

Podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole

Bc. Petra Jurčová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Petra Jurčová
Osobní číslo: H22838
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace žáků, speciálních vzdělávacích potřeb a sociálního znevýhodnění.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- GORDON, Thomas, 2015. Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.
- JEDLIČKA, Richard, 2015. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- SPILKOVÁ, Vladimíra, 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ, 2020. Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9. 4. 2024

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou podmínek edukace žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Práce je rozdělena na teoretickou část a praktickou část. Teoretická část je rozvržena do dvou částí. V první části se podrobněji věnujeme tomu, jaké jsou druhy a příčiny sociálního znevýhodnění, které se vyskytují při práci se žákem se sociálním znevýhodněním, dále legislativnímu ukotvení žáka s podpůrným opatřením, jeho postupným úpravám až do současnosti a samotnému žákovi se sociálním znevýhodněním ve speciální škole. Zejména jeho charakteristice a také jeho depistáži. Ve druhé části se věnujeme systému podpory žáka s podpůrnými opatřeními, průběhu spolupráce školy s odborníky, s rodinou žáka se sociálním znevýhodněním, a také odkryjeme problematiku péče o žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Obsahem praktické části je výzkum, jehož cílem je zjistit, popsat a porozumět podmínkám edukace žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Na základě výzkumného cíle byl zvolen kvalitativní přístup, metoda sběru dat polostrukturovaný rozhovor a zakotvená teorie.

Klíčová slova: žák se sociálním znevýhodněním, rodina, škola, podpůrná opatření, externí odborníci.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the problem of conditions of education of a pupil with social disadvantage in a special primary school. The thesis is divided into theoretical part and practical part. The theoretical part is divided into two parts. In the first part is discussed in detail the types and causes of social disadvantage that occur in working with pupils with social disadvantages, the legislative anchoring of pupils with and its gradual adjustments up to the present day, and the pupil with social disadvantage in a special school. In particular, his characteristics and also his depistasis. In the second part of the book deals with the system of support for the pupil with support measures the process of cooperation of the school with professionals, with the family of the pupil with social disadvantages, and also reveal the

issue of care for a pupil with social disadvantages in a special primary school. The content of the practical part is a research, the aim of which is to identify, describe and understand the conditions of the pupil's education socially disadvantaged pupil in a special primary school. Based on the research aim, the qualitative approach, the method of data collection semi-structured interview and grounded theory were chosen.

Keywords: pupil with social disadvantage, family, school, support measures, external professionals.

Poděkování

Především chci poděkovat vedoucí mé práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za trpělivost, podporu, přístup a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji své rodině, která mě motivovala a byla mi velkou oporou.

Motto mé diplomové práce

„Vzdělávání mysli, bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání.“

Aristoteles

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	14
1.1 DRUHY A PŘÍČINY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	16
1.2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ ŽÁKA S PODPŮRNÝMI OPATŘENÍMI	19
1.3 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM VE SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE	21
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	24
2.1 SYSTÉM PODPORY ŽÁKA S PODPŮRNÝMI OPATŘENÍMI	25
2.2 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S ODBORNÍKY	29
2.3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S RODINOU	34
2.4 PÉČE O ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM VE SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	42
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	42
3.3 VÝZKUMNÁ STRATEGIE, METODY A TECHNIKA SBĚRU DAT	43
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
3.5 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ	45
3.6 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
4 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT	48
4.1 SPECIFIKA PROSTŘEDÍ ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	49
4.2 BARIÉRY	53
4.3 PROBLÉMY ŽÁKŮ A RODIN.....	57
4.4 EFEKTIVNĚJŠÍ EDUKACE A PÉČE O ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	60
4.5 SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	63
4.6 PARADIGMATICKÝ MODEL.....	67
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	71
5.1 DVO1: CHÁPÁNÍ PEDAGOGŮ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	71
5.2 DVO2: REFLEXE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ V EDUKACI ŽÁKA.....	72
5.3 DVO3: STRATEGIE A METODY VÝUKY UČITELŮ VE SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE U ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	73
5.4 DVO4: VNÍMÁNÍ SPOLUPRÁCE S RODIČI A DALŠÍMI ODBORNÍKY VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM VE SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE PEDAGOGY	74

5.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	77
ZÁVĚR	.....	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	81
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	.....	87
SEZNAM OBRÁZKŮ	.....	88
SEZNAM TABULEK	.....	89

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá tématem sociálního znevýhodnění. Cílem práce je, na základě rozhovorů s pedagogy, popsat, jaké jsou podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální škole.

Ve speciálních základních školách se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, a to podle §16 odst. 9 školského zákona č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tito žáci kromě toho, že vykazují určité fyzické, mentální nebo emocionální odchylky od běžných standardů, se mohou také nacházet v obtížných životních situacích. Tyto situace mohou negativně ovlivňovat určitým způsobem jejich edukaci a také jejich životní šance.

Rodinné prostředí a sociální postavení rodiny má velký vliv na vývoj dítěte, jeho socializaci a také na jeho uplatnění v životě. Žádný si nemůže vybrat prostředí do jakého se narodí a v jakém bude žít. Pokud se k tomu ještě váže určitý handicap, ať už mentální, nebo fyzický, často se takové dítě stává terčem posměchu, šikany a nepochopení okolí.

Je zajímavé, jaké podmínky vzdělávání mají žáci se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole a jakých mechanismů, metod a strategií mohou využívat pedagogové ve speciální škole k tomu, aby mohli vzdělávat tyto děti. Jak může tuto edukaci ovlivnit spolupráce s rodinou těchto dětí, s dalšími odborníky, kteří se v takové škole vyskytují, nebo jaké odborníky by ve speciální škole pedagogové potřebovali, aby jejich práce byla efektivní.

Téma sociálního znevýhodnění úzce souvisí se sociální pedagogikou, proto jsme se rozhodli tomuto fenoménu v naší diplomové práci věnovat. Zabýváme se také osobností samotného pedagoga, který plní svou nelehkou úlohu v systému speciálního školství a jeho úlohou je vhléd do rodinné situace žáků se sociálním znevýhodněním a zároveň profesionalita a správné metodické vedení. Role pedagoga ve vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním je zásadní a jeho úkolem je pomáhat žákovi dosáhnout svého vzdělávacího potenciálu a úspěšně se začlenit do školního prostředí a společnosti. Musí žáka správně diagnostikovat a měl by být schopen stanovit konkrétní cíle a postupné kroky k eliminaci jeho problémů. Také identifikovat speciální potřeby a výzvy, kterým žák se sociálním znevýhodněním čelí. Důležité jsou také emocionální potřeby žákova života. Často se setkáváme také s vyčleněním těchto žáků ve třídě a narušení celkového klimatu třídy.

V teoretické části diplomové práce, v první kapitole, popisujeme žáky se sociálním znevýhodněním. Také druhy a příčiny sociálního znevýhodnění, legislativu, která se týká ukotvení žáka s podpůrnými opatřeními v legislativě a definováním žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Ve druhé kapitole popisujeme podpůrná opatření a systém podpory žáka, mezi kterou se řadí spolupráce s odborníky a rodinou žáka. Dále se věnujeme péči o žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Možnostmi efektivnější edukace a podpory ze strany školy a zlepšení komunikace jak s rodinou žáka, tak s odborníky, zainteresovanými v péči o žáky se s podpůrnými opatřeními a sociálním znevýhodněním.

V praktické části se zaměřujeme na výzkum, jehož cílem je popsat podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Na základě hlavního výzkumného cíle jsme si stanovili dílčí výzkumné cíle. Úkolem dílčích cílů je popsat, jak učitelé charakterizují sociální znevýhodnění žáků, na co se zaměřují, jak rozlišují tato znevýhodnění při své praxi a jak identifikují typy podpůrných opatření pro edukaci žáků ve speciálních základních školách. Tato podpůrná opatření mají za cíl pomoci žákům s různými vývojovými či vzdělávacími potřebami, nebo chováním tak, aby dosáhli úspěchu ve škole. Tato opatření jsou obvykle zaměřena na podporu individuálních potřeb žáků. Dalším dílčím cílem jsou metody a strategie podpory ve výuce, i mimo ni, používané ve speciální základní škole. Vnímání potřeb těchto žáků pedagogy a jejich zkušenosti při edukaci těchto žáků. Vytyčili jsme si také popsat spolupráci mezi rodiči a pedagogy, a také dalšími odborníky v procesu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Tato spolupráce je klíčová pro úspěch žáků, ačkoliv může vypadat různě v závislosti na potřebách dítěte a kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. S ohledem na téma a cíl diplomové práce jsme zvolili kvalitativní přístup ke zkoumání dané problematiky. Jako metoda sběru dat byly využity polostrukturované rozhovory. Výzkumný soubor tvoří čtyři pedagogové, kteří působí ve dvou speciálních základních školách ve zlínském kraji. V praktické části diplomové práce je také analýza získaných dat, jejich interpretace a závěrečné shrnutí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Sociální znevýhodnění je termín, který nám říká, že se jedná o nerovný sociální stav, nebo možné postavení určité skupiny, nebo i jednotlivce ve společnosti. Tato nerovnost se týká různých faktorů, ať už jsou to ekonomický, vzdělávací, kulturní, nebo i zdravotní. Právě sociální znevýhodnění může mít velký vliv na přístup ke zdrojům, výhodám a různým životním příležitostem. To může mít v konečném důsledku negativní dopad na život tohoto jednotlivce, nebo skupiny. Označení „žáka se sociálním znevýhodněním“ bylo zavedeno v roce 2004 do české školské legislativy. Označoval děti, které potřebovaly větší podporu. V Katalogu podpůrných opatření se tento termín nahrazuje „žákem s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu sociálního znevýhodnění. (Habrová, Katalog podpůrných opatření, online cit. 2024-02-04) Jedná se o žáky, kteří mají problém se vzděláváním, ale nejeví známky zdravotního postižení, nemají žádnou poruchu učení, či chování. Je zde proto prostor pro velkou řadu příčin neúspěchu ve škole z jiných důvodů než zdravotních. Takže se jedná o příčiny v sociálním prostředí, ve kterém se pohybují a žijí a v jiných životních okolnostech, které nemají souvislost se vzděláváním. Důležité je, že nemůžeme tyto okolnosti ovlivnit. (Habrová, Katalog podpůrných opatření, online cit. 2024-02-04)

Pokud hovoříme o školství a nebudeme se striktně držet popisu školského zákona termínu sociální znevýhodnění, tak můžeme říct, že se jedná o žáky s podpůrnými opatřeními, kteří potřebují vyšší míru podpory pro svůj rozvoj a vzdělání. Může se jednat o žáky, kteří pocházejí z rodin, které nemají dostatečné zázemí, často se stěhují a řadí se například k odlišné etnické menšině. Také se může jednat o konfliktní rodiny, které nepovažují vzdělání za důležité, žijí v podmínkách, které jsou často nevyhovující pro maximální rozvoj dítěte. Potom je spolupráce s takovými rodinami velmi náročná až téměř nemožná. Přitom zrovna kontakt se zákonnými zástupci a s rodinami dětí se sociálním znevýhodněním je nesmírně důležitá a klíčová. Mnohdy samotní zákonní zástupci mají problém s komunikací díky předsudkům a nálepkování a stydí se za svůj životní standard a svoje problémy. Žáci se sociálním znevýhodněním nemají ve svém životě tolik podnětů, ani zkušeností, a také příležitostí ke svému rozvoji, jako ostatní žáci z běžné populace. Pokud se bavíme o sociálním znevýhodněním, je všeobecná představa, že se tento pojem často spojuje s chudobou. Ale naopak, tento problém se může také týkat rodin s vysokým ekonomickým statutem. Jsou to rodiny, kdy rodiče prostě nemají čas na své děti, a jsou tak zaneprázdnění, že se dětem nevěnují. Tyto děti jsou potom v třídním kolektivu vyčleňovány. (Informatorium 3-8, online cit. 2024-02-04)

Pro upřesnění, od roku 2004 se hovoří o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. V průběhu let dochází k různým změnám v pojetí takových žáků. Jednalo se prioritně o žáky, kteří mají jakékoliv zdravotní, mentální znevýhodnění a deficit, který brání takovým žákům ve vzdělávání. Žáci se dělili podle stupně zdravotního postižení, jako například mentální, tělesné, autismu, nebo souběh více vad, podle zdravotního znevýhodnění, jako dlouhodobá nemoc, poruchy, které vedou k poruchám učení a chování a podle sociálního znevýhodnění. Od roku 2016 se ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se upravují podpůrná opatření, a právě stanovení toho, kdo přesně je žák s podpůrnými opatřeními. **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, od roku 2011 už konkrétně definuje žáky se **sociálním znevýhodněním**. Důležitá změna je v pedagogické intervenci. Jejím významem je poradenství a zajištění vyrovnávacích potřeb a podmínek ve vzdělávání. Do roku 2021 byla intervence pedagogů zajišťována ŠPZ, formou opatření druhého až pátého stupně a financování bylo formou státního rozpočtu. Školy neposkytovaly podpůrná opatření všem žákům, nebo nemohly, ale pomoc se dostávalo jen žákům, kteří měli doporučení od ŠPZ. Právě tato situace se mění s novelou a úpravy jsou zavedeny tak, aby všichni žáci mohli dosahovat svých vzdělávacích cílů a byly vyrovnány všechny jejich potřeby. Hovoříme i o potřebách z důvodů sociálního znevýhodnění, nejen o zdravotních deficitech žáků. Takže výsledkem novelizace je to, že na podporu a kompenzační pomůcky dosáhnou i žáci, kteří nemají doporučení od ŠPZ, ale i přes to tuto podporu potřebují. (NPI ČR, 2021, online cit. 2024-02-15)

Klíčové prvky **sociálního** znevýhodnění:

1. Ekonomické nerovnosti – nízký příjem, nezaměstnanost, nejistá pracovní místa, nedostatečný přístup k ekonomickým zdrojům
2. Vzdělávací nerovnosti – omezený přístup ke kvalitnímu vzdělávání, neexistující podpora ve školním prostředí, nebo absence podpory v rodinném prostředí
3. Zdravotní nerovnosti – omezený přístup ke zdravotní péči například z nedostatku financí, špatné životní podmínky, nebo diskriminace v důsledku zdravotního znevýhodnění
4. Kulturní a etnická nerovnost – diskriminace na základě kulturního nebo etnického původu může také ovlivnit dostupnost ke společenským a jiným zdrojům

5. Sociální vyloučení – zde se odráží nedostatek sociální integrace, izolace, nebo diskriminace těchto osob

Znevýhodnění je způsobeno vzájemným působením více odlišnostmi, které vychází z podmínek a situací, které k tomu vedou. Problémy, které způsobují sociální znevýhodnění u žáků, jsou například nízký příjem, nekvalitní bydlení, špatný zdravotní stav, nízké vzdělání rodičů, kriminalita, různé druhy závislostí, nebo také vysoká nezaměstnanost. Sociokulturně znevýhodněné sociální prostředí uvádíme takové, kde se nerozvíjí schopnosti a možnosti dítěte, kam řadíme i vzdělávání. Jako nežádoucí jev, který přispívá k těmto negativním situacím se řadí nízký věk matky, nebo rodičů, chronické a psychické nemoci rodičů, jazykové bariéry a také domácí násilí v rodinách. Různé definice uvádí to, že znevýhodnění vychází ze špatného vlivu na psychický a kognitivní vývoj dítěte. Existují také tzv. nepřímé faktory znevýhodnění, jako je uložen nad rodinou dohled soudem, nebo orgánem sociálně-právní ochrany dětí. (Kukla, 2016) Sociální znevýhodnění se stává důsledkem strukturálních nerovností ve společnosti a je také často spojeno s nálepkováním a diskriminací. Při snižování sociálního znevýhodnění je snaha o vytvoření rovnějších příležitostí a odstraňování právě diskriminace a podporu opatření, která umožňují jednotlivci i skupinám dosáhnout plného potenciálu, bez ohledu na původ, nebo sociální pozici. „*Velkým problémem dětí, které se potýkají se sociálním znevýhodněním, je odlišný životní styl jeho rodiny a většinové společnosti.*“ (Informatorium 3-8, online cit. 2024-02-04) Pro dosahování cílů ve vzdělávání se sociálně znevýhodněným žákem, je důležité, aby byly zohledňovány individuální a vnitřní potřeby těchto žáků a byla podporována jejich jistota, potřeba bezpečí, také potřeba uznání a sebeúcta. (Spilková, 2005)

1.1 Druhy a příčiny sociálního znevýhodnění

Druhy sociálního znevýhodnění jsou často spolu propojené a mohou se vzájemně ovlivňovat. Je proto velmi důležité včas odhalit možné příčiny sociálního znevýhodnění a umět s nimi pracovat. Také hledat způsoby, jak je aktivně řešit a rozumět jim a podporovat inkluzivní a spravedlivou společnost. Možné druhy sociálního znevýhodnění mohou být ekonomické, vzdělávací, sociálně-kulturní, na základě pohlaví, zdravotní, diskriminace a stigmatizace. Příčiny sociálního znevýhodnění jsou spojeny s potřebami žáka, které souvisí s jeho životním stylem a sociálním prostředím. Pedagog nemusí být vždy obeznámen s okolnostmi žákova života, které mohou negativně ovlivňovat jeho studium. Je důležité, aby se podílelo více odborníků a pracovníků na posouzení potřeb žáků, kteří mají sociální

znevýhodnění. Primárně by to měli být zákonní zástupci. (Lábusová, Katalog podpůrných opatření, online cit. 2024-02-04) Možné příčiny sociálního znevýhodnění podle Lábusové (Katalog podpůrných opatření, 2024-02-04):

- Etnická a kulturní odlišnost
- Nefunkční rodina, emoční strádání
- Rodina, s nezájmem o studium dítěte
- Odlišnost od většiny
- Žák, který je umístěn mimo biologickou rodinu

Autorky Done a Knowler (2023) ve své knize popisují, jak probíhá podpora a začleňování ve vzdělávacím procesu v zahraničí. Samozřejmě se různí, ale vyskytují se dva společné faktory. Jednak jsou to zaběhlé činnosti ve vzdělávání a kultuře a potom odlišnosti a následné vyloučení marginálních skupin obyvatelstva. Hovoří také o nálepkování, které je možné nazvat sociálním konstruktem. Zkoumají dopad nálepkování na podporu a speciální vzdělávací potřeby žáků, které toto nálepkování ovlivňuje a mají potíže s učením. Zamýšlí se nad vznikem nálepek, jejich používáním a zdůrazňují problémy, které mohou nastat v procesu nálepkování a nedostatečné podpoře v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sociální znevýhodnění, jak uvádí Slowík (2016) začíná být prakticky běžné, můžeme se setkat s někým, kdo pochází z rodiny s nejistým, nebo minimálním finančním příjmem, nebo se vyskytují v rodině různé problémy, rodiče jsou cizinci. Prostě se setkáme s někým, kdo potřebuje pomoc a my můžeme i malým přispěním dopomoci ku prospěchu.

Rodiny, které se ocitají v nepříznivých sociokulturních podmínkách se mohou cítit izolovaní a diskriminovaní. V takových případech existují komunity a subkultury, kde se tyto rodiny mohou setkávat a komunikovat spolu, což je pozitivní. Ale vidíme zde i negativa, a to v podobě právě zvyšování bariér mezi těmito menšinami a společnostmi. Znevýhodněný žák, kterým se ve své knize a výzkumu zabývá Němec (2012) je i žák, který pochází z romské minority, nebo je z rodiny uprchlíků. Zde hraje roli jazyková a kulturní bariéra, začlenění takového žáka do kolektivu a nastavení přiměřených podpůrných opatření. Začlenění minorit do školního prostředí má svůj etický rozměr, ale také velký vliv na výsledky vzdělávání. Je důležité vytvořit prostředí pro všechny žáky, které bude podporující, podnětné, rozmanité a respektující. Bude přispívat k pozitivnímu inkluzivnímu vzdělávání pro všechny žáky, ale také pro pedagogy. Žáci, kteří jsou členy menšinových skupin, jsou

odlišní jazykem, náboženstvím, kulturou, nebo etnikem. Zařazení takových žáků má za cíl zajistit, že všichni žáci mají rovné příležitosti ke vzdělávání a rozvoji, bez ohledu na svou kulturní, sociální, nebo fyzickou identitu. Můžeme si všimnout některých klíčových aspektů při začleňování do školního prostředí, jak zmiňuje Slowík (2016)

- Kulturní citlivost – zahrnuje pochopení tradic, kultury, hodnot a zvyklostí.
- Jazyková podpora – doučování, poskytnutí materiálů ve více jazycích, speciální výukové programy.
- Individuální přístup – flexibilní, přizpůsobené potřebám žáka, jak vzdělávacího obsahu, tak metod výuky.
- Zapojení rodičů – klíčový aspekt pro úspěch, podpora angažovanosti rodičů přispěje k lepšímu začlenění žáků
- Prevence a řešení šikany – zapojení preventistů a jejich preventivních programů, mechanismy pro zajištění bezpečného prostředí pro všechny žáky.
- Speciální vzdělávací potřeby – individuální plány, asistent pedagoga (dále jen AP), přístup ke specializovaným službám a zařízením.

Chudobou a vlivem bydlení se zabývá ve své knize Prokop (2019). Podle tehdejšího výzkumu Medianu v roce 2015 pro Nadaci Sirius doložil, že v Česku existoval vztah mezi bydlením a problémy dětí ve škole. Rodiny s dětmi, které se často stěhovaly a bydly v azylových domech, nebo bytech, kde byla překročena jejich kapacita a trpěly chudobou řešily existenční problémy. Děti v těchto rodinách měly výrazné problémy se vzděláváním. Také se Prokop (2019) věnuje otázce sociálního bydlení, které dosud není v českém právním řádu dosud upraveno zákonem. Vysvětluje nedostatky v tom, komu poskytnout a za jakých podmínek poskytnout bydlení lidem v nouzi a v tom, jak vypadá trh s byty. Poukazuje na problém samoživitelek i samoživitelů vůbec dosáhnout na bydlení. Ve své knize se dotýká i způsobů, jak pomoci takovým rodinám, jako například v dávkách okamžité mimořádné pomoci, která ušetří náklady na placení azylových domů, pěstounů a řešení sociálního bydlení. Takovou dávku ovšem je obtížné prokazovat, tento proces se vleče i dlouhé měsíce. Podle Vejmolové (Zákon o sociálním bydlení, online cit. 2024-02-04), v Evropské Unii je v každém státě odlišná kompetence zásahu do sociálního bydlení, a proto také není jasně definován tento pojem. V naší republice se se sociálním bydlením zabývá „Koncepte sociálního bydlení ČR 2015-2020“. Tato „Koncepte“ by měla pracovat pro podporu

sociálního bydlení pro ty, kteří na něj mají nárok. Přesto doposud v České republice žádná vláda zatím neprosadila zákon o sociálním bydlení. Proč je otázka sociálního bydlení důležitá a je potřeba legislativního ukotvení? Protože zajištění potřebného bydlení je jedním z důležitých prvků pro vyřešení otázek společnosti, jako je zadluženost, nebo existence minoritních skupin. Tyto aspekty právě také silně dopadají na finanční situaci, a úzce souvisí se sociálním znevýhodněním. Hovoříme-li o sociálním znevýhodněním a sociálně slabých rodinách, souvisí to i s mírou dosaženého vzdělání rodičů, kteří se podílí na vytvoření sociálního statusu a tím zařazení do nějaké sociální vrstvy. Říkáme tomu i stratifikace. Někdo by mohl říct, že sociální nerovnost, nebo sociální nespravedlnost je utvářena tím, že nejsou dány rovnocenné příležitosti vzdělávání. Někteří lidé nedosáhnou vyšších úrovní vzdělání, tím pádem jsou v nižším sociálním statusu a mohou se stát chudými. Pokud ale víme, že úroveň vzdělání není dána geneticky, ale každý člověk si ji musí sám zajistit vlastní snahou, potom není myšlenka o nerovnosti vzdělávacích příležitostech pravdivá. Za předpokladu, že jedinec není zdravotně znevýhodněn a je to pro něj určitá bariéra. (Průcha, 2015)

1.2 Legislativní ukotvení žáka s podpůrnými opatřeními

Během posledních dvou desetiletí mnoho zemí zavedlo legislativu, která je zaměřená na inkluzivní vzdělávání, nebo také společné vzdělávání a jeho podporu pro žáky, kteří ji potřebují. Není to vůbec lehký úkol. Jak přispět do každodenní výuky a poznávat individuální rozdíly a potřeby žáků, je výzva hlavně pro pedagogy. Nejsou žáci marginalizováni a stigmatizováni kvůli svým specifickým potřebám? Pedagogové využívají svých zkušeností, znalostí a snaží se skloubit potřeby žáků s podpůrnými opatřeními s výukou ostatních žáků. Je poukazováno na to, že navzdory všem legislativním změnám a opatřením, je nelehké realizování společného vzdělávání v praxi.

Mnohé studie ukázaly, že pedagogové jsou profesně velmi zavázáni k hodnotám společného vzdělávání a k jeho zásadám. Mají však obavy ze stále většího spektra rozmanitého složení studentů, kteří potřebují speciální prostředky ke svému vzdělávání. Domnívají se, že jim chybí potřebné znalosti a speciální dovednosti. Tyto obavy mohou podkopat sebevědomí a profesní autoritu pedagogů. (Plows a Whitburn, 2017) Zmiňovali jsme zde vyhlášku č. 73/2005 Sb., ta byla jako první v ustanovení dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Upravuje ji vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde se

zavádí využití vyrovnávacích a podpůrných opatření. (Výklad vyhlášky 147/2011 sb., online cit. 2024-2-15) Tato vyhláška je ovšem nahrazena, a to vyhláškou **č. 27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V této vyhlášce jsou přesně definovány podpůrná opatření a stupně podpůrných opatření. Poslední velká změna v této legislativě, která se týká podpůrných opatření a žáků se sociálním znevýhodněním je novela vyhlášky č. 27/2006 Sb. s účinností od **1.1.2021**. Novela školského zákona **č. 82/2015 Sb.**, která školský zákon mění mimo jiné i v terminologii a specifikaci podpůrných opatření v **§16**. V tomto paragrafu je uvedeno, že se jedná o „*Podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ V původním znění školského zákona §16 se hovoří o „*Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.*“ (MŠMT ČR, online cit. 2024-02-05) Novela školského zákona stále používá pojem **speciální vzdělávací potřeby**, ale je pozměněn zásadně jeho význam. Nepoužívá se nadále například zdravotní postižení, nebo znevýhodnění, jako typ speciální vzdělávací potřeby. Platí to, že právo na vzdělávání dětí, žáků a studentů je dáno naplněním míry jejich podpory formou právě podpůrných opatření. Takže žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který ke svému vzdělávání a na základě práva na vzdělání potřebuje podpůrná opatření. Tímto se umožňuje vyjasnění pojmů, které se používaly doposud, jako zdravotní postižení, znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Aby se primárně neurčovalo, z jakých příčin by mohla být podpůrná opatření poskytována. Zákon i nadále přímo uvádí druhy znevýhodnění, která samozřejmě nadále existují, pro která se mohou zřizovat samostatně školy, nebo třídy. Jsou to mentální, tělesné, sluchové, zrakové, nebo jiné postižení, nebo autismus a poruchy učení a chování, a další. Svá negativa mohou mít podpůrná opatření v tom, když školy jsou motivovány k podporování žáků s potřebou těchto opatření a tímto se zanedbávají žáci, kteří jsou mimořádně schopní. V tomto případě záleží na systému poskytování podpory a na schopnostech pedagogů. (Done, Knowler, 2023)

Jak říká Gordon (2015, s. 55) „*Žáci své problémy do školy nevyhnutelně přinesou, a jakmile se to stane, budou tyto problémy zasahovat do procesu učení žáka a nastanou chvíle, kdy žákovi doslova znemožní, aby se učil.*“ Důležitým prvkem ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, a nejen u nich, je jejich hodnocení. V naší republice existuje již spousta škol, které nehodnotí (neklasifikují) jen známkami, ale přistupuje se čím dál častěji k hodnocení slovnímu. Hledají se způsoby, jakým dítě hodnotit, aby byly efektivní, bezpečné a dítě povzbudily a motivovaly. U dospělých je hodnocení hlavně ve světě

dospělých, kteří se s ním setkávají dnes a denně například v zaměstnání. Ve škole právě správným nastavením hodnocení se může předcházet poškození osobnosti dítěte, mít vliv na jeho sebepojetí, sebereflexi, ale také může předejít ke zničení jeho sebevědomí v dospělosti. Jaké důsledky by mohlo mít hodnocení dítěte pro něj samotné? Můžeme se bavit třeba o:

- Vyhodnocení, zda žák splnil svůj úkol dobře.
- Ukázat na určitou chybovost v práci žáka a hledat řešení k jeho předcházení.
- Nasměrovat žáka ke zdárnému k cíli a další práci na sobě samém.
- Ocenit, dovést k pochopení látky.
- Ocenit snahu žáka při plnění úkolů.
- Dát možnost získat nové zkušenosti.
- Správnou kritikou ho naučit k sebehodnocení.
- Ukázat pohled i ostatních žáků k danému učivu.
- Ukázat jiný názor a naučit žáka argumentovat.

Hodnocení je spojováno se školou a učením, je ale velmi důležité se zamyslet nad tím, jakým způsobem bude prováděno a k čemu povede. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

1.3 Žák se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole

Od roku 2005 byly uvedeny speciální základní školy, jako školy pro žáky s mentálním postižením. V současnosti jsou tyto školy zařazeny v zákoně do §16 odst. 9 školského zákona. V tomto paragrafu je uvedeno, že se jedná o dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozumí se tomu, že takové děti, žáci a studenti potřebují ke svému vzdělávání podpůrná opatření. Tato podpůrná opatření jsou přizpůsobena zdravotnímu stavu, prostředí, ze kterého dítě, žák a student pochází, nebo životním podmínkám, které vyžadují tuto podporu. Dále je zde vyjmenováno, v čem spočívají tato opatření a do jakých stupňů se dělí. (MŠMT ČR, online cit. 2024-2-16) Další změny, které proběhly ve speciálním vzdělávání, bylo zrušení specifiky speciálních škol, a to z praktických důvodů. Tyto speciální školy byly (a jsou) rozmístěny po naší republice. Rodiny žáků těchto škol se musely stěhovat, aby byly v dosahu. Speciální školy nadále fungují, ale musí přijímat žáky s různým znevýhodněním. Zůstává pravidlo, kdy ve speciálních školách, které byly zřízeny primárně pro žáky s mentálním postižením, budou i nadále se v těchto školách vzdělávat tito

žáci. (EDUin, o.p.s., online cit. 2024-2-16) Tim se rozumí žáci se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a poruchou autistického spektra. Jedná se o smyslová a tělesná postižení, poruchy komunikace, těžší poruchy řeči, nemluvíci, nebo poruchy chování v kombinaci s dalším postižením. Délka vzdělávání je na speciální základní škole 10 let. Pedagogové, kteří působí na speciálních školách mají kvalifikaci, která je pro práci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nutná. Legislativně je úloha speciálního pedagoga ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění. Konkrétně jsou specifikováni v §8b a §18. (MŠMT ČR, online cit. 2024-2-17) Některé speciální základní školy mají k dispozici také třídy předškolního vzdělávání. Profese speciálního pedagoga se řadí mezi pomáhající profese. Mezi tyto profese se zařazují také profese lékařských oborů, sociální práce a psychologie. Je to nejen pomoc, ale také podpora a péče. Uplatnění speciálních pedagogů je nejen ve speciálních školách, ale také v resortu ministerstva zdravotnictví, nebo práce a sociálních věcí. Také se může uplatnit v neziskových sektorech. Ve školství se speciální pedagog uplatní v mateřské škole, předškolním vzdělávání, základní škole, nebo střední škole. V současnosti je speciální pedagog vyžadován také ve ŠPZ. Samozřejmě, studium nedokáže dostatečně připravit studenta na reálnou situaci. Největší přínos pro profesní připravenost má dlouhodobý a opravdový kontakt v praxi, kde mohou pedagogové skloubit teoretické znalosti s tím, co prožívají při vzdělávání žáků se SVP. Nemůžeme opomenout osobnostní rysy, které přinášejí do vzdělávání těchto žáků vyšší úroveň. Důležitá je u speciálních pedagogů jejich frustrační tolerance, odolnost vůči zátěži, která je vysoká, psychickou odolnost a míru odolnosti vůči syndromu vyhoření. Speciální pedagog musí být taktní, měl by umět řešit problémy, být komunikativní, mít vztah k dětem, být taktní a také flexibilní. Neméně důležitá je spolupráce a předávání informací s ostatními pedagogy. (Růžičková, 2018)

Při vzdělávání žáků se zdravotním postižením je nutné kombinovat speciálně pedagogické postupy a alternativní metody, které jsou důležité pro rozvoj rozumových, orientačních dovedností a zlepšení sociální komunikace. Je potřeba využití zajištění SVP, na základě diagnózy ŠPZ a dalších kompenzačních opatření, která jsou nutná ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Metody vzdělávání těchto žáků jsou odlišné od běžných žáků, a pokud se ještě přidruží další problém, jakým je sociální znevýhodnění, je práce pro pedagogy náročnější. (Šance dětem, Pospíšilová a Kočová, online cit. 2024-2-17) Dítě se zdravotním postižením může pocházet ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, nebo se jedná o sociálně slabou rodinu, která nemá takové příjmy, aby mohla dostatečně zabezpečit

základní potřeby, jako svačiny, nebo obědy a další pomůcky, které by mohli využít v domácím prostředí. Protože ve speciální škole jsou děti (jak jsme již zmiňovali) se středním, až těžkým mentálním postižením, často se stává, že i intelekt rodičů je na nízké úrovni a komunikace s nimi je nedostatečná, nebo velmi obtížná. Většinou právě tyto rodiny se řadí mezi ty sociálně slabé. Ve speciální základní škole je vzdělávání zaměřeno primárně na potřeby žáka, které vyplývají z jeho zdravotního, mentálního a dalšího postižení. Sociální znevýhodnění je další překážka, která zasahuje do vzdělávání a do klimatu třídy.

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Podpůrnými opatřeními můžeme rozumět různé kroky, strategie, nebo prostředky, které jsou zavedeny s cílem poskytnout pomoc, nebo úlevu v dané situaci a prostředí. Tato opatření a kroky jsou většinou dána k tomu, aby pomohla jednotlivci, nebo skupině překonat druh překážky a dobře zvládnout určitý cíl, nebo výzvu. Podpůrná opatření mohou být používána v různých oblastech. Můžeme se s nimi setkat ve vzdělávání, ve zdravotnictví, sociální péči, ale také například v pracovním prostředí jednotlivců a skupin. Pokud se zaměříme na vzdělávání, mohou zahrnovat individuální vzdělávací plány pro žáky se speciálními potřebami, nebo různá adaptační opatření ve výuce a také například psychosociální podporu. Je důležité, že podpůrná opatření jsou navrhována na základě individuálních potřeb jedince a dle vyplývající dané situace. Tato opatření mohou být krátkodobá, nebo dlouhodobá a jsou následně upravována dle potřeb, situace a prostředí. Cílem takových opatření je vytvořit prostředí, ve kterém se může jedinec rozvinout plně svůj potenciál a čelit všem výzvám, které se objevují. (Kendíková a Vosmík, 2016)

„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání.“ (MŠMT, online cit. 2024-02-05) Podpůrná opatření jsou jasně definována **školským zákonem č. 561/2004 Sb.** Jsou členěny od I. do V. stupně, dle míry a významu a mohou se mezi sebou různě kombinovat. Na první stupeň podpůrného opatření se vztahuje navržení a také poskytnutí dané školy, ve které se žák nachází. Druhý, až čtvrtý stupeň navrhuje jednotlivá školská poradenská zařízení, která také tato opatření doplňují metodickým vedením. Směrem k poslednímu V. stupni se zvyšuje náročnost těchto opatření. Pokud postačují výukové metody a didaktické postupy a různé kompenzační prvky, kterými škola a pedagogové disponují, stačí opatření prvního stupně. Týká se to i hodnocení žáka. Pokud tato opatření nejsou dostatečná a nedojde k žádnému zlepšení stavu ve vzdělávání žáka, po dobu tří měsíců, potom je osloven jeho zákonný zástupce. Tento zákonný zástupce, nebo zletilý žák kontaktují školská poradenská pracoviště.

Podporu můžeme také hledat v kolektivu třídy, kde se žák se sociálním znevýhodněním a podpůrnými opatřeními vzdělává. Patří sem skupinové vyučování, kdy ve skupině jedinec může lépe vyniknout. Nebo partnerské, kde jsou dva žáci při práci

spolupracující a jeden z nich, který je lepší pomáhá tomu slabšímu. Třídy v různých typech škol jsou heterogenní. Už to naznačuje, že existují rozdíly mezi žáky, jako například v jejich vlastnostech, schopnostech, vědomostech, koníčkách a také kultuře. Je důležité správné nastavení výuky tak, aby respektovalo diferenciaci žáků a individuálně přistupovat k jejich rozdílům. Také respektovat jejich sociální znevýhodnění a umět využívat jejich schopnosti a kladné stránky osobnosti, pomocí motivace. Samozřejmě ke splnění takových cílů je nutné potřebné vzdělání, praxe a zkušenosti pedagogů. Jejich profesní kompetence u vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, i s různými typy postižení je velmi důležité a musí mít velký rozsah. Také pro vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními a sociálním znevýhodněním je prioritní další vzdělávání pedagogů a také vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. V této souvislosti by mělo být mezi pedagogy rozvíjeno povědomí a znalosti o žácích, kteří mají jiné kulturní a životní podmínky. Takoví žáci potřebují odlišné vzdělávání a podmínky. S tímto souvisí i vzdělání učitelů v psychologii. Existuje i spousta kurzů a vzdělávacích seminářů pro pedagogy, například v rámci šablon pro školy. (Květoňová et al., 2020) Širokým spektrem problémů, týkajících se žáků s podpůrnými opatřeními se zabývá ve své publikaci Kendíková a Vosmík (2016)

2.1 Systém podpory žáka s podpůrnými opatřeními

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD), rozlišuje ve výzkumech, které provádí, zda se jedná o podpůrná opatření a služby ve škole, nebo jsou nad rámec školy, anebo se jedná o národní podpůrné služby. Vzdělávání v současné době má velká očekávání a nároky na rozvoj osobnosti dítěte a musí reagovat na jeho potřeby a odlišnosti. Odlišnosti můžeme chápat v kulturních a životních podmínkách. Tímto se stávají sociálně znevýhodněnými.

Situace a řešení problémů žáků se sociálním znevýhodněním jsou složité a ovlivňují další řadu problémů, které na to navazují. (Květoňová et al., 2020) Problémy v edukaci žáků se sociálním znevýhodněním jsou propojeny se školním neúspěchem, ukončením základního vzdělání předčasně, kdy následné středoškolské vzdělání je odmítnuto, nebo nedokončeno. Podpora musí být multidisciplinární, na které se podílejí školy, odborná pracoviště, nebo NNO. Je nutný respekt k biologickým, psychickým a sociálním předpokladům dítěte. Mimo znalosti osobnosti žáka se sociálním znevýhodněním je důležitý vzdělávací proces, styly učení a pozitivní podporu, která vychází primárně od jeho učitelů. Zohledňují se faktory jako to, v jakých podmínkách vzdělávání probíhá, postoj žáka ke studiu a také rodinné prostředí,

ve kterém se vyvíjí. Přínosné je, když má žák ve svém sociálním okolí nějakého kamaráda, kterému věří. (Květoňová et al., 2020) Jako důležitý prvek v systému podpory o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, můžeme zmínit také sociální prevenci. „*Sociální prevence znamená předcházení potenciálnímu ohrožení sociálněpatologickými jevy a ochranu před nimi.*“ (Kraus, 2014, s. 148) Roli zde hraje prostředí jednotlivce, ve kterém se nachází a socializuje. Ať už je to rodinné prostředí, které je primární ve formování a vývoji jedince, tak také školní prostředí, ve kterém se jedinec vzdělává za určitých podmínek. Pokud je například rodinné prostředí nedostatečně podnětné, nebo nefunkční, je nutné využití systému podpory školy a také přímé i nepřímé práce pedagogů. (Kraus, 2014)

Školní třída, jako celek prochází stále proměnami. Důležitá je role učitele při práci se třídou, jako skupinou, ve které je klíčové použití skupinové dynamiky a využití jejich potenciálu k podpoře růstu žáků. Stavebním kamenem je budování otevřené komunikace, vzájemného porozumění mezi žáky. Také řešení vzniklých situací pomocí rozvíjení vztahu mezi učitelem a žákem. (Gabašová, 2020) Pomocí legislativní úpravy školského zákona v roce 2015, kterou jsme již zmínili, by mělo nastat ulehčení přítoku financí do škol na žáky s podpůrnými opatřeními. V souvislosti se vzděláváním žáků s podpůrnými opatřeními můžeme hovořit o inkluzivním, nebo společném vzdělávání. Víme, že Národní ústav pro vzdělávání užívá termín **společné vzdělávání**, ale zároveň zde můžeme najít výraz **inklusive education**, který v překladu z anglického jazyka znamená inkluzivní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání používá oba termíny. Pořád se jedná o jednu situaci, kdy žák, který potřebuje podpůrná opatření, kompenzační pomůcky, individuální vzdělávací plán, nebo asistenta pedagoga, je zařazen do běžné základní, nebo speciální školy. Je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami, z různých důvodů, kterému se dostane potřebné péče a vzdělání jako běžným žákům. (Zilcher, Svoboda, 2019) Každé dítě potřebuje také vůli ke svému vzdělávání. Vůle dítěte je určitá schopnost jeho chtění a motivace k dosažení určitého cíle. To, co dítě baví a je mu příjemné, u toho nemusí jít do extrémů a vynaložit velké tzv. volní úsilí. Tyto volní vlastnosti nejsou nikomu vrozené, jsou hlavně naučené. Každé dítě při svém vývoji se těmito volními charakterům učí a při tomto učení má největší vliv působení sociálního prostředí. Jedná se o prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá. To znamená, že mluvíme hlavně o rodině. (Jucovičová, Žáčková, 2018)

V praxi se zjistilo, že při využívání podpůrných opatření pro žáky se méně pracuje s úpravou prostředí, nebo sociální a zdravotní podpora. Velmi dobře se využívají různé modifikace výuky, intervence, nebo práce se třídou a kolektivem. Je důležité podotknout, že

velký vliv na vzdělávání má veřejnost, její vztah ke vzdělávání a role pedagoga. Pedagog musí být vybaven nejen profesně a svým dostatečným vzděláním, ale také svou osobností, jako takovou. Informovanost společnosti, dostupnost dostatečných podpůrných a kompenzačních pomůcek hraje také roli v edukaci žáků. (Květoňová et al., 2020) Existují i různé postupy k podpoře žáka s podpůrnými opatřeními a které jsou využity při nezdarech tohoto žáka, se řadí do kategorie didaktických metod. Didaktické metody jsou vlastně způsoby, jak se žákem pracovat, jak ho správně vzdělávat, přiblížit mu učivo při použití didaktických pomůcek. Tyto didaktické pomůcky jsou třeba pracovní listy, nebo různá cvičení.

Čím větší deficit ovšem žák má, tím více cítíme potřebu se mu věnovat a učivo s ním procvičovat. Pak se můžeme setkávat s žáky, kteří jsou přetažení, učivem zničení a unavení. To znamená, že snaha o častější procvičování a vyšší aktivita v učení je u takového žáka kontraproduktivní a spíše mu ubližuje, než by pomáhala. Žák může ztratit zájem o učení, motivaci a škola se pro ně stává negativním prostředím. Když se nad tím zamyslíme, uznáme, že nikdo z nás nemá tolik síly a takovou výdrž, aby se dokázal mnoho hodin denně věnovat učení něčeho, čemu nerozumíme, a proto nás to ani nemůže bavit. Proto se musíme v danou chvíli zamyslet nad tím, jak naopak žákovi pomoci a motivovat ho a podněcovat jeho zvědavost k učení. Zamyslet se nad tím, jak žák vnímá dané učivo, z jaké perspektivy, jaké má vnímání a jak dokáže zpracovávat informace, které jsou mu předkládány ve vyučovacích hodinách. Pokud bude totiž žák dále neúspěšný a demotivovaný, mohou u něj být oslabeny jeho kognitivní funkce. Ovlivnění těchto kognitivních funkcí se odráží v dalších postupech učení. (Krejčová, 2020) Kromě pracovních listů a různých cvičení a didaktických postupů ve vyučovacích hodinách a včasného správného rozlišení deficitů kognitivních funkcí žáků, existuje další řada oblastí podpůrných opatření.

Oblasti podpůrných opatření:

- Možnost korektury podmínek edukace
- Prodloužení klasické délky edukace
- Změna podmínek přijímání a ukončení vzdělávání
- Využití individuálního plánu ke vzdělávání
- Využití asistentů pedagogů
- Úprava vzdělávání a metodiky pro žáky se zdravotním postižením

- Technický ráz a úprava vyučovacích prostor
- Respektování náročnosti edukace ve třídě, kde je žák/žáci s podpůrnými opatřeními

(Michalík, Felcmanová, Katalog podpůrných opatření, online cit. 2024-02-05)

Platí, že rodiče se nemusejí finančně podílet na podpůrných opatřeních, tato opatření jsou nároková. Pomůcky si škola může zakoupit, ale také vypůjčit. V případě, že rodič nesouhlasí s doporučením školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ), může požádat revizní orgán o přešetření. Taktéž škola může podat žádost o přešetření. Pravidla, popis a rozsah poskytnutí podpůrných opatření legislativně vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. **Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. V této vyhlášce jsou uvedena podpůrná opatření I.-V. stupně, kde se říká, že individuální vzdělávací plán vypracovává škola, podle doporučení ŠPZ. Dále jako opatření prvního stupně slouží pedagogická intervence. Vyhláška popisuje využití asistenta pedagoga a jeho náplň práce, dále možnost využití tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a působení dalších podpor nutných pro školské zařízení. Také jsou důležité počty žáků, které jsou specifikovány pro oddělení a studijní skupiny zřízené podle §16 odst. 9 zákona a péče o bezpečnost a ochranu zdraví žáků v těchto skupinách. (MŠMT ČR, online cit. 2024-02-06) Je možné využít plán **pedagogické podpory žáka** (dále jen PLPP), který vypracovává škola a není potřeba doporučení od SPZ. PLPP zařazujeme do podpůrného opatření I. stupně. Zákonný zástupce je s takovým plánem seznámen, taktéž žák a všichni, kdo se podílejí na žákově výuce. V tomto plánu je uveden postup a cíle výuky, ale také obtíže žáka. Hledají se v něm způsoby podpory a vzdělávání a je průběžně aktualizován a přizpůsobován potřebám žáka.

Pokud PLPP nenaplňuje dostatečně své cíle, jeho účinnost není dostatečná, přistupuje se k doporučení návštěvy SPZ. Na rozdíl od PLPP může ředitel školy na základě doporučení ŠPZ a na základě žádosti zákonného zástupce povolit žákovi vzdělávání podle tzv. **individuálního vzdělávacího plánu**, (dále jen IVP). Jeho výhodou je, že navádí vyučující a žáka k jednotnému postupu a vyjasnění obsahu vyučovaného předmětu, ale také ke způsobu, jakým bude žák hodnocen. Toto opatření vede k lepšímu výkonu a celkově lepší situaci žáka ve vzdělávacím procesu. (Jucovičová, Žáčková, 2017) Michalík, Baslerová a Růžička (2018) hovoří o postoji k novele č. 82/2015 Sb., která změnila od 1.9.2016 školskou legislativu, co se týká způsobu vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Popisují mimo jiné změny, které se týkají finančního aspektu vzdělávání. Říkají,

že mnozí nazývají vzdělávání žáků s podpůrnými prostředky jako „inkluzi“, jiný jako „společné vzdělávání“. V celosvětovém měřítku je snaha o inkluzi, nebo společné vzdělávání chápána dvojím způsobem. V tom prvním se hovoří o způsobu pojetí a v tom druhém o speciálním vzdělávání. Existuje vlna kritiky na připravenost a způsoby uvádění tohoto vzdělávání do praxe a na nedostatek asistentů pedagoga, a také jejich profesní připravenost. (Michalík, Baslerová a Růžička, 2018)

2.2 Spolupráce školy s odborníky

Spolupráce s externími odborníky se školou při vzdělávání žáka s podpůrnými opatřeními je nezbytná. Umožňuje škole poskytovat celkovou a kvalitní podporu ve vzdělávání a rozvoji žáka, která odpovídá individuálním potřebám a podporuje jeho začlenění do třídy. Tato podpora je zásadní a slouží škole jako vodítko při vzdělávání žáků, u kterých byla z nějakých důvodů zjištěna potřeba podpůrných opatření. Můžeme je definovat jako klíčové z těchto důvodů, jak uvádí Pivarč (2020):

1. Individualizovaná péče – každý žák má jedinečné potřeby.
2. Specializované znalosti – poskytnutí odborné pomoci v oblastech, které jsou pro školu nad rámec kompetencí a specializace.
3. Celkové hodnocení potřeb – objektivní pohled na rozvoj a dovednosti žáka, tím lepší porozumění jeho potřebám.
4. Různorodý přístup – tato spolupráce s odborníky může přinést různorodý náhled ke vzdělávání a podpoře žáka. To může poskytnout řadu nových možností.
5. Prevence a intervence – jak v chování, tak v sociálních dovednostech a emočním intelektu. Odborníci zachytí problém včas a mohou zabránit růstu problémů.
6. Podpora rodiny a rodinného zázemí – možnost úzké spolupráce s rodinou žáka a celková podpora pro úspěšnost žáka.
7. Práce na pedagogických dovednostech – odborné školení pro pedagogy, jejich celkový profesní rozvoj, což vede k efektivní individuální práci se žáky.

Nejvíce spolupracují při vzdělávání žáků s podporou odborníci ze ŠPZ. Mezi tyto zařízení se řadí pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), nebo sociálně pedagogická centra (dále jen SPC). Ve SPC se jedná konkrétně o speciální pedagogy a psychology. Spolupráce pedagogů a odborníků z těchto poraden a center může být mnohdy

komplikovaná a nejasná. Zejména z důvodu špatného pedagogů odborné terminologii, nedůvěry, nebo očekávání, která nejsou realizovatelná. Ale vzhledem ke hledání vhodných přístupů k žákovi, jak ve vyučování, tak i mimo něj, musí tahle spolupráce správně fungovat. Pedagogové potřebují správné metodické vedení, doporučení vhodných kompenzačních pomůcek a přístupů k žákovi. Dále jsou nutné konzultace a intervence odborníků z těchto poraden a center. Tato podpora a pomoc navede pedagogy ke správnému porozumění potřeb žáka, jeho zvláštnostem a správnému zapojení ve výuce i mimo ni. Především pracovníci SPC podporují pedagogy svými návštěvami a konzultacemi přímo ve škole. Mohou nahlížet přímo do výuky pedagogů a nahlížet na způsob metodického vedení žáka a jeho chování. Následně mohou podat konkrétní zpětnou vazbu škole a pomoci při dalším posunu ve vývoji a vzdělávání žáka. Návštěva školy by měla být realizována nejméně dvakrát ročně. Z takové intervence a konzultace se zpracovává zpráva, kterou vyhotovuje poradenský pracovník písemně. Poradenský pracovník, obzvláště, je-li jeho návštěva první, je seznámen také s prostředím žáka. Jedná se například o školní družinu, jídelnu, sociální zařízení a všechny prostory školy, kde se žák pohybuje. Konzultace následně probíhá se všemi zúčastněnými, kteří se žákem pracují. Určitě je to třídní učitel, AP a třeba výchovný poradce.

Někdy je navržena i spolupráce se střediskem výchovné péče (dále jen SVP), pokud jsou u žáka diagnostikovány výrazné poruchy chování a je tato pomoc potřebná. (Čadová, Baslerová, online cit. 2024-02-07) O AP a jejich vzdělání hovoří Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014). Zkoumají úroveň vzdělání AP u nás i v zahraničí. Poukazují na to, že spíše je velkou překážkou u AP jejich nedostatečná praxe. Vyzdvihují vliv práce AP s žáky při sociálním začleňování a při jejich vzdělávání. Také to, jak řeší vztahy žáků s podpurným opatřením s ostatními žáky. Neméně důležitá v náplni práce AP je spolupráce s ostatními učiteli. Kvalitní a intenzivní spolupráce mezi nimi vede k odstranění překážek a bariér, které se při práci s žákem s podpurnými opatřeními mohou objevovat. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková, 2014) Popis a informace o AP a jak vzdělávat žáky s odlišným mateřským jazykem nám poskytuje ve svém díle Kendíková (2016), kde také podrobně vystihuje žáky s podpurnými opatřeními a jejich vzdělávání. Novějším výzkumem v oblasti problematiky inkluzivního, nebo společného vzdělávání je výzkum v knize, jejímž autorem je Pivarč (2020). V tomto díle se již promítá novela zákona č. 82/2015 Sb., kterou se změnil zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). I přesto, že změny v této novele by měly být pozitivní, ve smyslu podpory vzdělávání žáků, kteří potřebují speciální vzdělávací potřeby,

tak tomu tak není. Jak uvádí autor, v ČR nemůžeme hovořit o inkluzivním vzdělávání, nebo o společném vzdělávání, z důvodu, že ČR si pořád uchovává možnost odděleného vzdělávání žáků. „V případě neúspěchu žáka vyvstává klíčová otázka, co může škola, potažmo ti, kteří se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu (tj. učitel žáka, ostatní pedagogové, odborníci, rodiče, zákonní zástupci žáka, eventuálně širší komunita), realizovat jinak, aby identifikovala, z jakého důvodu se žákovi nedaří a jaká opatření je nutné přijmout, aby se mu dařilo začít.“ (Pivarč, 2020, s. 17) Je jasné, že po novele školského zákona v roce 2015, stoupla spolupráce a komunikace AP s ostatními pedagogy. Zajímavá je úloha sociálního pracovníka, který může ve školách působit externě. Tito pracovníci reagují na situaci v rodinách a stávají se prostředníkem mezi školou, pedagogem a rodinou se sociálním znevýhodněním. Řeší vzniklé situace v rodinách, které mohou ovlivňovat žáka, jeho výchovu a vzdělávání. Rodina může mít problémy v tom, že neplní své povinnosti, které jsou dané zákonem, nebo například jeden z rodičů neplní vyživovací povinnost. Děti v konfliktních rodinách mohou také být týrané psychicky i fyzicky. Sociální pracovník vnímá i kulturu, orientaci rodiny, nebo její vnímání hodnot. Při zkoumání vazby na školu je zásadní také sociální síť této rodiny a jejich vazby. (Gulová, 2011) „Poradenská pracovníci dobře vědí, že v mnoha případech není ani tolik rozhodující sama objektivní situace, kterou člověk prožívá, ale její vnímání tím, koho se týká.“ (Jedlička, 2015, s. 148) Rozhodování o tom, jaký přístup zvolí poradenský pracovník není snadné, proto by měli umět pracovat s rozpoznáním potencionálního ohrožení žáka, jeho potřeb a zvládnout pomoci se žákovi zvládnout jeho situaci a schopnost se adaptovat do kolektivu. (Jedlička, 2015)

ŠPZ jsou zřizována podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších změn. (MŠMT ČR, online cit. 2024-02-07) Náplň práce těchto zařízení je upraven §11 - §16 ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (MŠMT ČR, online cit. 2024-02-07) Důležitý je příchod dětí do základní školy už z mateřské školy. Proto je nutná komunikace a spolupráce mezi mateřskou školou a školou, kam dítě přechází a informace o sociálně znevýhodněných žácích si mohou mezi sebou předávat. Pokud spolu mají i takové vztahy, kdy se vzájemně navštěvují děti a žáci, mohou už při nástupu do první třídy vstupovat žáci do známého prostředí. Navíc kontakty a vztahy mezi dětmi u škol a mateřských škol, které se navštěvují jsou lepší a dá se lépe těchto vztahů využít pro podporu v jejich vzdělávání. (Němec, 2019) Externí odborníci ve spolupráci se školou při poskytování podpůrných opatření pro žáky mohou zahrnovat různé

odborné profese, které jsou přínosem pro jejich specifické znalosti a dovednosti, které přinášejí do vzdělávacího prostředí. Mohou to mimo již zmíněná ŠPZ také:

- Logoped – na některých školách je logoped k dispozici, v jiných případech může pracovat pro školu externě. Specializuje se na komunikační a jazykové dovednosti žáka. Může pracovat se žáky, kteří mají problémy s mluvením, porozuměním, nebo psaním.
- Sociální pracovník – služby sociálního pracovníka pomáhají žákům a rodinám v obtížných sociálních situacích. Poskytuje podporu, radu a spolupracuje s dalšími odborníky. (Němec, 2019)

Setkáváme se i se spoluprací školy s nestátními neziskovými organizacemi (dále jen NNO). Mohou nabídnout intervenci v rodinách, nebo doučování žáků. Pracovníci NNO docházejí do domácností, kde také mohou realizovat aktivizační služby. Rodiny mohou využít i sociální poradenství, které NNO nabízejí, pomoc ve finančních záležitostech. Pomáhají také s podporou stravování. Možnou nevýhodou je, že NNO a jejich služby nemusí být dostupné ve všech krajích, nebo městech. Pokud jsou školy v okrajových místech regionů, je možné tyto služby zřízovat přímo ve škole. Děti z rodin, které jsou sociálně slabé nenosí do školy svačiny, nebo rodiče nemají dostatek financí na to, aby mohly svým dětem zajistit obědy ve školní jídelně. Proto mohou tyto děti být zařazeny do programu „Obědy pro děti“. (Němec, 2019) Projekt „Obědy pro děti“ vznikl v roce 2013 a založila ho společnost WOMEN FOR WOMEN, o.p.s. Cílem tohoto projektu je pomoc dětem, kterým nemohou rodiče zajistit stravování ve škole. Stává se, že zrovna takový oběd, který pomůže zajistit tato organizace, je jediným teplým jídelm za celý den u těchto dětí. Navíc tato pomoc znamená kromě zajištění oběda také ochranu před vyčleněním z kolektivu a k pravidelnosti docházky žáků ze sociálně slabých rodin. Tento projekt má určitá pravidla, kterými se řídí. Děti si škola vybírá sama, účet organizace je dostatečně jasný a zřetelný pro všechny. Žáci mají zajištěnou anonymitu a finance se nevyplácí rodičům, ale přímo škole, nebo jídelně. Stává se, že někteří rodiče nechají tzv. propadnout oběd a to několikrát. V tomto případě je žák z tohoto projektu vyřazen a peníze za oběd jsou vráceny zpět na účet této organizace. Finance jsou získávány z finančních darů z veřejných i soukromých zdrojů. (WOMEN FOR WOMEN, online cit. 2024-02-11)

Jak jsme již zmínili, jedním ze stěžejních podpůrných opatření u žáků se sociálním znevýhodněním je pozice **sociálního pedagoga** ve školách. Zatím bohužel tato pozice není

zakotvena v legislativním systému, jako pedagogický pracovník. Jeho úloha je naprosto jasná a náplň práce je definována. Jeho využití je u rodin, kde rodiče nejsou ochotni řešit svou těžkou životní situaci, nespolupracují se školou, nedohlíží na docházku svých dětí a také při nespolupráci ostatních organizací se školou. Sociální pedagog pracuje s danou sociální situací žáka a jejím negativním dopadem na něj, hledá řešení u nepravidelné docházky, dohlíží na správnou funkci rodiny a jejích návyků. Spolupracuje s ostatními odborníky a spolu nacházejí řešení při výchovných problémech, rozvoji a vzdělávání žáka. Sociální pedagog pomáhá navrhnout podpůrná opatření, komunikuje s rodiči žáka a provádí konzultace s ostatními pedagogy, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Komunikuje s ostatními organizacemi, kurátory, terapeutů a může pomoci zajišťovat sponzorskou činnost pro školu. Protože není zatím sociální pedagog uveden v zákoně, je jeho pozice ve škole ohrožena v důsledku financování, nebo neochotou ostatních pedagogů s ním vést spolupráci. Například při druhém stupni podpory je sociální pedagog externí, nebo jiný pedagog. V tom případě je k dispozici pro deset a více žáků, kteří mají podpůrná opatření spadající do 2. nebo 3. stupně. Jeho působnost je určena na jeden den v týdnu. Při třetím stupni je sociální pedagog interní. Pracuje s 20 a více žáky, kteří mají podpůrná opatření ve 2., nebo 3. stupni. Tady je sociální pracovník činný 2 dny v týdnu. (Tománek, online cit. 2024-02-11) Při podpoře sociálního pedagoga ve školství hovoříme o zásadním úloze v rámci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Sociální pedagogika pracuje s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a vzdělává se. Pracuje v rámci prevence a motivace rodiny. S ohledem na stále rostoucím výskytu sociálně znevýhodněných žáků ve všech typech škol, je nutné investovat do financování a přípravy sociálních pedagogů. (Gulová, 2011)

Jak jsme již zmínili, náplň práce sociálního pedagoga je dána a její ucelenou kostru zpracovala **Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice**, která také zpracovala a upravila **metodiku práce pro sociální pedagogy ve škole**. Na základě výzkumu, který je uveden v časopise „Sociální pedagogika“ (Šmída, Čech, Sociální pedagogika, online cit. 2024-02-11), jehož cílem bylo se věnovat úloze sociálního pedagoga ve školách, můžeme uvést, že jeho práce je opravdu stěžejní. V tomto výzkumu se autoři věnují i vzdělání, které mají sociální pedagogové dosaženo, kdy převažuje právě magisterský titul. Také kde se nejvíce vyskytují sociální pedagogové, v jakých lokalitách. Jedná se především o sociálně vyloučené oblasti, velká města. Je zde uvedeno, jak školy nemají lehkou úlohu ve financování sociálních pedagogů, jsou totiž financování z různých projektů. Tímto vyplývá, že pracovní zkušenosti na této pozici nejsou tak dlouhé, mnoho z nich teprve začínají. Zajímavé je také

zjištění, na kterých školách je výskyt sociálních pedagogů častější. Nejvíce jich působí na základních školách, podstatně méně je jich na školách středních. Malé procento je také v mateřských školách, ale ti se výzkumu neúčastnili. Jak jsme již podotkli, je náročné financování těchto pracovníků, kdy jsou nejvíce využívány operační programy a různé projekty. Je nesmírně stěžejní, kdo je zřizovatelem školy, protože i škola může financovat sociálního pedagoga sama. Také jsme zde uváděli neochotu některých kolegů ke spolupráci. Je to poněkud nová profese a působení sociálního pedagoga se nemusí ve škole setkat s pozitivní odezvou, z důvodu neznalostí jeho kompetencí a náplně jeho práce. Klíčový v takových případech je vedení školy, které je zodpovědné k přísunu těchto základních informací. Závěrem můžeme říct, že v České republice sociální pedagogové jsou kompetentní, odborníci v oboru sociální pedagogiky i sociální práce, kteří vykonávají svou profesi dobře a profesionálně, obzvláště u žáků se sociálním znevýhodněním. Ředitelé škol ví, že tato profese je nezbytná pro jejich zařízení a znají přínos těchto pracovníků. Možné neshody a nesoulad v komunikaci pedagogických pracovníků je možné vykomunikovat správným směrem. Negativní je hlavně chybějící legislativní ukotvení této pozice, které se odráží i na mzdě. (Sociální pedagogika, online cit. 2024-02-11)

2.3 Spolupráce školy s rodinou

„Z hlediska sociálního prostředí je na prvním místě vliv rodiny a vnímání důležitosti učení a vzdělání pro rodinu, ve které dítě vyrůstá.“ (Jucovičová, Žáčková, 2018, s. 68) Schopnosti žáka vzdělávat se jsou ovlivněny rodinným prostředím a jeho klimatem. Neblahý vliv na vzdělávání a jeho vývoj má například rodina, která je ve fázi rozvodu, nebo je těsně po něm. Dítě se nemůže soustředit a jeho psychika je narušená. V rodině také může panovat určitá nepohoda a různé hádky, nebo napětí, které také žáka negativně ovlivňuje v procesu vzdělávání. Rodiče se mnohdy soustředí na svoje problémy a nevidí nepohodu dítěte a jeho nezájem o učení. Dalšími faktory mohou také být úmrtí v rodině, nebo také alkohol a drogy, nebo násilí. Každé dítě potřebuje na svoje vzdělávání klid, je v pořádku, pokud má i svůj pokoj, kde se může učit, nebo alespoň klidné místo, kde se cítí dobře. Samozřejmě do prostředí zahrnujeme i teplo, optimální světlo a zamezení nadměrného hluku. Je také důležitá doba vzdělávání a dělání domácích úkolů pro děti. Není vhodné se pustit do školních povinností v době, kdy dítě dochází ze školy, nebo školní družina a různých kroužků. A také kdy se vrací jeho rodiče ze zaměstnání. V tuto chvíli dítě, potažmo i rodiče potřebují odpočinek, protože přichází největší únava z tohoto dne. Dítě musí mít zajištěny své biologické potřeby, jako jídlo, pití pravidelný spánek a pocit bezpečí a jistoty. Je dané, že

jsou i různá období školního roku, kdy klesá pozornost a schopnost vydávat více energie k učení, a to je například po prázdninách, před Vánoci a když se školní rok blíží ke konci, zase před letními prázdninami. (Jucovičová, Žáčková, 2018)

Pokud se bavíme o podpoře rodiny a jeho okolí nemůžeme opomíjet i rodiny cizinců, kteří do naší republiky přišli a jejich děti se vzdělávají v našich školách. Pro tyto děti používáme označení žáci-cizinci. Jejich znalost našeho jazyka je nedostatečná, spíše žádná a od nich se očekává, že za poměrně krátkou dobu se zvládnou zapojit do procesu vzdělávání. Taková situace je nelehká jak pro pedagogy, tak pro žáky-cizince, ani pro jejich rodiny. Státem uznané menšiny mají nárok na podporu svého jazyka i kultury. V českém školství stojíme v souvislosti s migrací před novými a nelehkými úkoly, jak řešit problémy s tímto spojené, jako je tolerance a strach z nového. Jedním z nástrojů naší pedagogiky je efektivní a dobře promyšlená multikulturní výchova. Multikulturní výchova se stala již neodmyslitelnou součástí **rámcového vzdělávacího programu** (dále jen RVP). Jedná se o tzv. průřezové téma, není to jeden samostatný předmět. Multikulturní výchova se prolíná do různých předmětů a zprostředkovává poznání jak vlastní kultury a zvyků, tak kulturu odlišnou od té naší. Pomáhá ke globálnímu myšlení a vytváří pozitivní postoje k odlišnosti a kulturním rozmanitostem. (Bendl, 2015) Jak uvádí Němec (2019), mezi žáky se sociálním znevýhodněním řadíme právě i tyto žáky-cizince, pro jejich nedostatečnou znalost jazyka, ve kterém se vyučuje. Jedná se o rodiny cizinců, ale také rodiny, které komunikují specifickými odlišnými variantami českého jazyka, nebo pocházejí z odlišného kulturního prostředí. Dále Němec (2019) uvádí, že se může jednat i o žáky, kteří pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit, kde je absence rodinné podpory značná. Němec (2019) použil ve své knize studii, která odhaduje přibližný počet žáků se sociálním znevýhodněním. Tato studie v projektu Univerzity Palackého v Olomouci a obecně prospěšnou společností Člověk v tísni, poukazuje na to, že v ČR a jejím školství bylo v roce 2016 asi 140 tisíc žáků se sociálním znevýhodněním.

Při nedostatečné spolupráci rodičů se školou, hovoří mnoho pedagogů o velkém problému a má to negativní vliv na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Mnohdy pedagogové považují tuto spolupráci za nejzásadnější ve vzdělávání u takových žáků. Často se řeší jejich docházka, rodiče je nechávají doma, nebo jim vůbec zameškanou docházku neomlouvají a potom mají žáci neomluvené hodiny. Škola by měla využít všechny prostředky ke spolupráci s rodinou žáků se sociálním znevýhodněním. Pomoc s komunikací a s podporou spolupráce s rodiči mohou přispět asistenti pedagoga, výchovní poradci, nebo

sociální pracovníci, kteří mohou rodinu kontaktovat i v jejím přirozeném prostředí mimo školu. Je na místě podpora pozitivní atmosféry ve škole, vytvoření takového prostředí, které podporuje toleranci a respektování odlišností jak mezi žáky, tak i mezi pedagogy a rodiči. Naučit žáky vzájemné podpoře mezi sebou v přípravě na vyučování. K podpoře školy při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním patří také rozvoj pedagogů v jejich znalostech, ale také v dostatečné kapacitě personálu, jako třeba zvýšení počtu asistentů pedagoga, nebo možnost využití svého školního psychologa a speciálního pedagoga. Při vzdělávání pedagogů a dalších pedagogických pracovníků školy, kteří se podílejí na podpoře a edukaci, je nutné zvyšovat aktivní pozornost zaměřenou na potřeby žáků. Škola si také musí nastavit dostatečnou spolupráci s NNO, se sociálními službami, které zajišťují sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (dále jen SAS). Tyto služby jsou preventivní a nabízejí rodinám využití volného času pro jejich děti, doučování a další aktivity, které dokážou zabránit vzniku patologických jevů. Spolupráce mezi školami různého typu ve stejné oblasti, kde se nachází, nabízí možnost lehčího přestupu žáků mezi nimi. (Němec, 2019) Žáci se sociálním znevýhodněním se mohou vzdělávat všechny typy škol. Podpora těmto žákům je poskytována individuálně, jak ze strany pedagogů, psychologů, nebo speciálních pedagogů. Ve většině případů není pomoc a spolupráce samotné rodiny. Pomoc ve vztahu školy a rodinou nacházíme v jejich vzájemné komunikaci. K tomu pomáhají poradenské rozhovory. Jednoduchá pomoc ze strany školy může přijít v případě, kdy rodič je sám aktivní a pomoc vyžaduje, což se moc u tzv. problémových klientů nestává. Poradenská pracovníci mohou vést poradenské rozhovory i se žáky. Je velmi vhodné, pokud rozhovory jsou vedeny odborně, v klidu a duchu pomoci, aby rodina, nebo žák cítili podporu a věděli, že se mohou otevřít vzájemné spolupráci. Pokud nebudou cítit ohrožení a budou mít důvěru v toho, kdo rozhovor vede, povede to následně ke spolupráci a snadnému řešení problémů. (Knotová, 2014)

O dopadu vlivu primárního prostředí, to je, kde děti vyrůstají, jejich domovy, i vlivu prostředí mimo tento domov a také školu, se zmiňují i Cher a Graham (2022). V jejich díle se kromě vlivu prostředí věnují i tématu chudoby, migraci a zneužívání návykových látek. Tyto aspektu jsme si jmenovali jako důležité v řešení situací se znevýhodněným žákem a dopadu na jeho vzdělávání. V těchto případech je nutná následná intervence pedagogů a podpora rodin těchto žáků.

2.4 Péče o žáky se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole

Pokud je rodina úplná a disponuje dvěma příjmy, je i pro tyto rodiny náročné, aby se jeden z nich stal pečujícím osobou a tím rodina přišla o jeden příjem. Složitější je to u rodin, které nejsou úplné a péče o dítě se zdravotním znevýhodněním, které se vzdělává ve speciální škole. Důsledkem je to, že nemůže jeden pečující s nízkým příjmem zajistit potřebné pomůcky, jako rehabilitační, kompenzační, nebo kosmetické. Dále třeba zajištění psychohygieny a dostatečného odpočinku pro sebe. Nemůže si ani vytvořit finanční rezervu, kterou by si měl každý vytvořit pro situace, které nemůžeme předvídat a také si spořit na stáří. V současné době se dá říct, že se už nejedná o položky na nadstandardní pomůcky pro dítě se zdravotním postižením, ale už se dokonce jedná i o běžné položky, které souvisí s každodenní péčí. S nízkým příjmem souvisí i bydlení, kdy není možné zajistit například samostatný pokoj pro dítě se zdravotním a mentálním postižením. Pokud je dítě imobilní, je obtížné zajištění bezbariérový přístup, z nedostatku plochy, nebo financí. Starost a péče o dítě se zdravotním, mentálním postižením, nebo s poruchou autistického spektra je velmi náročná i časově. Tyto aspekty pečující osobu vyčerpávají a odráží se i na zdravotním stavu, kdy v důsledku toho nemůže třeba nadále o své dítě pečovat. Pečující osoby jsou většinou ženy. Tyto ženy jsou postiženy sociální, společenskou izolací, nízkou ekonomickou situací, nízkým, nebo žádným důchodovým zabezpečením, a jak jsme již zmiňovali zhoršeným zdravotním stavem. (Šance dětem, Michalík, online cit. 2024-2-17)

Jednou z priorit, na které se klade důraz ve vzdělávání na speciálních školách je role rodičů a jejich spolupráce se školou. Jsou dva stěžejní důvody. První je to, že rodiče jsou nejvhodnější k tomu, aby se zasadili o vzdělání svých dětí, dohlíželi na poskytování včasných a vhodných podpůrných opatření a služeb školy. Snahou je zapojení rodičů do vzdělávání. Druhý důvod participace rodičů a rodiny je výzkum, který naznačuje, že aktivní a vhodné zapojení rodičů ve výsledku zlepšuje vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními. Rodiče a rodinní příslušníci mohou poskytnout škole cenné informace a poznatky, které jsou nutné pro efektivní nastavení IVP, podporu v rozvoji a pokroku studenta ve vzdělávání. (Rotatori et al., 2014) Postavení rodičů a rodiny ve své knize také popisují Peer a Ried (2020). Vztah mezi školou a rodinou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a žáků s podpůrnými opatřeními ovlivňuje očekávání v sebevzdělávání žáků. Rodina je povzbuzována k tomu, aby sledovala vzdělávání, společenský život a průběh domácích příprav. Jejich následné informace škole mohou pomoci, ovlivnit a usnadnit otevřenou a úplnou komunikaci mezi školou a rodiči. Rodina by měla tyto informace předávat tak, aby

následný pokrok ve studiu byl transparentní a žákovi se dostalo adekvátní podpory. Jsou také povzbuzováni k tomu, aby podporovali síť vrstevníků a spolužáků, se kterými se žáci s podpůrnými opatřeními cítí dobře. Ideální je taková spolupráce mezi školou a rodinou, když se rodina účastní návštěvy školních akcí, dobrovolnictví, nebo také role ve vedení a chodu školy. (Peer a Ried, 2020) U sociálně slabých rodin, nebo rodin, které mají funkční problémy, anebo jsou neúplné je spolupráce se školou limitována, jak jsme již zmiňovali časem. Pracovní zatížení těmto rodinám neumožňuje účast na různých školních akcích, mnohdy jsou i problémy s těmito rodiči se domluvit na schůzce, která je pravidelnou akcí školy pro rodiče. Schůzky pro rodiče jsou důležité pro získání zpětné vazby pro pedagogy a předání informací o pokroku ve vzdělávání žáků, které se rodičům předávají. Také špatná ekonomická situace rodiny znemožňuje těmto rodinám se podílet na případném sponzorství školy a mohou se potom cítit nepříjemně v porovnání s rodinou, která je na tom ekonomicky dobře a může si to dovolit. I žáci tyto rozdíly velmi vnímají a může docházet ve třídách k negativnímu klimatu. V takových případech je k dispozici právě AP, nebo nejlépe sociální pedagog. Oba pomáhají pedagogovi řešit ve třídě negativní klima a například sociální pedagog úzce spolupracuje s rodinou, je obeznámen s její situací a na základě toho je připraven zasáhnout. Také škola má k dispozici metodika prevence, který má přímo v náplni práce řešit následnou šikanu, nebo další patologické jevy, které mohou být výsledkem negativního klimatu třídy.

Péče o žáky se sociálním znevýhodněním ve speciální škole by měla být komplexní. Prioritně se musí přihlížet k jejich primárním potřebám, které vychází z jejich zdravotního postižení. Tomuto jsou přizpůsobeny IVP, kompenzační pomůcky, podpora ze strany odborníků a školy. Způsob a metodika výuky je nastavena tak, aby kompenzovala jeho zdravotní postižení a umožňovala žáka vzdělávat tak, aby to vedlo k jeho celkovému rozvoji. Dále jsou tady aspekty začlenění žáka do školního prostředí a jeho sociální znevýhodnění, ať už je jakékoliv. Pro pedagogy je důležitý individuální přístup a plánování, protože každý žák je jedinečný. Pedagogové ve většině případů komunikují s AP obsah učiva, IVP, ale také metodické postupy výuky, pomoc a začlenění žáka do kolektivu. Pedagogové také konzultují s AP jejich očekávání od nich a jejich práce s žákem, nebo žáky. Radí se v případech žáků s podpůrnými prostředky, při problémovém chování žáka, jeho případné krizové situaci, nebo problematikou v jeho motivaci. AP je mostem mezi žákem, pedagogem a rodiči žáka. V případech, že je u žáka například komplikovaná rodinná situace, což bývá u žáků se sociálním znevýhodněním časté a nestačí kompetence učitele, ani AP, je možné se obrátit na

psychologa, nebo další odborníky. (Růžička et al., 2019) Jak uvádí Hurychová a Ptáčková (2022), i když v zahraničí je běžné, že ve školství je vysokoškolské vzdělání pro sociální práce legislativně ukotvena, v ČR tomu zatím tak není. Přitom je jasné, že přínos v této pozici je ve vzdělávání a chování žáků se sociálním znevýhodněním prokazatelný a k tomu patří i spolupráce s ostatními organizacemi se školou. Tu zajišťuje právě tento pracovník, jako sociální pedagog. Z časového hlediska, kdy učitel nemá takovou kapacitu k péči o sociálně znevýhodněného žáka, je pozice sociálního pedagoga pozitivním přínosem. Také je potvrzen pozitivní přínos spolupráce se speciální pedagogikou. (Hurychová a Ptáčková, 2022) Nezbytná je odborná podpora ŠPZ, logopedů, fyzioterapeutů, sociálních pedagogů, sociálních pracovníků a dalších. Dostupnost speciálních pomůcek a zařízení je jasně definována legislativně, na základě doporučení ŠPZ. Spolupráce s rodinou je klíčová. Její aktivní zapojení do vzdělávacího procesu a sociálního začlenění do školního kolektivu. Pedagogové, další odborníci a samozřejmě rodina by měla poskytovat sociálně-emocionální podporu. Potřebný je respekt ke kulturnímu a sociálnímu pozadí a určení hranic v komunikaci s rodinou. Naslouchat potřebám a názorům žáka a jeho rodiny. Podporovat přátelství a spolupráci mezi žáky. Poskytnout porozumění v obtížných situacích, ve kterých se může rodina žáka nalézat. Vytvářet vhodné, podnětné prostředí pro rozvoj sociálních dovedností, například prostřednictvím skupinových aktivit. Pozitivně motivovat a zaměřit se na silné stránky žáka. Posilování pozitivních aspektů může zvýšit jeho sebedůvěru. Vliv učitele na předávání informací, ale také na to, aby rodina byla dostatečně motivována, je obrovský. Proto je nutné, aby učitel při plnění velkých očekávání od rodičů a vedoucích pracovníků zvládal odpovědně. Nároky jsou vysoké na kvalitu vzdělávání a na učitele samotné. Škola je prostředkem mezi žákem a rodičem a zajišťuje vzdělávání a péči. (Stárek, 2021) Tato péče o žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální škole vyžaduje soustředění se na osobnost žáka jako takového, jeho potřeby v různých oblastech života. Klíčové zůstává vytvoření prostředí, které bude podporovat jeho rozvoj a zároveň respektovat jeho jedinečnost. Vágnerová (2016) uvádí, že mezi základní potřeby jedince, které potřebuje ke svému zdravému psychickému vývoji patří:

- Potřeba stimulace. Pokud je nízká, vede to k nudě a je-li příliš vysoká, vede to k agresivitě a pro dítě je to vyčerpávající. To platí i ve speciální škole, kdy těch podnětů nemůže být příliš i z důvodu zdravotního postižení.
- Potřeba zážitků, které ovlivňují sociální reakce na různé situace.

- Potřeba jistoty a bezpečí. U sociálně znevýhodněného žáka je nesmírně důležitá. Jedná se například o tělesné bezpečí, řád a pravidla. Mít pocit bezpečí je důležité ve vztazích s ostatními jedinci.
- Potřeba naděje. Jedná se o důvěru v pozitivní výsledek v nějakém ohrožení. To může opět být časté u žáků se sociálním znevýhodněním.

Každý jedinec má sociální potřeby jiné a s jiným významem. Primárně převažuje potřeba sociálního kontaktu. Žák s podpůrnými opatřeními potřebuje někam patřit a být akceptován takový jaký je ostatními žáky. *„Kontakt s vrstevníky uspokojuje i potřeba učení, dítě zde získává nové zkušenosti a saturuje i potřeba jistoty, vrstevníci mu mohou poskytnout emoční oporu v různých situacích.“* (Vágnerová, 2016, s. 355) Nové a alternativní přístupy ve vzdělávacím procesu, podpora rozvoje osobnosti žáků se sociálním znevýhodněním ve speciálních školách, a to bez nějakých stresujících okolností, vyžadují zodpovědný a komplexní přístup. Tento přístup musí být provázen vzájemnou komunikací s rodinou, školou a zainteresovanými odborníky, bez necitlivých zásahů nepedagogických pracovníků. (Jedlička, 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

..-

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Na teoretickou část navazuje praktická část, ve které budeme zjišťovat a popisovat podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. K našemu metodologickému výzkumu jsme se rozhodli použít kvalitativní výzkum a zakotvenou teorii. Tento kvalitativní design má celostní vzhled, hledá nové teorie a neváže se na teorie ostatních. Hledá smysl, který nám věci dávají a zkoumá prožívání. (Mišovič, 2019) Na začátku si specifikujeme a popíšeme výzkumný problém, jeho výzkumné cíle a výzkumné otázky. Potom bude následovat popis výzkumného souboru, získání a sběr dat, jejich analýza a zpracování.

3.1 Výzkumný problém

To, na co se budeme ve výzkumu zaměřovat a čemu se budeme věnovat, tomu říkáme výzkumný problém. Vychází především z našeho výzkumného cíle, který jsme si stanovili. Potřebujeme o daném fenoménu, který zkoumáme získat hlubší a další informace. (Švaříček a Šedřová, 2014) Výzkumný problém je zaměřen v našem případě na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve speciální základní škole z pohledu pedagogů. Popíšeme vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, péči o ně a přístup pedagogů ve speciální základní škole. Chceme nahlédnout do hlubší podstaty problematiky a popsat vnímání žáka se sociálním znevýhodněním pohledem pedagoga.

3.2 Výzkumné cíle a otázky

Pro naši výzkumnou část jsme si zvolili hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle. Z našeho výzkumného problému se nám vygenerovaly výzkumné otázky. (Skutil, 2011). „*Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 64) Výzkumné cíle nám definují, čeho máme vlastně dosáhnout. (Reichel, 2009)

Hlavním výzkumným cílem (HVC) naší diplomové práce je popsat, jaké jsou podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Následují dílčí cíle našeho výzkumu:

DVC 1: Popsat, jak učitelé chápou sociální znevýhodnění.

DVC 2: Definovat, jak se odráží sociální znevýhodnění v edukaci žáka.

DVC 3: Popsat strategie a metody výuky používané ve speciální základní škole u žáků se sociálním znevýhodněním.

DVC 4: Popsat spolupráci mezi pedagogy a dalšími odborníky ve vzdělávacím procesu žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole.

Následně jsme si určili a definovali výzkumné otázky. Je to hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky. Pomocí těchto otázek si přiblížíme situaci, kterou zkoumáme v daném místě. Výzkumné otázky korespondují s cíli a výzkumným problémem našeho zkoumání. (Švaříček, Šedřová, 2014).

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: Jaké jsou podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

DVO 1: Jak pedagogové chápou sociální znevýhodnění?

DVO 2: Jak se sociální znevýhodnění odráží v edukaci žáka?

DVO 3: Jaké strategie a metody výuky využívají učitelé ve speciálních základních školách u žáků se sociálním znevýhodněním?

DVO 4: Jak vnímají pedagogové spolupráci s rodiči a dalšími odborníky ve vzdělávacím procesu žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole?

3.3 Výzkumná strategie, metody a technika sběru dat

V naší metodologické (praktické) části budeme pracovat s kvalitativním výzkumem. Cílem kvalitativního výzkumu je vytvořit nějakou teorii o fenoménu, který zkoumáme, nebo třeba objevit nové otázky pro jeho zkoumání. (Průcha, 2014) Jak uvádí Chráska (2016), kvalitativní výzkum je zkoumání objektů, kde jsou zdůrazněny osobní aspekty jednání, a proto tyto výzkumy uznávají existenci více realit. Přístup, který je orientován kvalitativně, zkoumá to, jak lidé chápou a vnímají realitu a jak ji prožívají. Proto cílem výzkumníka je chápat a rozumět dané situaci a nahlédnout na ni očima těch, kteří ji prožívají. Výzkum probíhá v terénu, v jejich přirozeném prostředí. Záleží na spolupráci mezi výzkumníkem a aktéry zkoumaného fenoménu. Míra a platnost zážitků a zkušeností se zvyšuje se subjektivitou aktéra. Je to v tomto případě bráno jako pozitivum a přínos do výsledků

výzkumu. Teorie, které se objeví na základě kvalitativního výzkumu nemůžeme zobecňovat, protože platí pouze pro ten daný vzorek, který byl zkoumán. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

V naší diplomové práci budeme zkoumat pohledy učitelů, jejich poznatky a přístupy ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Jejich spolupráci s ostatními odborníky a s rodinou těchto žáků.

Pro náš výzkum jsme zvolili techniku sběru dat pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Hlavní dva druhy rozhovorů se označují polostrukturovaný a nestrukturovaný, pro který může být stěžejní jedna otázka a pak už se výzkumník táže jen podle informací, které mu dotazovaný poskytl. (Švaříček, Šed'ová, 2011) Jako nejběžnější a nejmíc používaný typ rozhovoru považuje Skutil (2011) polostrukturovaný rozhovor, kde jsou kladeny předem dané otevřené otázky a je dán prostor dotazovanému na odpověď. „*Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 159) Výhoda otevřeného rozhovoru je, že badatel může kdykoliv tento rozhovor upravovat a doplňovat jej upřesňujícími otázkami. Tak si může všimnout emocí a reakcí dotazovaných.

Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon, s dodržení etického pravidla, to znamená, se souhlasem dotazovaných a byla dodržena jejich anonymita. Všichni informanti souhlasili a byli obeznámeni s časovou náročností rozhovoru (asi 45 min) a s obsahem dotazování.

3.4 Výzkumný soubor

Získání výzkumného vzorku nebylo tak jednoduché, jak se na začátku jevílo. Oslovili jsme několik pedagogů. Někteří účast na výzkumu odmítli, nebo neproběhla žádná reakce z jejich strany. Výsledný soubor tvořily čtyři pedagožky ze dvou speciálních škol. Z toho dvě učí ve třídách speciálních a dvě v praktických i speciálních. Výzkum proběhl anonymně a z toho důvodu uvádíme obecná data speciálních škol a základní charakteristiku pedagogů. Obě speciální základní školy se nachází ve městech, která spolu sousedí a spolupracují. Polostrukturované rozhovory probíhaly v průběhu ledna 2024. Všichni pedagogové jsou ženy. Ve třídách speciální základní školy je počet žáků menší než na běžné základní škole. V každé třídě se počet pohybuje od 6 do 8 žáků, záleží na ročníku a na naplnění třídy. V každé ze tříd jsou kromě vyučujícího ještě dva asistenti pedagoga.

Tabulka 1 charakteristika participantů

Popis participanta	Délka praxe ve speciální škole	Věk	Kde rozhovor probíhal
U1	20	50	škola
U2	13	43	škola
U3	10	52	škola
U4	5	37	škola

3.5 Charakteristika participantů

- U1 působí jako třídní učitelka ve speciální škole, ve speciální i praktické třídě. Tam také probíhal náš rozhovor. Má 50 let a celou dobu své praxe působí na této škole. Má bohaté profesní zkušenosti a zná prostředí školy a má obrovský přehled. Ze začátku rozhovoru byla trochu nejistá, ale během něj se uklidnila a uvolnila. Odpovídala s velkým zájmem a bylo znát, že svou práci má ráda a o žáky jeví celkový zájem, profesní i lidský. Rozhovor proběhl dobře a byl zajímavý.
- U2 je učitelka na této speciální škole 13 let. Působí také jako třídní učitel ve speciální třídě. Před působením na této škole působila v jiném městě jako pedagog na běžné základní škole. Proto má spoustu zkušeností a má hlubší vhled do tohoto zkoumaného jevu. Rozhovor proběhl klidně, působila sebevědomím dojmem a bylo znát, že se velmi dobře orientuje.
- U3 je učitelkou na této škole 10 let, před tím působila na běžné základní škole ve stejném městě. Také bylo viditelné, že zkušenosti i z jiné školy jsou přínosem a vhled do problematiky výzkumu byl znát. Jevila velký zájem o tuto problematiku a bavilo ji to. Rozhovor proběhl velmi přátelsky a se zájmem. Učí ve speciální třídě.
- U4 v minulosti působila v sociální sféře, pracovala v Červeném kříži, v sociálních službách, i jako AP a vychovatelka v jiné speciální škole. Nyní učí v této škole 5 let, jak ve speciální, tak v praktické třídě. Přistupovala k našemu rozhovoru zodpovědně a se zájmem. Její zkušenosti z předchozích zaměstnání byly v našem rozhovoru

znatelné a její cit pro děti také. Učení ji velmi baví. Rozhovor proběhl v pořádku, se zájmem.

3.6 Zpracování dat

Pro náš metodologický výzkum jsme si vybrali zakotvenou teorii. Jedná se o jeden z běžných designů. „*Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014) Základem zakotvené teorie je vytvořit novou teorii. Zakotvená proto, že tato teorie je zakotvená v získaných datech. Cílem je najít vztahy mezi proměnnými a zpracovat tvrzení o těchto vztazích. Charakteristická je dynamika popisu těchto vztahů. Proto je důležitý v tomto designu sběr dat, která vedou k nasycení kódů. Dané kódování nám určí kategorie, mezi kterými potom hledáme další souvislosti a vztahy. Kódování je nejdůležitější faktor u zakotvené teorie. Skrze otevřené kódování se údaje rozeberou, konceptualizují a následně jsou složeny novým způsobem. Rozebraným jednotkám v textu rozhovoru je přiděleno pojmenování, se kterými výzkumník dále pracuje. (Švaříček, Šedřová, 2014)

V první fázi jsme polostrukturované rozhovory přepsali do písemné podoby. Po podrobném prostudování rozhovorů a jejich poslechu jsme přidělili kódy, fragmenty údajů, které tyto kódy vystihují a poznámky, které se nám vynořovaly během opakovaného čtení. Fragmenty dávají smysl a vystihují tyto údaje. Mají souvislost vzhledem k výzkumným otázkám. (Švaříček, Šedřová, 2014) Následovalo seřazení kódů do kategorií. „*Název otevřené kódování vyjadřuje nastavení výzkumníka, který je v této fázi analýzy otevřen objevování nových významových jednotek a utváření dalších konceptů.*“ (Říháček, Čermák a Hytych, 2013, s. 49)

V druhé části zpracování dat naší metodologické části, v rámci zakotvené teorie provedeme axiální kódování. Jedná se o další seřazení údajů tak, aby nám vytvářely souvislosti a charakterizovaly vztahy mezi kategoriemi, které nám vznikly u otevřeného kódování. Tak nám vznikne paradigmatický model, který obsahuje významové souvislosti ve strategii jednání, vlivy a vzájemné působení a účinky kategorií a subkategorií. (Strauss a Corbin, 1999) Paradigmatický model je charakteristický:

- Příčinnou podmínkou, která způsobuje určitý jev
- Jev
- Kontext, který vyjadřuje podmínky, které jsou spojeny s jevem a mají vliv na jednání
- Intervenující podmínky. Je to kontext, který má vliv na jednání

- Následek, který je výsledek jednání

(Švaříček, Šed'ová, 2014)

4 ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT

Tato část se zabývá analýzou a interpretací našeho výzkumu. Rozebrali jsme si naše čtyři rozhovory s pedagogy ve speciální základní škole, jejich vnímání, zkušenosti a charakteristiky žáků se sociálním znevýhodněním. Cílem analýzy bylo najít sémantické vztahy mezi daty a kategorie, které nám popisují jev, do logických celků. (Švaříček, Šed'ová, 2014) U jednotlivých rozhovorů jsme si očíslovali řádky, aby kódy, které jsme určili v textu se lépe hledaly. Takže například, když budeme citovat nějakou větu, myšlenku, kterou řekla respondentka U1 a týkala se určitého kódu, v řádku 16, napíšeme U1,16. Protože jsme zvolili tento způsob výzkumu, je důležité upozornit na to, že výzkumný soubor reprezentují čtyři respondentky, a výsledky výzkumu proto nemůžeme zobecnit na všechny případy, které se týkají tohoto problému. Odpovědi respondentů jsou jejich subjektivní názory a zkušenosti. Přesto je vnímáme jako zajímavé a myslíme si, že vnáší náš pohled do této zkoumané oblasti. Kódováním, které nám data rozdělilo do fragmentů a ty následně byly přiřazeny do konceptů, jsme vytvořili kategorie. Vzniklé kategorie byly seskupovány a redukovány a tím nám vznikl určitý základ pro vytvoření teorie. Takže nám ve výsledku vzniklo pět kategorií. Těchto pět kategorií se budeme snažit podrobněji odkrývat a ukazovat, jaká je mezi nimi spojitost a jak se interferují navzájem, což můžeme vidět níže v další podkapitole. Jsou to tyto kategorie:

- Rodina
- Okolnosti
- Diagnostika
- Péče a podpora
- Sociální pedagog

4.1 Specifika prostředí žáka se sociálním znevýhodněním

V této části výzkumné části naší diplomové práce si popíšeme kategorii s názvem Specifika prostředí žáka se sociálním znevýhodněním. Tento aspekt se vynořil z našich rozhovorů jako stěžejní v charakteristice a vnímání žáka se sociálním znevýhodněním. Tato kategorie byla naplněna následujícími kódy, které uvádíme v tabulce.

Tabulka 2 Specifika prostředí žáka

KATEGORIE	KÓDY
SPECIFIKA PROSTŘEDÍ ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	NEZÁJEM RODINY
	DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ
	ŠKOLNÍ DOCHÁZKA
	KOMUNIKACE S RODINOU
	VZDĚLÁNÍ RODIČŮ
	NORMA

Prvním kódem označujeme *nezájem rodiny*. Participantky charakterizovaly žáky, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí jako děti, o které nejeví jejich rodiče zájem. Jak uvedly, hlavním problémem je v těchto případech to, že nezájem rodičů vede k demotivaci dětí ke vzdělávání, k psychosomatickým potížím, problémům v komunikaci s ostatními spolužáky a vrstevníky. Nezájem rodiny se odráží také v komunikaci se školou a nezájmu o prospěch žáka a zajištění jeho školních potřeb a pomůcek. Zvláště demotivující pro samotné pedagogy je to, když vidí, že žák je talentovaný a má předpoklady k většímu posunu vpřed, ale nezájem rodičů ho sráží dolů. Žák nemá doma v rodině správný příklad a vzor do života. Následuje, že se stává normou pro rodiny to, že se nemusí do školy, nebo se nemusí plnit školní povinnosti. U2(75-79) „Ale co vlastně by mu vůbec pomohlo, nebo kdy je pro něho jakoby i ta norma, protože to se taky hodně může lišit, jak jsme zjistili, že jim třeba nepřijde divné, že ty děti chodí týden ve stejném oblečení a podobně, takže to je taky takový hodně individuální a spíš se snažíme prostě nabídnout pomoc.“ U1(11-13) „Taky

jeho docházka může mít velké absence. A špatně se komunikuje s rodiči, nechodí na schůzky a je jim jako tak jedno jaké má známky.“ Žák nemá vzor ani v učiteli, vytrácí se pokora a respekt k pedagogům. Vliv rodiny a jeho prostředí je prioritní. Pokud je nezájem ze strany rodičů, není plně funkční komunikace ani ve vztahu k dítěti, ani ke školskému zařízení. U4(14,15) “Rodina nejeví zájem o dítě ve smyslu jeho vzdělávání a také třeba nenosí svačiny, a tak..“ Žáci se sociálním znevýhodněním balancují na určité hranici, kterou je někdy obtížné rozeznat, obzvláště ve speciální škole, kde se do toho promítají ještě zdravotní problémy. U2(29-31) „Jinak jak jsem již řekla, tak takové děti třeba nenosí svačiny, nemají obědy, nebo mají špinavé oblečení, které nosí třeba týden, nebo často chybí, protože rodičům je to jedno, jestli chodí do školy, nebo ne.“

Další kód v této kategorii, souvisí s prostředím, ve kterém žák žije. Participantky hovořily o možnostech a přípravě na výuku. Tento kód jsme nazvali **domácí prostředí**. Děti z neúplných, nebo nefunkčních rodin nemají dostatek podnětů a také jejich domácí prostředí není vhodné na domácí přípravu. Únava a stres se promítá do vyučovacích hodin a do jejich soustředění. Mnohdy je situace v domácím prostředí dítěte taková, že je nutné kontaktovat OSPOD. U2(113-120) „Pak můžeme vždycky jenom napsat prostě zprávu a pak už je na tom rodiči, jestli nás bude informovat, jak se to vyvíjí, jaké tady ten člověk dal doporučení a jedině, co vlastně my dostaneme vždycky, že vlastně jakoby nějakým způsobem dané doporučení, užívání metod, jakým způsobem se dítě vzdělává. Úplně ne, tak vždycky se to týká toho sociálního prostředí třeba. To taky hraje velikou roli, to už pak asi záleží prostě na každém tom třídním učiteli. Jak moc se to promítá do té výuky a jaké prostě má možnosti s tím rodičem pracovat. No, protože nejde jenom o žáka, jde v tomhleto i vlastně hodně o toho rodiče.“ Žáci se sociálním znevýhodněním jsou limitováni prostředím a vlivem rodiny, kde vyrůstají. Ekonomická situace těchto rodin není na vysoké úrovni, a to se promítá do domácí přípravy. U4(8-10) „Jde o dítě, vykazující nedostatky v bydlení, vzdělání, sociálních vztazích, dítě, které nemá přístup k věcem, které jsou v naší společnosti považovány za normální a přijatelné – například k volnočasovým aktivitám a připojení k internetu.“ Zanedbání školní docházky je komplexní problém, který může mít dlouhodobé důsledky, jak pro žáka, jeho rodinu a společnost jako celek. Všechny participantky popisovaly žáky se sociálním znevýhodněním, jako žáky s nízkou absencí. Jejich absence má různé příčiny. Další kód jsme nazvali **školní docházka**. Pokud máme na mysli chronickou absenci, kdy žák chybí opakovaně ve škole bez omluvy, je to spojeno s dopadem na vzdělání žáka, na jeho sociální začlenění do kolektivu. Takový žák může mít pocity izolace, nízké sebeúcty a

problémy se sociální integrací. Jak uvedly naše participantky, může to vést ke ztrátě příležitostí. Opakovaná absence žáka vyloučí ze zapojení do školních aktivit, projektů, účasti na exkurzích a jiných školních aktivitách. U1(11-14) „*Taky jeho docházka, může mít velké absence. A špatně se komunikuje s rodiči, nechodí na schůzky a je jim jako tak jedno, jaké má známky, nebo když se jede na nějakou akci se třídou, nebo výlet, nejede, protože nemají peníze.*“ Častá a opakovaná absence může být také spojována se šikanou, kdy se dítě bojí chodit do školy, nebo s rodinnými konflikty a ekonomickými obtížemi rodin žáka. U4(12-15) „*Může to být už vidět na první pohled, třeba jeho zevnějšek, oblékání, stranění se kolektivu, nebo nechodí do školy tak, jak má. Nemůže se zúčastnit akci se školou, protože rodina nemá dostatek financí, to si myslím.*“ Je důležité identifikovat příčiny absence žáka, být v kontaktu s rodinou, poskytnout žákům a jejich rodinám podporu a zdroje, které potřebují k řešení této situace. Prevence zanedbání školní docházky zahrnuje strategie, jako jsou intervence, podpora rodiny, vytváření pozitivního prostředí a spolupráce mezi školou, rodinou a komunitou. Práce s rodinou a její aktivní zapojení je v našem dalším kódu – **komunikace s rodinou**. Klíčovým prvkem v řešení problému časté absence žáka je komunikace a spolupráce s rodinou. Musí být správně nastavena vzájemná empatie a porozumění, protože může existovat řada důvodů, proč žák chybí ve škole a je důležité porozumět specifickým okolnostem každé rodiny. Žáci ve speciální škole jsou ještě specifičtí svým postižením, proto je většina rodin těchto žáků izolovaná a nejistá, cítí se ohrožení, stydí se a nemohou žít běžný společenský život. Mnohdy si neví rady v určitých situacích, kdy jejich dítě má nezvladatelný afekt, nebo se s ním prostě nemohou domluvit. V těchto případech je pro ně jednodušší dítě neposlat do školy a nechat ho doma. Platí to i v případech, kdy se koná nějaká akce se školou, mimo školní prostředí. Někteří rodiče v tom vidí problém a stydí se za své dítě. Jak uvedly participantky, je to někdy nedorozumění mezi školou a rodiči. U3(41-46) „*Neubližovalo sobě, a třeba i okolí, když se dostane do afektu, to je velké omezení pro tyto rodiny, které potom nemohou žít běžný společenský život a jsou v takovém uzavřeném prostoru, distancování od okolního světa. By se dalo říct. A když se k tomu přidá špatná ekonomická situace, nízké vzdělání, nebo krize v rodině, nebo je tam ještě jazyková bariéra, je toho už na tu rodinu moc. Mnohdy své dítě raději do školy nepošlou.*“ Je nutné udržovat pravidelnou a otevřenou komunikaci s rodinou. Informovat je o školním dění a zajímat se o možné příčiny, s nabídnutím řešení. Také uvědomovat si kulturní a individuální rozdíly mezi rodinami a tomu přizpůsobit svůj přístup. Komunikace s rodinou je dlouhodobá a postavena na důvěře a respektu. U2(37-41) „*Nebo, že je to vidět, že třeba nemají na obědy, nemají na školní pomůcky, zanedbávají tu školní docházku.*“

Většinou se řeší takové jakoby extrémní případy, jo v tom případě prostě se třeba kontaktuje OSPOD, nebo se dělají různé jiné kroky. Bavíme se s rodiči, jestli co by jim třeba pomohlo a odesíláme většinou tady ty skupiny v podstatě k odborníkům. “ Efektivní komunikace může vést k lepšímu porozumění situace rodiny, ve které se momentálně nachází a nalezení vhodných strategií k návratu do běžné docházky a vzdělávání. Participantky v našich rozhovorech také hovořily o vzdělání a mentálním nastavení rodičů. Kód jsme nazvali **vzdělání rodičů**. Jak uvedly participantky, vzdělání rodičů ovlivňuje socioekonomický status rodiny. Nejsou tak vybaveni zdroji a dovednostmi, které mohou svým dětem poskytnout. V případech žáků ve speciální škole je následně komunikace s těmito rodiči obtížná a zpětná vazba není úplná. Nejsou schopni zajistit svým dětem potřebné zdravotní a kompenzační pomůcky a mnohdy nerozumí moderním technologiím, potažmo aplikacím, které se využívají pro komunikaci s těmito žáky. U4(68-71) “*To potom je mi z toho smutno, když víte, že má problémy doma a rodina nefunguje, jak by měla a dítě nemá ani prostředí doma na to, se učit a připravovat do školy a těm rodičům je to prostě jedné, protože nejsou mentálně na vyšší úrovni, nebo jak bych to řekla.*“ Vzdělání rodičů poskytuje základ pro socioekonomickou stabilitu, přístup k příležitostem a sociální integraci, což může mít významný vliv na snižování jejich sociálního znevýhodnění. U1(81-83) „*Takže pokud ten žák má zdravotní a mentální postižení, a ještě je to rodina s jazykovou bariérou, nebo sociálně, ekonomicky znevýhodněná a vzdělání rodičů je na nízké úrovni, je to pro ně těžké.*“ Dotazované pedagožky uvedly ve svých rozhovorech také to, že každá rodina vnímá své povinnosti, které se týkají výchovy a vzdělání svých dětí jinak. Další kód jsme nazvali **norma**. Společnost a okolí má nějaké standardy a očekávání od jedinců. Tito jedinci mohou být vnímáni jako sociálně znevýhodnění, pokud těmito normám neodpovídají. Normy se mohou týkat ekonomického postavení, vzdělání, zaměstnání, zdraví, životního stylu, nebo sociálního začlenění. S tímto vším, jak uvedly participantky se rodiny žáků ze speciální školy potýkají, potažmo rodiny se sociálním znevýhodněním. Také se v rozhovorech uvádí to, že norma je i vnímání rodičů konkrétních situací a chování. U2(74-79) „*Tak většinou je to tak, že probíhá nějaká individuální schůzka, kdy jakoby se s tím rodičem pobavím. Ale co vlastně by mu vůbec pomohlo, nebo kdy je pro něho jakoby i ta norma, protože to se taky hodně může lišit, jak jsme zjistili, že jim třeba nepřijde divné, že ty děti chodí týden ve stejném oblečení a podobně, takže to je taky takový hodně individuální a spíš se tam snažíme prostě nabídnout pomoc.*“ Je důležité si uvědomit, že normy a hodnoty se mohou v různých sociálních kontextech lišit. Proto je důležité přistupovat k rodinám se sociálním znevýhodněním s empatií a porozuměním, aniž bychom je soudili, nebo generalizovali na

základě jejich socioekonomického postavení. Normou ve speciální škole můžeme také nazvat to, jak uvedly participantky, že všichni žáci mají zdravotní, nebo mentální postižení. Uvedly, že tímto se rodiny dostávají do obtížných ekonomických situací a tím je těžší pro pedagogy rozpoznat a identifikovat žáka se sociálním znevýhodněním. U4(48-52) „Zacházím s žáky stejně, nabízím jim poradenství, identifikuji studenty, kterým by prospěla větší pomoc. Ono, když máte ve třídě vlastně všechny žáky s podpůrnými opatřeními různého stupně, tak primárně se řeší jejich zdravotní omezení, která ovšem jak jsem již říkala mohou vést a vedou k dalším sociálním omezením, sociálním kontaktům, izolaci a finančním problémům.“

4.2 Bariéry

V této kapitole si rozebereme další kategorii, kterou jsme nazvali Bariéry. Tato kategorie vyplynula z rozhovorů s participantkami, jako další, navazující na prostředí, ve kterém žáci vyrůstají a ve kterém se vzdělávají. Z tohoto prostředí vystupují a odhalují se různé překážky a bariéry, se kterými se rodiny i pedagogové u žáků se sociálním znevýhodněním setkávají.

Tabulka 3 Bariéry

KATEGORIE	KÓDY
BARIÉRY	NEZNALOST ZÁKONŮ A NEINFORMOVANOST
	VLASTNÍ ZKUŠENOSTI
	ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ
	KOMUNIKACE
	PROMARNĚNOST

Prvním kódem v kategorii Bariéry je **neznalost zákonů a neinformovanost**. Jak nám sdělily participantky v našich rozhovorech, rodiny žáků se sociálním znevýhodněním často balancují na určité hranici svých příjmů a nemají mnohdy dostatečné vzdělání na to, aby se uměly orientovat v tom, co je pro ně výhodné, na co mají právo a nárok. U1(31-36) „Případně se snažíme pracovat tak nějak s tou rodinou a spolupracovat, pokud je to rodina,

kteřá vyžaduje, nebo umožňuje tu spolupráci tak spolupracovat s dalšími nadacemi a s OSPOD. Nebo, spolupracovali jsme s charitou, která umožňovala jakousi domácí přípravu. Rodiče s nízkým vzděláním nemají dostatečné informace o tom na co dosáhnou a mají nárok.“ Mnoho sociálně znevýhodněných rodin nemá snadný přístup k informacím o možnostech a zdrojích, které jsou jim k dispozici. Mohou jim chybět informace o sociálních programech, vzdělávacích příležitostech, zdravotní péči a jiných důležitých oblastech. Jejich nízká gramotnost může bránit rodinám v tom, aby efektivně získávaly a využívaly informace o svém sociálním znevýhodnění. Omezuje je to ve schopnosti komunikovat s institucemi, porozumět složitým formulářům, nebo vyhledávat informace na internetu. U2(135-139) „Myslím si, že jakoby člověk, který by mohl třeba těm rodičům nějak nastínit, na co mají možnosti, jaké jsou druhy těch přídavek na péči, nebo na různé pomůcky, že spousta těch rodičů třeba ani jako netuší, na co mají nárok a jak by jim to pomohlo. Jo vím, že hodně funguje charita, že tady ti terénní pracovníci třeba i doporučují rodičům nebo jim v nějakých oblastech můžou pomoci.“ Protože žáci speciální školy mají podpůrná opatření různého typu a škály, tak rodiny často nemohou zajistit svým dětem všechny kompenzační pomůcky, a to z finančních důvodů, proto lepší orientace v zákonech by byla pro ně přínosná. Učitelé, jak zmiňují participantky mají prioritně vzdělávat a nemají dostatečnou časovou kapacitu na hledání informací a poskytování takové péče v oblasti sociální, jak by bylo vhodné pro tyto rodiny. Dalším kódem jsou **vlastní zkušenosti**. Jak participantky uvedly, mnohdy jsou zkušenosti rodin se školstvím, nebo systémem společnosti negativní, nebo nepřijemné, a to je posouvá do izolace a nedůvěry, která se odráží ve špatné komunikaci. U4(76-80) „Naproti tomu rodiče se sociálním znevýhodněním se těmto setkávání vyhýbají. Mají pocit, že po nich vždy něco chci (něco doplatit, něco pořídit, apod.). Je možné, že rodiče ze sociálně znevýhodněných oblastí mají často nízké vzdělání a nemají schopnosti podporovat vzdělávání svých dětí. Mnoho rodičů je ke škole skeptických a svůj strach ze školy přenášejí na své děti.“ Rodiny mohou být stigmatizované kvůli zdravotnímu, nebo mentálnímu postižení svých dětí, nebo kvůli svému nízkému socioekonomickému postavení. Sami rodiče se mohli setkat s neúspěchem a šikanou ve škole právě kvůli špatné ekonomické situaci rodiny, ze které pocházeli. Nebo trpěli nízkým očekáváním a nízké podpoře pedagogů. To mohlo vést k demotivaci a negativní zkušenosti se školou. U1(71-76) „Akceptuju formu toho rozhovoru, protože, no jako s každým rodičem jedám podle jeho úrovně jeho možnosti a snažím se být co nejvíce empatická, právě pro přijetí rodiči, takže samozřejmě je strašně důležité, třeba tady konkrétně u těchto rodičů jakoby brát rodiče jako partnera, a nikoliv se nad něho nějakým způsobem nadřazovat a striktně mu nařizovat. Stává se, že rodiče nemají

důvěru, protože nemají dobré zkušenosti ze svých let studia.“ Participantky uvedly, že primárně se ve speciální škole řeší zdravotní a mentální postižení, a proto se řídí prvotně doporučením SPC a jiných odborníků, ve vzdělávání žáků ve speciální škole. V mnoha případech, jak jsme již uvedli, tato omezení určitým způsobem zastiňují aspekty sociálního znevýhodnění. Proto je obtížnější pro pedagogy dost rychle a dobře rozeznat tyto rysy. Dalším kódem v kategorii Bariéry jsme určili **zdravotní postižení**. Díky odlišnostem žáků ve speciální škole, na rozdíl od žáků běžné základní školy, se dostávají častěji do socioekonomických problémů. *U2(142-145) „Žáci, kteří mají problémy, co se fakt týká financí, nebo toho rodinného zázemí, možná u nás je to více časté, než na běžných základních školách a úplně nedokážu, netroufnu odhadnout, jak to třeba je. Myslím si, že naše děti k tomu mají asi víc jako prostě víc k tomu inklinují. To prostředí v rodinách je někdy opravdu narušené.*“ Dalo by se říci, že je to takový začarovaný kruh, ve kterém se zdravotní postižení a sociální znevýhodnění vzájemně zesilují a ovlivňují. Rodiny se zdravotně, nebo mentálně postiženým dítětem čelí sociálním stigmatům a předsudkům ze strany společnosti. Může to vést k sociální izolaci a obavám o vlastní hodnotu. Náklady spojené se zdravotní péčí a speciálními potřebami mohou být vysoké, což může způsobit finanční tíseň a chudobu. *U1(141-145) „Protože jako mít takhle zdravotně postižené dítě, jak se dnes říká dvacet čtyři sedm na krku, když to tak řeknu, tak je strašně vyčerpávající a ti rodiče, aby se těm dětem mohli věnovat, potřebují tu energii někde získat a ty odlehčovací služby, jako jsou různé třeba pobyty, víkendové nějaké akce, nebo takhle by strašně pomáhaly, ne které ale nemají tyto rodiny finance.*“ Participantky uvedly, že díky AP a dalším podpurným opatřením se jim daří lépe komunikovat s rodinami a poskytovat žákům efektivnější péči ve vzdělávání. Dalším kódem v této kategorii je **komunikace**. Participantky se shodují v tom, že komunikace s rodinou by měla být založena na důvěře, respektu a spolupráci, tak aby mohla efektivně podporovat rozvoj dětí a rodin. Komunikace by měla být empatická a respektovat situaci a potřeby rodiny, protože každá rodina má své vlastní výzvy a bariéry. Důstojnost a respekt jsou aspekty, které definují komunikaci s rodinami se zdravotně a mentálně postiženými dětmi a s rodinami se sociálním znevýhodněním. Škola by měla udržovat otevřenou a transparentní komunikaci s rodinou a sdílet informace. Samozřejmě, jak uvádějí participantky, je stěžejní pro pozitivní klima ve třídě a efektivní vzdělávání žáků komunikace i v třídním kolektivu. *U4(55-59) „Podpora je především o prevenci chování, které je vnímáno jako problematické, např. konfliktů vznikajících s ostatními dětmi. Zamezit tomu, aby žák, který je sociálně znevýhodněn nebyl izolován, aby fungovala komunikace mezi žáky ve třídě a tak. Aby se všichni zapojovali stejně. Komunikace s rodiči a rodinou žáka,*

abychom věděl, co ta rodina potřebuje, co jim chybí, v čem potřebují pomoc.“ Pedagogové by měli být flexibilní a přizpůsobit se individuálním potřebám a situaci každé rodiny. To může být poskytování individuální podpory, nabídka vhodných strategií ve vzdělávání žáka a sdílení informací o službách, které jsou pro rodinu dostupné. Participantky v našich rozhovorech zmínily i jazykovou bariéru, která se v komunikaci s rodinami, potažmo s externími odborníky objevuje. *U3(90-94) „Samozřejmě my v první řadě spolupracujeme s SPC, ale využíváme i psychologa, nebo pracujeme s charitou, se kterou máme dobré zkušenosti. Také je možná spolupráce s tlumočnickem, kterého jsme na naší škole využili při komunikaci s rodinou z Ukrajiny. Také spolupracujeme a komunikujeme s pediatrem žáka.“* Všechny pedagožky uvedly, že komunikace a budování vzájemných vztahů je důležitá, ale ne s každou rodinou se dobře spolupracuje. Jsou rodiny, které nekomunikují, nechodí na schůzky. Na tento problém navazuje náš další kód, který jsme nazvali **promarněnost**. Promarnění například v komunikaci s rodinou ve škole nastává, když není komunikace efektivní, nebo schází porozumění mezi oběma stranami. Mohou být různé překážky v komunikaci, jako nedostupnost informací, nedostatečné informace, nedorozumění, nebo neporozumění, které mohou vést k frustraci a ztrátě důvěry mezi oběma stranami. Stává se i to, jak uvedly participantky, že při nespolečnosti rodiny dochází k promarnění šancí u žáka, který je šikovný. *U1(65-68) „Některé rodiny, ta spolupráce je na nízké úrovni. Nemají zájem. I když žák je třeba šikovný a snaží se, ta podpora rodiny tam není, a proto se snažíme s rodiči být v kontaktu a mluvit s nimi, zapojit je prostě. Protože pak je to škoda, když ten žák je šikovný a vy víte, že má na víc“* Pro efektivní komunikaci mezi školou a rodinou žáka je důležité, aby byla založena na otevřenosti a vzájemném respektu. Je žádoucí, aby se obě strany, jak škola, tak rodina, aktivně angažovaly a spolupracovaly na podpoře vzdělávacích potřeb dětí. *U4(63-71) „Spíše se setkávám se selhávající komunikací mezi školou a rodinou žáka. Preferuji osobní individuální schůzky, ale je těžké se s rodiči těchto žáků kolikrát zkontaktovat. Snažím se informovat rodiče o školním systému a vzdělávacích cestách, umožnit jim plánovat budoucnost společně s dítětem. Je to škoda hlavně v případech, kdy vidíte, že to dítě má zájem, učí se výborně, zapojuje se do výuky, a hlavně ho to baví, cítí se motivované. To potom je mi z toho smutno, když víte, že má problémy doma a rodina nefunguje, jak by měla a dítě nemá ani prostředí doma na to se učit a připravovat do školy a těm rodičům je to prostě jedno, protože nejsou mentálně na vyšší úrovni, nebo jak bych to řekla.“* Úloha rodiny je primární. Pokud je rodina uvnitř nefunkční a rodiče nerespektují pravidla, jsou tím ovlivněny jejich děti. V takových případech je složitá komunikace a

dodržování určitých pravidel, mnohdy dochází až k nezájmu o dítě, nebo zanedbání péče. Tady škola a pedagogové jsou bezmocní a nemají prostředky k tomu, aby rodinu zaktivovali.

4.3 Problémy žáků a rodin

Rodiny, které jsou sociálně slabé a mají děti se zdravotním, nebo mentálním postižením, mohou čelit řadě složitých problémů. Často čelí finančním obtížím, které jsou umocněny zdravotním postižením jejich dítěte. Mohou mít omezené finanční prostředky na zdravotní péči a kompenzační podpůrné prostředky. Také se těchto rodin dotýká nedostatečná informovanost o možnostech a zdrojích, na které mají nárok pro zajištění podpory jejich dítěte. Tyto aspekty vedou k sociální izolaci a zvyšuje se jejich propast v jejich ekonomické situaci a pocitům osamělosti. Tuto kapitolu jsme proto nazvali Problémy žáků a rodin, které souvisí se sociálním znevýhodněním a zdravotním, či mentálním postižením.

Tabulka 4 Problémy žáků a rodin

KATEGORIE	KÓDY
PROBLÉMY ŽÁKŮ A RODIN	IZOLOVANOST
	ŠKOLNÍ AKCE
	ŽÁCI SPECIÁLNÍ ŠKOLY
	JÍDLO A POMŮCKY

Prvním kódem v kategorii Problémy žáků a rodin je *izolovanost*. Rodiny se sociálním znevýhodněním mohou pociťovat emocionální i sociální izolaci. Omezuje je v možnostech si vytvářet a udržovat vztahy s okolím. Může se to jevit jako závažný problém, který má široký dopad na jejich životní podmínky a blaho. Jsou často izolovány i fyzicky. Nemají takový přístup k veřejným službám, sociálním zařízením a dalším společenským aktivitám. Mnohdy mají omezené možnosti v cestování a přístupu k dopravě, což znesnadňuje jejich zapojení třeba do pracovního procesu. *UI(133-137) „A že člověk by řekl, že nejsou sociálně znevýhodněni, ale zase třeba to zdravotní postižení toho jejich dítěte je může sociálně*

*izolovat od ostatních, protože se mohou stydět za to dítě, nebo nemohou třeba s tím dítětem navštěvovat zařízení mimoškolní, která jsou pro ostatní běžné žáky. A myslím, že právě i tohle by mělo být do toho sociálního znevýhodnění.“ Sociální znevýhodnění může vést k ekonomické izolaci rodin. Mohou se potýkat s chudobou a finanční nestabilitou. Odráží se to následně i v třídním kolektivu a může to vést i k šikaně. Participantky uvedly, že žáci se sociálním znevýhodněním se často izolují a straní kolektivu a nezapojují se do výuky. U4(55-58) „Podpora je především o prevenci chování, které je vnímáno jako problematické, např. konfliktů vznikajících s ostatními dětmi. Zamezit tomu, aby žák, který je sociálně znevýhodněn nebyl izolován, aby fungovala komunikace mezi žáky ve třídě a tak. (49-52) „Ono, když máte ve třídě vlastně všechny žáky s podpůrnými opatřeními různého stupně, tak primárně se řeší jejich zdravotní omezení, která ovšem jak jsem již říkala, mohou vést a vedou k dalším sociálním omezením, sociálním kontaktům, izolaci a finančním problémům.“ Participantky uvedly, že rodiny se sociálně znevýhodněným žákem, potažmo žákem se zdravotním, či mentálním postižením, které ještě umocňuje to sociální znevýhodnění, se potýkají se stigmatizací a diskriminací. Mohou se cítit nedoceny, nebo marginalizováni kvůli svému sociálnímu statusu. Dalším kódem jsou v této naší kategorii **školní akce**. Jelikož, jak postupně všechny participantky uvedly, jsou rodiny se sociálním znevýhodněním finančně na nízké úrovni, odráží se to následně na účasti jak žáků, tak i samotných rodin na školních akcích. Rodiny si nemohou dovolit účastnit se školních akcích spojených s poplatky, vstupnými, nebo náklady na dopravu. Raději nepošlou dítě do školy. U4(31-33) „Snažíme se proto s dětmi podnikat aktivity mimo školu a brát je na akce, které jsou různě sponzorovány, nebo tak. S rodiči by se nedostali na taková místa.“ Participantky definovaly způsoby a možnosti, jak žákům umožnit se zúčastnit různých akcí a výletů pořádaných školou. Ať už zapojením sponzorů, nebo využitím různých projektů a dotací pro školy. U1(39-42) „Snažíme se výuku zpestřit, zaměřujeme to hodně na praktické věci, takže třeba se snažíme navštěvovat různá místa, kam by se žáci v rámci rodiny nedostali, takže můžou to být různé exkurze, přednášky, jakési zážitkové vzdělávání. V tom nám třeba pomáhá hodně projekt šablon, kde my můžeme získat různé finanční prostředky právě na tyto aktivity.“ V rozhovorech se uvádí také to, že rodiny se sociálním znevýhodněním mohou být nuceny pracovat více než průměrná rodina. Musí dokázat zajistit dostatečný příjem pro své živobytí a potřeby. To také může vést k nedostatku času na účast na školních akcích, nebo na třídních schůzkách. Zejména v případech, když tyto akce jsou pořádány v pracovní době. U2(68-70) „Taky zapojení žáků co nejvíce do běžného života i sociálním kontaktem že s nimi cestujeme a zažíváme spoustu věcí a děláme aktivity, které třeba s rodiči, nebo*

pěstouny nemohou zažít.“ Participantky nám v rozhovorech uvedly, že se setkávají i s žáky z pěstounských rodin. Tyto rodiny také mnohdy nemají dostatek finančních prostředků a snaží se dětem vynahradiť mateřskou péči. Bývají to i starší lidé, kteří z určitých rodinných důvodů mají své vnouče v pěstounské péči. Tím se dostáváme k dalšímu kódu **žáci speciální školy**. Jelikož náš výzkum probíhal na speciální základní škole, zajímalo nás, v čem je specifická edukace v takovém zařízení a jak se to prolíná se sociálním znevýhodněním. Všechny participantky se shodly, že právě díky podpůrným opatřením, která mají jejich žáci se rodiny dostávají do složitých ekonomických a sociokulturních situací. U1(26-29) „*Tak vzhledem k tomu, že jsme škola primárně pro mentálně postižené žáky, tak podpůrná opatření jsou směřována právě tady na to zdravotní znevýhodnění. Tohle je omezení pro ty rodiny už daném po společenské a sociální stránce. Kolikrát jsou to neúplné rodiny, tím pádem je tam ten nižší příjem, nebo díky těm zdravotním postižením, že jo?*“ Péče o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může vyžadovat od rodičů více času, energie a trpělivosti než péče o běžné dítě. Tyto rodiny mohou mít problém v komunikaci se svým dítětem a zvládnutím chování tohoto dítěte, což může být náročné na vztahy a odráží se to sociální komunikací. Náklady na péči a vzdělávání, které jsou spojené s výchovou dítěte se speciálními vzdělávacími opatřeními a jeho podpůrnými opatřeními jsou vysoké a rodiny musí těmto požadavkům čelit. U3(21-25) „*Protože máme žáky se zdravotním a mentálním postižením, tak už i tím jsou vlastně sociálně znevýhodnění, protože ta rodina se třeba stydí, nebo z důvodu péče o takové dítě, musí mít zkrácené pracovní úvazky rodiče, nebo jeden z rodičů nezvládne takovou situaci a rodinu opustí, tak jsou i finančně na tom špatně a pak se to odráží, jak jsem říkala, na vzhledu, nebo v pořizování školních pomůcek.*“ Navazuje nám v naší kategorii další kód a tím je **jídlo a pomůcky**. S nízkým ekonomickým statutem rodin žáků se sociálním znevýhodněním souvisí neschopnost zajistit primární potřeby pro dítě, jako je jídlo a v další řadě i školní pomůcky. Ať už jsou to základní pomůcky do vyučování, nebo různé kompenzační pomůcky, související se zdravotním postižením žáka. U2(13-20) „*A může to být špatná finanční situace nebo neúplná rodina. Prostě to všechno se může jakoby promítat do toho uplatnění v té společnosti. Ono ne všechny věci jdou vidět prostě na první pohled, že u těch dětí, který jsou prostě z méně finančně zajištěných rodin. Ať už je to z jakýchkoliv důvodů, tak to člověk vidí na první pohled, že ti rodiče jim nemůžou všechno umožnit. Nekoupí jim to oblečení, nemůžou jim pořídít takové školní pomůcky.*“ Jak všechny participantky uvedly, na první pohled si všimnete rozdílů mezi dětmi, v oblékání, ve školních pomůckách, ale také to, že nenosí svačiny, pití a nechodí do školní jídelny na oběd. Jedním z důvodů může být i to, že rodina prostě nejeví zájem o své dítě. U1(12-14)

„A špatně se komunikuje s rodiči, nechodí na schůzky a je jim jako tak jedno, jaké má známky, nebo když se jede na nějakou akci se třídou, nebo výlet, nejede, protože na to nemají peníze. Tak ho rodiče radši omluví. I to se stává. Nechodí na obědy.“ Školy se snaží pomoci rodinám například zapůjčováním pomůcek, nebo pomocí sponzorských darů jim pomůcky pořídit. Jak uvádí v našich rozhovorech participantky, mnohdy se zapojují do sponzorství i rodiny, které jsou na vyšší ekonomické úrovni. U2(121-122) „Také můžeme třeba žákům poskytnout tablety ke vzdělávání.“ Všechny dotazované pedagožky uvedly, že jejich školy využívají možnost zapojení žáků do projektu „Obědy pro děti“.

4.4 Efektivnější edukace a péče o žáka se sociálním znevýhodněním

V této kapitole navazujeme další kategorií s názvem Efektivnější edukace a péče o žáka se sociálním znevýhodněním. Postupně se nám vynořovaly další kódy, které s touto kategorií souvisí. Jak efektivněji pečovat o žáky se sociálním znevýhodněním a vzdělávat je. A také jak se nám do toho prolínají žáci speciální školy s jejich podpůrnými opatřeními.

Tabulka 5 Efektivnější edukace a péče

KATEGORIE	KÓDY
EFEKTIVNĚJŠÍ EDUKACE A PÉČE O ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	PŘÍSTUP K ŽÁKOVI
	PORADENSTVÍ A ODBORNÍCI
	PROJEKTY A SPONZOŘI
	VOLNOČASOVÉ AKTIVITY A ZÁŽITKY
	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Naším prvním kódem v kategorii Efektivnější edukace a péče o žáka se sociálním znevýhodněním je *přístup k žákovi*. Všechny naše participantky uvedly, že na prvním místě je individuální přístup k žákovi se sociálním znevýhodněním. Tento přístup by měl být založen na respektu k jeho individuálním potřebám a také jeho schopnostem. Každý žák je jedinečný a může mít specifické vzdělávací potřeby. Žáci se sociálním znevýhodněním by měli mít možnost zapojit se do školních akcí a do vzdělávacích aktivit. U4(24-29)

„Především respektuji individuální pracovní tempo žáka a soustředím se na prevenci únavy a přetížení. Snažím se žáka vnitřně motivovat k učení a dokončování úkolů.“ Participantky uvádí, že žáci se sociálním znevýhodněním mohou potřebovat dostatečnou podporu a podpůrná opatření, která jim umožní dosáhnout svého maxima a svého potenciálu. Je důležité podotýkají participantky, poskytnout žákům diferencované vzdělávání a individuální podporu, která odpovídá jejich potřebám. Je důležitá komunikace se třídou a samotným žákem a zjišťování jejich potřeb. Zajištění dostatečné podpory a motivace. U2(48-53) „A snažíme se volit vlastně individuální přístup ke každému dítěti i individuální hodnocení. A těch věcí je strašně moc si myslím jakoby speciální škola tak vyplývá to i jakoby třeba k doporučení, co k nám s nimi žáci chodí. Hlavně jsou to metody formou zážitků, her, smyslového vnímání a zapojení těch žáků, co mají problém se začlenit do kolektivu, třeba z důvodu jejich nízkého sociálního statusu. A snažíme se spolupracovat s rodiči a zapojovat je.“ Takže z rozhovorů vyplynulo, že každopádně individuální přístup k žákovi a jeho rodině a respektování jeho potřeb. Také otevřená komunikace, motivace, důvěra a aktivní zapojování žáka i rodiny. Dalším kódem je **poradenství a odborníci**. K tomu, aby se správně nastavily podmínky pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a jejich potřebám, které také mohou vyplývat ze zdravotního postižení, musí být správně nastavena komunikace s dalšími odborníky a službami. U1(31-36) „Případně se snažíme pracovat tak nějak s tou rodinou a spolupracovat, pokud je to rodina, která vyžaduje, nebo umožňuje tu spolupráci, tak spolupracovat s dalšími nadacemi a s OSPOD. Nebo, spolupracovali jsem s charitou, která umožňovala jakousi domácí přípravu. Rodiče s nízkým vzděláním nemají dostatečné informace o tom na co dosáhnou a mají nárok. Nechci říct přímo doučování, ale nějakou domácí přípravu tady těmto žákům, kde rodiče vlastně na to třeba sami nestačili.“ Zkušenosti pedagogů s odborníky a organizacemi jsou různé. Participantky uváděly, že důležitým prvkem a pojítkem mezi školou a odborníky je vždy rodič. U2(111-116) „Většinou, pokud je to třeba i na vyžádání OSPOD, tak třeba píšeme zprávy, ale my už se pak nikdy nedozvíme jako jaké to má pokračování, nebo co se děje dál. A stejně tak třeba u těch psychiatrů, tak je to vždycky. Pak můžeme vždycky jenom napsat prostě zprávu a pak už je to na tom rodiči, jestli nás bude informovat, jak se to vyvíjí, jaké tady ten člověk dal doporučení a jediné, co vlastně my dostaneme vždycky, že vlastně jakoby nějakým způsobem dané doporučení, užívání metod, jakým způsobem dítě vzdělávat.“ Důležitou roli hraje třídní učitel, jak s informacemi naloží a jaké jsou jeho kompetence. Zapojuje do své práce sebe a své schopnosti, možnosti a empatii. Rozeznává potřeby, difference rodin a snaží se vykomunikovat dostatečná podpůrná opatření, která pomohou rozvíjet potenciál a

vzdělávání žáků. S tím souvisí předávání informací. Transparentnost a důvěra napomáhají ke správnému předání informací. Důležité je poradenství, které je součástí práce pedagogů. K dalšímu kódu se vztahuje podpora školy a vzdělávání žáků. Kód jsme nazvali **projekty a sponzoři**. Participantky několikrát v našich rozhovorech uvedly příklady sponzorství a využívání různých projektů a šablon, které jsou určeny jako pomoc školám. Kromě šablon, které školy využívají ke vzdělávání pedagogů, jsou další projekty, které mohou být prospěšné pro celkový rozvoj školního prostředí a vzdělávacího procesu. U4(29-33) „*Chybí mi větší propojení s organizacemi, jako jsou mládežnické kluby, které nabízí volnočasové aktivity, s tím, že by tyto aktivity byly pro sociálně znevýhodněné děti hrazeny státem (např. pro osoby pobírající dávky hmotné nouze apod.) Snažíme se proto s dětmi podnikat aktivity mimo školu a brát je na akce, které jsou různě sponzorovány, nebo tak.*“ Dotazované pedagožky uvedly, že školy se snaží využívat sponzorských darů i od rodičů. Buď jsou to finanční dary, nebo přímo pomůcky a potřeby. Zapojení rodin je široké. Třeba se zapojují do nákupu vánočních dárků pro žáky ve škole, ve formě pomůcek a různých hraček, které žáci dostanou ve škole pod vánoční stromeček. Všechny školy využívají také projekt „Obědy pro děti“, který je popsán i v naší teoretické části diplomové práce. U3(55-56) „*Máme zážitkovou výuku a využíváme šablony, ze kterých můžeme na různé akce čerpat finance.*“ Participantky kladně hodnotily využití šablon a různých projektů pro školy ke školením, workshopům a materiálům, které jim pomáhají zlepšovat pedagogické dovednosti a schopnosti. To vede k vyšší kvalitě výuky a efektivnějšímu vzdělávání žáků v lepším prostředí. Využití moderních technologií vede k pořizování potřebných vzdělávacích zařízení a v takových případech školy také mohou využít sponzorské dary. Dalším kódem jsou **volnočasové aktivity a zážitky**. Jelikož rodiny nemohou poskytnout svým dětem dostatečné a podnětné využití jejich volného času, z finančních a jiných důvodů, snaží se školy a pedagogové různými způsoby tyto možnosti zajistit. U1(39-42) „*Snažíme se výuku zpestřit, zaměřujeme to hodně na praktické věci, takže třeba se snažíme navštěvovat různá místa, kam by se žáci v rámci rodiny nedostali, takže mohou to být různé exkurze přednášky, jakési zážitkové vzdělávání.*“ Školy mohou organizovat pro své žáky edukační výlety a exkurze, které jim dávají možnost objevit něco nového, nová místa, učit se o různých kulturách a rozvíjet své dovednosti mimo školní prostředí. Zážitky, jak uvedly participantky mají žáci i v rámci školy a školních projektů, které jsou třeba denní, nebo týdenní. Jsou zaměřeny na různá témata. V rámci takových projektů žáci cestují, účastní se soutěží třeba na dopravním hřišti, nebo chovají ve škole nějaké zvířátko o které se starají a které jim nemohou rodiče pořídit. U2(68-70) „*Taky zapojení žáků co nejvíce do běžného života i*

sociálním kontaktem, že s nimi cestujeme a zažíváme spoustu věcí a děláme aktivity, které třeba s rodiči, nebo pěstouny nemohou zažít.“ (51-53) „Hlavně jsou to metody formou zážitků, her, smyslového vnímání a zapojení těch žáků, co mají problém se začlenit do kolektivu, třeba z důvodu jejich nízkého sociálněekonomického statusu.“ Velmi dobře jsou kvitovány psychosociální workshopy, pořádané školou v rámci šablon. Tyto workshopy jsou určeny i pro rodiče žáků. Jsou zaměřeny na rozvoj emocionální inteligence, na zvládání stresu a řešení konfliktů a například na budování sebevědomí. Tyto workshopy poskytují školám zpětnou vazbu od rodičů a slouží jako nástroj pro zvládnutí a zlepšení sociálních vztahů, které jsou mnohdy narušeny v důsledku sociálního znevýhodnění těchto rodin. Dostáváme se k poslednímu kódu této kategorie, a to jsou **podpůrná opatření**, která zefektivňují edukaci a péči o žáka se sociálním znevýhodněním. Podpůrná opatření jmenovaly participantky jako individuální vzdělávací plán, AP, logopeda, kompenzační pomůcky a potřeby a jiné. Jako primární uvedly dotazované pedagožky podpůrná opatření v rámci vzdělávání žáků ve speciální škole. U1(45-50) „My se právě zaměřujeme spíše na ta podpůrná opatření, ze zdravotních důvodů a myslím si, že právě tato opatření mohou trochu zastínit, někdy ty sociálně znevýhodněné žáky, že vlastně tolik k tomu nepřihlížíme. Takže, jako že bychom cíleně nějak se zaměřovali tady na ty podpůrné opatření, to ne, ono, to spíš potom vyplyne v rámci spolupráce s rodiči a takhle, takže potom spíš individuálně na konkrétní žáky hledáme nějaké metody, prostředky to, jak by to tomu žákovi mohlo pomoci.“ Participantky uváděly, že ve speciální škole se vzdělávají žáci se třetím, čtvrtým stupněm podpůrných opatření, takže se podpora směřuje do těchto oblastí pomoci. U4(98-103) „Učitelé, zejména výchovní poradci a školní psychologové spolupracují s výchovnou poradnou a OSPOD. Pracovnice na OSPOD jsou informovány o nadměrné absenci žáků, při podezření na zanedbání péče apod. Dáváme poradenství, nebo kontakty rodičům na příslušné organizace, nebo centra, kde by jim mohli v jejich situaci pomoci. Nebo přes Charitu, třeba oblečení, nebo doučování zkoušíme domluvit.“ Rodiče jsou obeznámeni a informováni, na jaká podpůrná opatření má jejich dítě nárok. Může to být AP, IVP, nebo využití různých center, kde jejich děti mohou trávit volný čas a kde jim také někdo může pomoci s domácí přípravou. Také nám uvedla participantka U4, že by uvítala bezplatnou distribuci snídaní a svačtin ve školách pro znevýhodněné děti, nebo celodenní programy.

4.5 Sociální pedagog

V této kapitole se budeme věnovat kategorii Sociální pedagog. Role sociálního pedagoga je žádoucí ve všech typech škol. Na zkoumaných speciálních školách nepůsobí sociální

pedagog, nicméně se všechny participantky shodly v jeho uplatnění na jejich škole. Blíže si tuto kategorii přiblížíme a popíšeme na jednotlivých kódech, ze kterých nám kategorie vzešla.

Tabulka 6 Sociální pedagog

KATEGORIE	KÓDY
SOCIÁLNÍ PEDAGOG	ÚLEVA
	ČAS
	ZMAPOVÁNÍ SITUACE
	PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
	PRÁCE V TERÉNU

Prvním kódem je *úleva*. Úleva ve spojení se sociálním pedagogem je spojována participantkami nejčastěji. Jak jsme již uvedli, školy, ve kterých jsme prováděli náš výzkum nedisponují profesí sociálním pedagogem. Velice by ho přivítaly z důvodů úlevy v jejich pracovním vytížení. Všechny participantky znají profesi a pracovní náplň sociálního pedagoga, byly dobře informované. U4(88-92, 94-95) „Sociální pedagog by udržoval úzký kontakt mezi pedagogy a aktéry mimoškolní sociální práce, který by měl být založen na profesionální blízkosti mezi zaměstnanci školy a mimoškolními pracovníky. Byl by jakousi kontaktní osobou mezi školou a úřady. Nabízel by různé možnosti, jak dětem, tak i rodičům poradit a nabídl by jim sociální služby, se kterými spolupracujeme.“, „I co se týká samotného poradenství, kontaktování příslušných orgánů a spolupráce s nimi.“ Sociální pedagog podporuje inkluzivní vzdělání a začlenění žáků se sociálním znevýhodněním tím, že zajišťuje přístup k podpoře, kterou žáci potřebují ke svému vzdělávání a kterou jim nemohou v dostatečné míře poskytnout učitelé. U1(125-128) „Rozhodně právě funkci tady tohoto sociálního pedagoga. Samozřejmě je mi jasné, že by třeba nemohl fungovat na plný úvazek v jedné škole, ale pokud by se vlastně sloučily školy, třeba, které jsou blízko sebe, a to teď si myslím, že určitě by uvítaly školy celkově jako tady tuto funkci ve školách.“ Následuje kód nazvaný *čas*. Participantky chápou pomoc sociálního pedagoga obzvláště z časových důvodů. Vzdělávání a s ním spojené množství agendy, která se navyšuje jim

znemožňuje dostatečnou péči o žáky se sociálním znevýhodněním. Nestíhají se tak pružně orientovat v legislativě a nemohou poskytnout dostatečné informace rodinám se sociálně znevýhodněným žákem. U1(99-105) „*A mohl by se ten třídní učitel zaměřovat na ostatní činnosti a sociální pedagog by právě mohl blíže spolupracovat jak s tím žákem, tak i s rodinou a poskytovat vlastně tady tu podpůrnou pomoc v souvislosti s těmi kontakty na ty další zařízení, hledat třeba i nějaké odlehčovací služby pro rodinu. Určitě by to bylo využitelnější, protože by měl čistě zaměření jenom na tuto činnost, takže by určitě měl širší rozhled a ten třídní učitel by nemusel tolik času a energie věnovat právě tady tomuto.*“ Práce speciálních pedagogů je velmi náročná a participantky by uvítaly více času na přípravu. Jejich přípravy na vyučování jsou náročné a vyžadují spoustu času. Když porovnávaly přípravu učitelů na běžné škole a na speciální, tak se shodly, že jejich přípravy jsou složité, nejsou totiž učebnice pro speciální školy a spoustu pracovních listů a výukových materiálů si musí připravovat samy. Ve spolupráci se sociálním pedagogem by se mohly více věnovat přípravám na vyučovací hodiny. U4(90-93) „*Byl by jakousi kontaktní osobou mezi školou a úřady. Nabízel by různé možnosti, jak dětem, tak i rodičům poradit a nabídl by jim sociální služby, se kterými spolupracujeme. Naše práce je náročná a z časového hlediska by to bylo opravdu nasnadě.*“ Dalším našim kódem je **zmapování situace**. Když navážeme na čas, který sociální pedagog ušetří pedagogům, souvisí s ním i zmapování situace. Vhled do situací rodin a do situace ve škole samotné, je klíčové pro sociálního pedagoga. Znalost okolností a spojitostí, například u sociálně znevýhodněného žáka, který z nějakého důvodu se straní kolektivu, nebo má velkou absenci je pro sociálního pedagoga samozřejmostí. A je to také v jeho kompetenci. U2(101-103) „*Měl by vše lépe zmapované, prostě různé pracoviště i způsoby třeba nárok na dávky pro rodiny a tady tyhle ty všechny věci, že to možná bude člověk, který se v tom bude líp orientovat.*“ Sociální pedagog často pracuje v týmu s dalšími pedagogy a jinými odborníky, včetně organizací a je důležité, aby měl schopnost efektivně spolupracovat a komunikovat v týmovém prostředí. Musí být schopen efektivně řešit konflikty a problémy ve školním prostředí, takže umí identifikovat a porozumět těmto konfliktům a má dobře zmapovanou situaci. U1(103-105) „*Určitě by to bylo využitelnější, protože by měl čistě zaměření jenom na tuto činnost, takže by určitě měl širší rozhled a ten učitel by nemusel tolik času a energie věnovat právě tomuto, protože vlastně on by to měl zmapované.*“ Jelikož není sociální pedagog ještě uveden v legislativě jako pedagogický pracovník, je obtížné pro školy na něj dosáhnout. Školy využívají různé projekty a dotace na financování sociálního pedagoga. Následující kód jsme nazvali **primární vzdělávání**. Participantky v našich rozhovorech a při doptávání hovořily o tom, že je pro ně primární

vzdělávání. Pokud se v jejich třídě objeví třeba jen jeden žák se sociálním znevýhodněním, už je to pro ně obtížné se mu věnovat. Takový žák potřebuje větší péči a další znalosti, které se týkají vědomostí ze sociální práce. Proto shodně uvedly, že jejich kompetence nesahají do takových oblastí jako kompetence sociálního pedagoga. U1(81-86) „*Takže pokud ten žák má zdravotní a mentální postižení, a ještě je to rodina s jazykovou bariérou, nebo sociálně, ekonomicky znevýhodněná a vzdělání rodičů je na nízké úrovni, je to pro ně těžké. Neorientují se tak dobře v tom, na jaké dávky mají nárok, co by jim pomohlo, nemohou si dovolit třeba odlehčovací službu, nebo osobního asistenta. Právě z finančních důvodů, nebo toho že se neumí dostatečně orientovat v systému. Takže v tomto je ten úkol na nás, nějak poradit, nebo dát kontakty na odborníky. To je pro nás časově náročné.*“ Pracovní vytížení pedagogů ve speciální škole zahrnuje kromě příprav, také příprava IVP, nebo slovní hodnocení. Zodpovědnost, kterou mají ve své práci ve školním prostředí obnáší také komunikaci s rodiči, účast na schůzkách a také profesní rozvoj. Práce s žákem se sociálním znevýhodněním představuje další pracovní kompetence, které by právě mohl využívat sociální pedagog. U3(82-86) „*Rodiny sociálně znevýhodněné, které jsou na tom ekonomicky špatně, tak by jim třeba pomohl osobní asistent a jiné služby, nebo odlehčovací služba, ale nemají na to peníze. Z časového hlediska je to pro ně zatěžující, protože jsou to specifické věci, a proto hledám kontakty, nebo informace, které by mohly těmto rodičům pomoci v jejich situaci, která je tíží. Nejedná se tady primárně už o samotné vzdělávání toho žáka. Ale o poradenství.*“ Nadměrné vytížení pedagogů může vést k vyhoření, nebo k nekvalitní výuce a dalším nepříznivým důsledkům. Narůstání administrativních povinností, o kterých naše participantky hovořily a počet vyučovacích hodin nad jejich úvazek, vede k nedostatečné péči o sociálně znevýhodněného žáka. Dostáváme se ke kódu, který jsme nazvali **práce v terénu**. V souvislosti se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním se dostáváme k dalšímu aspektu, a to je práce v terénu. Pro sociálního pedagoga je tahle práce samozřejmostí a nutností, jak uvádí participantky v rozhovorech a není možná pro pedagogy. U3(99-101) „*Měl by větší prostor komunikovat s tou rodinou a věnovat se jí. Znal by lépe jejich situaci a věděl kam se obrátit, jak jim pomoci. Mohl by i za tou rodinou jít a měl by na to víc možností a času. My na to nemáme kapacitu. Myslím, že by byl hodně vytížený a pro nás by to byla úleva a přínos.*“ Práce sociálního pedagoga v terénu je důležitá, jak uvádějí participantky, pro podporu rodinám v jejich přirozeném prostředí. U4(94-95) „*I co se týká samotného poradenství, kontaktování příslušných orgánů a spolupráce s nimi. Všechno to papírování, práce v terénu, která není možná pro nás pedagogy.*“ Sociální pedagog může provádět setkání s rodinami a terénní návštěvy, které mu pomohou odkrýt

další potřebné informace pro pomoc těmto rodinám. Lépe porozumí jejich životní situaci a rodinné dynamice. Na základě zjištěných informací, které pedagogové nemohou získat z běžného kontaktu s rodinou, efektivněji nastaví spolupráci a podporu těmto rodinám.

4.6 Paradigmatický model

Na obrázku níže: „Obrázek 1 Paradigmatický model“, který si následně popíšeme, máme znázorněny kategorie, které nám vznikly v daných souvislostech, a které jsme získali axiálním kódováním. „*Zatímco Glaser (1978) nazývá tuto fázi teoretickým kódováním, Strauss a Corbinová (1999) mluví o tzv. axiálním kódování a chápou ji v některých ohledech odlišně.*“ (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013, s. 51)

Jev, který můžeme také nazvat fenomén, který je výsledkem otázek, které jsme si kladli v našem výzkumu. „*Tato centrální kategorie by měla odpovídat zkoumanému jevu a dobře jej popisovat.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2014) Jedná se o substanci naší diplomové práce, kterou je žák se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Tato substance rozvíjí další témata, která souvisí s vzhledem do edukace sociálně znevýhodněného žáka ve speciální základní škole.

Příčinná podmínka, kterou jsme nazvali **problémy žáků a rodin**, nás vede ke vzniku jevu, kterým je žák se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Tato kategorie je komplexem událostí, které směřují ke vzniku jevu. Jedná se o problémy žáků se sociálním znevýhodněním a jejich rodin, které způsobují obtíže v efektivním vzdělávání těchto žáků. Je to například, izolovanost rodin, jejich funkčnost a ekonomická situace. Zjistili jsme na základě rozhovorů s participantkami, že všichni žáci speciální základní školy jsou sociálně znevýhodnění už svým zdravotním a mentálním postižením. Tyto handicap vedou k finančním a sociálním problémům.

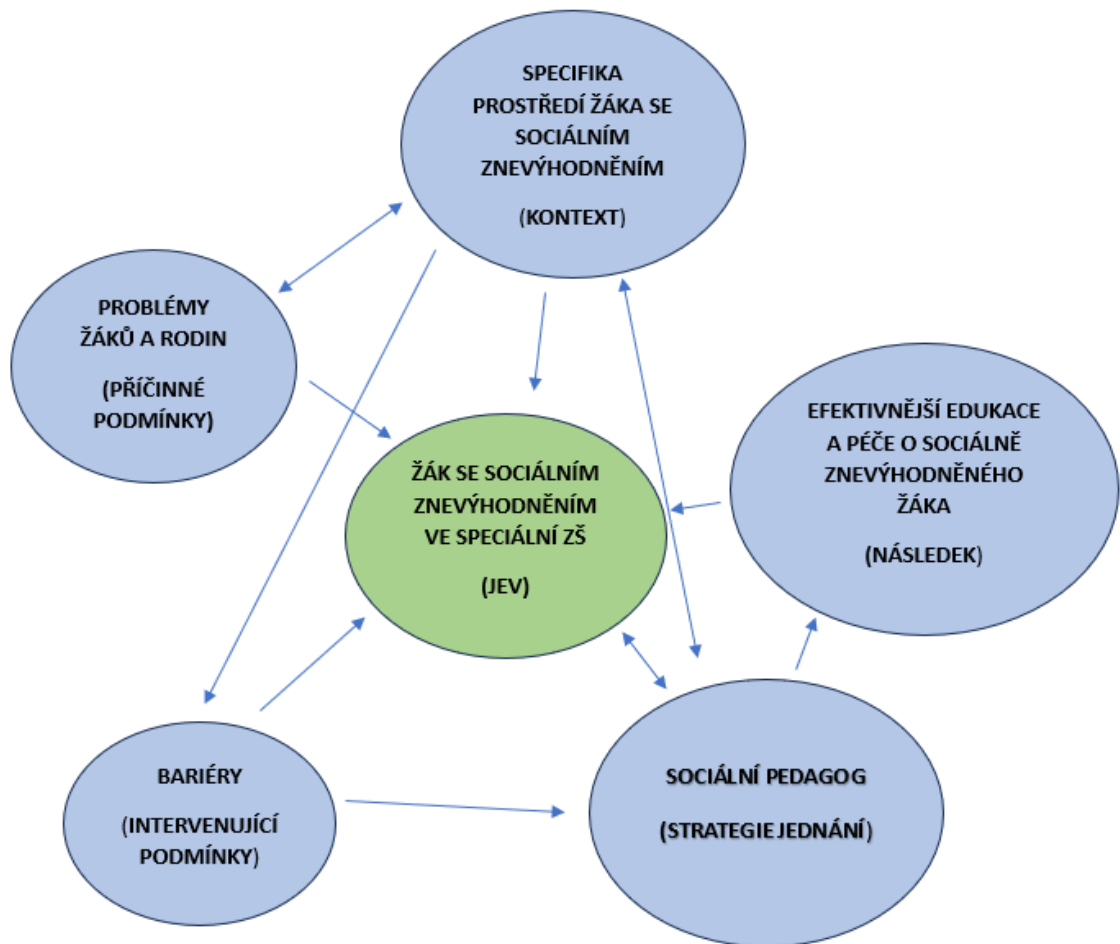
Kontext jsou podmínky, pomocí kterých vzniká jev. V našem případě jsou kontextem **specifika prostředí žáka se sociálním znevýhodněním**. Tato specifika se různí s danými problémy rodin a jejich specifickými potřebami. Každý žák žije v určitém prostředí, které má vliv na jeho vzdělávání a také souvisí s jeho sociálním statutem. V našem případě do kontextu řadíme nezáměr rodiny o dítě, zanedbávání školní docházky, špatnou komunikaci s rodinami. Vzdělání rodičů žáků se sociálním znevýhodněním v některých případech není na vysoké úrovni a ovlivňuje to komunikaci a jejich špatnou orientaci v systému. Kontext je úzce spjat s péčí a edukací žáků se sociálním znevýhodněním.

Intervenující podmínky jsou běžné podmínky, které mají vliv na strategie jednání. (Strauss, Corbinová, 1999) Tuto kategorii jsme nazvali bariéry, které se vyskytují u sociálně znevýhodněných žáků. Neznalost a neinformovanost rodičů, kteří jsou izolováni od těchto zdrojů. Negativní zkušenosti rodičů se školstvím a sociálním systémem, má vliv na již zmíněnou izolovanost a nekomunikativnost rodin. Jsou to také promarněné šance, jak nazvaly participantky situace, kdy žák byl tzv. „šikovný“, ale rodina nespolupracovala se školou.

Strategie jednání a interakce, jako snaha o lepší péči o žáka se sociálním znevýhodněním a jeho vzdělávání. Vhled do situace rodin je obsažen v roli **sociálního pedagoga**, což je název této kategorie. Strategie jednání a interakce vede k odstraňování bariér, které jsme si uvedli výše. Role sociálního pedagoga výrazně ovlivní jednání s rodinami, úlevu pedagogům v jejich práci. Pomoc rodinám v terénu a lepší orientace a zmapování situace sociálním pedagogem, vede k úspěšné a efektivní edukaci žáků se sociálním znevýhodněním.

Následky jsou určité reakce na jev, které můžeme a nemusíme předvídat (Strauss, Corbinová, 1999) V našem případě jsou následky **efektivnější edukace a péče o sociálně znevýhodněného žáka**, která jsou předvídatelné. Citelný nedostatek prostoru na to, aby se mohli pedagogové nad rámec své pedagogické činnosti věnovat péči o žáky se sociálním znevýhodněním je prostorem pro práci sociálního pedagoga. V možnostech učitelů je změna přístupu k žákovi, využití odborníků, sponzorských darů a samozřejmě školních projektů a šablon. Nejvíce je využíván projekt „Obědy pro děti“ a různé šablony, v rámci kterých se pedagogové mohou dále vzdělávat. Také využití šablon, které umožňují účast sociálně znevýhodněných žáků na projektech, školních výletech a soutěžích.

V našem paradigmatickém modelu se žák se sociálním znevýhodněním stává jevem, který se vyskytuje ve speciálních školách a ovlivňuje jej spousta událostí a situací. Tento jev vzniká v rodinách, které se potýkají s různými bariérami a životní podmínky vedou k sociálnímu znevýhodnění. Zlepšením životních podmínek, poskytnutím podpůrných opatření a s nezbytnou pomocí sociálního pedagoga, se situace v rodinách může pozitivně ovlivnit. Také vhodnou a správně nastavenou komunikací školy a rodin, se výrazně ovlivní výsledky edukace a podpory žáka. Zjištěním potřeb rodin vhodnou komunikací se lépe vyhodnotí potřeby žáka a rodin a nastavení podpory a pomoci.



Obrázek 1 paradigmatický model

Výsledkem teorie, zakotvené v našich získaných datech je výrok, který se vynořil selektivním kódováním, jako ústřední koncept. Ten by měl být důležitým bodem analýzy a často se vyskytoval v získaných datech. Je propojen se zbylými koncepty. (Říháček, Čermák a Hytych, 2013) **Zdravotní a mentální postižení** je výrok a vzájemnou shodou participantek v tom, že **žák se sociálním znevýhodněním**, je vlastně každý žák, který se vzdělává ve speciální škole. Protože **problémy žáků a rodin**, které vedou k sociálnímu znevýhodnění pramení ze zdravotního a mentálního postižení žáků. Tyto handicap uvádí rodiny do finančních potíží, v důsledku vysokých nákladů na kompenzační a jiné pomůcky a služby, které jsou nutné pro fungování těchto rodin. Dále je to sociální izolovanost. Jsou z různých důvodů, jako například strachu, studu a nedostatku informací postaveni mimo společenské dění. Jejich děti nemohou využívat mimoškolní aktivity, jako běžné děti. Tyto situace vytváří pro rodiny **bariéry**, které způsobují sociální znevýhodnění rodin, jsou neznalost zákonů, vlastní negativní zkušenosti rodičů se školou, nesprávně nastavená, nebo

taky žádná komunikace se školou, ze strany rodičů. Také se ukázalo, že velkou bariérou pro pedagogy je promarnění šance. Pokud by žák mohl být úspěšný a rodina nespolupracuje, v tom případě je učitel bezmocný a nedokáže tuto situaci zvrátit. Všechny tyto aspekty v našem výzkumu vedou k jedinému řešení, kterým je **sociální pedagog**. Jeho náplň práce zcela vede k pomoci pedagogům, rodinám žáků se sociálním znevýhodněním a žákům ke zlepšení podmínek edukace.



Obrázek 2 zakotvené teorie v datech

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části diplomové práce budeme interpretovat data a odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky. V první části této kapitoly se zaměříme na dílčí výzkumné otázky a na závěr i na odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Ke každé výzkumné otázce jsme vybrali dva výroky, které ji vystihují a reprezentují.

5.1 DVO1: Chápání pedagogů sociálního znevýhodnění

U2: „*Hmm, tak já myslím, že je to všechno, co nějakým způsobem prostě odbočuje z normy té sociální skupiny, ať už to může být třeba fakt jakoby tělesný, mentální postižení, nebo třeba i nějaká jazyková bariéra. Děti z jiného jazykového prostředí. Ale samozřejmě pak jsou takové třeba skupiny, které jsou znevýhodněné finančně...*“

U1: „*Tak sociální znevýhodnění je pro mě vlastně znevýhodnění žáka, nebo jeho rodiny ve smyslu, že má omezené nějaké sociální kontakty. Někaký život, který my považujeme za standard. Může to být z důvodů finančních. Může to být z důvodu nějakého zdravotního znevýhodnění. Může to být jazyková bariéra.*“

Z rozhovorů nám vyplynulo, že sociální znevýhodnění pedagogové chápou jako určité vybočení z nějaké sociální normy. To znamená, že sociální znevýhodnění, které vyplývá z omezování plnění běžné sociální role ve vztahu k věku, pohlaví, sociálním a kulturním faktorům. Zmíněni byli i uprchlíci z Ukrajiny, kteří školu, na které jsme prováděli výzkum, také navštěvují. Zde se jedná především o jazykovou bariéru, ekonomický faktor a hledání bydlení a práce, které je limitují a posouvají do skupiny sociálně znevýhodněných. Samozřejmě vzhledem k typu školy, ve které jsme výzkum prováděli, a to ve speciální škole, se ve všech případech jedná o také zmiňované zdravotní znevýhodnění. Ve zdravotním postižení dotazované učitelky vidí sociální znevýhodnění jako na prvním místě, protože v důsledku toho se rodiny dostávají na okraj společnosti a do finančních potíží. Také žák, který vykazuje problematické sociální chování, má kázeňské problémy a problémy s chováním, které negativně ovlivňuje výuku se pro pedagogy jeví jako žák se sociálním znevýhodněním. Všichni pedagogové se shodli, že sociální znevýhodnění může být viditelné na první pohled, zanedbaným zevnějškem, oblékáním, nebo také tím, že se žák straní kolektivu, nenosí svačiny a nechodí na obědy do školní jídelny. Shodně dotazující odpověděli, že vlastně není dána nějaká konkrétní diagnostika na odhalení sociálně znevýhodněného žáka, ale pedagog musí být empatický a sledovat dění v třídním kolektivu.

5.2 DVO2: Reflexe sociálního znevýhodnění v edukaci žáka

U3: „Primárně se u nás vzdělávají, jak jsem říkala, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které vlastně vyplývají z jejich zdravotního a mentálního postižení. Takže podpůrná opatření jsou vlastně hlavně zaměřená na kompenzaci těchto postižení a každému je individuální by se dalo říct nastaveno vzdělávání. Máme individuální vzdělávací plány, alternativní komunikaci, asistenty pedagoga, logopeda.“

U1: „Kolikrát jsou to neúplné rodiny, tím pádem je tam ten nižší příjem, nebo díky těm zdravotním postižením, že jo? Ale samozřejmě, že se snažíme i vycházet žákům vstříc, takže umožňujeme žákům se zapojit do projektu obědy pro děti. Případně se snažíme pracovat tak nějak s tou rodinou a spolupracovat, pokud je to rodina, která vyžaduje, nebo umožňuje spolupráci tak spolupracovat s dalšími nadacemi a s OSPOD. Nebo spolupracovali jsme s charitou, která umožňovala jakousi domácí přípravu.“

Z rozhovorů nám vyplynulo, že všichni dotazovaní hovořili o tom, že spatřují největší prioritu ve vzdělávání a nastavení podpůrných opatření. Tím pádem se podpůrná opatření primárně týkají potřeb těchto žáků, kteří mají mentální a zdravotní postižení. Tyto handicap jsou upřednostňovány, protože nejvíce limitují rodiny žáků ve speciální škole. S ohledem na jejich nelehkou situaci se ve většině případů jedná o neúplné rodiny, protože jeden z rodičů takovou tíhu problémů tzv. „neunese“ a odchází od rodiny, nejčastěji se jedná o muže. Ženy potom zůstávají jako samoživitelky a tím vzniká problém s financováním například obědů, školních potřeb, a hlavně kompenzačních pomůcek na vyrovnání zdravotního postižení, protože chybí druhý plat. Potýkají se s nedostatkem času, protože musí pracovat a nemohou si dovolit mít práci na částečný, nebo zkrácený úvazek. V mnoha případech by pro tyto rodiny byla vhodná jako podpůrný prostředek například pomoc osobního asistenta, nebo odlehčovací služba a tímto se opět dostáváme do finančních potíží a sociálního znevýhodnění rodin. Řešení sociálního znevýhodnění, vidí pedagogové ve školních projektech – šablonách, kde mohou získat různé finanční prostředky právě na pomůcky, nebo různé aktivity, ale také v nastavení podpůrných opatření. Ve škole, ve které jsme prováděli výzkum, se vzdělávají žáci většinou se 3. a 4. stupněm podpůrných opatření, kdy výuka těchto žáků je již upravena pro tyto žáky, ať už jsou to minimální výstupy, závěrečné hodnocení, které je slovní a individuální. Samozřejmě z toho vyplývá individuální přístup ke všem žákům. Odvíjí se to všechno od toho, co ten konkrétní žák potřebuje. Základem je připravit žáky do běžného života a fungovat nějakým způsobem ve společnosti. Ve třídách pomáhají asistenti pedagoga a školní logoped, také výchovný poradce a metodik prevence.

To jsou další podpůrná opatření v této škole. Také v poslední době je využíván tlumočnický pro žáky z Ukrajiny. Jako nedostatek spatřují někteří pedagogové to, že postrádají větší propojení s organizacemi, jako jsou mládežnické kluby, které nabízejí volnočasové aktivity, s tím, že by tyto aktivity byly pro sociálně znevýhodněné děti hrazeny státem, například pro osoby, pobírající dávky hmotné nouze. V této speciální škole jsou žáci, kteří jsou zapsáni do projektu „obědy pro děti“. Jsou to právě žáci ze slabých sociálních rodin, které nemají dostatek financí na to, aby mohly jejich děti navštěvovat školní jídelnu. Dotazované učitelky by také ocenily a přivítaly možnost například i snídaní, nebo svačín zdarma do škol.

5.3 DVO3: Strategie a metody výuky učitelů ve speciální základní škole u žáků se sociálním znevýhodněním

U4: *„Vždy volím individuální přístup k žákovi v respektování jeho aktuálních potřeb. Pravidelně kontroluji míru pochopení probíraného učiva. Udržuji důvěrné vztahy, které podporují učení, jelikož si myslím, že jsou zvláště důležité pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.“*

U2: *„Hlavně jsou to metody formou zážitků, her, smyslového vnímání a zapojení těch žáků, co mají problém se začlenit do kolektivu, třeba z důvodu jejich nízkého sociálního statusu. A snažíme se spolupracovat s rodiči a zapojovat je.“*

Odpovědi dotazovaných pedagogů směřovaly k tomu, že nejdůležitější je spolupráce s rodinou žáka se sociálním znevýhodněním. Navázání vztahu založeného na vzájemné důvěře a zapojování rodičů do dění ve škole je prioritou. Přizpůsobování se potřebám žáků, co konkrétně daný žák postrádá a co by mohlo zlepšit jeho výsledky v učení a aby byl dobře připraven do praktického života. Také dotazované učitelky hovořily o komunikaci se třídou a žáky se sociálním znevýhodněním, aby se nebáli spolu mluvit. A vést tyto žáky, aby si vzájemně pomáhali a budovali vztahy v třídním kolektivu. K tomu využívají učitelé, jak jsme již uvedli, finanční prostředky z různých šablon, pomocí kterých, se ve škole mohou realizovat zážitkové hodiny, třeba v sensorické místnosti – Snoezelenu, nebo v tzv. „bílé místnosti“. Vybavení a zařízení těchto tříd, které poskytnou žákům spoustu prožitků, které vedou k budování uvědomění a sebeuvědomění, což napomáhá žákům v psychickém rozpoložení, které může být narušeno nějakým nepříjemným traumatem, nebo negativním prostředím ve kterém vyrůstají. Žáci, kteří jsou ze sociálně slabých rodin, nemají třeba možnost vlastnit své jízdní kolo, nebo koloběžku. V těchto případech škola využívá dopravní hřiště, kde probíhá edukace a každý žák má možnost si půjčit jízdní kolo, koloběžku, přilbu

a projet se po dopravním hřišti s ostatními spolužáky. Velmi se škole osvědčily i sponzorské dary, díky kterým se zase žáci ze slabšího sociálního prostředí mohou dostat do míst, kam by se vlastně v rámci své rodiny nikdy nedostali a díky tomu si také lépe budují vztahy se svými vrstevníky ve třídním kolektivu. Nezbytnou součástí je poradenství rodičům, kteří potřebují pomoc, protože ač se primárně řeší zdravotní postižení žáků, tak tato postižení vedou k dalším sociálním omezením, sociálním kontaktům, izolaci a finančním problémům. Podporu učitelky vidí v prevenci chování, které je vnímáno jako problematické, například konflikty, které vznikají mezi žáky. Zamezit tomu, aby žák, který je sociálně znevýhodněn nebyl izolován v kolektivu. Do těchto situací je zapojován školní metodik prevence.

5.4 DVO4: Vnímání spolupráce s rodiči a dalšími odborníky ve vzdělávacím procesu žáka se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole pedagogy

U4: „*Spíše se setkávám se selhávající komunikací mezi školou a rodinou žáka. Preferuji osobní individuální schůzky, ale je těžké se s rodiči těchto žáků kolikrát zkontaktovat. Je to škoda, když vidíte, že to dítě má zájem, učí se výborně, zapojuje se do výuky, a hlavně ho to baví, cítí se motivované. To potom je mi z toho smutno, když víte, že má problémy doma a rodina nefunguje, jak by měla a dítě nemá ani prostředí doma na to, se učit a připravovat do školy a těm rodičům je to prostě jedno.*“

U3: „*Samozřejmě my v první řadě spolupracujeme s SPC, ale využíváme i psychologa, nebo spolupracujeme s charitou, se kterou máme dobré zkušenosti. Také je možná spolupráce s tlumočnickem, kterého jsme na naší škole využili při komunikaci s rodinou z Ukrajiny. Také spolupracujeme s pediatrem žáka. Dále OSPOD a sociální pracovníci, kdy ta spolupráce je dobrá.*“

Všechny dotazované učitelky se shodly, že komunikace s rodiči a dalšími odborníky je stěžejní pro to, aby žáci měli dostatečnou podporu v rámci školy ve vzdělávání a dařilo se jim efektivně s žáky pracovat. Jakýmsi opěrným bodem v našich rozhovorech se nám stal sociální pedagog a jeho citelná absence v této speciální základní škole. Jak postupně všechny dotazované učitelky uvedly, právě sociální pedagog by měl široké využití a ušetřil by spoustu času a energie učitelům. Byl by to on, kdo by zajišťoval a pracoval na komunikaci s externími odborníky, s OSPOD, nebo dalšími potřebnými institucemi. Měl by větší prostor na komunikaci i s rodinou, třeba v terénu, kdy na tohle už nemají učitelé kapacitu. Vytíženost pedagogů je velká a obzvláště jejich náplň práce, jak se všechny dotazované

učitelky shodly, je primárně zaměřena na vzdělávání, proto nezbyvá mnoho prostoru na užší spolupráci s odborníky a dalšími organizacemi. Tohle je právě prostor pro sociálního pedagoga, který by měl lépe zmapovanou situaci a mohl by blíže spolupracovat s žákem a jeho rodinou a poskytovat podpůrnou pomoc. Dále v rozhovorech byla vysvětlena spolupráce s OSPOD, kdy se učitelé mohou na tuto instituci obracet například, pokud mají podezření na zanedbání péče, nebo pokud má žák velkou absenci. Do těchto případů jsou zapojeni i výchovní poradci. V těchto případech je spolupráce s rodinou na nízké úrovni, a přestože je žák šikovný, tak rodina většinou nejeví zájem. Pedagogové cítí v takových situacích určité promarnění šance a bezmocnost. Podpora rodiny zde chybí, a proto se pedagogové snaží být co nejvíce v kontaktu, získat si důvěru a zájem rodičů a aktivně je zapojovat do různých aktivit pořádaných školou. Mohou to být různé sportovní akce, nebo školní projekty. Učitelky uvedly, že komunikace s rodiči, třeba na třídních schůzkách, které se snaží dělat individuálně, probíhají různě. Například rodiče žáků se sociálním znevýhodněním, kteří jsou sociálně slabí a mají problémy s financemi, se vyhýbají kontaktu a neodpovídají na zprávy v deníčku, protože se bojí, že budou muset něco platit. Jak učitelky uvedly, komunikace hlavně závisí na rodičích a na jejich rozhodnutí, zda budou dostatečně informovat školu v zásadních věcech, aby to negativně neovlivňovalo průběh vzdělávání žáka.

Dostáváme se k odpovědi na **HVO: „Jaké jsou podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole?“** Především velký vliv na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální škole má velký vliv jejich zdravotní a mentální postižení. Na těchto aspektech se shodly všechny participantky. Primární je podpora edukace orientovaná na uvedené handicap a následuje pomoc a péče zaměřená na sociální znevýhodnění. Také se všechny participantky shodly na faktu, že existuje úzká souvislost se zdravotním a mentálním postižením a sociálním znevýhodněním. **U1:** *„Taky, ale je to hodně o pozorování a pocitu, kdy nějakého žáka takhle zachytíme. Ono, naši žáci jsou, no, jsou to žáci speciální školy, takže už vlastně svým postižením jsou sociálně znevýhodnění. Rodiny jsou tímto hodně poznamenány i časově, starost a péče o tyto děti je náročná a potom ten sociální kontakt není takový jako u běžných rodin. Kolikrát i rodiče těchto žáků jsou mentálně na nižší úrovni, a to je potom znát i v tom jednání a jejich vzdělání, které není na nějaké vyšší úrovni, pak je to složitější.“* Neexistuje žádná diagnostická metoda, která by přesně určovala, jak odhalit žáka se sociálním znevýhodněním. Participantky uvedly, že v první řadě jde o první pohled, osobní vnímání, pozorování a

komunikaci s žáky a rodiči. Rodiny s dětmi se zdravotním, nebo mentálním postižením, se dostávají do finančních potíží v souvislosti s vynaložením nákladů na kompenzační pomůcky a různé služby pro jejich dítě. Tyto náklady je uvádí do obtíží, které se odráží v sociální izolovanosti a problémům s financováním základních pomůcek pro své děti. Také z těchto důvodů neposílají dítě do školy a dochází k časté absenci žáka. Následně se stává, že žák nenosí svačiny, nechodí na obědy do školní jídelny a nemá školní pomůcky. Mnohdy nenošení školních pomůcek a častá absence ovlivňuje výuku a pedagog čelí problémům v komunikaci s rodiči takového žáka. U4: *„Spíše se setkávám se selhávající komunikací mezi školou a rodinou žáka. Preferuji osobní individuální schůzky, ale je těžké se s rodiči těchto žáků kolikrát zkontaktovat. Snažím se informovat rodiče o školním systému a vzdělávacích cestách, umožnit jim plánovat budoucnost společně s dítětem. Je to škoda hlavně v případech, kdy vidíte, že to dítě má zájem, učí se výborně, zapojuje se do výuky, a hlavně ho to baví, cítí se motivované. To potom je mi z toho smutno, když víte, že má problémy doma a rodina nefunguje, jak by měla a dítě nemá ani prostředí doma na to se učit a připravovat do školy a těm rodičům je to prostě jedno, protože nejsou mentálně na vyšší úrovni, nebo jak bych to řekla.“* Podmínky edukace žáků se sociálním znevýhodněním jsou mnohdy obtížné, vzhledem ke špatné komunikaci s rodinou, která se může stydět za to, že má dítě s postižením, nebo je sociálně slabá a má problémy s financováním potřeb a pomůcek dítěte. Velmi častým jevem je, že rodina nejeví zájem o vzdělávání svého dítěte a nechává zodpovědnost na škole. Škola se snaží vykompenzovat žákům se sociálním znevýhodněním nedostatky způsobené nezájmem rodiny, nebo tím, že rodina prostě nemá prostředky. Jednou z možností je zapojení žáka do projektu „obědy pro děti“, nebo pořádání akcí a výletů, které jsou financovány z šablon pro školy. Také tyto akce a výlety jsou obohacující a podnětné pro žáky se sociálním znevýhodněním, protože v rámci rodiny se na taková místa nedostanou. U2: *„No v podstatě to asi souvisí s těmi metodami, formami a přístupy, které používáme jo, což asi už jsem tam jako kdyby na začátku jmenovala, jako je to. Je to hodně odlišné už tím, jaké děti my vzděláváme ve speciální škole. Ve třídě i kvůli tomu je daleko méně žáků než v běžné. Mělo by to být i individuálním přístupem a vidím, co ty ti daní žáci potřebují. U nás je to i hodně ovlivněno mentálním postižením našich žáků, možná, že ty sociální nerovnosti a znevýhodnění vnímají úplně jinak než v běžné škole, kde se tyto žáci mohou stát terčem šikany.“*

5.5 Doporučení pro praxi

V našem výzkumu jsme zjistili, že klíčovým faktorem při vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka ve speciální základní škole je jeho zdravotní a mentální postižení. Klíčový faktor proto, že tato postižení ovlivňují postavení rodin ve společnosti. Dostávají se do velkých sociálních a finančních problémů. Z této skutečnosti plyne následující doporučení do praxe. Pedagogové jsou vytíženi právě diagnostikou a podporou žáků primárně v oblastech zdravotního a mentálního handicapu, proto nemají dostatečnou kapacitu na důkladnější odhalování sociálního znevýhodnění jejich žáků. Soustředí se na výuku, kterou zaměřují primárně na kompenzaci jejich postižení. Těžko se jim rozeznává, zda je žák zanedbaný z důvodu toho, že rodina je vyčerpaná a nemá takovou časovou kapacitu se o žáka dostatečně starat, nebo je opravdu v tíživé finanční situaci. Pomoc by měla přijít ve spolupráci s asistentem pedagoga. Mnohdy je nedostatek asistentů pedagoga ve třídě, i když se zdá, že počet žáků není tak vysoký. Jenže právě z důvodu diagnostiky a odhalování sociálního znevýhodnění a následné péče, či pomoci je důležitý potřebný počet asistentů pedagoga. Dále každá škola si nemůže dovolit svého psychologa. Ten je v situacích, které si vyžadují jeho pomoc, ať už jsou to různá traumata žáků z nefunkčních rodin, nebo rodin v nesnázích, potřebný. Školní psycholog působí ve škole i preventivně, a to pečováním o její bezpečné klima a zdravé vztahy v ní. Také se snaží vést preventivní a stmelující programy pro školu, při kterých se díky aktivitám snaží podpořit prosociální chování mezi spolužáky. Pomocí těchto aktivit se předchází jevům, jako je šikana. Víme, že situace ve školství je poněkud komplikovaná, a hlavně financování asistentů pedagoga a psychologa je dost složité. Financování školního psychologa je prozatím z evropských peněz – z projektů, do budoucna by měli být financováni státem. Dále je důležitá komunikace a předávání informací mezi rodinou a školou, ale také mezi externími odborníky a ostatními organizacemi. K tomu mohou pozitivně přispět sociální sítě, kde vytvořením určitých skupin a komunit mohou lépe rodiče komunikovat a sdílet potřebné informace, které se týkají jejich konkrétních problémů. V těchto vytvořených skupinách, také mohou rodiče najít kontakty na neziskové organizace a další sociální služby, nebo odborníky, jako pediatry, psychology, odlehčovací služby a jiná zařízení. Další doporučení do praxe je půjčování tabletů a jiných pomůcek školou, rodinám, které si nemohou z finančních důvodů dovolit jejich pořízení. Naším doporučením do praxe je také školení, na základě třeba šablon, kde si pedagogové rozšíří a osvojí komunikační dovednosti, které mohou následně využívat při komunikaci

s nekomunikujícími rodiči, nebo s rodinami v těžkých situacích. Také bychom doporučili zlepšení spolupráce ŠPZ v rámci diagnostiky žáka se sociálním znevýhodněním, do které by se měli angažovat i ředitelé škol. Chybí metodické pokyny pro školy, které by určovaly, jak postupovat při práci se žáky se sociálním znevýhodněním. Tohle by mohlo být zadáním pro školská poradenská pracoviště.

ZÁVĚR

Naše diplomová práce se věnovala podmínkám edukace žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Cílem této práce bylo pomocí rozhovorů s pedagogy a následnému rozboru těchto rozhovorů, popsat, jako učitelé chápou sociální znevýhodnění. Dále definovat podpůrná opatření, metody a strategie, používané pedagogy ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. Zjišťovali jsme, jaká je spolupráce mezi pedagogy, rodiči a dalšími odborníky ve vzdělávacím procesu žáků se sociálním znevýhodněním ve speciální základní škole. K tomuto účelu jsme použili kvalitativní přístup.

V teoretické části jsme psali o tom, že sociální znevýhodnění se týká sociální nerovnosti a různých faktorů, jako jsou finanční, zdravotní, funkčnost rodiny a jiné. Také se může jednat o žáka, který nemusí z určitého důvodu ovládat český jazyk, jako například jsou žáci z Ukrajiny. Prioritně jsme dospěli k závěru, že ve speciální škole se jedná primárně o zdravotní a mentální postižení, které ovlivňuje rodiny do té míry, že se mohou stát ekonomicky nestabilní, jsou izolované od společnosti a sociálního dění. Pojem sociální znevýhodnění tedy je chápán a vnímán jako důsledek dysfunkční rodiny, s nedostatkem finančních prostředků. Mezi pedagogy panuje shoda, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou většinou neupravení, zanedbanější v porovnání s ostatními žáky. Shoda pedagogů byla také v tom, že záleží na subjektivním pohledu učitele, jeho úsudku a pozorování. Je proto volen individuální přístup každého pedagoga a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími odborníky, včetně OSPOD. K dispozici pedagogům je Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním, který ale není dostatečně využíván.

S ohledem na specifické složení žáků ve speciální škole je zmapování situace v odhalování žáka sociálně znevýhodněného zastíněno volbou podpůrných opatření pro kompenzaci zdravotního a mentálního postižení. Proto se všichni pedagogové jednoznačně shodli na tom, že postrádají v jejich škole sociálního pedagoga. Ten z titulu jeho pracovní náplně by byl velkým přínosem pro tuto školu. Už zmíněné zmapování situace ve třídách, užší spolupráce s rodinou žáků sociálně znevýhodněných, i práce v terénu. Nebo efektivnější spolupráce s odborníky a ostatními organizacemi, které se podílejí na pomoci těmto žákům. Informovanost a vzdělanost a další kompetence sociálního pedagoga by velmi usnadnili práci učitelům, kteří nemají dostatečnou časovou kapacitu, ani potřebné informace a kontakty, aby je mohli prezentovat rodičům. Zatím z důvodů legislativních, kdy není v tuto

chvíli uzákoněn sociální pedagog mezi pedagogické pracovníky. Je obtížné pro školy zaměstnat takového pracovníka. Ale je nutno podotknout, že existuje už hodně škol, které tímto pracovníkem disponují. Bohužel, častokrát působí ve školách jako externí pracovník, nebo jen na částečný úvazek.

Jako stěžejní vidí pedagogové komunikaci s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním, a také komunikaci s ostatními odborníky. Bohužel se učitelé shodují v tom, že komunikace s rodinami, které jsou sociálně slabé, je velmi obtížná. Rodiče žáků se vyhýbají kontaktu se školou, ať už z důvodu strachu z toho, že by měli zaplatit nějaké pomůcky, nebo prostě nejeví zájem o dítě a o jeho školní prospěch. Často se stává, že žáci z těchto rodin mají velkou absenci, kterou jim rodiče omlouvají, nebo tito žáci chodí za školu. Je běžné, že žáci, kteří jsou z problémových rodin, nenosí svačiny, pití a nechodí na obědy do školní jídelny. V těchto případech se škola snaží zařadit tyto děti do projektu „Obědy pro děti.“ Škole velmi pomáhají sponzoři a sponzorské dary. Finance jsou použity na sportovní a kulturní akce, na které by se žáci ze sociálně slabých rodin nedostali, nebo na pomůcky potřebné ke vzdělávání. Ve škole, kde probíhal náš výzkum využili i sponzorských darů pro nákup tabletů, které se následně půjčují rodinám, které je z finančních důvodů nemohou svým dětem pořídit.

Výzkumem této diplomové práce jsme dospěli k tomu, že neexistuje jednotný postup k diagnostice, odhalování žáků se sociálním znevýhodněním a k následnému postupu při edukaci těchto žáků a péče o ně. Pro žáky se zdravotním a mentálním postižením, ve speciálních základních školách je tato situace komplikovanější. Jejich rodiče často nemohou z těchto příčin mít normální pracovní dobu, ale jen zkrácený úvazek, nebo musí o takové dítě pečovat na plný úvazek a nemohou pracovat a pobírají jen příspěvky na péči. Zjistili jsme, že je nedostatek odlehčovacích a jiných služeb pro takové rodiny, nebo jsou nedostupné z důvodu vzdálenosti, ale hlavně z finančních důvodů. Rodiny se dostávají do ekonomické krize a potažmo do psychických problémů, které je marginalizují a způsobují sociální potíže. Věříme, že se zlepší podpora pro efektivnější a kvalitnější vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a jejich rodiny budou mít hodnotnější a spokojenější život.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

DONE, Elizabeth J. a Helen KNOWLER, 2023. *International perspectives on exclusionary pressures in education: How inclusion becomes exclusion*. 1. Palgrave Macmillan Cham. ISBN 978-3-031-14112-6.

GABAŠOVÁ, Jitka, 2020. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-442-8.

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3379-1.

HURYCHOVÁ, Eva a Blanka PTÁČKOVÁ, 2022. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-3313-0.

CHER, Edwards N. a Mary Amanda GRAHAM, 2022. *Foundations of School Counseling*. 1. Springer Publishing Co. ISBN 978-08261-8752-9.

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

JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2017. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Praha: Jucovičová Drahomíra, PaedDr. - nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2018. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Dotisk prvního vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.

KENDÍKOVÁ, Jitka, [2016]. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, [2016]. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. [Praha]: Pasparta. ISBN 978-80-88163-36-7.

KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: © Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

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

KUKLA, Lubomír, 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024738741

KVĚTOŇOVÁ, Lea et al., 2020. *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě?* 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Studia didactica. ISBN 9788076031852.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA, 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Zbyněk a kol., 2019. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-9-4.

NĚMEC, Jiří, ed., 2012. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-224-6.

PEER, Lindsay a Gavin REID, 2020. *Special educational needs A Guide for Inclusive Practice*. 3. SAGE. ISBN 978-1-5264-9219-7.

- PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
- PLOWS, Vicky a Ben WHITBURN, 2017. *Inclusive Education - Making Sense of Everyday Practice*. 1. SensePublishers. ISBN 978-94-6300-865-5.
- PROKOP, Daniel, 2019. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-991-5.
- PRŮCHA, Jan, 2015. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0870-9.
- PRŮCHA, Jan, 2014. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROTATORI, Anthony F. et al., 2014. *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe*. 1. Emerald Publishing Limited. ISBN 978-1-78441-096-4.
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika a kol., 2018. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: © Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5468-9.
- RŮŽIČKA, Michal et al., 2019. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5499-3.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: GRADA Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- STÁREK, Lukáš, 2021. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-203-1.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: © Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ, 2020. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ČADOVÁ, Eva a Pavlína BASLEROVÁ, ©2015-2024 Univerzita Palackého v Olomouci. Komunikace ŠPZ-škola. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2024-02-07]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/5-5-komunikace-spz-skola/>

EDU IN, O.P.S., © 2023 EDUin, o. p. s. *Jaké změny ve společném vzdělávání přináší novela inkluzivní vyhlášky?* [online]. 7.10.2019 [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/jake-zmeny-ve-spolecnem-vzdelavani-prinasi-novela-inkluzivni-vyhlasky/>

HABROVÁ, Martina, ©2015-2024 Univerzita Palackého v Olomouci. *Definice sociálního znevýhodnění. Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

LÁBUSOVÁ, Adéla, ©2015-2024 Univerzita Palackého v Olomouci. *Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/2-projevy-socialniho-znevychodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/>

MICHALÍK, Jan a Lenka FELCMANOVÁ, © 2015-2024. Podpůrná opatření v novele školského zákona. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/4-pravni-uprava-podpurnych-opatreni/4-1-podpurna-opatreni-v-novele-skolskeho-zakona/>

MICHALÍK, Jan, 2012. *Náročnost péče o dítě se zdravotním postižením* [online]. 27.2.2023 [cit. 2024-02-17]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/narocnost-pecce-o-dite-se-zdravotnim-postizenim>

MŠMT ČR, © 2013-2024 MŠMT. Podpůrná opatření. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

NPI ČR, 2021. *Inkluze v praxi-změny ve vyhlášce o "inkluzi"* [online]. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/2097-zmeny-ve-vyhlasce-o-inkluzi-nova-pravidla-pro-pedagogickou-intervenci>

POSPÍŠILOVÁ, Ivana a Helena KOČOVÁ, 2014. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením* [online]. 9.8.2023 [cit. 2024-02-17]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim>

ŠMÍDA, Jan a Tomáš ČECH, 2023. Sociální pedagogové v českých školách výzkumná zpráva 2023. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Tomas Bata University in Zlin, **11**(2), 26-50 [cit. 2024-02-11]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf

TĚTHALOVÁ, Marie, ©2024. Sociálně znevýhodněné děti potřebují intenzivní podporu. *Informatorium* 3-8 [online]. [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/97200/socialne-znevychodnene-deti-potrebuji-intenzivni-podporu>

TOMÁNEK, Libor, ©2015-2024 Univerzita Palackého v Olomouci. Sociální pedagog. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-7-socialni-pedagog/>

VEJMOLOVÁ, Klára, ©2019. *Centrum pro lidská práva a demokracii: Zákon o sociálním bydlení: Proč ho Česká republika potřebuje?* [online]. In: Brno [cit. 2024-02-04]. Dostupné z: <https://www.centrumlidskaprava.cz/blog/zakon-o-socialnim-bydleni-proc-ho-ceska-republika-potrebuje>

WOMEN FOR WOMEN, © 2022 WOMEN FOR WOMEN, o.p.s. *Obědy pro děti* [online]. [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: <https://www.obedyprodeti.cz/o-projektu/>

MŠMT ČR, © 2013-2024 MŠMT. Archiv, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>

MŠMT ČR, © 2013-2024 MŠMT. Vyhlášky ke školskému zákonu. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

MŠMT ČR, © 2013–2024 MŠMT. Školský zákon ve znění účinném ode dne 1.1.2024. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

MŠMT ČR, © 2013-2024 MŠMT. Vyhlášky ke školskému zákonu. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

Výklad vyhlášky č. 147/2011 Sb., © 2013-2024 MŠMT. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-147-2011-sb>

MŠMT ČR, © 2013–2024 MŠMT. Školský zákon ve znění účinném ode dne 1.1.2024. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

MŠMT ČR, © 2013-2024 MŠMT. Zákon o pedagogických pracovnících. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2024-02-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Středisko výchovné péče

PLPP – Plán pedagogické podpory

IVP – Individuální vzdělávací plán

AP – Asistent pedagoga

NNO – Nestátní nezisková organizace

SAS – Sociálně aktivizační služba

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 paradigmatický model	69
Obrázek 2 zakotvené teorie v datech	70

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 charakteristika participantů	45
Tabulka 2 Specifika prostředí žáka	49
Tabulka 3 Bariéry	53
Tabulka 4 Problémy žáků a rodin	57
Tabulka 5 Efektivnější edukace a péče	60
Tabulka 6 Sociální pedagog	64

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY