostřednictvím screeningu třídními učiteli na druhém stupni tedy do jisté míry omezená, nicméně důležitá, jak ukázala výpověď ředitele D v případě, kdy třídní učitel znaky sociálního znevýhodnění u žáka nezachytil, resp. situaci podcenil.

Ředitelé se shodli, že stanovení exaktních kritérií na sledování projevů sociálního znevýhodnění ve škole je velmi obtížné, ne-li nemožné. Důležitá je podle ředitelů sociální dovednost daného učitele, určitá intuice a schopnost vhledu do situace daného žáka.

Individuální vzdělávací programy mají pouze někteří žáci, kteří byli oficiálně diagnostikováni. Asistenty pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním školy nevyužívají.

Co se týče pedagogického sboru jako celku, soubor ředitelů se shodl, že společným znakem jejich výpovědi je skutečnost, že učitelé přistupují k žákům se sociálním znevýhodněním pedagogicky profesionálně, ale současně akcentují i běžný lidský rozměr tohoto fenoménu. Určité informace vztahující se k edukaci žáků se sociálním znevýhodněním či jejich postavení v kolektivu a další důležité náležitosti výchovně-vzdělávacího procesu jsou součástí diskusí na pedagogických poradách.

5) Jakou činnost se sociálně znevýhodněnými žáky vykazují školská poradenská pracoviště?

Školní poradenská pracoviště mají nezastupitelnou roli. Jak bylo již naznačeno výše, působí jako mediátoři, zprostředkovatelé mezi vedením školy a pedagogickým sborem. Jsou odpovědní za spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, dále za spolupráci s OSPOD a dalšími relevantními institucemi. Výchovný poradce pracuje se zprávou z PPP, má tedy všechny informace o daném žákovi. Pracovníci školského poradenského pracoviště jsou odpovědní i za ochranu osobních údajů a dalších citlivých informací žáků se sociálním znevýhodněním.

V případě škol ředitele E a ředitele D se žáky se sociálním znevýhodněním zabývá i školní psycholog. Na škole ředitele C pracuje speciální pedagog, ten však kompetence směrem k žákům se sociálním znevýhodněním nemá.

6) Využívají na sledovaných školách speciální pedagogické intervence při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi?

Na základě analýz rozhovorů můžeme konstatovat, že speciální pedagogické intervence se u žáků se sociálním znevýhodněním využívají, nikoli však v souhrnném celku, tak jak je předložen v Katalogu podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Tento edukační dokument však není ze strany ředitelů přijímán příliš kladně. Upozorňují zejména na skutečnost, že intervence v Katalogu uvedené jsou v pedagogické veřejnosti již dlouho známé věci, které se v jejich výchovně-vzdělávacím procesu povětšinou běžně využívají. Dokumentu vyčítají také akademičnost a jistou odtrženost od edukační reality. Důležitý je podle ředitelů individuální přístup.

7) Vykazují podle ředitelů žáci se sociálním znevýhodněním některé odlišnosti ve vztahu k edukačnímu procesu ve srovnání s běžnou populací?

Ředitelé se relativně (vyjma ředitele E) shodli v názoru, že sociální znevýhodnění vede k diferencovaným výsledkům ve vzdělání. Jinými slovy, že běžně rozšířená představa o tom, že sociální znevýhodnění má vliv na zhoršený školní prospěch, odpovídá realitě. Zkušenosti hovoří i o vztahu zhoršeného prospěchu a absence ve škole u žáků se sociálním znevýhodněním. Ředitel D upozornil na skutečnost, že sociální znevýhodnění může být naopak motivačním faktorem pro snahu o dobrý školní prospěch.

Podle ředitelů nelze konstatovat, že sociální znevýhodnění vede ke zhoršení či dokonce deterioraci kognitivních funkcí, jinými slovy, že vliv nevhodného rodinného prostředí se projevuje v postupném zhoršování paměti, pozornosti, myšlení. Pouze ředitel E uvádí osobní zkušenost žáka, který se v souvislosti s nevhodným rodinným prostředím velmi zhoršil v prospěchu a chování, a to natolik, že byl na základě soudního rozhodnutí umístěn do výchovného ústavu.

Zvýšené riziko šikany ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění ředitelé nepozorují. Kvalita trávení volného času u žáků se sociálním znevýhodněním může být determinována nedostatečným finančním zázemím rodiny (např. žáci nejedou na výlet, nezúčastní se školy v přírodě, lyžařského výcviku apod.), to však neplatí pro návštěvu družin či kroužků ve škole, které jsou v rámci školního klubu ve všech školách zcela zdarma či za symbolický

poplatek. I finančně náročnějších akcí mají školy možnosti žákům se sociálním znevýhodněním pomoci, např. prostřednictvím prostředků získaných od donátorů.

8) Liší se spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním od spolupráce s rodiči žáků běžné populace?

Ředitelé se shodli, že spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním je obtížná. Problém často nevidí u sebe, vykazují nízkou míru sebereflexe. Neplatí to však bezvýjimně – ukazuje se, že pro tyto rodiče je vhodné uplatnit individuální přístup. Nezastupitelnou roli hrají komunikační dovednosti třídního učitele a pracovníků školského poradenského pracoviště.

9) Jaký je názor ředitelů na některá vyrovnávací opatření sociálního znevýhodnění?

Ředitelé se – pro nás celkem překvapivě – shodli na názoru, že zavedení školních uniforem jako nástroje ke snížení viditelných sociálních rozdílů mezi žáky považují za velmi prospěšné.

Obědům zdarma pro žáky se sociálním znevýhodněním se ředitelé nebrání, v některých případech je i poskytují. Shodli se však v odmítnutí celoplošného zavedení obědů zdarma do základních škol.

Ostatní

Zde přinášíme podle našeho názoru důležité informace z analýzy, které nebyly pokryty ve výzkumných otázkách.

Ředitelé se shodli, že žáci se sociálním znevýhodněním mají být vzdělávání v hlavním proudu. Za velmi podnětný považujeme názor ředitele B uvádějící, že základní školy umí pracovat se všemi žáky, jež vyžadují speciálně vzdělávací intervence (podpůrná opatření) s výjimkou žáků s poruchami chování. Tito žáci jsou jen velmi těžko přístupní integraci a způsobují v edukačním procesu nemalé problémy.

Co se týče finanční podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním, o finanční příspěvky nad rámec rozpočtu zřizovatele školy ředitelé nežádají. Pro žáky se mohou využít různé granty (např. na obědy), fundraising (získávání prostředků od sponzorů, např.

na pokrytí výdajů na výlety a další, finančně náročnější školní akce), nebo odpuštění plateb žákům ze sociálně slabšího prostředí, např. za školní pomůcky. O peníze z fondů EU z důvodu velké administrativní zátěže školy v oblasti podpory žáků se sociálním znevýhodněním nežádají.

5.2 Doporučení pro praxi

Nová legislativní úprava přinese nový pohled na celý konstrukt „žáka se sociálním znevýhodněním“. S ohledem na očekávané změny je třeba poznamenat, že je těžké odhadnout, jak ovlivní požadavky na práci s těmito žáky. Následující doporučení pro praxi předkládáme na základě zjištěných výsledků výzkumu.

- Zlepšení osvětové činnosti PPP v oblasti seznámení škol s přesným obsahem legislativního vymezení žáka se sociálním znevýhodněním. Úkol pro PPP.
- Zlepšení spolupráce školských poradenských zařízení se školami ve fázi diagnostiky žáka se sociálním znevýhodněním. Úkol pro PPP a ředitele škol.
- Vypracovat vnitřní metodické postupy školy při práci se žáky se sociálním znevýhodněním. Úkol pro školská poradenská pracoviště.
- Důslednější seznámení škol s Katalogem podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním s argumentací výhod, které tento dokument může školám přinést. Úkol pro zřizovatele či pro příslušná školská poradenská zařízení.
- Vytvoření návodných doporučení pro komunikaci a jednání s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním. Úkol pro školská poradenská pracoviště.
- Vyvolat diskusi o zavedení školských uniforem. Úkol pro MŠMT.
- Stanovit jasná pravidla pro poskytování obědů zdarma žákům se sociálním znevýhodněním. Úkol pro MŠMT.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala tématu sociálního znevýhodnění žáků. Cílem práce bylo na základě analýzy rozhovorů s pěti řediteli škol zhodnotit přístup škol k žákům se sociálním znevýhodněním. K tomuto účelu výzkumná studie využila v empirické části metodologie kvalitativního přístupu.

Jak vyplynulo z poznatků teoretické části práce, za žáka se sociálním znevýhodněním považuje současná školská legislativa dítě žijící v prostředí, které lze označit za nepodnětné zejména z důvodů nízkého zájmu rodičů o vzdělávání, dysfunkčního rodinného prostředí ovlivňující zdravý psychosociální vývoj dítěte (vysoká intenzita konfliktů v rodině, domácí násilí, chování rodičů vedoucích k riziku vzniku syndromu CAN), nedostatečného finančního a materiálního zázemí (nevyhovujících bytových podmínek, bydlení v sociálně vyloučené lokalitě). A dále žáka, který v daném časovém okamžiku nedostatečně ovládá češtinu. Toto uvedené vymezení lze podle našeho názoru označit do jisté míry za konfuzní, neboť slučuje dvě zcela odlišné kategorie příčin: sociální znevýhodnění založené na příčinách sociálních, resp. psychosociálních a sociální znevýhodnění, které je navázáno na nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka. Je zřejmé, že volba postupů a intervencí ve škole musí být u žáků v obou takto vymezených kategoriích odlišná.

Tento legislativní stav však bude panovat pouze do 31. 8. 2016. Jak uvádíme výše v této práci, tento den začne účinkovat vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje stávající vyhlášky č. 73/2005 Sb. a č. 147/2011 Sb. To znamená, že od 1. 9. 2016 nebude pojem „sociální znevýhodnění“ obsažen ani ve školském zákoně ani v prováděcí vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Nicméně je třeba podotknout, že stávající legislativní definice bude jistým vodítkem i do budoucna. Dá se však očekávat, že v budoucnu bude tento pojem vykládán širěji a do kategorie „žáků se sociálním znevýhodněním“, kterým ze zákona náleží právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením, bude možné zařadit i osoby, které stávající definici nenaplnují.

Zásadním dokumentem, který má školám pomoci orientovat se v pochopení sociálního znevýhodnění žáků, jeho diagnostice a zejména být návodem pro edukační činnost, je Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním, vypracovaný odborníky z UP Olomouc. Detailnější analýza katalogu však ukazuje, že navržené edukační intervence nejsou zacílené přímo na žáky se sociálním znevýhodněním, ale lze je využít

jak v edukaci žáků, u kterých byla stanovena podpůrná opatření z jiného důvodu, tak i ve výuce v běžné třídě; úpravu časového režimu výuky, prostorového uspořádání třídy, snížení počtu žáků ve třídě, mimoškolní výcviky atd. se uplatňují v základním školství difuzně bez ohledu, zda jsou ve třídě žáci se sociálním znevýhodněním či nikoli.

Probíhající legislativní změny s sebou nesou určité nejasnosti týkající se samotného vymezení obsahu pojmu „žák se sociálním znevýhodněním“ a rovněž specifických přístupů v diagnostice a vzdělávání těchto žáků. Tyto nejasnosti se projeví také ve výsledcích empirického šetření na vzorku pěti ředitelů základních škol.

Z výsledků vplynuly následující nejdůležitější zjištění: 1) Pojem sociální znevýhodnění není vnímán jednotně a ne všichni ředitelé mají zcela jasnou představu o podobě legislativního vymezení pojmu „žák se sociálním znevýhodněním“; 2) V pozadí chápání pojmu sociálního znevýhodnění žáka je téměř vždy dysfunkční rodina s nedostatkem finančních prostředků; 3) Mezi řediteli nepanuje shoda, zda je nutné sociální znevýhodnění do legislativy zavádět; 4) Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí bývají zpravidla zanedbanější v porovnání s dětmi bez této diagnózy, neplatí to však v případech žáků, u nichž je sociální znevýhodnění diagnostikováno z důvodu nedostatečného ovládnutí českého jazyka; 5) Stanovení diagnózy sociálního znevýhodnění má výhradně PPP, role školy v diagnostice se omezuje na screening (zde hrají důležitou roli třídní učitelé) a doporučení rodičům; 6) Značná část kompetencí pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi je delegována na pracovníky školského poradenského pracoviště; 7) Školy využívají některé specifické intervence v edukaci žáků se sociálním znevýhodněním, nikoli však v souhrnném celku, tak jak je předložen v Katalogu podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním. Tento dokument navíc není ze strany ředitelů přijímán příliš kladně; 8) Sociální znevýhodnění může vést k diferencovaným výsledkům ve vzdělání; 9) Kvalita trávení volného času u žáků se sociálním znevýhodněním může být determinována nedostatečným finančním zázemím rodiny; 10) Spolupráce s rodiči žáků se sociálním znevýhodněním je obtížnější než v případě rodičů žáků běžné populace; 11) Zavedení školních uniforem může být vhodným nástrojem ke snížení viditelných sociálních rozdílů mezi žáky; 12) Školy mohou sociálně znevýhodněné žáky podporovat poskytnutím obědu zdarma, odpuštěním plateb za družinu či kroužky, získáváním prostředků od sponzorů na finančně náročnější akce typu lyžařského výcviku; 13) Žáci se sociálním znevýhodněním vykazují větší absenci ve škole; 14) Není pozorován vztah mezi sociálním vyloučením a zvýšeným výskytem šikany, ať již v roli aktérů nebo obětí.

Výzkum této diplomové práce ukázal, že přesné vymezení postupů v edukaci žáků se sociálním znevýhodněním v českém školství dosud plně nezakořnilo. Na základě získaného obrazu o realitě vzdělávání těchto žáků jsme stanovili několik doporučujících opatření (viz kapitola 5.2). Věříme, že mohou být inspirací ke kvalitnějšímu přístupu při práci se žáky se sociálním znevýhodněním. Být jim ku pomoci a podpoře při získávání nejlepšího možného vzdělání a tím i kvalitnějšího a spokojenějšího života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALAN, Josef, 1989. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-044-6.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ et al., 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách české školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [3] BATTHYÁNY, Katarina a kol., 2010. *Právo nežít v chudobě: Chudoba jako porušování lidských práv*. Praha: Filosofia. ISBN 978-80-7007-321-6.
- [4] BLÁHA, Arnošt Inocenc, 1933. *Dítě a prostředí*. Praha: Státní nakladatelství.
- [5] BLÁHA, Arnošt Inocenc, 1948. *Sociologie dětství*. 4. vydání. Brno: Komenium.
- [6] BOUČKOVÁ, Tereza, 2008. *Rok kohouta*. Praha: Odeon. ISBN 978-80-207-1263-9.
- [7] ČABALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika I*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN neuvedeno
- [8] ČADA, Karel a kol., 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. Hlavní řešitel projektu GAC spol. s r. o. [cit. 2016-03-31]. Ke stažení dostupné z: <http://www.esfcr.cz/file/9089/>.
- [9] ČERMÁK, Ivo, 2002. Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“). In: ČERMÁK, Ivo a Michal MIOVSKÝ, (eds). *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Albert.
- [10] ČESKO, 2005a. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=73~2F2005&rpp=15#seznam>
- [11] ČESKO, 2005b. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=561~2F2004&rpp=15#seznam>

- [12] ČESKO, 2011a. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=74342&nr=147~2F2011&rpp=15#local-content>
- [13] ČESKO, 2011b. Vyhláška č. 472/2011 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=472~2F2011&rpp=15#seznam>
- [14] ČESKO, 2015. Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů ČR*. Dostupné také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=82~2F2015&rpp=15#seznam>
- [15] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2014. *Příjmy a životní podmínky domácností – 2014*. [online]. [cit. 2016-01-04]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/prijmy-a-zivotni-podminky-domacnosti-2014>.
- [16] DŮVODOVÁ ZPRÁVA, 2014. In: *Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony* [online]. Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR [cit. 2016-04-07]. Sněmovní tisk 288/0. Ke stažení dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=288&CT1=0>
- [17] FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>.
- [18] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-85931-79-6.

- [19] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [20] HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
- [21] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [22] HLAVAČKA, Milan, Pavel CIBULKA et al., 2013. *Chudinství a chudoba jako sociálně historický fenomén: Ambivalence dobových perspektiv, individuální a kolektivní strategie chudých a instrumentária řešení*. Praha: Historický ústav. ISBN 978-80-7286-225-2.
- [23] JEDLIČKA, Richard a kol., 2004. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis. ISBN 80-7312-038-0.
- [24] KOTÝNKOVÁ, Magdalena, 2007. *Sociální ochrana chudých v České republice*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-1302-7
- [25] KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2001. *Zlo na každý den: Život s deprivanty*. Praha: Galén. ISBN 80-7262-088-6.
- [26] KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ, 2011. *Vzpouřa deprivantů: Nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-814-8.
- [27] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: Teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
- [28] KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ et al., 2001. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- [29] LEWIS, Oscar, 1966. The Culture of Poverty. *ScientificAmerican*.**215**(4), 19-25. ISSN 0036-8733.
- [30] MANI Anandi et al., 2013. Poverty Impedes Cognitive Function. *Science* [online].**341**(6149), 976-980 [cit. 2016-03-31]. DOI: 10.1126/science.1238041. Dostupné z: <http://www.sciencemag.org/cgi/doi/10.1126/science.1238041>

- [31] MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [32] MAREŠ, Petr, 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-61-3.
- [33] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecnny.pdf>
- [34] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2010. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze* [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.slu.cz/slu/cz/poradenska-centra/docs/narodni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>
- [35] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2015. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. [online]. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>
- [36] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR, 2015. *Situční zpráva o inkluzivním vzdělávání* [online]. Č.j.: MŠMT-26540/2015-1. [cit. 2016-02-13]. Ke stažení dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/situacni-zprava-o-inkluzivnim-vzdelavani>
- [37] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- [38] MURPHY, Robert F., 1998. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-53-2.
- [39] NĚMEC, Jiří, 2012. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků. Romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-224-6.
- [40] OPATŘILOVÁ, Dagmar, Marie VÍTKOVÁ et al., 2012. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-21-5996-2.

- [41] PANČOCHA, Karel, Marie VÍTKOVÁ et al., 2013. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-245-1.
- [42] PIPEKOVÁ, Jarmila, Marie VÍTKOVÁ et al., 2014. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7530-6.
- [43] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [44] ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [45] VEVERA, Jan et al., 2002. Násilné chování a možnosti jeho ovlivnění: I. díl: výskyt, rozdělení a klinické koreláty. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2002/5, 226-229 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/psy/2002/05/08.pdf>
- [46] VÍTKOVÁ, Marie a Věra VOJTOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-188-1.
- [47] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1428-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
IVP	individuální vzdělávací plán
MěÚ	Městský úřad
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
odst.	odstavec
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
pozn.	poznámka
PPP	Pedagogicko-Psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ZŠ	základní škola
PC	počítač

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 2 Schéma vztahů mezi dimenzemi sociálního znevýhodnění ve škole.....88

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní údaje o sledovaném vzorku ředitelů ZŠ.....	48
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

PI Otázky k rozhovorům s řediteli

PII Rozhovor s ředitelem B

PŘÍLOHA PI: OTÁZKY K ROZHOVORŮM S ŘEDITELI

1 Vnímání sociálního znevýhodnění ředitelem a pedagogickým sborem

- Co si osobně představujete pod pojmem sociální znevýhodnění?
- Jaký je Váš názor (zkušenosti) na skutečnost, že sociální znevýhodnění je v legislativě upraveno jako **speciální vzdělávací potřeba**?
- Máte přehled o tom, jaký je převažující názor pedagogického sboru na sociální znevýhodnění?
- Jsou mezi učiteli osobnosti, které mají vyloženě negativní postoj v tom smyslu, že se jedná o umělý problém?
- Nevnímáte Vy osobně označení žáka jako sociálně znevýhodněného kontraproduktivní ve smyslu rizika zhoršeného postavení v kolektivu? Nejedná se podle Vás o labelling?
- Pokud je žák uznán na základě diagnostiky školského poradenského zařízení jak sociálně znevýhodněný, kdo vše o tom ve škole ví? (třídní učitel, vychovatelka družiny.....)
- Je tato problematika předmětem pedagogických porad?

2 Diagnostika sociálního znevýhodnění

- Provádí učitelé určitý screening sociálního znevýhodnění?
- Má škola vypracovaný metodický materiál pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky, případně žáky z odlišného sociokulturního prostředí?
- Mají v práci se sociálně znevýhodněnými žáky stanovené kompetence výchovný poradce a školní metodik prevence? Nebo kteří další pracovníci s těmito dětmi pracují?
- Využívá škola u těchto žáků služeb školského psychologa, příp. sociálního pedagoga?
- Mají podle Vašich zkušeností školská poradenská zařízení dodatečné diagnostické nástroje na stanovení sociálního znevýhodnění?
- Spolupracujete s PPP? (Spolupracuje škola u těchto dětí s PPP?)
- Je na spolupráci určen vždy konkrétní pracovník poradenského zařízení?
- Má škola nějaká vnitřní neformální kritéria, podle kterých určí, že dítě pochází z nevyhovujících sociálních poměrů?
- Předpokládám, že nezastupitelnou roli zde sehrává třídní učitel. Jsou třídní učitelé ochotni hovořit i o citlivých tématech, jako je chudoba, zanedbávání hygieny apod.?
- Spolupracuje škola u žáků se sociálním znevýhodněním se středisky výchovné péče?

- Spolupracuje škola s orgány sociálně-právní ochrany? Pokud ano jakou formou? Přípravuje např. OSPOD pro učitelský sbor přednášky, školení?
- Jsou žáci, uznání jako sociálně znevýhodnění, převážně Romové?
- Máte ve škole děti z dětského domova? Pokud ano, spadají do této kategorie?
- Máte zkušenosti s diagnostikou dětí, které zcela dobře nezvládají český jazyk? (dětí azylantů, migrantů..)

3 Osobnost žáka se sociálním znevýhodněním ve vztahu ke vzdělávání

- Platí běžně rozšířená představa, že sociální vyloučení (znev) rovná se horší prospěch?
- Máte osobní zkušenost, že dlouhodobější sociální znevýhodnění vede v čase ke zhoršení kognitivních a exekutivních funkcí (paměť, pozornost, schopnost řešit problém, schopnost adekvátně se rozhodovat, tvořit analogie apod.)
- Můžete na základě vašich zkušeností potvrdit nebo popřítže faktory sociálního prostředí, hlavně rodinného, působí natolik silně, že vedou k diferencovaným výsledkům ve vzdělání?
- Platí podle Vašich zkušeností pravidlo, že žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí může pomoc vzdělání pouze tehdy, když žakovské populace těchto žáků budou integrovány, tj. když třídy budou složeny ze žáků z různého sociálního prostředí?
- Máte zkušenosti s tím, že by některé ze žáků se sociálním znevýhodněním přestoupil na víceleté gymnázium?
- Máte zkušenosti, že sociálně znevýhodněné děti jsou více zdravotně zanedbané?

4 Sociálně patologické jevy a jejich prevence

- Vyskytla se na Vaší škole závažnější šikana žáků ze slabšího sociálního prostředí právě z důvodu sociálního statusu šikanovaného dítěte (značkové oblečení, mobily..)
- A naopak, jsou žáci ze slabšího sociálního prostředí více agresivní, mají větší problémy s udržováním kázně?
- Sledujete např. vztah mezi sociálním znevýhodněním a poruchami chování (ADHD)?
- Vytvářejí děti ze slabšího prostředí uzavřené party?
- Zaznamenal jste úměru mezi sociálním znevýhodněním a záškoláctvím?

- Má sociální znevýhodnění dopad na to, zda dítě navštěvuje družinu, školní kluby, školní výlety apod.?
- Platí, že sociálně znevýhodněné děti navštěvují v menší míře kroužky a tráví volný čas neaktivně?

5 Spolupráce s rodiči

- Navštěvují rodiče sociálně znevýhodněných žáků školu, chodí na třídní schůzky? Reagují na výzvy? Jaká forma komunikace převažuje?
- Jaké jsou Vaše zkušenosti ze setkání s rodiči těchto dětí? Bývá s nimi obtížná komunikace?
- Jsou ochotni o tomto citlivém tématu hovořit?
- Jaké jsou zkušenosti s rodiči u třídních učitelů? Hovoří s Vámi o této problematice?
- Radí třídní učitelé těmto rodičům, jak využít různá podpůrná opatření, např. získat příspěvky (šk.výlet, pomůcky..)?

6 Finanční záležitosti – podpůrné mechanismy

- Dostává škola navýšené finanční příspěvky nad rámec krajských normativů pro sociálně znevýhodněného žáka?
- Pokud ano, jakým způsobem jsou tyto prostředky využity?
- Dostává se Vám na tyto žáky nějaké další podpory ze strany zřizovatele, případně jiných institucí? (který se osvědčil?)
- Je nějaký jiný podpůrný mechanismus, který byste uvítali?

7 Dokumenty MŠMT

- Měl jste možnost seznámit se s dokumentem, který navrhuje redefinovat žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním na žáky s „potřebou podpůrných opatření“, Katalogem podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním?
- Jaký je Váš názor na jednotlivá opatření:

a) *Úprava režimu výuky*

b) *Skupinová výuka (rozvoj sociálních kompetencí)*

- c) Kooperativní učení*
- d) Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání*
- e) Cílené vytváření příležitostí pro seberealizaci žáků*
- f) Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech*
- g) Individuální práce s žákem*
- h) Aplikace aktivizujících vyučovacích metod*
- ch) Podpora pozitivních vztahů ve třídě*
- i) Snížení počtu žáků ve třídě*
- j) Vzdělávání v jiném než školním prostředí*
- k) Mimoškolní pobyty a výcviky*
- l) Nabídka podpory aktivního trávení volného času*

8 Opatření a intervence ve škole

- Jsou pro děti se sociálním znevýhodněním vypracovány individuální plány rozvoje?
- Jak probíhá informování rodičů o individuálním plánu rozvoje jejich dítěte?
- Existují postupy, které přesně určí žáka jako znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka?
- Je pro žáky se sociálním znevýhodněním k dispozici asistent pedagoga?
- Na jakém základě se volí jednotlivé intervence?
- Využívá škola v oblasti individuální podpory dítěte metodu „Profil dítěte na jednu stránku“?

9 Něco neformálního na závěr

- Byl byste pro zavedení školní uniformy?
- Jaký je váš názor na obědy zdarma?

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S ŘEDITelem B

V: Nahrávka B vzniká za účelem shromáždění dat pro výzkum k diplomové práci na téma „Postavení školy při práci se sociálně znevýhodněným žákem“. Z důvodu utajení identity bude nahrávka anonymní. Pan ředitel s nahráváním souhlasí.

V: Pane řediteli, první okruh otázek se týká *vnímání sociálního znevýhodnění*, jednak z pozice ředitele školy a jednak z pozice pedagogů. Můžete mi říct, co si osobně představujete pod pojmem sociální znevýhodnění?

řB: Dítě z takzvaně vyčleněné lokality, nějakým určitým handicapem, který může být finanční, rozpadlá rodina, může tam být víc faktorů. Většinou to dítě se sociálním znevýhodněním se v rámci kolektivu projevuje trošičku jinak než v podstatě ostatní děti. Úplně konkrétně to nedokážu říct, spíš je tam vždycky .. něco je hlavní v tom sociálním znevýhodnění.

V: Ano. Jaký je Váš názor na skutečnost, že toto sociální znevýhodnění je v legislativě upraveno jako speciální vzdělávací potřeba?

řB: Můj souhlas je tak poloviční, dá se říct. Někdy mám pocit, že se hodně lidí za sociální znevýhodnění schovává a není to až tak prostě pravda. Určitá vzdělávací potřeba samozřejmě tam je, speciální, .. takže tam je to jakoby půl na půl, spíš bych to bral individuálně. Někdo ji potřebuje nějakou speciální potřebu, někdo ji v podstatě nepotřebuje a je schovaný za sociální znevýhodnění.

V: Ano. Máte přehled o tom, jaký názor má Váš pedagogický sbor v tomto ohledu? Jak berou to sociální znevýhodnění?

řB: Řekl bych, že úplně stejně. Pedagogové se na to dívají vyloženě lidsky. Každý ten pedagog, pokud s tím dítětem se setkává, tak na jednu stranu dá se říct jako odborníci, ale myslím, že ta základní lidská logika tam pořád zůstává a zůstává běžně i lidský názor na to dítě. Takže, když to řeknu otevřeně, pedagog dokáže velice jednoduše říct, jestli dítě má speciální vzdělávací potřebu nebo jestli je jednoduše nevychované.

V: Takže jejich postoj není negativní a nevnímají to jako nějaký umělý problém?

řB: Ne, není negativní. Negativní bych řekl ve smyslu vůči třeba poradnám, jo.. To možná někde v dalším tom rozhovoru zazní, ale .. Pokud je dítě označené za sociálně znevýhodněné, tak my většinou k tomu chceme nějakou dokumentaci, ale někdy ta dokumentace je natolik jalová, že konstatujeme, že v podstatě to, co nám napsala poradna nebo po nějakém

dalším vyšetření nějaká jiná instituce, tak že nám nenapsali nic nového, napsali nám pouze to, co dávno víme .. jo .. To znamená, my spíš očekáváme nějakou pomoc, nějaký návod a velmi často se stává, že nás v tom, lidově řečeno, nechají plavat a je to potom na pedagogy.

V: Ano. Vy osobně, označení žáka jako sociálně znevýhodněného, nemyslíte, že je to kontraproduktivní, ve smyslu, že ten žák vlastně se potom může postavit mimo kolektiv? Že se jedná o jakési nálepkování toho žáka, že mu to potom uškodí?

řB: Ano, může. Může se použít název určitě i pozitivní diskriminace. Může. Řekl bych zase, je to tady, je to individuální. Otázka je, jak se k tomu sociálnímu znevýhodnění postaví ti rodiče, jak se k tomu postaví ten žák a jestli to dávají najevo nebo nedávají najevo. Ten dětský kolektiv je nesmírně kritický a prostě pozná to v podstatě okamžitě.

V: Dobře, jestliže tedy je žák uznán, na základě diagnostiky nějakého školského poradenského zařízení, jako sociálně znevýhodněný, kdo všechno o tom ve škole ví?

řB: Ví o tom ředitel, ví o tom zástupce ředitele, ví o tom výchovný poradce a ví o to všichni dotčení, kteří se s tím žákem setkávají. To je v prvotní fázi, po nějaké době se to dozví v podstatě i ostatní. Řekl bych, že škola snad má určitou důvěru, že pracuje s nějakými daty, které nejsou prostě, že by pro někoho byly tajné pro někoho ne, ale vzhledem k tomu, že ti učitelé se střídají a to dítě prochází třeba těch 9 let, to znamená, stejně na to dítě většina učitelů na té škole narazí nebo se setká při nějakém problému. Nedokážu odhadnout, jestli je to zajímavá v postate ty vyučující, co tohle dítě učili třeba na prvním stupni, jestli je zajímavá, co na druhém stupni, ale pokud to dítě přešlo přes první stupeň, tak ty informace v podstatě mají. Takhle, neprobíráme to nějak na poradě, že by se to probíralo prostě centrálně, to rozhodně ne, ale říkám, jsou informováni všichni dotčení vyučující v té první fázi a potom určitou plíživou formou se to samozřejmě dostane i mezi ostatní. Může tam někdo jít třeba suplovat, kdo tam třeba neučí v té třídě a stejně se s tím žákem nějakým způsobem seznámí a spousta .. člověk je zvědavá osobnost, takže se dojde pozeptat kolegů, co to je třeba za dítě a tak dál. Takže, ty informace nepovažuji za tajné a nepovažuji za škodu, že to ví i ostatní. Jsou to důvěrné informace, nejdou ze školy ven, ale v týmu pedagogů zůstávají.

V: Další okruh otázek, jedná se o *diagnostiku sociálního znevýhodnění*. Provádí učitelé na vaší škole nějaký screening sociálního znevýhodnění? Jakým způsobem odhalíte takové sociálně znevýhodněné dítě?

řB: Já bych řekl, že spíš intuicí. Nějaký speciální screening neděláme. Pokud se kdokoliv pohybuje ve školství delší dobu, tak si myslím, že má určitou intuici určitý cit. Pokud máme podezření, tak samozřejmě kontaktujeme rodiče. Pokud bychom se nějakým způsobem se chtěli dopátrat nějakého konkrétního výsledku, tak po tom jdeme, pokud ne, tak to necháváme prostě v té fázi, že *..učitelé se domnívají..*, ale ničemu to nebrání, nikde to .. nikdo se prostě neozývá, dítě se chová normálně, rodiče nic zvlášť .. žádnou péči nevyžadují, takže to zůstává na té úrovni, něco jakoby .. řeknu to jednoduše .. všichni víme, o co se jedná. Ale to, co možná chcete slyšet, někdy dáváme impuls k dalšímu vyšetření, vyzveme rodiče, prostě, ať se to pořádně prošetří, někdy prostě ne. Považujeme to, ne za nevhodné, ale no prostě, není to potřeba.

V: Mhm, a máte nějaký metodický materiál pro práci se sociálně znevýhodněnými dětmi?

řB: Samostatný školní samozřejmě ne, ale myslím, že všichni pedagogové prochází různými školeními, které buď jdou sami nebo, tady jsou vlastně na škole dvě funkce, výchovný poradce a metodik sociálně-patologických jevů, což jsou trošičku dvě rozdílné funkce, které se překrývají, no a s nima většinou se kontaktují ostatní vyučující pokud mají nějaký problém, no takže tyto dvě osoby o tom na škole vědí dá se říct nejvíc a jsou schopné prostě poradit, případně i nějaký ten základní screening jakoby udělat a pokud to nestačí nebo pokud máme dojem, že to nestačí nám, tak samozřejmě se domluvíme s nějakou další institucí.

V: Ano, zmínil jste tady sociálního pedagoga a školského psychologa, máte zaměstnance nebo využíváte služeb externistů?

řB: Co se týká tady těch psychologických služeb nebo psychiatrických využíváme k tomu pedagogicko psychologickou poradnu.

V: Myslíte, že tato poradenská zařízení mají dostatečné diagnostické nástroje na stanovení sociálního znevýhodnění? Na rozdíl od zdravotního znevýhodnění se to sociální velice obtížně měří.

řB: .. smích

V: Je to tak.

řB: Tady se dostáváme na velice tenký led a já bych musel projevit svůj názor na PPP.

V: Projevte, prosím, pane řediteli.

řB: Možná bych řekl tak opravdu půl na půl a v dnešní době trošičku mám obavy, to možná odbočujeme, ale slovo inkluze je všem ředitelům asi známé a já se jenom bojím, aby PPP nedostaly prostě obrovskou moc bez jakékoliv zodpovědnosti. Ono je strašně jednoduchý něco diagnostikovat, pak .. *s tím ve škole něco dělej*. No, trošičku máme někdy ve škole dojem, že jsou odtrženi od reality. Něco jiného je konkrétní práce s dětmi v dětském kolektivu a něco jiného je diagnostikování, když dítě sedí samo proti psychologovi a tam si hezky vykládají.

V: Vidí se chvílička, kdežto vy s nimi pracujete v reálu.

řB: Vidí se chvílička, my pracujeme v reálu, pokud .. teď to nic proti poradnám, jo .., ale ať si každý představí, když dojdou z poradny se podívat na nějaké to dítě, to je asi to samé, jako já, když jdu na hospitaci. To dítě není hloupé, je schopné zahrát divadlo. Myslím si, že většinou neuvidí to, co vidět chtějí, jo .. když přijdou. Máme s tím zkušenosti, řekl bych, že mnohaleté. Dítě v tom kolektivu by museli vidět skrytou kamerou .. než si tam sednout. To dítě zná toho psychologa, ví, že došel, je mu jasné .. *došel se podívat asi na mě* .. můžeme jim vykládat cokoliv, ale děti mají dost vysoké IQ na to, aby mohly hrát divadlo.

V: Mají tato poradenská zařízení vždy nějakého konkrétního člověka, který s vámi komunikuje?

řB: Ano, ano, máme školy, máme jakoby určeného nějakého pedagoga, který má na starosti pár škol ve své působnosti a s tím v podstatě spolupracujeme, což je dobrý, no ale stejně, my zase nějakým způsobem neovlivníme strukturu prostě té poradny, takže, stává se, že .. já nevím .. to střelím .. třeba po dvou letech dostaneme jiného, protože se tam lidi obmění, Takže, mění se to.

V: Ano. Vaše škola, má nějaká vnitřní neformální kritéria, podle kterých určí sociální znevýhodnění?

řB: Ne, nemá.

V: Zajímalo by mě, zda učitelé se nebojí nebo se jim nechce hovořit o věcech jako hygiena nebo chudoba, ono to není vždy úplně příjemné.

řB: Ne. To si myslím, že ne. Takhle, hovořit o tom někdy s dětmi, nevím, jsou různé výchovy, takže věřím tomu, že učitelé se na nějaké téma určitě dostanou a mnohdy možná i neplánovaně, že to prostě vychází ze situace a reagují na nějakou situaci. To je, jak jsme říkali na začátku, to sociální znevýhodnění nebo vyčlenění těch dětí v tom kolektivu ty děti

jsou schopné to vidět, kór v dnešní době. Když má dvacet dětí tablet a to jedno nemá, jejich první otázka zní, proč ho nemá. Záleží, jak to dítě zareaguje, jestli to dítě se samo stydí, no. Do hlavy jim prostě nevidíme.

V: Spolupracuje škola u žáků se sociálním znevýhodněním se středisky výchovné péče?

řB: Ano.

V: Spolupracuje škola s orgány sociálně-právní ochrany? Pokud ano, tak jakou formou?

řB: Taky. Ano. Ona to není nějaká pravidelná spolupráce, protože máme zákonem dané nějaké povinnosti, takže, v případě, že naznáme, že je potřeba informovat. Takhle, střediska výchovné péče a poradny, to je běžná spolupráce, jo.. Při vytváření individuálních plánů, s tím zkušenosti máme. Orgány sociálně právní ochrany, tam právě konkrétní osoba v podstatě zaškoluje. A metodik sociálně-patologických jevů, který s nima v kontaktu je, v podstatě ten, jako určitým způsobem odborník, vždycky nazná, jestli je třeba ten OSPOD nějakým způsobem kontaktovat, kdy a za jakých podmínek a tak dál, jo.. Učitelé to povědomí více méně mají taky, ale v těchhle případech se většinou radí právě tady s tím metodikem. Ne, že by zvedly telefon okamžitě, samostatně, ale v podstatě až po poradě.

V: a připravuje pro vás OSPOD například nějaké přednášky nebo školení?

řB: Přiznám se, že nejsu si toho úplně vědom, ale dokázal bych si představit, že asi ano.

V: Myslíte, že žáci, kteří jsou uznáni jako sociálně znevýhodnění, jsou převážně Romové?

řB: Ošemetná otázka v dnešní době .. mám na jazyku říct, že ano, ale možná jich je o něco víc, jakoby, ale rozhodně to není měřítkem, rozhodně bych nedával za měřítko, že Rom je sociálně znevýhodněný, ale ať se nikdo na nás, na pedagogy nezlobí, ale v té škole se většina z nich projevuje opravdu tím způsobem. U nás na škole máme takové, kde by to do nich prostě nikdo neřekl i co se týká známek chování, na druhou stranu se setkáváme s tím, že mají opravdu jinou mentalitu a dávají to i pedagogům pěkně pocítit.

V: Mhm. Děti z dětského domova. Máte zkušenost, že by spadaly do této kategorie, nebo máte nějaké přímo na škole?

řB: Měli jsme. Měli jsme málo, teď v současné době nemáme, a zase, je to vyloženě individuální, jo.. Řekl bych, že to rozhodně není měřítkem, že by to dítě bylo hned od začátku nějakým způsobem nálepkované, to rozhodně ne.

V: Máte nějakou zkušenost s dětmi, které zcela dobře nezvládají český jazyk? Třeba děti azylantů nebo přistěhované..

řB: No, jsme na škole celkem vyhlášení, že máme jedno z nejvyšších procent žáků vietnamské národnosti, takhle, je to tím i vlastně naším okolím. Máme na škole zhruba kolem 10ti – 12ti procent .. jo, těch žáků, takže .. Ona je spíš otázka jiná *národnost*, ono se hodně z nich už narodilo v podstatě tady. Máme i zkušenosti s dětima, které přijedou třeba hned z toho Vietnamu nebo přijedou z Ukrajiny, nastupují sem do školy, většinou jsme nemuseli využít, že bychom je odesílali do nějakých přípravných ročníků. Oni mají zkušenosti s těma různýma babičkama, tetama, kde je ten jazyk učí a velice rychle se dokáží začlenit.

V: Takže ten jazyk není v tomto případě bariérou?

řB: Ne, určitou bariérou samozřejmě je, čím menší dítě tím menší bariéra, bych řekl, jo .. Ty děti v té družině přece jenom komunikují rychleji. U těch starších dětí ta bariéra je, ale zase, je to individuální. Máme zkušenosti, že dítě - dvě děti, které přijedou z Vietnamu, tak jedno po půl roce je schopno vnímat, do jisté míry komunikovat, druhé se bude ještě rok a půl schovávat za to, že nerozumí. No, je to o tom, jaké ty děti mají v podstatě zázemí a jak je to s rodičema. Máme zkušenosti, že v té první vlně .. ale to je mimo protokol .. v té první vlně to byly děti rodičů s vysokoškolským třeba vzděláním nebo středoškolským vzděláním, teď máme pocit, že jsou to děti farmářů.

V: Rozumím.

řB: Před pár lety bych dal měřítko a děti vietnamské národnosti – jedničky, dvojky, vyznamenání. Dneska bych řekl, že buď jsou to jedničky, dvojky, vyznamenání nebo úplný propad. Jako by vymizel takový ten střed.

V: Když tu máte takové velké procentní zastoupení, nabízí se mi otázka, jestli to neovlivňuje ty české žáky.

řB: Ovlivňuje je to akorát v tom, že jsou s nima kamarádští a prostě není tam žádná xenofobie u těch dětí, nic, prostě nikdy jsme se s ničím podobným nesetkali.

V: Spíš jsem myslela v těch jazykových dovednostech, jestli třeba ti čeští žáci nejsou o to míň vzdělávání?

řB: Nene, to ne. Ono zase tolik jich není. Když si vezmete vlastně počet těch tříd a kolik je tam těch žáků a jak jsem říkal, když já mluvím dejme tomu o 30ti, tak z těch 30ti je 25

narozených tady v ČR, které prošly školkami a mají sice vietnamskou národnost, ale mluví běžně česky a nemají s tím jazykem problém.

V: Dobře. Máme další skupinu otázek: *osobnost žáka se sociálním znevýhodněním ve vztahu ke vzdělávání*. Pane řediteli, platí podle Vás, běžně rozšířená představa, že sociální vyloučení se rovná horší prospěch? Má to nějakou souvislost?

řB: Řekl bych, že běžná představa to je. A troufám si tvrdit, že i určitá souvislost je tam taky určitě. Jo? Je to tak, vychází to z logiky věci, pokud to dítě nemá stejné zázemí, v podstatě jako ostatní, tak nemá kdo to dítě pořádně prostě naučit: jak se chovat, co je potřeba dělat, jakou mít zodpovědnost, tak se nám to opravdu takhle projevuje. Nestydím se za ten názor, ale je to tak.

V: Mohl by jste potvrdit, z praxe, že dlouhodobější sociální znevýhodnění vede v čase ke zhoršení kognitivních funkcí, exekutivních funkcí, paměti nebo pozornosti?

řB: To si nemyslím, to bych se musel zeptat pedagogů, kteří mají více zkušeností, prostě než já, protože v těch hodinách jsou častěji, ale s něčím podobným jsem se nikdy jako nesetkal, že by se něco takového prostě probíralo, že by u těch dětí časem docházelo k nějaké podstatné změně, co se týká zapamatování nebo něčeho podobného, spíš se tam mění u těch dětí v podstatě chování. Jo? Chování, postoje k nějakým povinnostem a tak dále, tam bych teda řekl, že ano.

V: Platí podle vašich zkušeností pravidlo, že žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí může pomoci vzdělání pouze tehdy, když žakovské populace těchto žáků budou integrovány? To znamená, když třídy budou složeny ze žáků z různých sociálních prostředí?

řB: Já si to nemyslím, já bych řekl, že pokud to bude podobně jako inkluze, můj názor je názor veřejnosti, kterou já znám, a je trošku rozdílný od názoru našich nadřízených orgánů a bojím se, že to školství to opravdu prostě rozbije jako, jo .. lidsky .. Jeden pedagog není schopný v té třídě, pokud má být sám, tam stihnout absolutně všechno. Neustále se mluví o tom, jak pomoci tady těm žákům a zapomíná se, že tady máme i chytré žáky a těm je potřeba se věnovat taky. A opravdu učitel není schopen .. školství se samozřejmě změnilo .. není schopen pojmout všechno. Čím více problémových dětí, nebo čím více dětem se budeme muset věnovat. On ani ten asistent pedagoga, o kterém se v poslední době mluví .. samozřejmě je to pomoc, je to určitá výhoda, ale někde je hranice, která už by se neměla překračovat.

V: Ano, chápu. Máte zkušenost, že tyto sociálně znevýhodněné děti jsou třeba více zane-
dhané?

řB: Musím přiznat, že většinou ano, podle mého názoru i pedagogů. Pokud se to v té třídě
projevuje, co jiného si mají myslet.

V: Ono to s tím souvisí.

řB: Opravdu, ono to podle mě souvisí vyloženě s tím zázemím. Pokud dítě přijde domů,
má určité zázemí, jsou tam rodiče, kteří mají starost o to, co bylo ve škole, jak bylo ve ško-
le a mají zájem na tom, aby to dítě dosahovalo nějakých výsledků, tak se nemůžeme zase
zbavit dojmu u některých dětí, že tam ta rodina prostě nefunguje, rodičům je to více méně
jedno. Základní vzdělání je garantované státem, to znamená, někdy se dostáváme do situa-
ce, že z těch rodičů vysloveně číší taková ta představa, že tu devítku nebo tu základní ško-
lu, musí nějakým způsobem dodělat. Co se bude dít potom, to je jedno.

V: Bohužel.. Tak, jsme ve skupině otázek *Sociálně patologických jevů a jejich prevence*.
Vyskytla se na vaší škole nějaká závažnější šikana žáků ze sociálně znevýhodněného pro-
středí? Právě z toho důvodu sociálního statusu šikanovaného dítěte?

řB: Ne. Šikana samozřejmě ano, ale myslím, že jsme nikdy neřešili to, že by to byla šikana,
která by dala označit tímhle způsobem, na který se vlastně ptáte, že je to právě z důvodu
nějakého toho sociálního znevýhodnění. To určitě ne. Nebo ještě, co se týká šikany. Šikanu
se většinou dozvídáme později. Všichni asi ví o tom, že pokud je ta šikana skrytá nebo
pokud se tyto věci dějí, my se k těm informacím dostáváme většinou zprostředkovaně,
kolikrát až přes někoho. Ty děti o tom nemluví. Nemají důvod o tom mluvit. Pokud se jich
to týká, můžou se bát, cokoliv. Není to o tom, že by tady neměly nějakého důvěrníka, ale
prostě z principu se o tom nemluví a my se to velmi často dozvíme opravdu úplně přenesen-
ně z jiného směru náhodně, až pak se do toho nějakým způsobem vkládáme, jo.. Ale zase,
vracím se na začátek té otázky, z důvodu toho sociálního statusu si nejsou vědom, že by-
chom něco takového řešili.

V: A od koho se to například dozvídáte?

řB: Třeba od rodičů jiného dítěte.

V: Například na ulici viděli nějakou situaci?

řB: To ani ne. To, co se děje na ulici, po tom radši moc nepátráme, jo? To už bychom mu-
seli vědět úplně všechno, ale ty děti samozřejmě vykládají doma, co se dělo ve škole a stá-

vá se, že dojdou rodiče, že .. *moje dcera vykládala, že se dělo tady toto* .. takže pak, my se nesnažíme hrát na policii, ale pokud to zní závažně, tak se to snažíme nějakým způsobem rozkrýt, jestli je na tom prostě něco pravdy. Ale, že bysme se dozvěděli o šikaně .. víte, ono .. rodiče se strašně za to slovo schovávají, někdy jo. Oni se dva pohádají kvůli něčemu a jeden z rodičů to hodí za hlavu a druhý dojde, že jeho dítě bylo šikanováno. Pak zjistíme, že jeden druhému nevrátil peníze a je to trošičku někde jinde. Schovávat se za slovo šikana je trošku i módní v dnešní době.

V: Ano, dobře a tedy z druhé strany, ze strany toho dítěte ze slabšího sociálního prostředí, máte zkušenost, že by byly tyto děti třeba více agresivní nebo měly problémy s udržováním kázně?

řB: Ptáte se jakoby na jádro věci. Myslím, že ten obecný názor takhle tam je. Odpovědět vám musím, že je to zase individuální. Ale ten názor tam někde je. Asi je pravda, že apriori už tak nějak člověk přistupuje, že to tam někde možná očekává, jo, protože špatné zkušenosti se tak nějak ukládají na delší dobu a prostě vyvolávají se potom rychle. Ale zase, nedělal bych z toho rozhodně nějaké měřítko. Takhle, doslova bych musel odpovědět trošku alibisticky, možná půl na půl.

V: Sledujete nějaký vztah mezi sociálním znevýhodněním a poruchami chování?

řB: Zase, lidsky bych řekl, že ano, protože, otázka zní: co to je porucha chování? A to už jsem probíral na začátku, ono dvě děti se můžou projevat stejně, ale učitel konstatuje .. ano, *tenhle má poruchy chování, tenhle je pouze nevychovaný* ..

V: Ano, rozumím. Takže, pakliže se vyskytuje u nějakého takového dítěte třeba ADHD, tak to prostě nesouvisí s tím, že pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí.

řB: Slovo ADHD nemám rád. Protože z vlastní zkušenosti, jsem se rok setkával z poradny s tím, že dítě má ADHD, po té, co jsem byl velmi nepříjemný i na poradnu, nevěřil jsem tomu a chtěl jsem, aby nám poradna nějakým způsobem pomohla s tím dítětem, tak po roce jsem dostal teda nové vyšetření, že dítě má poruchy chování. Začal jsem přestávat tomu teda rozumět .. *takže co?* Protože, řeknu vám na rovinu jednu věc, kterou můžete dát do úvodu: Pedagogové umějí pracovat se všema poruchama kromě jedné jediné a to je porucha chování. Dyslexie, dysgrafie, tělesné poruchy, to nám nečiní problémy, ale co s poruchou chování? Co s takovým dítětem?

V: Nemáte na to nástroje?

řB: Nemám, ne. Řeknu to i vám, může to být součást rozhovoru. Pokud mě dítě pošle do háje, co můžu udělat? Podle psychologů, měl bych zvolit a nastavit situaci, aby to to dítě vůbec neřeklo. Musím hledat, musím hledat, musím hledat. To, co vím, na to nepotřebuju toho psychologa. Opravdu, s některýma dětima nejsou problémy, ale z vlastní zkušenosti, problémy, které máme: dítě utíká, kope, fyzicky napadá pedagoga a rodiče řeknou .. *ne, zůstane na téhle škole* .. pokud odmítá medikaci, neudělám s ním nic. Poruchy chování jsou to nejhorší, čeho se pedagogové bojí. Bojíme se jednoho, poruchy chování se samozřejmě projevují ve třídě, ostatní děti nejsou hloupé, vykládají to doma. Všichni ostatní rodiče z toho kolektivu se dojdou zeptat, co s tím dítětem uděláme. Jak to, že my jako pedagogové si s tím, lidově řečeno dacanem, nevíme rady, a my jim musíme vysvětlovat, že to dítě má na to papír, že se takhle chovat může. Otázka je hranice. Vracím se k tomu modelovému případu, chtěl jsem po poradně, ať mi řekne tu hranici, kterou to dítě nesmí překročit, po měsíci, po dvou, bylo naznáno, že tu hranici si nastavuji já. Do té doby to bylo zase takové jako o ničem .. *no víte musíte, musíte hledat, musíte hledat cestičky* .. Až když jsem se já zeptal: *tak když mě dítě pošle čtyřikrát do háje, i po páté to mám polknout? Nebo už po páté ne?.. No víte, pane řediteli, najděte si v literatuře, jestli k těm dětem je potřeba individuální přístup.*

V: To je nulová pomoc!?

řB: No, proto to takhle říkám otevřeně. Říkám, netvrdím, že je to ve všech případech, ale myslím, že v některých případech je to alibismus ze strany těch, kteří konstatují do těch zpráv něco, ale dál nepomůžou. A pak .. je to doporučení nebo je to nařízení? Protože rodič, jakmile dostane doporučení, tak se domnívá, že my jsme povinni .. to je běžná reakce .. *oni nám v poradně řekli* .. takže, věřím tomu, že se dostávají školy do konfliktu i s poradnami, kdy prostě každý z nich má jiný názor. To jsme trochu možná odbočili, ale i to je potřeba říct.

V: Je to k věci, děkuji. Vytváří děti ze slabšího prostředí nějaké party? Shromažďují se, shlukují, že by se třeba cítily lépe v takové skupině?

řB: Není to pravidlo, ale někdy ten pocit můžeme mít taky. Ono to přece jenom to vyčlenění tamtrošičku někde poznat je. Na začátku jsme mluvili o tom, jestli jsou jinak oblíkaní a tak dál, ono to souvisí nejenom s jiným oblíkaním a s tím, co ti děti v podstatě mají, ale je to trošičku i jiná mentalita a jiný přístup k povinnostem. Jestli jedno dítě hned po škole musí jít prostě domů a druhé dítě má více času, takže logicky, říkám, že se dávají dohro-

mady děti, které mají podobné zájmy. Prostě jsou tam tou mentalitou trošičku jakoby podobné, jestli mi rozumíte jo? Takže říkám, pravidlo ne, ale mluvil bych o tom asi otevřeně, že ano, děje se to, nedokážu odhadnout v jaké míře.

V: A víte aktuálně, kolik takových dětí máte na škole?

řB: Teďka střelím, ale nejméně deset jich bude určitě. Z toho počtu tři sta. Ale ono stačí v takové třídě jedno takové dítě a může rozbít v podstatě kolektiv. To je potom otázka, co je únosná mez. Ale ano, víme o nich, je to setrvalý stav na všech školách. Nedovedu si představit ředitele nebo pedagogy, že by neměli tuhle představu a tak nějak podvědomě se těmhle dětem pořád někde musíme nějakým způsobem po nějakém čase věnovat.

V: Ano. To jsme se trošku dostali k záškoláctví. Zaznamenal jste nějakou úměru mezi sociálním znevýhodněním a záškoláctvím?

řB: To bych musel odpovědět, jak já osobně jsem .. budu mluvit jen sám za sebe, tak se záškoláctvím jsem se setkal právě pouze u těchletěch dětí. Je to možná moje zkušenost, která vychází z toho, že s tím záškoláctvím zase až ne třeba tak často, ale prostě, když se podívám do výročních zpráv, tak takové ty neomluvené absence nebo to záškoláctví během jednoho roku třeba vytvoří jedno dítě, dvě děti. No, pak je rok, dva roky klid, potom se zase nějaké dítě objeví. Takže tady, speciálně pro nás to není něco, čím bychom se museli zabírat, ale každým rokem se někdo s nějakou takovou absencí, vzniklou díky tomu záškoláctví, prostě projeví. Tady třeba souhlasím s Českou školní inspekcí a nedal jsem si do Školního řádu, prostě nějaké přesné kritéria, že za jednu hodinu - napomenutí, za dvě hodiny - důtka, za tři hodiny - návrh na dvojku z chování, ne. Tady právě ctím to, že potřeba přistupovat individuálně. Protože, řešili jsme záškoláctví dítěte, kdy i to rodinné zázemí ho tak nějak více méně nabádalo a to dítě to dělalo častěji. Z toho jiné dítě, které z nějakého strachu prostě, jednorázově udělá nějaký kiks, víckrát se to nestane, proč bych to dítě měl topit? Beru si ten prvek té prevence, pokud se něco takového stane. Jestli je k tomu, a to zase je mimo protokol, .. zkušenost letošní .. dvě děti právě sociálně vyloučené, kde se o ně stará maminka, která je nezvládala, byly tady u nás na škole, byly tři, v současné době dvě děvčata-dvojčata jsou umístěné v diagnostickém ústavu, protože měsíc, dva měsíce nechodily do školy, maminka s tím nic neudělala. Zkušenost, kterou mám jednu je ta, že jsem tady na škole měl dítě, které rok nechodilo do školy .. rok se neukázala ve škole. Neustále jsme jenom psali posudky: na kriminální policii a na sociální odbor a stejně do školy nechodila, takže ..

V: To je divné, že tak daleko to zašlo. Kdo měl zasáhnout?

řB: Je to divné. My škola určitě ne.

V: Tak nejdřív OSPOD a když ne, tak policie?

řB: My škola určitě ne, maminka sem chodila a říkám, někdy to jde samozřejmě mimo nás. Ono sice je hezké, že máme odbor sociální péče hlásit určitou absenci a tak dál, ale máme někdy zkušenosti s tím, že .. nevím, jaké teda mají oni možnosti, .. ale někdy se nic neděje a píšeme druhou, třetí zprávu a pořád se nic neděje. Samozřejmě není naší snahou okamžitě to dítě sebrat a dát ho někam do diagnostika, to je docela ale .. vím, že ty možnosti taky nemají .. nebo mají možnost odebrat dítě, ale jako vždycky se toho taky trošičku bojí přistoupit až k té poslední možnosti.

V: Má sociální znevýhodnění dopad na to, zda dítě navštěvuje družinu, školní kluby, školní výlety, na pomůcky?

řB: Může mít. Může mít a pravděpodobně i má. Setkáváme se s tím občas. Je otázka, do jaké míry je to dítě tímhle tím hendikepováno. Většinou se třeba neúčastní z tohoto toho důvodu. Jiná otázka je, asi to není tajemstvím, obědy, jo? Zaplatit dětem obědy. Kdy tady je celo-brněnská akce. Jsem trošku v tom skeptický, prostě, obávám se, možná se to potvrdí možná ne, takže nechci sejčkova, ale budu teda kritizovat. Teď mně chodí 280 dětí ze 300 na obědy, z těch 20ti dětí jsem neměl důvod pátrat, proč na ty obědy prostě nechodí. Jednoduše nechodí, maminka říká .. *nebudou chodit* .. možná je to proto, že jsou maminky doma nebo jim to nechutná, nevím. Na druhou stranu, jakmile bude možnost, že škola .. jsem se dokonce včera dočetl .. že škola bude určovat, o které žáky se jedná. Já si to nedokážu vůbec představit, abych já určil, které to dítě má nárok na oběd zdarma. A už jsem se také setkal s tím, že už maminka se došla informovat, jestli už to platí, že by si o to požádala. Takže se bojím, že se mně naráz z dětí, které chodí na obědy zjistím, že 20 dětí okamžitě využije možnosti, že jim to někdo zaplatí, protože se budou hájit tím, že jsou sociálně znevýhodnění, ale do téhle doby na ty obědy měly takže ..

V: .. ale bude to vaše zodpovědnost.

řB: Bude to moje zodpovědnost, do téhle doby měly na obědy a najednou mít na obědy nebudou. Možná sejčkují, ale tuhle situaci si dokážu logicky představit, po zkušenosti, jak ti rodiče jednají, jak se chovají. Zkušenosti jako škola máme hlavně třeba v družině, kde se platí. Platí se pravidelné platby, takže každým rokem někomu nějakou platbu odpouštím po

té, co mně doloží, že berou nějaký druh podpory nebo něco, tak ano, tak o těchhle těch dětech jakoby víme. Otázka do jaké míry jsou opravdu omezeni tím, že třeba nejedou na školu v přírodě. Neřekl bych, jo, vím, že mají možnosti požádat prostě i zřizovatele, ty různé odbory péče .. no a pokud se schovají za to, že prostě nejedou, tak my se možná můžeme domnívat .. jako ne, je to tady z tohoto důvodu, ale třeba se za to stydí a řeknou, že to je z jiného důvodu. Takže, když se vracím, nemáme mnohdy důvod a nesmí se na nás nikdo zlobit, že nepátráme po tom, jak tomu dítěti pomoci, jak ho tam prostě někde dostat, jak ho dostat do divadla, prostě nechce.

V: Mhm, takže platí tedy, že sociálně znevýhodněné dítě méně navštěvuje kroužky ..

řB: Může. Takhle, o kroužcích bych asi nemluvil, protože my tady nemáme žádný kroužek placený. Nebude platit za keramiku, bude platit za materiál, jo?

V: Vaše kroužky se neplatí?

řB: Školní ne. Děti neplatí, platila se keramika, což nebylo za kroužek, ale za materiál a druhý kroužek, kterej se platil byly kroužky informatiky, kde zase to bylo v podstatě za spotřebu materiálu, za energie. Ale jinak žádný kroužek se nikdy na škole .. děti, děti neplatily. To je prostě služba školy rodičům. Škola je celá služba, takže tohle pojmáme spíš jako strukturní účel. Když sem ráno dají dítě, tak my jim ho odpoledne odevzdáme.

V: To je pěkná služba .. smích

řB: No to samý je ve své podstatě i ta družina, tam rozhodně jsme nevyužívali při tom placení nějakého stropu těch nákladů, ale když máme hodného zřizovatele, tak nemáme důvod na družině vydělávat. Spíš pro nás je nejhorší rozhodovat jako případně, které dítě do té družiny vzít, které dítě nevzít. Když vám přijde maminka, že chce, aby dítě bylo v družině, protože je doma s druhým malým dítětem, které se nevyspí, když to starší přijde domů, tak ono se potom těžko rozhoduje jestli tohle dítě nebo dítě zaměstnaného rodiče. Ale naštěstí pořád jsme ve stavu .. říkám platit může, až tak dalece jsme se nedostali, ale občas k tomu prostě přichází .. no a těch dětí, do celé družiny chodí 120 dětí a podepisoval jsem nějakých 6 – 7 vlastně odpuštění platby školní družiny a všichni doložili teda nějakým způsobem nějakou podporu, to znamená, že jsou nějak znevýhodněni. Jak říkám, zas se vracím k tomu, někdy možná ano, ale všichni se za to stydí, je to asi otázka, kdy se ozvou, že jsou sociálně znevýhodněni a kdy to prostě polknou a jsou schopni to utáhnout.

V: Zajímalo by mě, jestli tady ty sociálně znevýhodněné děti využívají ty kroužky, jestli využívají ty aktivity, jestli je to zajímavá nebo jsou raději ven s tou skupinou ostatních.

řB: To nedokážu odhadnout, ono na tom prvním stupni se to až tak neprojevuje, ono spíš na tom druhém. Tam na druhém stupni jsou spíš nějaké ty kroužky, které jsou já nevím, sportovní nebo jazykové, přiznám se, teď jste mě dostala, takhle jsem se na to v podstatě nikdy nedíval.

V: To byste asi musel znát jmenovitě ty děti, že?

řB: To bych musel, pokud by mě někdo vyzval k vyplnění dotazníku, tak bych se jednoduše šel zeptat. Ale otázka je, jestli by učitelé pochopili, které dítě mají teda označit za to sociálně znevýhodněné

V: Ano, další skupina otázek pojednává o *spolupráci s rodiči*. Navštěvují rodiče sociálně znevýhodněných žáků školu? Chodí na třídní schůzky? Reagují? Jakou máte zkušenost s komunikací?

řB: Já obecně ano, ale spíš .. zase, ono je to individuální, půl na půl. U některých bych řekl, že je problém s rodičema, dostat je do školy a vůbec problém v komunikaci, u jiných zas ty problémy nejsou, takže měřítko bych tam nedával, ale .. říkám, pořád je potřeba se dívat, z jakého důvodu je to dítě vlastně sociálně znevýhodněné, tam těch důvodů může být určitě několik a některé mohou mít na tu spolupráci vliv a některé zase ne, jo?

V: Ano.

řB: Vracím se, zní to možná alibisticky, ale je to opravdu je to individuální, nedával bych tam měřítko, ale zase na druhou stranu bych klidně řekl, že je to padesát na padesát. Padesát procent nejsou problémy, ale padesát procent jsou problémy. Takže netroufám si já osobně, to by řekli spíš pedagogové, protože, říkám, nedíval jsem se nikdy na to, jestli mně na třídní schůzky přišlo prostě dvacet rodičů nebo jenom pět. Asi obecně platí to staré pravidlo, že na třídní schůzky dojdou ti rodiče, které nepotřebujeme, jo .. zeptat se na ty jedničky. Protože ten obecný názor takovýhle je a asi to tak je.

V: Kdežto vy potřebujete hovořit s rodiči těch problémových žáků.

řB: Spíš těch problémovějších a tam, pokud tak nějak zase to беру z toho běžného rozhovoru prostě s pedagogy, tak vím, že s těmahle těma rodičema jsou spíš trošku jakoby problémy větší, že? Ta jejich komunikace trošku vážne nebo nevážne, když se zavolá .. dneska je technika .. tak, když někoho vyzvete telefonem, ano, stává se, že někdy dojdou učitelé, že ..

*já ho nemůžu sehnat, neberou mně telefony, zkuste zavolat z jiného telefonu, protože moje číslo už asi znají .. tak i takovéhle situace jsou, takže .. do školy většinou .. ale, nemáme problémy s ničím, pokud jsou rodiče pozvaní konkrétně do školy na nějakou výchovnou komisi nebo na pohovor, jako konkrétně, tak tam s tím problémy nemáme. Ale, pokud se ptáte na takové to běžné, kde třídní schůzka není nějak povinná, prostě .. *kdyžsem viděl žákajdu, tak co bych sem chodil ..**

V: Zajímala mě ta komunikace právě s těmi rodiči dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

řB: Tam je to individuální, v podstatě podle potřeb a je to konkrétní komunikace, není to taková ta, že by někde byla nějaká třídní schůzka. Říkám, tam si zase myslím, že se vždycy, když si učitelé zabrlou, že třeba se nedomluvili pořádně, nebo něco, nebo že je sem dostane až na potřetí, ale nakonec je sem stejně dostanou, do té školy, jo? Takže ta komunikace vážne, ale ne ve smyslu, že by s námi odmítali třeba jednat, jo .. takhle ne.

V: Ano. Jsou ochotni mluvit tady o tomcitlivém tématu, jak reagují na to, co jim říkáte?

řB: Většinou tak, že jako jsou ochotni o tom mluvit, ale nemáme důvod to třeba takhle probírat a .. málokdy, nemůžu říct, že bych se třeba setkal s tím, že by rodič se omlouval za to, že jeho dítě patří do téhle skupiny, takže nemůže, to jako ne. Taková situace si myslím, že nenastala. Jenom obecně můžu říct, zase nechci to tak dávat, i když ono to nakonec tak vyzní, že ty děti z těch sociálně znevýhodněných prostředí, že s nima na školách jsou větší problémy než s dětima, které nejsou takhle označovány. V podstatě mnohdy jsou děti obrazem svých rodičů, to znamená, mám problémové dítě tak bych dal pravděpodobně i měřítko, že i ten rodič v tom nevidí problém .. *jakoco vy tady furt ..*

V: A nedostali jste se třeba do situace, že jste potřebovali s tím rodičem něco řešit, on to odmítal, museli jste třeba na něho zapůsobit nějakým konkrétním zásahem, třeba OSPO-Dem nebo i policií.

řB: Tady vám rodiče slíbí všechno, v ředitelně. Tady slíbí všechno, všechno napraví, všechno už se víckrát nebude opakovat. Můžeme hrozit, hrozíme odebráním, sociálky a tak dál, ale se to nikdy nestalo. Ono to nějakou dobu seká dobrotu, ale pak se dostanou zase do stejných kolejí a je otázka, kdo rezignuje dřív, jestli pedagog nebo on - rodič. Ale z naší strany snaha stoprocentně je, ze strany rodičů ta snaha lidově řečeno vyšumí velmi rychle. Protože obecně, oni nechtějí mít problémy, ale nakonec kantor se taky postaví do role .. *proč já bych si dělal problémy ..*

V: Mhm. To jsem se právě chtěla zeptat na tu komunikaci rodič – třídní učitel. Jakou mají zkušenost ti třídní učitelé, hovoří s vámi o tom vůbec, že třeba řeší tady tyto situace?

řB: Hovoří. Chci samozřejmě po nich, ne že bych chtěl vědět všechno, protože to bych zbláznil, ale takovéto případy .. oni ví, že je nějaká hranice, kdy už bych se to měl dozvědět taky. Neřeším s třídníma, že někdo někde něco neměl, že mu třídní učitel musel napsat poznámku, ale třeba bude to v intencích, že už třídní učitel mě dojde informovat, že dal důtku třídního učitele nebo napomenutí, tak už mě informují v podstatě za co. Samozřejmě na poradách jsou také informováni i ostatních pedagogové, protože o tom porada v podstatě je. Dělají to většinou i po poradě na tom pedagogickém zařízení, že si oběhnou ostatní, jak se funguje. Je to jejich rozhodnutí, je to plně v jejich kompetenci. Jsou takovým tím prvotním nárazníkem samozřejmě s těma rodičema, takže prvotní, co my máme, tak jsou vlastně, hovor s rodiči, když to zjednoduším, ale je to myslím na všech školách stejný. První, to nechám na třídním. Potom, už třídní, pokud nestačí normálně, tak nás prosí o pohovor s rodiči, kde už je to pohovor s rodiči, který mám já, pan zástupce nebo výchovná poradkyně a rodič, a z toho pořizujeme zápis. Ale je pohovor s rodiči .. je to pohovor. Potom další stupeň už je výchovná komise. To už rodiče znají, že na výchovné komisi už se řeší něco konkrétního, řeší se nějaké přestupky a myslím si, že ví, že z výchovné komise už je učiněn prostě nějaký závěr. To znamená, co s tím dítětem se bude dít de facto dál. No a pak vůči rodičům nic jiného neexistuje než další výchovná komise, další výchovná komise .. vracím se k tomu, můžeme hrozit, ale nemáme na to někdy kompetence, abych .. já, když rodiči pohrozím, že mu odeberou přídatky, tak já je neodebírám a nevím, jestli mluvím pravdu nebo ne. Takže hrozím jenom takovýma věcmi, které vím, že můžou nastat. Spíš se jim snažíme kolikrát hrát na city, někdy to funguje, někdy to nefunguje.

V: Rodiče mají možnost využít různá podpůrná opatření, například různé příspěvky právě na ty školní výlety, pomůcky a podobně, jak už jsme o tom hovořili. Radí třídní učitelé rodičům v této věci, na koho se mají třeba obrátit?

řB: Většinou ne, protože pokud někdo pobírá nějaké přídatky nebo něco, tak velice dobře se v tom umí orientovat a ví.

V: Takže není třeba.

řB: Ne. Jako nesetkal jsem se s tím, že by se někdo došel poradit, jestli někam může jít o něco žádat. Ba naopak jsem se setkal s tím, že, ač jsem vlastně pomalu ani nezačal a už jsem měl žádost. Oni velice dobře ví co a jak, protože nestávají se sociálně vyloučeným

prostě ze dne na den. Takže, .. když to nazvu možná špatně .. v těchhle těch oblastech prostě toho, co si můžou dovolit, kde si můžou dovolit u zřizovatelů, na úřadech a tak dál, ti rodiče se v tom pohybují určitě delší dobu a svá práva znají velmi dobře.

V: Další skupina otázek se věnuje *finančním záležitostem a podpůrným mechanismům*, jak těmto dětem pomoci. Dostává škola navýšené finanční příspěvky nad rámec krajských normativů pro sociálně znevýhodněné dítě?

řB: Ano, může. Je to v metodice, takže pokud vykážeme ve statistice potřebu.

V: Tu potřebu vykazujete na základě ..

řB: Je to v podstatě, může to být náš požadavek vlastně ve statistice, kterou vyplňujeme. Pokud naznáme, že nevystačíme normálně s běžným rozpočtem, že to dítě opravdu má nějakou speciální potřebu a bylo by vhodné koupit nějaké speciální pomůcky, tak můžeme zkusit vlastně o to požádat. Je otázka, jestli to dostaneme a jestli to dostaneme v té výši, kterou jsme žádali. Ta možnost tady ale samozřejmě je, takže nemůže říct, že by neexistovala.

V: Ano. Nějaká další podpora ze strany zřizovatele, jsou tady tyto platby, o kterých jste hovořil nebo nějaké další instituce?

řB: Když se bavíme o sociálně znevýhodněných, tak třeba místní radnice je jedna z mála, která má jednu takovou podporu a dává nám příspěvek na školy v přírodě nebo případně na lyžařské kurzy. Dává, je to jakoby „ánblok“, na celou školu, a je na nás jak to rozpočítáme. Takže my jsme si stanovili určitá pravidla, kdy na to to dítě má nárok, zřizovatel s tím souhlasil. Takže ta částka na školu je stejná, ale vzhledem k počtu výjezdu těch žáků se každá částka liší, jo? Jeden rok to může být 300Kč další rok to může být 600Kč. Záleží, kolik vlastně dětí na to mělo nárok. Ale je to určeno pro všechny děti. Není to konkrétně právě tady na ty sociálně znevýhodněné, ale takhle zřizovatel rozhodl.

V: Je ve vaší kompetenci, jak ty peníze rozdělíte.

řB: Ano. Ale určitě ne způsobem, že bych jednomu dal dvojnásobek oproti jinému právě za tím účelem, že jeden je sociálně znevýhodněn a druhý ne, tak takhle to rozhodně nebylo myšleno. Ale svým způsobem to nějaké ty náklady určitě kryje. Vy jste o tom mluvila na začátku o té finanční otázce. Ve své podstatě ve škole, to co platí .. se bavíme o té družině .. tam to je více méně vyřešeno, pokud se jedná o běžný provoz školy. Jestli jde dítě do divadla, případně druhé, třetí ročníky, jestli jdou do plavání nebo na nějakou exkurzi, tam

to řeší v podstatě třídní učitelé. Ale přiznám se, že si nevzpomínám, že by někdy tady někdo mluvil o tom, že nějaké dítě nechodí na tyto akce, protože mu rodiče nikdy nedají, ale přece jen někdy to zaslechnu, ale je to spíš stylem .. *jo, já jsem viděl dítě, jak tady prostě nese plněnou bagetu, ale když po něm chci 15Kč na divadlo, tak mi řekne, že mu to maminka nedá .. jo?* A bageta je za 50Kč. Prostě, někdy to neřešíme, řešíme to spíš způsobem .. *prostě nejdeš! – nedonesls peníze, tak budeš ve vedlejší třídě .. jo?* Ale nepátráme po tom, jestli je ten sociálně znevýhodněný .. říkám .. pořád se k tomu vracím, protože otázky jsou konkrétní, jakoby na tělo. Takže někdy se na nás nesmí nikdo zlobit, prostě nevyhledáváme to, jaký je ten důvod.

V: Rozumím. Existuje nějaký jiný podpůrný mechanismus, který by jste uvítali? Který třeba chybí a měl by tu být, aby pomohl dětem?

řB: Myslím, že finanční .. finanční ne. To jste mě zase trošku dostala, protože já to беру sem, tady na školu. Pokud mně to dítě dojde do školy, tak my tady plníme své povinnosti vůči tomu dítěti a odejde ze školy. A i když je nám smutno, jak ty rodiny třeba vypadají, v jakých jsou podmínkách, necítím se být kompetentního to řešit zrovna my. I když občas takové případy třeba nastávají, teď jsme tady jeden, který by do něčehopodobného trošičku spadal, ale ani ne jako dítě sociálně znevýhodněné, ale spíš, že jsme se snažili nějakým způsobem pomoci, ale řeknu to na rovinu, byl bych nerad .. a máme s tím i zkušenosti, že se nám to vrátilo jako bumerang, jo? O některé věci je lepší se radši kolikrát nestarat, protože si můžeme sami zavařit, jo?

V: Hmm.. Jsme v další skupině otázek, týká se dokumentů, MŠMT letos vydalo *Katalog podpůrných opatření*, já jsem tady vypsala jednotlivé body, asi jste se s tím už setkal.

řB: Seznámil jsem se s tím, jo.

V: Jsou tam jakési návrhy a doporučení, jakým způsobem těm dětem pomoci. Zajímal by mě váš názor, co si o tom myslíte? (Panu řediteli jsem předložila soupis opatření, viz níže, které si přečetl a následně okomentoval.)

řB: K jednotlivým bodům?

V: Nemusíte, třeba to shrňte, jestli je tam něco nového nebo něco, co byste třeba vybral jako opravdu dobrý nápad.

řB: Novýho nic, ale takhle na papíře to vypadá hrozně hezky. Někdy mám dojem, že se moc neptají přímo těch učitelů .. ani ne ředitelů .. ale, že ty dotazníky nebo to zjišťování nesměruje přímo k těm konkrétním učitelům, kteří jsou ti poslední mravenečci, kteří tu

práci musí nějakým způsobem provést. Ředitelé to zařizují, snaží se to nějakým způsobem dát dohromady, ale ..

MŠMT - Katalog podpůrných opatření

- a) Úprava režimu
- b) Skupinová výuka (rozvoj sociálních kompetencí)
- c) Kooperativní učení
- d) Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání
- e) Cílené vytváření příležitostí pro seberealizaci žáků
- f) Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech
- g) Individuální práce s žákem
- h) Aplikace aktivizujících vyučovacích metod
- ch) Podpora pozitivních vztahů ve třídě
- i) Snížení počtu žáků ve třídě
- j) Vzdělávání v jiném než školním prostředí
- k) Mimoškolní pobyty a výcviky
- l) Nabídka podpory aktivního trávení volného času

(Pan ředitel komentuje předložené body Katalogu.)

řB: Takhle, zavést podpůrná opatření je hezká věc, ale někdy to zní idealisticky, je otázka jestli naše společnost nebo školství je na to nastaveno. Pokud vyberu jenom některé věci tady z těchhle těch, tak: *Nabídka podpory aktivního trávení volného času* .. děje se to, děje se to pořád, na to nepotřebujeme, že ministerstvo vymyslelo nějaká podpůrná opatření, to se dělá běžně. *Mimoškolní pobyty, výcviky* .. zase, to nám, to školám nemusí nikdo radit, pokud na to jsou finance, protože tady už je to samozřejmě o financích, školy běžně tyhle ty výjezdy dělávají. *Vzdělávání v jiném než školním prostředí* .. zase, není to problém, samozřejmě v školství, že nikdy nebudeme mít tolik, pokud je to myšleno takhle, my třeba vzděláváme děti v létě v altánu, kde prostě výuka probíhá mimo školu, mimo budovu, mimo třídu, je o to rvačka kolikrát, kdo tam půjde, ale je to .. nejsou prostě, nejsou ve škole. *Snížení počtu žáků ve třídě* .. to se můžem jen usmát tady tomuhle tomu, to nebudu nebudu komentovat. *Podpora pozitivních vztahů ve třídě* .. tak to je podstata, nedokážu si představit pedagoga, který by tohle to nedělal, protože za chvíli by v té třídě nemohl učit, není to věc jenom třídního, který má tu největší roli, ale prostě v momentě, kdy učitel už vstoupí do třídy a vidí, že dva se hádají, tak už do toho musí vstoupit. Takže to беру jako automa-

tickou součástí. *Aplikace aktivizujících vyučovacích metod* .. to bych někdy chtěl slyšet, co to je aktivizující vyučovací metoda, protože zase, každý učitel se na hodinu nějakým způsobem chystá, může mít hodinu sebelépe nachystanou a děti jsou schopné mu tu hodinu totálně rozbít, takže, zase, dokážu si představit, že každý učitel už apriori ty aktivizující vyučovací metody se snaží v té hodině použít, když to zesměšním, aby tam přežil do zvonění, jo? Prostě musí, když ta třída nereaguje, tak musí, je tam on, nikdo mu nepomůže v té hodině, takže to si zase myslím, že tady ty aktivizující vyučovací metody správně učitel by měl umět je v hodině využít, logicky. *Individuální práce se žákem* .. asi nejbolestivější téma škol a české školní inspekce, někdy to jde, někdy to prostě nejde, ale řekl bych, že ne, že by to nešlo, že by učitel nevěděl, co má dělat, jak má dělat a jestli vůbec v té hodině na to má čas, takže je to spíš otázka, jestli se k tomu dostane, samozřejmě, zase, může se najít vyučující, který všechny zaškatulkuje do jedné škatulky, jiný se věnuje, teď je otázka, jestli opravdu, jak říkám, jestli na to je čas prostě, opravdu každou hodinu. To by byla ideální představa, že mám tam žáka, já vcházím do hodiny, že se mu každou hodinu budu individuálně věnovat, nevím, jestli je to v lidských silách, opravdu. Možná jo, ale je tu takový hezký výraz jako vyhoření a pokud mi učitel nastoupí 1. září, já bych byl rád, aby mi nevyhořel 30. října, což se hodně často, si myslím, stává a asi bych nebyl sám, kdo by o tom mluvil. *Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech* .. je otázka, co si doslova pod tím pojmem opravdu představit, tak jazykové kompetence by děti měly mít, jo? Ale ve všech předmětech .. pokud je to myšleno tak, že učitel by tam měl občas hovořit v jiném jazyce .. nevím jo? Jazykové kompetence spíš je otázka .. bych bral jako vyjadřování těch žáků, jestli se umí vyjadřovat nebo neumí vyjadřovat, asi bych konstatovat, že díky technologiím je to čím dál horší. Nechat dítě mluvit referát, aby samo mluvilo dvě minuty, to je mnohdy nesplnitelný, samo mluvit, to .. ono taky i pro dospělé mluvit dvě minuty někdy může být bych řekl problém, takže v tomhle mají češtináři jazykáři obrovský handicap oproti ostatním vyučujícím, že pokud tohle to mají v hodinách literatury nebo slohu nebo učení českého jazyka jako klasické hodiny, tak nějak ty žáky vést k tomu, aby se uměli vyjadřovat .. já se před nima hluboce skláním, když dneska je všude internet .. výrazy .. málem děti mluví v smskám, ve zkratkách a čeština je natolik květnatý jazyk oproti třeba angličtině, že má deset třeba výrazů, otázka, jestli děti umí všechny ty výrazy použít. *Cílené vytváření příležitostí pro seberealizaci žáků* .. zase, nedokážu si představit školu, že by to nedělala, otázka je zase možnosti, jo? Pokud jsou to já nevím projektové dny, tak tam se ty děti seberealizují. Neděláme asi nic nového, nějakou novinku, ale prostě několikrát do

roka devátáci mají nachystané projektové dny buď pro celý první stupeň nebo i pro druhý stupeň. Devátáci jsou v rolích pedagogů, dostávají plnou důvěru a on se možná potom člověk diví, jak to dítě je schopno, pokud dostane takovou důvěru, že se chová úplně jinak, co je schopno zvládnout než prostě v té hodině, kde se chová tak, že člověk by ho nejradši z té hodiny vyhodil, ale pak naráz se projeví úplně jinak. Stejně tak v podstatě i na školách v přírodě, to je jeden z důvodů, proč učitelé jezdí rádi na školy v přírodě, protože tam se ty děti projeví trochu jinak než klasicky tady prostě v té škole, kde musí zasednout. *Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání* .. ano, kdybych měl mluvit třeba o tabletech do škol nebo něco takového, já nevím, já si myslím, že technika ano, ale technika není samospasitelná, jako přecpat žáka .. žáky technikou, ona tužka a papír se nedají nahradit. *Kooperativní učení* .. hezká věc, ale nevím, jestli naše školství je na to nastavené, doslova. *Skupinová výuka* .. to není absolutně nic nového, zase, tam akorát můžu .. ne každé téma hodiny můžu využít skupinově, to je prostě .. někdy se to hodí, někdy se to nehodí, myslím si, že je to celkem běžný jako, skupinová výuka, nepřevládá, ale je běžná. *Úprava režimu* .. nevím, co si pod tím pojmem úprava režimu mám představit, ale ..

V: Třeba časovou úpravu vyučovací jednotky nebo ..

řB: To upravujeme pořad, pořad se časově něčemu přizpůsobujeme, protože samozřejmě, je daná hodina, je to zvykem, hodina 45 minut, mezitím nějaké přestávky, všichni máme zkušenosti. Někdy to stačí, někdy už se modlíme, aby zazvonilo, někdy bychom potřebovali ještě další čas, jo? Každá hodina, každé to téma se vyvíjí nějak, pokud se učitelé toho nebojí, že úpravu toho režimu si můžou upravit sami, tak .. říkám, využívá se to a já si nemyslím, že všichni pedagogové by potřebovali mít ředitele a se vším se .. na všechno se chodit ptát ředitele, je to o důvěře, jestli mají zelenou, jestli mají tu důvěru. Ale všechno, o čem jsme mluvili, .. říkám, nemusel to nikdo vymýšlet, myslím si, že principiálně to tak každý pedagog takhle intuitivně dělá. Nic nového naši nadřízení neobjevili.

V: Děkuji. Jsme v kapitole *Opatření a intervence ve škole*. Jsou pro děti se sociálním znevýhodněním vypracovány individuální plány rozvoje?

řB: Pokud je z poradny, že mají individuální vzdělávací plán, tak ano. Pokud to nemají, opravdu chováme se tak, že to dítě je sice sociálně znevýhodněné, ale .. lidově řečeno .. pokud na to nemá, opravdu ten dokument nebo ten papír, jak se říká, tak jsme nuceni se na něj dívat jako na každé jiné dítě a pak je to otázka, jestli se jedná o tu vychovanost nevychovanost a je na pedagogovi, jestli tam tak nějak intuitivně určitou úlevu udělá nebo neu-

dělá, ale prostě, je základní vzdělávání, jsou tady nastavené nějaké kompetence, jsou nastavené nějaké pravidla a nikdo není oprávněn, že by se hájil .. *já mám právo je poučovat* ..

V: Ano. Existují postupy, které přesně určí žáka jako znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka?

řB: To bych neřekl. V podstatě k tomu přistupujeme .. pokud to dítě nezná přímo ten vyučovací jazyk, tak už léta přistupujeme k tomu hodnocení tak, že hodnotíme posun toho žáka. On to je samozřejmě handicap, za zákona dítě nemusí být klasifikováno z českého jazyka po dobu tří pololetí, vlastně .. ale jinak .. já nevím, tak matematika nepotřebuje jazyk, některé jiné předměty nepotřebují jazyk .. říkám, hodnotíme posun toho dítěte, protože tam je to vyloženo o vyvolání.

V: Mhm. Je pro žáky se sociálním znevýhodněním k dispozici asistent pedagoga?

řB: To záleží na kraji a poradně, jestli tomu dítěti doporučí asistenta pedagoga. To neovlivníme my, my ten požadavek samozřejmě můžeme dát, můžeme se zkontaktovat s poradnou, že jsme domluveni s rodiči, že přijdou na vyšetření a ať musí zvážit třeba i tady tuto možnost, pokud se domníváme, že by to nějakým způsobem pomohlo. Vracíme se zase k tomu, pokud to není porucha chování, tak to vyšetření potřeba.

V: Mhm. Na jakém základě se volí jednotlivé intervence? Třeba nějaký příklad z praxe, jaké znaky by ten žák měl vykazovat, aby vás to donutilo použít tu kterou metodu?

řB: Jestli přímo rozumím té otázce .. ale, případně, tohle má na starosti výchovný poradce, ke kterému všechno v podstatě směřuje. Já jako ředitel to nehlídám. Takže tam jde spíš o to, jestli výchovný poradce nazná, že někde ta intervence by měla prostě probíhat, tak mě informuje. Sedneme si na to i s třídním učitelem a hledáme prostě cestičky, jestli je to nutný, není to nutný, jakou formou, jestli to nějakým způsobem prosondujeme nebo hned se zkontaktujeme s rodičem, hned se zkontaktuje poradna. Je to individuální, ale řekl bych, že je to v kompetenci výchovného poradce, který dodává ten prvotní impuls. Vlastně takhle jsou to naučení i učitelé, většinou jako první jdou za tím výchovným poradcem, tam se poradí a pak jdou třeba oba dva za mnou nebo za panem zástupcem.

V: Máte zkušenost, že tyto zásahy jsou úspěšné? Následuje nějaká změna?

řB: Musím říct, někdy ano, někdy ne. Samozřejmě, principiálně tu změnu očekáváme, když už zasahujeme, tak čekáme, že ano. Přiznám se, nestalo se nám, nemůžu říct, že by změna nastala, je jenom otázka, jak ta změna jak měla dlouhé trvání, než jsme museli

třeba znova nějakou. Někdy to působí delší dobu, někdy je to krátkodobá záležitost, zase je to o individuálním přístupu. Ale, změna většinou nastává.

V: V oblasti individuální podpory dítěte existuje metoda, která se jmenuje Profil dítěte na jednu stránku, používáte tuto metodu?

řB: Ne, i když klidně se přiznám, že to slyším poprvé.

V: To je vlastně způsob, kdy na list na kartu se zapisují informace o dítěti. Tyto informace zapisují všichni, kdo s tím dítětem přijdou do styku rodiče, pedagogové, vychovatelé ..

řB: aha, jo

V: .. ale i to dítě samotné a to dítě, ze svého pohledu tam zapisuje, co by si přálo, co je pro něho důležité nebo co mu vadí ..

řB: ne, ne, už su v obraze. Tuto metodu nepoužíváme v tomto rozsahu, ale u individuálních vzdělávacích plánů samozřejmě děláme hodnocení, hodnocení vytváří všichni vlastně vyučující, pak to kompletujeme. Stejně tak, i když na to neexistuje nařízení, je to u asistentů pedagoga, v podstatě v zákoně není daná forma, jak vést zápisy o tom dítěti, jestli je to týdně, denně, jestli za všechny předměty nebo nějak shrnující, takže tam si myslím je v kompetenci každého ředitele se domluvit, jakou formou, aby byla použitelná, se to dá v podstatě zapisovat, ale jedeme spíš tou formou, že ten zápis vytváří pedagogové, jsou s tím zápisem seznamování rodiče a ne, neděláme tam tu metodu, že by dítě něco zapisovalo nebo, že by do toho zápisu nějakým způsobem vstupovalo, takhle doslova.

V: Ano. Tak, máme poslední kapitolu *neformálních dvou otázek*. Na jednu z nich jste mi už odpověděl, chtěla jsem se zeptat na obědy zdarma do škol, takže o tom jsme už hovořili.

řB: Teda, teď se komplikujou dvě věci. Někjaký dotazník a nevím, jestli je to brněnská .. něco je .. obědy zdarma - ministerský návrh, až po 3. třídu zdarma a myslím, že poslední rok ve školce zdarma a teď třeba brněnská akce, taky obědy zdarma, ale ne pro všechny děti, ale pro vytipované děti. To trošičku se tady kryjou dvě a třetí věc, jsou ještě obědy přes různé neziskové organizace, kde zkušenosti prostě nemám, nedělali jsme to nikdy, ale taky se dozvídáme, že jsou instituce, které jsou ochotny nebo spolky, které jsou ochotné dětem oběd zaplatit, pokud o to škola požádá. Takže škola se musí nějakým způsobem dozvědět, že tahle instituce je to ochotná zaplatit, musí se nějakým způsobem rapidně na tom podílet rodič, že by to chtěl a pak teprve do toho vstoupí škola, takže .. ve škole je v tom zmatek. Názor, když na to budou peníze a najdou se tak, že nebudou nikde jinde

chybět, tak jako proč ne, ale potom opravdu obědy zdarma úplně všem. Žádná pozitivní diskriminace nebo negativní, že někomu ano, někomu ne. Já si nemyslím, že je ten správný krok, i když pokud někdo opravdu na ty obědy nemá, je sociálně znevýhodněný, tak tam se tomu samozřejmě nebráním, jo? Rozumím tomu, že ty obědy zdarma do té třetí třídy prostě všem je jakoby dobřej krok, že se smažou ty rozdíly mezi žáky, ale myslím si, že všechno, co se vymyslí, to ukáže až čas, jestli to bylo správný rozhodnutí nebo ne a jestli ten efekt se odrazí, o tom můžeme zatím polemizovat, vypadá to dobře, ale efekt to nemusí mít.

V: A co školní uniformy?

řB: Školní uniformy jsem chtěl řešit už málem před 20 lety při svém nástupu. Bojím se, že to narazí na jedno, naše školství na to není nachystáno, si myslím v běžném režimu. Je to můj osobní názor, si umím představit školní uniformy na soukromé škole, kde rodiče ale taky samozřejmě platí. Na základní škole, pokud bych chtěl zavést uniformy, tak už tady, vzhledem k tomu, že dítě by muselo mít alespoň dvě nebo tři, protože jedna se pere, ve druhé chodí a třetí může být nachystaná na praní, je to finanční záležitost dost velká. Zjednodušeně, pokud mně na to dá nějaký sponzor já je mile rád udělám. Dětem by se to určitě líbilo, myslím, že by se to líbilo i rodičům, ale..

V: V principu? V principu, ten význam, že by to setřelo rozdíly mezi dětmi?

řB: Víte co, já bych ani .. my se pořád bavíme o nějakém stírání rozdílů .. já myslím, že ty děti to tak necítí možná jako ti rodiče. Mezi těma dětima to stírání rozdílů .. nevím, nevím, jestli to tak cítí a doma potom vykládají .. *ta má todle, ta má todle, já to chci taky* .. já když vidím, čím jsou děti vybavené a čím jsem vybavený já, jakou technikou, tak mám někdy pocit prostě, že bych se měl stydět za to, jaký já mám telefon a jaké nosí děti telefony. Ale ty uniformy, říkám, to už je záležitost .. já už jsem s tím koketoval před nějakými 15 lety, možná k tomu jednou dojde, ale myslím si, že jako prvotní to budou soukromé školy, kde nepůjde o stírání rozdílů, protože nechápu, co to na soukromé škole, kde rodiče platí pár tisíc za měsíc, co chtějí stírat, ale je to spíš určitá příslušnost k nějakému společenství nebo já nevím, jak to nazvat, ale myslím, že každý by to okamžitě chápal, že budou chodit v uniformě a okamžitě každý bude vědět, na kterou školu chodí, a že má příslušnost k téhle škole. Možná by bylo dobrý zeptat se těch dětí, které už ty uniformy mají, jestli ty uniformy nosí, jestli to cítí .. *jó, já musím nosit nějakou hloupou uniformu* .. nebo jestli se cítí být tím příslušníkem té školy, protože tam mají nějaký znak.

V: Ano.

řB: Neříkám uniforma, ale vím, že školy mají loga a tak a tady si troufnu říct, že logo školy, kdyby děti nosily na tričkách nebo někde, tak tam to cítí, tu rivalitu s vedlejší školou, ta mezi těma dětima je, ta je vždycky, ale .. ony ty uniformy by to asi zmazaly ty rozdíly, ale já jsem se nesetkal s tím, že bych tady musel .. že by mně chodilo nějaké dítě neustále v oblečení, které je někde z nějakého frcu, no někdy to dneska je tak, že v tom frcu nakoupím kolikrát lepší věci než jako normálně .. smích .. takže, říkám na rovinu, nesetkal jsem se a neřešil jsem tady, že bych já měl nějaký pocit, že někdo nemá .. ano, jednou jo, před pár lety, byly to děti romské národnosti a prostě donesli jim tady učitelé donesli jim papuče, donesli jim sešity, donesli jim nějaké oblečení, prostě tak, jak by neměli, aspoň to teda tvrdili. Ale jinak, když se podívám po celé škole, tak si nemyslím, že některé dítě by tady nemělo na oblečení nebo něco takovýhleho. Takže ta uniforma .. vracím se k začátku, je to finančně náročné, teď to dítě samozřejmě roste a někdo to musí zaplatit. Když se najde někdo, kdo to zaplatí, budu možná jeden z prvních, kdo to zavede a vyzkouší, budu pilotní školou, ale chtěl bych mít jistotu, že na to budu mít. Ne po prvním sponzorském daru, ale každé další roky, dál a dál a dál a jako nejsme nějakou vyhlášenou školou, abych měl tak velkou představu.

V: Tak to byly poslední dvě otázky, pane řediteli. Chtěl by jste náš rozhovor ještě doplnit něčím, na co jsem se nezeptala?

řB: Já myslím, že ne. Já myslím, že ze třiceti minut, když se dívám na ten čas .. smích

V: .. se nám to protáhlo trochu.. smích

řB: Tak se nám to protáhlo, ale to nevadí .. třeba z toho něco použijete, třeba vám to k něčemu bude.

V: Já vám mnohokrát děkuji za rozhovor.

řB: Já k tomu můžu jen dodat, že možná jsem dával někde svoje názory, ale tak, jak mě učitelé znají, tak já si myslím, že znají moje názory a že jsme tady na škole označováni jako škola rodinného typu a že ty názory máme velmi podobné, takže troufám si říct, že to, co jsem řekl, tak by mně velká většina pedagogů určitě podpořila a nic jiného by k tomu nedodala.

V: Dobře. Ještě jednou děkuji.

řB: Já děkuji taky.