



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Práce s dětmi znevýhodněnými sociálním a kulturním prostředím

Vypracoval: Pavla Grigorová
Vedoucí práce: Olga Vaněčková PhDr.

České Budějovice 2023

ABSTRAKT

Cílem bakalářské práce je zhodnotit možnosti a úskalí podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním na základních školách. Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. V teoretické části práce jsou vymezeny hlavní pojmy a pojednáno je o možnostech podpory žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním. Pozornost je věnována identifikaci těchto žáků ve školství a též roli asistenta pedagoga jako formy podpory žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním. V praktické části je popsáno vlastní kvalitativní šetření, jehož cílem bylo identifikovat nejhodnější formy podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve vybrané základní škole. Dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro učitele žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, zaměřené na efektivní podporu těchto žáků při jejich vzdělávání. Průzkumný soubor tvořilo šest pedagogických pracovníků školy. Šetření poukazuje na význam spolupráce rodiny a školy a též potřeby většího zapojení OSPOD v případě nízké podpory těchto žáků při vzdělávání ze strany jejich rodiny.

Klíčová slova: asistent pedagoga; kulturní znevýhodnění; podpůrná opatření; sociální znevýhodnění; učitel.

ABSTRACT

The aim of the bachelor thesis is to evaluate the possibilities and pitfalls of supporting pupils with social and cultural disadvantages in primary schools. The thesis is conceived as a theoretical-practical one. The theoretical part of the thesis defines the main concepts and discusses the possibilities of supporting pupils with social and cultural disadvantages. Attention is paid to the identification of these pupils in education and also to the role of the teaching assistant as a form of support for pupils with social and cultural disadvantages. The practical part describes the actual qualitative investigation, the aim of which was to identify the most appropriate forms of support for pupils with social and cultural disadvantages in a selected primary school. A sub-objective was to formulate recommendations for teachers of pupils with social and cultural disadvantage aimed at effectively supporting these pupils in their education. The research sample consisted of six teaching staff of the school. The investigation highlights the importance of family-school cooperation and the need for greater involvement of the OSPOD in the case of poor educational support of these pupils by their families.

Key words: cultural disadvantage; social disadvantage; support measures; teacher; teaching assistant.

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 19. dubna 2023

Grigorová Pavla

Poděkování

Tímto bych chtěla velmi poděkovat paní doktorce Olze Vaněčkové PhDr., za její trpělivost, laskavost, cenné rady a lidský přístup a zaměstnancům školy, v jejímž prostředí jsem směla získávat informace pro své šetření.

Obsah

ÚVOD.....	7
1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍHO A KULTURNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....	8
1.1 Vymezení základních pojmů.....	8
1.2 Dopad sociálního a kulturního znevýhodnění na žáka.....	11
2 MOŽNOSTI PODPORY ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM A KULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	15
2.1 Podpora v rámci inkluzivního vzdělávání.....	15
2.1.1 Pět stupňů podpůrných opatření.....	17
2.2 Specifika podpory a pomoci žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním.....	20
2.2.1 Role asistenta pedagoga.....	21
2.2.2 Identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve školách.....	24
2.2.3 Žáci s odlišným mateřským jazykem.....	25
3 POPIS ŠETŘENÍ.....	28
3.1 Cíle šetření a výzkumné otázky.....	28
3.2 Metodika šetření.....	28
3.2.1 Metody.....	29
3.2.3 Účastníci.....	29
3.2.2 Postup šetření.....	30
3.2.3 Analýza dat.....	30
3.3 Popis výzkumného souboru.....	31
4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	33
4.1 VO1: Identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním.....	33
4.2 VO2: Podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním.....	36
4.3 VO3: Nedostatky při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním.....	40
4.4 VO4: Efektivní podpora při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním	43
5 DISKUSE A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	52
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

České školství se několik posledních let vyznačuje důrazem na tzv. společné nebo též inkluzivní vzdělávání. V běžných školách jsou tak vzdělávání žáci s různými vzdělávacími potřebami. V odborné literatuře se lze setkat se značnou pozorností tomuto tématu. Nicméně jedná se zejména o přiblížení práce se skupinami žáků, kteří vlivem svého onemocnění či poruchy čelí určitým bariérám ve svém vzdělávání.

Kromě těchto žáků se však ve třídách ocitají také žáci s intelektem v normě, s bezproblémovým chováním, kteří přesto mají potíže se vzděláváním. Tyto potíže však vycházejí nikoliv z jejich osobnosti či zdravotního stavu, ale z vnějších faktorů. Jedná se o žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním, kteří jsou též řazeni k žákům, kteří potřebují speciální podporu při vzdělávání. Těmto žákům je však již věnována pozornost ze strany odborníků v mnohem menší míře, přestože se jedná o nemalou skupinu žáků.

Z důvodu významu tohoto tématu, a to i s ohledem na uprchlickou krizi a příliš ukrajinských žáků do českých škol, je v bakalářské práci pojednáno o podpoře žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání. Cílem bakalářské práce je zhodnotit možnosti a úskalí podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním na základních školách.

Práce je koncipována jako teoreticko-praktická. V prvních dvou kapitolách jsou nejprve vymezeny pojmy užívané v práci. Poukázáno je na dopad sociálního a kulturního znevýhodnění na vzdělávání. Ve druhé kapitole práce jsou již blíže popsány možnosti podpory těmto žákům na základních školách.

Na teoretická východiska je navázáno popisem vlastního výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat nejvhodnější formy podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve vybrané základní škole. Výzkum byl koncipován jako kvalitativní a proveden byl ve vybrané základní škole, v které se často vyskytují žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním. Výzkumný soubor tvořili vybraní pedagogičtí pracovníci školy, s nimiž byly vedeny polostrukturované rozhovory. K analýze dat bylo zvoleno otevřené kódování zakotvené teorie.

V diskusi jsou výsledky vztaženy k teoretickým východiskům a výzkumům na toto téma. Součástí práce je též doporučení pro pedagogickou praxi.

1 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍHO A KULTURNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

První kapitola je věnována přiblížení problematiky edukace žáků znevýhodněných sociálním a kulturním prostředím. Nejprve je podáno vymezení základních pojmů, které jsou v práci užívány. Jedná se kromě hlavních termínů sociální znevýhodnění a kulturní znevýhodnění také o pojmy, jako je inkluze nebo podpůrná opatření. V závěru kapitoly je stručně popsáno, jak se specifika sociálního a kulturního prostředí, v němž se žák ocitá, promítají do jeho života, včetně zvládnání školních nároků. Téma vzdělávání těchto žáků, se zřetelem k možnostem podpory a pomoci při vzdělávání, je přiblíženo v kapitole druhé.

1.1 Vymezení základních pojmů

Termín **sociální znevýhodnění** byl v minulosti oficiálním termínem užívaným např. ve školském zákoně. V současné době tomu tak ale není, je nahrazen termínem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, což je poměrně široká kategorie, vymezená ve školském zákoně následovně: „Dítětem, žákem nebo studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, § 16, odst. 1).

Jarchovská (2015, s. 49-52) vysvětluje, že původně bylo sociální znevýhodnění spojováno ve školském zákoně se třemi různými situacemi: první bylo nevhodné rodinné prostředí, konkrétně rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, z čehož plyne zvýšené riziko ohrožení jedince sociálně patologickými jevy. Druhou kategorií bylo umístění dítěte do ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy. Třetí kategorie se vázala k dětem z odlišného kulturního prostředí, konkrétně dětem pobývajících na území České republiky (ČR), a to s postavením azylanta nebo s postavením osoby požívající doplňkovou ochranu či dětem s pozicí účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR. Později, konkrétně v roce 2011, se vlivem

novelizace vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů (aktuálně se jedná o vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných), spojilo sociální znevýhodnění s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, čímž se všechny kategorie žáků sloučily. Květoňová, Němec, Pelcová a Zicha (2020, s. 109) ke změnám ve školské legislativě doplňují, že v další novele školského zákona, provedené v roce 2015, začalo být namísto termínu *žák se sociálním znevýhodněním* užíváno pojmu *žák s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami*.

V zásadě se tedy sociální znevýhodnění překrývá s **kulturním znevýhodněním** a často jsou oba pojmy spojovány do termínu sociokulturní. Kukla a kol. (2016, s. 84-85) zmiňují, že na sociální či kulturní znevýhodnění jedince je nutné nahlížet v širším kontextu. Primárně se pojí s narozením dítěte do prostředí, které je kulturně či etnicky odlišné od majoritní společnosti, nebo se dítě narodí do rodiny s nízkým sociálním statutem. Znevýhodněné prostředí následně negativně ovlivňuje kvalitu života jedince. Je pro něj charakteristický vysoký stupeň dezintegrace, málo rozvinuté sociální služby, včetně vzdělávacích příležitostí. Sociálně znevýhodněné prostředí je spojeno s vyšším výskytem sociálně-patologických jevů, pojí se se nízkým příjmem rodiny, od čehož se odvíjí horší kvalita bydlení, špatný zdravotní stav, nízké vzdělání, nezaměstnanost, narušení funkcí rodiny apod. „Sociokulturně znevýhodněné prostředí je takové, které neumožňuje dostatečně rozvinout potenciál jedince (především dítěte) včetně jeho schopností a dovedností“ (Kukla a kol., 2016, s. 84). V tomto pojetí je také v práci pojímáno znevýhodnění dítěte sociálním a kulturním prostředím. V kontextu zaměření práce je vhodné uvést také konstatování Jarchovské (2015, s. 50-52), že ve školním prostředí či obecně ve školství není explicitně vymezeno, jak identifikovat žáky se sociálním a/nebo kulturním znevýhodněním. Lze se setkat také s předsudky nebo stereotypy některých učitelů, kteří si žáky se sociálním znevýhodněním spojují s žáky romskými, což je zcela nevhodné. Navíc zaměření se na tuto kategorii může vést k určité stigmatizaci. Přesto je však zapotřebí znát specifika zázemí žáků, a to s ohledem na možnosti zajištění potřebné pomoci a podpory, která se však váže obecně k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Sociálně-patologické jevy jsou jevy, které jsou nezdravé, abnormální a společensky nežádoucí (Fischer a Škoda, 2014, s. 19). V oblasti školství se častěji namísto termínu sociálně-patologické jevy užívá pojem rizikové chování, což je soubor různých aktivit, které jsou či mohou být škodlivé a nebezpečné pro jedince a/nebo společnost. U dospívajících se vyskytují ve větší míře, než je tomu u ostatních skupin populace. V dospělosti je od nich většinou upouštěno. Patří k nim např. záškoláctví, šikana nebo obecně agrese, užívání návykových látek, rizikové sexuální chování, kriminální jednání, závislostní chování na internetu, extrémní rizikové sporty či rasismus nebo xenofobie (Jedlička a kol., 2015, s. 64-65).

Při definici žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl uveden termín **podpůrná opatření**. Dle § 16 školského zákona se podpůrnými opatřeními rozumí „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. K podpůrným opatřením se dle téhož zdroje řadí např. úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, užívání různých kompenzačních pomůcek či asistent pedagoga. Problematika podpůrných opatření, a to v souvislosti se žáky znevýhodněnými sociálním a kulturním prostředím, je detailněji popsána v kapitole 2.1.

V souvislosti s podpůrnými opatřeními a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je zapotřebí také charakterizovat termín **inkluzie**, který je v práci též užíván. Inkluzie nebo též inkluzivní vzdělávání je podle Zilchera a Svobody (2019, s. 33) „z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“. Slowík (2022, s. 13) ovšem doplňuje, že termín inkluzie je obecně ideální model sociálního soužití. Nevztahuje se pouze ke vzdělávání, ale fungování ve společnosti, která by neměla vyčleňovat žádné jedince, přičemž dle Michalíka, Baslerové, Růžičkové a kol. (2018, s. 9) se inkluzivní společnost vyznačuje tím, že akceptuje různorodost. Všichni lidé jsou si rovni ve svých právech, důstojnosti a jakákoliv odlišnost není chápána jako přítěž (problém), ale naopak jako přínos pro společnost. Pokud se jedinec s určitým znevýhodněním setkává s potížemi, příčiny tohoto stavu spočívají ve společnosti, nikoliv v jedinci samotném. Důležité je též

doplnit poznámku Svobody, Zilchera a kol. (2020, s. 12), že je užíván jako synonymum inkluzivního vzdělávání termín společné vzdělávání (např. v rámci MŠMT, tedy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy), ovšem jak autoři zdůrazňují, společné vzdělávání je pouze jedním z prvků inkluzivního vzdělávání, jeho nezbytnou složkou. Ovšem společné může být dle téhož zdroje i vzdělávání žáků ve třídě, v níž se nenachází žádný se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Termín inkluze je často vysvětlován pomocí dalších termínů, kterými jsou segregace a integrace. Integrace se dle Lechty a kol. (2010, s. 30) váže zejména k žákům s různým postižením či znevýhodněním, kteří jsou začleňováni do majoritní společnosti nebo hlavního vzdělávacího proudu, tedy běžné školy. Inkluze akcentuje primárně práva všech žáků. Svoboda, Zilcher a kol. (2020, s. 17) doplňují, že v rámci integrace je stále vyvíjen určitý tlak na žáka, aby se přizpůsobil edukační realitě. Oproti tomu v rámci inkluze je to škola, která by měla vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání všech žáků. Segregace je dle Záleské (2020, s. 29) opačným procesem, než je inkluze nebo integrace, případně je chápána jako určitý typ segregace. Jedná se o proces, kdy je jedinec vyčleňován ze života majoritní společnosti, v kontextu školství ze vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Hassanein (2015, s. 36) zmiňuje, že lze také uspořádat všechny tři procesy do pomyslného kontinua: na počátku byla segregace: žáci s různým druhem znevýhodnění navštěvovali speciální školy. Integrace znamenala, že tito žáci (nebo velká část z nich) mohli začít navštěvovat běžné školy, ovšem aby tomu tak bylo, muselo zvládnout stejné nároky jako žáci ostatní, tedy museli se přizpůsobit majoritě. Inkluze je vrcholem. Škola přijímá všechny bez rozdílu, přičemž tento postoj zauímají nejen učitelé, ale i ostatní pracovníci školy.

Jak již bylo uváděno, inkluzivní vzdělávání je více popsáno v druhé kapitole, v níž jsou uvedeny také možnosti podpory žáků znevýhodněných sociálním a kulturním prostředím. Dále v textu je stručně popsáno, co v praxi znamená toto znevýhodnění v životě žáka, resp. s jakými případnými specifiky vstupuje žák s tímto znevýhodněním do školního prostředí.

1.2 Dopad sociálního a kulturního znevýhodnění na žáka

Sociální a kulturní znevýhodnění představuje podle Kukly a kol. (2016, s. 84) začarovaný kruh. Jedinec je neustále konfrontován se specifiky tohoto prostředí, setkává se s lidmi, kteří čelí obdobným problémům (nezaměstnanost, nízké vzdělání a obecně nedostatečná podpora zvyšovat vzdělání, výskyt sociálně patologických jevů apod.). Problémy se kombinují. Opustit toto prostředí často může znamenat nutnost přetrhat vazby s blízkým sociálním okolím a čelit riziku, že nebude dotyčný patřit ani do svého původního prostředí, ani do širší společnosti, resp. skupiny osob, společenské vrstvy, do které se chce začlenit.

V souvislosti s tím lze zmínit výzkum *Česká společnost po třiceti letech*, který realizovali přední čeští sociologové, jako je např. D. Prokop či M. Buchtík. Jak uvádějí Kočí, Zlatkovský a Cibulka (2019), kteří shrnují hlavní zjištění tohoto výzkumu, českou společnost lze rozdělit do šesti následujících tříd:

- zajištěná střední třída: tuto část tvoří přibližně 22 % obyvatelstva. Jsou pro ni charakteristický nahromaděný majetek a vysoké příjmy. Je zastoupena např. lékaři, právníky, manažery, majiteli firem. Mají dostatek známých v prestižních profesích, byť je jejich sociální síť přátel spíše průměrná. Kulturní kapitál má tato třída nadprůměrný;
- nastupující kosmopolitní třída: tvoří ji 12 % obyvatel. Její zástupci žijí převážně v Praze a v centrech velkých měst. Přibližně 41 % z nich se nachází v řídicích pozicích. Přibližně polovina má děti, další polovina je singles, tedy bez dětí. Nemají sice nahromaděný majetek, ovšem mají velký kulturní kapitál, nejlépe se ze všech skupin domluví všemi jazyky, představují zárodek budoucí společenské elity;
- tradiční pracující třída: je zastoupena přibližně 14 % obyvatel ČR. Je tvořena především lidmi pracujícími v dělnických profesích, či se může jednat např. o provozovatele maloobchodu. Mají solidní majetek a mírně nadprůměrné příjmy. Žijí spíše v malých městech, většinou ve vlastním bydlení, jejich životní úroveň je dobrá. Převažuje u nich středoškolské vzdělání, zatímco u předchozích dvou tříd se jedná převážně z velké části o vysokoškolské vzdělání. Problematické je však u této třídy nízké zapojení do lokálních vazeb. Mají tedy

omezený okruh osob, na které se mohou obrátit v případě potřeby, což se týká také specialistů a různých odborníků. Zároveň se u nich vyskytuje nízký sociální kapitál, neumí příliš cizí jazyky. Tato třída může být značně ohrožena ekonomickou krizí;

- třída místních vazeb: třídu tvoří 12 % obyvatel. Na rozdíl od předchozí skupiny má tato třída velmi dobré kontakty v prestižních profesích, tedy pokud potřebují pomoc, vědí, na koho se obrátit. Jejich příjmy jsou však podprůměrné. Třída je tvořena lidmi vyššího věku, žijícími spíše na venkově. Mají nahromaděný majetek, důležité životní náklady jsou relativně nízké;
- ohrožená třída: tato třída tvoří 22 % všech obyvatel ČR. Jedná se o nižší střední třídu, která má podprůměrný příjem i podprůměrně nahromaděný majetek. Často se jedná o rodiny s dětmi, které jsou ohroženy jak rozpadem rodiny, tak i např. ztrátou zaměstnání. Častěji mají nájemní bydlení, častěji se potýkají s exekucemi a dlouhodobou nezaměstnaností. Většinou pracují ve službách nebo v administrativě, obecně ve špatně placených zaměstnáních, byť mají i vysoké vzdělání. Mají však nadprůměrný sociální kapitál. Chybí jim však kompetence důležité pro uplatnění na trhu práce. Označena je také jako zapomenutá třída, která není schopna zachytit budoucí trendy spjaté s globalizací a digitalizací;
- strádající třída: je zastoupena 18 % obyvatel. Jedná se o jedinou třídu, která nemá žádný sociální kapitál. V případě problémů a strádání se tedy nemá na koho obrátit. Častěji se jedná o ženy a seniory, obecně o osoby s nízkými příjmy. Často čelí exekucím, žijí v pronajatých bytech, nemají zdroje na zlepšení své situace.

Tento výzkum je záměrně popsán detailněji, neboť umožňuje porozumět tomu, v čem spočívá hlavní problematičnost sociálního a kulturního znevýhodnění, a to v kontextu inkluze. Úskalím není pouze možné riziko většího výskytu sociálně patologických jevů, ale právě nízký sociální kapitál, který je v daném výzkumu spojen s možností využít pomoci druhých (přátel, nebo kontaktů na odborníky) při řešení existujících problémů. To se týká jak osob žijících např. v sociálně vyloučených lokalitách, ale též cizinců, tedy

osob (žáků) vymezených v dřívější verzi školského zákona jako žáků se sociálním či kulturním znevýhodněním.

Nicméně specifika žáků znevýhodněných sociálním a kulturním prostředím se jedná i o další bariéry, s kterými se potýkají či mohou potýkat a které limitují úspěšnost jejich vzdělávací dráhy či obecně úspěšnost v životě. Jarkovská (2015, s. 208) uvádí, že se termín sociální znevýhodnění často spojuje se **sociokulturní deprivací** či úžeji s málo podnětným rodinným prostředím. Specifika sociálního a kulturního prostředí znesnadňují fungování těchto žáků ve vrstevnickém kolektivu, ale též z hlediska jejich zvládnání školních nároků. Pokud také např. rodiče neovládají dobře český jazyk, nemohou dítěti pomoci při osvojování si základů češtiny, při zvládnání trivia. V prostředí chybí dostatek kognitivních podnětů pro rozvoj poznávacích schopností potřebných pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Ohrožen je také sociální a kulturní rozvoj dítěte.

Vyrůstat v prostředí, které představuje sociální či kulturní znevýhodnění, již předem značí bariéry, které je obtížné překonat. Jako příklad uvádí Fónadová (2014, s. 43) situaci Romů, kteří ve srovnání v majoritní společnosti dosahují v průměru nižšího vzdělání, ve větší míře je u nich zastoupena nezaměstnanost a v případě zaměstnanosti obsazují nejnižší pracovní pozice v zaměstnanecké hierarchii. Jsou tedy znevýhodněni jak ve vzdělání, tak i na trhu práce. Nicméně nelze jasně určit, do jaké míry je tento stav daný systémovým nastavením, tedy zda tyto socioekonomické podmínky determinují určité jednání, nebo zda specifické kulturní jednání vytváří dané socioekonomické podmínky. Jak však autorka dále doplňuje, v českém prostředí příslušnost k romskému etniku, ať již připisovaná nebo pociťovaná, vede k sociálnímu znevýhodnění.

S tím se pak pojí **stigmatizace a diskriminace**, kterým děti znevýhodněné sociálním a kulturním prostředím často čelí. Inkluzivní vzdělávání pak představuje možnost do jisté míry tento začarovaný kruh překročit (Lechta a kol., 2010, s. 53). Je však zapotřebí, aby se těmto žákům dostávalo potřebné podpory, vzdělávání tedy bylo skutečně inkluzivní. Není-li tomu tak, mohou tito žáci naopak čelit ve třídách ze strany vrstevníků **sociální izolaci a šikaně**, přičemž v některých případech se tak může dít i ze strany učitelů, nebo mohou pedagogové tyto jevy úmyslně či spíše neúmyslně podporovat,

pokud zdůrazňují jinakost a volí odlišný přístup k žákům ve třídě (Jarkovská, 2015, s. 52).

Není-li přístup k žákům znevýhodněných sociálním a kulturním prostředím ve školách optimální, ohrožen je u nich vývoj **zdravého sebepojetí a rozvoj potřebných sociálních dovedností**. Inkluzivní vzdělávání s sebou přináší nutnost zaměřovat se nikoliv pouze na rozvoj vzdělanostního potenciálu žáka. Učitel musí ve třídě podporovat přátelství mezi žáky, musí reflektovat dění v třídní skupině, klima ve třídě, vzájemné vztahy, na které musí optimálně působit, případně přizvat k pomoci odborníky (Svoboda, Zilcher a kol., 2020, s. 15).

2 MOŽNOSTI PODPORY ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM A KULTURNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Ve druhé kapitole práce je již detailněji pojednáno o podpoře žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Nejprve jsou přiblíženy dostupné formy podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které mají podobu podpůrných opatření stanovených školou a školskými poradenskými zařízeními. Ve druhé podkapitole jsou již uvedeny konkrétní možnosti podpory a pomoci žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním.

2.1 Podpora v rámci inkluzivního vzdělávání

Jak již bylo uvedeno v kapitole 1.1, podpůrná opatření jsou v současném českém školství chápána jako klíčový nástroj pro inkluzivní vzdělávání. **Podpůrná opatření se** dle § 16 školského zákona **člení do pěti stupňů**, a to dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů a stupňů mohou být kombinována, nicméně jedno konkrétní opatření (např. asistent pedagoga) nemůže být užito víckrát. V případě přiznání podpůrného opatření prvního stupně nepotřebuje škola žádné externí doporučení. U ostatních stupňů je již nutné zhodnocení situace žáka ze strany školského poradenského zařízení (dále též jako ŠPZ).

Činnosti školského poradenského zařízení jsou upraveny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,

v aktuálním znění. V § 1 této vyhlášky je vysvětleno, že poradenské služby jsou ze strany ŠPZ poskytovány žákům a jejich zákonným zástupcům zdarma. Zařízení jsou zřizována státem, krajem, obcemi nebo svazky obcí. Pomoc poskytovaná ze strany ŠPZ cílí na několik hlavních forem pomoci, kterými jsou zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb u žáků, stanovení vhodných podpůrných opatření a jejich vyhodnocování, vydávání doporučení pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo skupiny zřízené podle § 16, odst. 9 školského zákona a též se jedná o podporu vzdělávání žáků se SVP, včetně zmírňování důsledků znevýhodnění a prevence jeho prohlubování. Ke zmíněnému § 16, odst. 9 školského zákona lze přímo z tohoto odstavce školského zákona doplnit, že se jedná o školy, třídy, oddělení nebo skupiny, které jsou zřizovány pro žáky se závažným postižením a/nebo znevýhodněním, pro které by vzdělávání v běžné škole či třídě nebylo s ohledem na jejich vzdělávací potřeby optimální. Zákonní zástupci těchto žáků musí zároveň souhlasit s tím, že budou tito žáci vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud, tedy v zásadě v rámci speciálního segmentu vzdělávání.

Co se týče ŠPZ, povinností těchto zařízení je poskytovat žákům a jejich zákonným zástupcům všechny relevantní informace, a to ještě předtím, než jsou z jejich strany poskytovány potřebné služby. ŠPZ spolupracují se školami a dalšími orgány veřejné moci. V rámci ŠPZ se rozlišují dva druhy zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny (dále též jako PPP) a speciálně pedagogická centra (SPZ), přičemž oba typy zařízení spolupracují s různými odborníky relevantními k poskytování služeb ze strany ŠPZ (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění, § 2, 3).

Pedagogicko-psychologická poradna je využívána kromě stanovení PP také k povolení odkladu školní docházky, a to opět na základě posouzení odbornými pracovníky PPP. Provádí psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáků se SVP, poskytuje jim přímou psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci. Dále zajišťuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo s problémy v osobním či sociálním vývoji. Poskytuje také poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí, s odlišnými životními podmínkami. Školám a školským zařízením zajišťuje metodickou podporu, zákonným zástupcům je k dispozici v rovině poradenství a různých konzultací. Ve spolupráci se školním metodikem prevence se také zaměřuje na prevenci rizikového chování. Zatímco PPP jsou určeny v zásadě pro všechny žáky a

jejich rodiče, **speciálně pedagogické centrum** se soustřeďuje na pomoc žákům a jejich rodičům v případě, že je u žáka přítomno závažné postižení (např. mentální, tělesné, smyslové, vady řeči, poruchy autistického spektra). Většinou jedno SZP poskytuje odbornou pomoc v rámci jednoho typu postižení. Náplň práce je obdobná jako u PPP (Vyhláška č. 72/2005 Sb., v aktuálním znění, § 5, 6).

Aby byla žákovi stanovena podpůrná opatření, musí o tuto skutečnost požádat zákonní zástupci žáka, kteří se na ŠPZ obrátí s žádostí o posouzení vzdělávacích schopností jejich dítěte. V praxi návštěvu ŠPZ doporučuje zákonným zástupcům žáků také škola, případně může např. i orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) rodičům nařídít návštěvu ŠPZ. ŠPZ na základě vyšetření žáka a obecného posouzení jeho situace (rodinné, vzdělávacích schopností) vydává zprávu a doporučení. Obojí dostanou zákonní zástupci žáka, škola obdrží doporučení, dle kterého pak nastavuje konkrétní podpůrná opatření. Pokud rodiče nesouhlasí se stanoveným doporučením, mohou situaci probrat s pracovníkem ŠPZ a ředitelem školy, případně se mohou obrátit i na Českou školní inspekci. Je tedy také možné, že následně je ze strany právnické osoby pověřené MŠMT provedena revize doporučení (Zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění, § 16a, 16b).

2.1.1 Pět stupňů podpůrných opatření

Jak již bylo uváděno, podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů, přičemž první stupeň podpůrných opatření může stanovit sama škola, ovšem i ŠPZ může škole doporučit vytvořit první stupeň podpory a v takovém případě je nejčastěji doporučeno vytvořit plán pedagogické podpory (NÚV, 2017, s. 1-2). **Plán pedagogické podpory** by měl zpracovat třídní učitel, ale podílet by se na jeho tvorbě měly další odpovědné osoby, jako je výchovný poradce nebo školní speciální pedagog. V plánu pedagogické podpory by měly být popsány potíže žáka, od čehož se odvíjí postupy pedagogické práce s žákem. Pozornost by měla být věnována voleným metodám výuky, organizaci výuky, hodnocení žáka, užívaným pomůckám a též by měla být zohledněna specifika domácí přípravy. Stanoveny jsou v něm také cíle pedagogické podpory, včetně popisu jejich vyhodnocování. Plán pedagogické podpory by měl být vyhodnocen po třech měsících, měl by být také průběžně aktualizován. Pokud škola dospěje k názoru, že plán pedagogické podpory není pro konkrétního žáka dostačující, doporučí škola rodičům

návštěvu ŠPZ (NPI, 2021). Podpora prvního stupně může zahrnovat např. přesazení žáka na jiné místo, diferenciaci výuky ve skupinách, poskytnutí delšího času na vypracování úkolu nebo jiný typ zkoušky (ústní versus písemná). Již v rámci prvního stupně podpůrných opatření by měla škola usilovat o spolupráci s rodiči žáka, kteří se tak mohou podílet na stanovení skutečně efektivní formy podpory, která navíc bude dosažitelná i v rámci domácího prostředí a přispěje tak k tomu, že se bude žákovi dostávat odpovídající pomoc a podpora (NÚV, 2017, s. 3).

Další čtyři stupně podpory jsou detailněji popsány v Příloze č. 1 k Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění, v části A, která obsahuje popis všech pěti stupňů podpory, včetně pravidel normované finanční náročnosti. Každý stupeň podpory je popsán mimo jiné z hlediska volených metod výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervencí školy a doporučených pomůcek. Podpůrná opatření druhého stupně se zaměřují např. na možnost volit dle potřeby individuální a skupinovou projektovou práci, posílena může být výuka českého jazyka jako cizího jazyka, využívány mohou být speciální učebnice, učební a kompenzační pomůcky a postupy, vytvořen může být také individuální vzdělávací plán. Voleno může být specifické hodnocení, v němž učitel upozorní na pokrok žáka, nebo i jeho nedostatky, na které by se měl žák více zaměřit. V rámci intervencí může být zajištěn předmět speciálně pedagogické péče, který je zajišťován speciálními pedagogy, psychology či pedagogy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky. U druhého stupně podpůrných opatření se jedná o jednu hodinu týdně, v dalších stupních se počet hodin navyšuje. Individuální vzdělávací plán je také vždy vytvářen v dalších stupních podpory, stejně jako v dalších stupních podpory je voleno odlišné hodnocení, různé kompenzační pomůcky nebo speciální učebnice (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění, Příloha č. 1).

Podoba **individuálního vzdělávacího plánu** (IVP) není standardizovaná, avšak vždy by měla zohlednit několik oblastí, jimiž jsou průvodní informace o dítěti, pedagogická diagnostika, cíle, metody a formy práce, rozvržení učiva, časová dotace, pomůcky a vyhodnocení IVP (Gregor, Simonová a Straková, 2015, s. 44). V IVP je zapotřebí také uvést důvody pro poskytování např. předmětu speciálně-pedagogické péče, důvody

pro zajištění asistenta pedagoga apod. Dále by měl IVP obsahovat seznam zvolených kompenzačních pomůcek, užitých speciálních výukových materiálů, též jmenovité určení pracovníka ŠPZ, s nímž bude škola konzultovat IVP, resp. vzdělávání daného žáka. Součástí IVP je též stručné shrnutí doporučení ze strany ŠPZ. IVP by měl být vypracován ještě před nástupem žáka do třídy, nebo minimálně do jednoho měsíce od zahájení jeho výuky. V průběhu školní docházky by měl být revidován, upravován, přičemž i ŠPZ jej musí pravidelně vyhodnocovat (Zormanová, 2014, s. 89-90).

V dalších stupních podpory se zintenzivňuje pomoc a podpora poskytovaná žákovi se SVP. Od třetího stupně je již možné přiznat asistenta pedagoga. **Asistent pedagoga** nemusí být přítomen u žáka se SVP po celou dobu výuky, může také (a měl by také) pracovat s ostatními žáky ve třídě. ŠPZ doporučí rozsah přímé pedagogické podpory ze strany asistenta pedagoga. V případě potřeby může ve třídě působit i další pedagogický pracovník (záleží na náročnosti práce ve třídě, přičemž další pedagogický pracovník ve třídě působí zejména v případech, kdy jsou ve třídě více než 4 žáci se závažnějším postižením). Může být navržena také podpora vybraných žáků prostřednictvím školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Od třetího stupně podpory je kladen důraz na individuální vzdělávání žáka. V odůvodněných případech je možné modifikovat obsah učiva, ovšem výsledky a výstupy vzdělávání mohou být v tomto stupni upraveny pouze u žáků s lehkým mentálním postižením. Samozřejmě bývá u žáků se SVP absolvování předmětu speciálně pedagogické péče, pozornost může být věnována také podpoře pohybu žáka se SVP, jeho orientaci v prostoru či komunikaci a sebeobsluze. Možné je slovní hodnocení a též je zjišťována zpětná vazba od žáka v podobě jeho sebehodnocení. Upraveny mohou být podmínky k přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (může být přítomna podporující osoba, užití alternativní a augmentativní komunikace apod.). Ve čtvrtém stupni podpory může být přiznán např. tlumočnický českého znakového jazyka, zajištěno může být používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob či alternativní a augmentativní komunikace. Část výuky žáka může být realizována individuálně, vyučovací hodina může mít odlišnou délku, žák může mít k dispozici svého osobního asistenta apod. Pátý stupeň se vyznačuje nejvyšší mírou podpory, tedy např. asistent pedagoga je přítomen u žáka soustavně, předmět speciálně pedagogické péče je též

s větší časovou dotací apod. Ve třídě mohou být přítomni pouze 4 žáci a 3 pedagogičtí pracovníci, přítomen ve třídě může být také tlumočník nebo přepisovatel pro neslyšící (Vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění, Příloha č. 1).

Pochopitelně u žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním většinou není nutné přistupovat k nejvyššímu stupni podpory, pokud tedy nejsou přítomny další potíže žáka. Jaké pomoci se těmto žákům dostává nebo by se mělo dostávat je popsáno dále v textu, přičemž primárně je věnována pozornost sociálnímu znevýhodnění žáka. V závěru následující kapitoly jsou podána specifika podpory u žáků s odlišným mateřským jazykem.

2.2 Specifika podpory a pomoci žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním

Podle Němce a kol. (2019, s. 10-12) je u žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním nezbytné zaměřit se v rámci podpory na několik hlavních oblastí. Primárně je důležité zaměřit se na **podporu již během předškolního věku**, kdy lze děti i jejich rodiče vhodně připravit na nadcházející povinnou školní docházku. Učitelé by měli být odborně připraveni na vzdělávání těchto žáků, měli by rozumět jejich situaci a potřebám, důležitý je jejich empatický přístup. Velmi důležité je dle autorů zabývat se prací s třídním kolektivem, při výuce zapojit více pedagogických pracovníků. Nezbytná je dobře nastavená spolupráce s pracovníky ŠPZ a též zákonnými zástupci žáků. U rodičů je vhodné zajistit také různá neformální setkávání a je také velmi cenné navázat spolupráci s externími partnery (podnikateli, službami v komunitě) v komunitě.

Učitelé by měli rozumět tomu, že mnoho nedostatků a bariér při vzdělávání těchto žáků pochází z prostředí, v němž vyrůstají. Žáci se sociálním znevýhodněním se mohou jevit jako zaostalé ve vývoji (nezvládají psaní, neboť u nich nebyla trénována jemná motorika a děti si neosvojovaly vhodný úchop psacího náčiní. Mohou mít potíže se složitější hrou, neznají různé postupy práce, nedokážou se déle soustředit). Mohou být nadané, ovšem nadání v takovém případě bývá zastřeno pozorovanými obtížemi. Učitel by tedy měl být schopen odlišit, jaké potíže jsou dány rodinným prostředím, jaké vyplývají z osobnosti žáka. Nezbytná je trpělivost učitele, který by neměl očekávat u těchto žáků stejný progres, jako u žáků ostatních. Podobně nelze očekávat, že rodiče

rozpoznají potíže žáka, ani že budou vždy optimálně spolupracovat. Proto je nezbytná vyšší podpora těchto žáků přímo ve škole. Žák se sociálním znevýhodněním potřebuje mít ve třídě spojence, kterému může důvěřovat. Měl by jím být zejména třídní učitel. Klíčová je k získání žáka ke spolupráci pozitivní zpětná vazba, a to i směrem k rodičům, s nimiž je zapotřebí komunikovat jednodušším způsobem, být co nejvíce popisný, vysvětlovat rodičům, jaká je jejich role a jak mohou svému dítěti pomoci (Kučerová, 2019).

K největším problémům, na nichž by se měli učitelé dle Němce a kol. (2019, s. 15-16) zaměřit, je **nízká motivace žáků** se sociálním znevýhodněním **ke vzdělávání** a též jejich **častá absence** ve vyučování. Učitelé jsou mnohdy toho názoru, že problémem nejsou ani tak samotní žáci, ale jejich rodiče, kteří nepodporují vzdělávání svých dětí. Pomoci může spolupráce se sociálními pracovníky nebo místními neziskovými organizacemi, též s PPP či středisky výchovné péče.

Absence žáků se sociálním znevýhodněním ve výuce je považována za největší bariéru při jejich vzdělávání. Nicméně škola nemusí být v tomto ohledu zcela bezbranná. Lze např. upravit školní řád tak, aby byla nutná omluva žáka i z jednoho dne s doložením potvrzení u lékaře, a to v případech, kdy existuje odůvodněné podezření, že se u daného žáka jedná o zanedbávání školní docházky. Třídní učitel také může monitorovat docházku žáků do školy a v případě, že se jedná o neomluvenou absenci, lze od určitého počtu neomluvených hodin kontaktovat rodiče nebo svolat výchovnou komisi. Pokud se nedaří absenci snížit, resp. dosáhnout toho, že žák chybí pouze v případě nemoci nebo neodkladné události v rodině, může se škola obrátit na OSPOD. Vhodné je hlásit na OSPOD absenci již od 10 neomluvených hodin (Bořkovcová a kol., 2013, s. 153-155).

2.2.1 Role asistenta pedagoga

Velkou pomocí je při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním dle Němce a kol. (2019, s. 16-18) asistent pedagoga, který může s rodiči více komunikovat, může navštěvovat rodinu v domácím prostředí, škola ve spolupráci s dalšími organizacemi může zajistit doučování apod. Osvědčuje se také nastavit kooperaci se spolužáky ve třídě, kdy studijně úspěšnější žáci pomáhají žákům studijně slabším. Škola by se

měla zaměřit na vytváření podpůrné atmosféry (projektové dny, tematické programy) a dále může rodičům pomoci se zajištěním některých potřeb žáků (příspěvek na školní stravování, což je důležité i pro možnost navazující účasti žáků na odpoledních aktivitách v družině).

Asistent pedagoga může zajišťovat doučování ve škole, a to individuálně, u starších žáků skupinově, nebo navštěvuje rodinu doma. Asistent pedagoga by měl být dobře znalý místní komunity (např. sociálně vyloučené lokality), což mu usnadňuje vstup do ní. Asistenti pedagoga jsou pak rodiči vnímáni více jako pomocníci, nikoliv nepřátelé. Rodičům mohou pomoci i v rámci objednání dítěte do PPP, zajištění některých kroužků apod. (Němec, 2021).

De Leeuw, Boer a Minnaert (2018, s. 180-183) upozorňují na to, že je zapotřebí, aby se učitel zabýval **postavením těchto žáků ve třídě**, neboť ti **často čelí viktimizaci** kvůli své životní situaci, což může být v některých případech podpořeno i negativním postojem učitele vůči těmto žákům. Žáci se sociálním znevýhodněním mnohdy zažívají velmi nepříjemné situace s vrstevníky, ovšem mimo vyučovací hodinu (na hřišti, na chodbách). Žáci se sociálním znevýhodněním na to mnohdy reagují agresivně, kdy se brání, což ale též není vhodné. Pomoci může cílená práce s těmito žáky o přestávkách, zaměření se na efektivní strategie při zvládnání situací, kdy jsou tyto žáci napadáni vrstevníky, včetně spolužáků.

Nutné je také zaměřit se u těchto žáků na **výuku českého jazyka**. Mezi žáky se sociálním znevýhodněním jsou ve větším počtu Romové, kteří mnohdy hovoří etnolektem. Pomoci může individuální přístup k žákům, pomoc ze strany asistenta pedagoga, doučování zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, časté opakování tematicky správných frází, seznamování žáků s českým prostředím, kulturou. Důraz by měl být kladen na téma multikulturalit, které je možné se věnovat průřezově v různých předmětech, k čemuž je zapotřebí spolupráce učitelů. Pro tyto žáky je vhodné zajistit dopolední vyučování, s nabídkou nepovinných předmětů. V rámci výuky je doporučováno volit aktivizující činnosti, multisenzorický přístup, nevhodná je frontální výuka. Osvědčuje se při výkladu látky volit příklady ze života, které znají všichni žáci. Učitel by měl volit prodloužený výklad učiva, prodloužené ústní zkoušení, zajistit reedukaci v případě potřeby. U žáků se sociálním znevýhodněním by se se měl učitel

více zaměřovat na zjišťování jejich zpětné vazby, tedy zda a jak porozuměli učivu, v čem mají případně potíže. Žákům je nutné věnovat zvýšenou pozornost např. při zadávání úkolů (ověřit, zda správně porozuměli zadání), volit názorné pomůcky, návodné otázky, dopomoci k prvnímu kroku, poté nechat žáka pracovat samostatně, případně s dohledem ze strany asistenta pedagoga. Samozřejmostí by mělo být respektování vlastního pracovního tempa, zohlednit nižší odolnost vůči zátěži. Žák by tak měl mít možnost se např. protáhnout, prodýchat se, je vhodné vést jej k vhodnému způsobu zvládnání frustrace např. při neúspěchu. Naopak je nutné podpořit žáka, když je úspěšný, což je významné z hlediska posilování jeho motivace k učení. Důležité je nesoustředit se u těchto žáků na výkon (žádoucí je poskytovat hodnocení slovně), spíše u nich rozvíjet vhodné strategie učení, k čemuž mohou sloužit i hodiny speciálně pedagogické péče (Kaleja, 2014, s. 12, 15). Jednat se může také o návštěvu logopedického kroužku, řazení relaxačních chvil v rámci výuky. Učitel by měl věnovat ve větší míře pozornost třídnickým hodinám, na kterých by se měl zaměřovat na podporu soudržnosti mezi žáky, rozvoj komunikačních dovedností, přičemž na třídnické hodiny může být přizván i metodik prevence nebo školní psycholog, kdy tyto odborníci mohou pracovat se skupinovou dynamikou a volit také speciální terapeutické techniky zaměřené na vytvoření dobrých vazeb mezi žáky ve třídě. K rozvoji slovní zásoby lze volit různé pomůcky, včetně elektronických materiálů. V hodnocení žáka je zapotřebí po dobu tří let docházky do ZŠ přihlížet k potížím žáka s českým jazykem, nehodnotit jej tedy zhoršenou známkou např. kvůli užívání etnolektu. Učitel by měl pracovat také přímo s žákem. Měl by s ním pracovat na stanovení cílů, k nimž se přihlásí sám žák, včetně kroků, které musí být na cestě k cílům dosaženo. Žák by měl vědět, v jaké oblasti vzdělávání by měl vyvinout větší úsilí a na koho se může obrátit s žádostí o pomoc (Bořkovcová a kol., 2013, s. 16).

Žákům se sociálním znevýhodněním (ale i ostatním žákům ve třídě) může učitel ve spolupráci se samotnými žáky i jejich rodiči vytvořit kartu osobnostního profilu, na které jsou uvedeny silné stránky žáka, co je pro něj důležité a co mu může pomoci ve vzdělávání (na kartě by měly být konkrétní informace a návody, tedy např. dítě o sobě druhým sděluje, že potřebuje trpělivý přístup, opakovat zadání, nespěchat, připomínat pravidelné činnosti, pomoci se zavazováním bot apod.). Karta doplňuje IVP,

příčemž IVP by mělo být též podrobné a mělo by se zaměřovat na podporu žáka i mimo vyučování (účast v zájmových kroužcích ve škole, vedení k mimoškolním aktivitám, doučování, rozšiřování slovní zásoby apod.). U tvorby IVP je nutné, aby jej přijímali všichni učitelé žáka (Bořkovcová a kol., 2013, s. 2-16).

Podle Němce a kol. (2019, s. 25-28) je často jedinou efektivní formou podpory **dobré nastavení spolupráce asistenta pedagoga s rodinou žáka**. Asistenti pedagoga mohou s rodiči probírat prvky v IVP, pravidelně je navštěvovat, nebo volit telefonický kontakt. Asistent pedagoga by měl postupovat pomalu, tedy domlouvat se s rodiči nejprve na malých úkolech, jako je např. kontrola domácí přípravy žáka. Intenzita spolupráce by měla být vyšší. Pokud tedy žák např. nenosí pár dní po sobě do školy sešity, či se u něj objevují zvláštnosti v chování, asistent pedagoga by měl rodiče kontaktovat a společně zjistit příčinu i způsoby odstranění daného chování. Někdy bývají nutné každodenní návštěvy, přičemž od asistenta pedagoga je očekávána určitá vstřícnost a často i práce nad rámec povinností, kdy např. asistent pedagoga navštěvuje rodinu ve večerních časech, pokud jí nejvíce vyhovují. K tomu je nutná podpora asistenta pedagoga ze strany ředitele školy. Asistenti pedagoga by měli vždy intervenovat, když dítě absentuje ve škole (donést domácí úkol, případně pomoci žákovi s jeho zvládnutím). Asistenti pedagoga také předávají rodičům potřebné informace (pokud je u žáka vyšší absence, resp. je neomluvená, je nutné danou situaci hlásit na OSPOD), a to způsobem, který je motivující, nikoliv represivní. V ideálním případě by měla být mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka se sociálním znevýhodněním navázána taková spolupráce, aby rodiče sami byli iniciativní v případě změn u žáka.

Učitel by se měl vyvarovat komentování některých aspektů rodinné situace žáka nebo jeho chování, oblékání apod. Pokud má učitel vůči rodičům výhrady, měl by je řešit primárně s rodiči žáka, v žádném případě s žákem před celou třídou. Učitel by měl mít porozumění pro situaci žáka. Může tak zajistit např. zapůjčení cvičebního úboru, pomůcek, které dítě z domova nemá. Důležité je též rozlišovat mezi pochvalou a oceněním, kdy by měl učitel volit především ocenění, tedy verbalizovat snahu dítěte, vyjádřit radost z toho, co se mu podařilo. Především by mělo docházet k ocenění žáka se sociálním znevýhodněním zejména před celou třídou. Učitel by měl být vždy schopen nalézt něco, co může u žáka vyzdvihnout. Zároveň je zapotřebí vést tyto žáky

k tomu, aby sami dokázali rozpoznat svůj úspěch, podobně by měli být tito žáci vedeni k tomu, aby si dokázali říct o pomoc a věděli, na koho se mají obrátit (Bořkovcová a kol., 2013, s. 18-20).

2.2.2 Identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve školách

Za pozornost stojí, že se v českém školství nedaří identifikovat, tedy ani vhodně podporovat žáky se sociálním znevýhodněním. Zatímco v zahraničí (např. ve Velké Británii nebo v Nizozemí) představuje podíl žáků se sociálním znevýhodněním v základním školství 20-25 %, na českých základních školách je identifikováno jen 0,7 % žáků se sociálním znevýhodněním. Nicméně jak vyplynulo z šetření provedeného na vzorku 4433 žáků ZŠ, ve skutečnosti jsou tato čísla mnohem vyšší. V daném vzorku se bylo identifikováno 28 % žáků se sociálním znevýhodněním. Většinou (75 %) byla přiznána podpůrná opatření prvního stupně, u 18 % byla stanovena podpůrná opatření druhého stupně a u 7 % žáků se jednalo o podpůrná opatření třetího stupně. Vyšší stupeň nebývá těmto žákům přiznán. Pokud jsou tyto počty vztaženy k celé populaci žáků základních škol, lze uvažovat dle středního odhadu o podílu 17 % žáků se sociálním znevýhodněním na českých základních školách, přičemž i v tomto případě platí, že jsou jim nejčastěji přiznávána podpůrná opatření prvního stupně (KOLEKTIV AUTORŮ, 2015, s. 25-26). Kladně tak lze hodnotit plánované změny v rámci Národního plánu obnovy, konkrétně projektu Podpora rovných příležitostí, kdy by mělo 400 českých základních škol obdržet finanční dotaci pro podporu žáků se sociálním znevýhodněním v příštích třech letech. Zároveň probíhá ve školním roce 2022/2023 pilotní ověřování identifikace žáků se sociálním znevýhodněním ve školách. Cílem je, aby školy dokázaly samy tyto žáky rozpoznat, neboť v praxi se jen minimum žáků se sociálním znevýhodněním dostane do PPP, a pokud se tak přece jen stane, PPP nemá nástroje, jak tyto žáky identifikovat. Pro identifikaci těchto žáků je doporučeno vycházet z vyhodnocení šesti kritérií, na jejichž základě lze následně stanovit míru sociálního znevýhodnění. Stanovená kritéria jsou následující: žák nemá přiměřenou podporu ve vzdělávání ve svém domácím prostředí, nemá dobře osvojený vyučovací jazyk, je u něj přítomno náročné chování, které není dáno konkrétní diagnózou, žák má sníženou motivaci ke vzdělávání a vyšší absenci, jeho psychické potřeby nejsou

dostatečně saturovány, stejně jako potřeby materiální a finanční. Zákonný zástupce také nespolupracuje se školou. První výsledky se jeví jako příznivé (Němec, 2022).

2.2.3 Žáci s odlišným mateřským jazykem

Kategorie žáků s kulturním znevýhodněním se v mnohém překrývá s kategorií žáků se sociálním znevýhodněním, přičemž u mnoha žáků může být přítomno jak sociální, tak i kulturní znevýhodnění. Nicméně někteří žáci nejsou sociálně znevýhodněni, ale jsou znevýhodněni odlišným kulturním prostředím, z něž pocházejí. V českém školním prostředí jsou označováni za **žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ)**. Jedná se o téma aktuální s ohledem na příliv ukrajinských žáků, kterých bylo na konci roku 2022 v základních školách více než 50 tisíc (MŠMT, 2022). U této skupiny žáků lze uvažovat o dalších formách podpory, která se váže k nedostatečné znalosti českého jazyka.

Znalost cizího jazyka na komunikativní úrovni si žák osvojí přibližně během 1-2 let. Akademická znalost, která umožňuje psát v cizím jazyce např. slohová cvičení, je získána až po 7 letech. Žáci s OMJ tedy nejprve potřebují podporu v rámci osvojení si českého jazyka tak, aby v něm rozuměli výuce (MŠMT, 2021, s. 5-10).

Žákům s OMJ (resp. cizincům ze zemí Evropské unie), kteří pobývají na území České republiky a absolvují povinnou školní docházku, musí příslušný krajský úřad zajistit ve spolupráci se zřizovatelem školy **bezplatnou jazykovou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání**. Zároveň by se ale mělo jednat také o podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole. Krajský úřad musí také zajistit přípravu pedagogických pracovníků, kteří budou realizovat vzdělávání těchto žáků (Zákon č. 561/2004 Sb., § 20). Bezplatná jazyková příprava může být až v rozsahu 200 hodin, a to v současné době u žáků, kteří na území České republiky plní povinnou školní docházku nejvýše 24 měsíců. Od školního roku 2023/2024 se tato doba zkrátí na 12 měsíců. Délka vychází ze vstupního orientačního testu a vzdělávání probíhá podle kurikula češtiny jako druhého jazyka. Cílem je, aby žák získal základní jazykové a sociokulturní kompetence, nicméně není očekáváno, že bude žák po absolvování 200 hodin výuky češtiny schopen dobře se zapojit do výuky ve třídě. Proto je většinou nutné **následně těmto žákům poskytovat**

podpůrná opatření, která jsou na úrovni první až třetí. Stupeň podpory se odvíjí od osvojené úrovně češtiny. V případě podpory prvního stupně bývá nastaven plán pedagogické podpory, realizovány jsou pedagogické intervence (podpora školní přípravy, dovysvětlení a procvičování látky, začleňování žáka do třídy), dochází k úpravě metod výuky a organizace vzdělávání. Důraz je kladen na podporu jazykového rozvoje v rámci výuky. Žáci si mohou vést slovníky, dostávají speciální vzdělávací materiály. Ve druhém stupni může žák absolvovat 3 hodiny týdně výuky češtiny, nejvýše v rozsahu 120 hodin. Vytvořen je IVP, dochází k úpravě hodnocení, voleny jsou různé výukové aplikace, speciální učebnice a je také možné zajistit v rozsahu jedné hodiny předmět speciálně pedagogické péče. Ve třetím stupni je opět možné absolvovat výuku češtiny, též maximálně 3 hodiny týdně, ovšem v celkovém rozsahu až 200 hodin, u předmětu speciálně pedagogické péče se jedná o 2 hodiny týdně. Možné je přidělení asistenta pedagoga, v rozsahu půl úvazku může být přiznána podpora školním psychologem, speciálním pedagogem nebo dalším pedagogickým pracovníkem (MŠMT, 2021, s. 5, 9-11).

Obecně je důležité volit u těchto žáků ve větší míře grafické vizualizace obsahu výuky, ke zvýraznění důležitých slov nebo obsahu volit barvy. Učitel by měl využívat didaktické hry, rytmické prvky, říkadla, básničky. Měl by také podporovat žáky s OMJ v užívání běžných frází a ustálených slovních spojení v češtině. Učitel by měl dbát na to, aby s žáky komunikoval srozumitelně, bez složitějších výrazů, naopak s opakováním základních frází a pokynů. Náročnost musí být zvyšována postupně. Někdy je navíc nutné doučit látku předchozích ročníků, pokud se původní systém vzdělávání výrazněji liší od českého. V rámci třídy je zapotřebí přibližovat ostatním žákům kulturu žáka s OMJ. Žák s OMJ by měl být co nejvíce zapojován do skupinové práce, u vypracování samostatné práce může mít čas navíc. Není vhodné, aby byl žák např. zkoušen ústně, nebo aby před celou třídou přednášel referát. Lze také uzpůsobit třídu potřebám žáka, tedy např. polepit předměty popisky v českém jazyce. K tématu, který má být probírán, může učitel poskytnout žákovi seznam klíčových slov, spolu s jejich překladem do mateřského jazyka žáka. Vhodné je stanovit osobu, která bude žákovi pomáhat se začleněním do školního prostředí, kdy se může jednat o tzv. adaptačního koordinátora, nebo spolužáka, který se stává patronem žáka (MŠMT, 2021, s. 12-14).

Jak upozorňuje Záleská (2020, s. 77), důležité je ovšem také vhodné nakládání s kulturou žáka s OMJ. I když je očekáváno, že bude žák s OMJ hovořit ve škole česky, důležité je neopomíjet ani jeho mateřský jazyk a kulturu, z níž pochází. Žák by se měl adaptovat, ale nikoliv asimilovat tak, aby zavrhl či neznal svoji kulturu. V takovém případě může být negativně ovlivněno sebepojetí žáka. Dochází k tzv. pohrdání vlastní etnicitou, kterou žák zavrhuje, aby nebyl stigmatizovaný, nicméně ve výsledku není ani dobře přijímán majoritní společností, o což usiluje. Je tedy vhodné podporovat i na úrovni školy setkávání žáků s OMJ s žáky ze stejné kultury, nikoliv však tak, aby docházelo k jejich segregaci. V tomto ohledu je dle autorky velmi důležité navázat dobrou spolupráci s rodiči žáků s OMJ. Jak zdůrazňují Kostecká a kol. (2019, s. 10), cílem inkluzivního vzdělávání má být zapojení žáků s kulturním znevýhodněním do společnosti, nikoliv pouze do prostředí školy. Je proto nutné pracovat nejen se zástupci minorit, ale též s příslušníky majoritní společnosti, aby byla odlišnost vnímána spíše jako obohacení než jako handicap.

3 POPIS ŠETŘENÍ

V kapitole je popsáno realizované šetření. Výzkumný problém byl formulován následovně: Jak co nejlépe zajistit podporu vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním na základní škole?

V kapitole jsou nejprve popsány formulované cíle šetření a výzkumné otázky. Dále je přiblížena užitá metodika šetření a popsán je výzkumný soubor. Výsledky šetření jsou uvedeny v kapitole čtvrté.

3.1 Cíle šetření a výzkumné otázky

Cílem šetření bylo identifikovat nejvhodnější formy podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve vybrané základní škole. Dílčím cílem bylo formulovat doporučení pro učitele žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, zaměřené na efektivní podporu těchto žáků při jejich vzdělávání.

Od cíle šetření se odvíjela formulace následujících výzkumných otázek (VO):

VO1: Jakým způsobem probíhá na základní škole identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním?

VO2: Jakým způsobem je realizována podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání na základní škole?

VO3: V čem spočívají nedostatky při poskytování podpory žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání na základní škole?

VO4: Jaké jsou efektivní formy podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání na základní škole?

3.2 Metodika šetření

Vzhledem k záměru co nejdetailněji prozkoumat téma definované výzkumným problémem byl zvolen jako nejvhodnější design kvalitativního šetření. Pro kvalitativní šetření je dle Hendla (2016, s. 45-46) charakteristické, že je zkoumaný problém studován do hloubky. Práci badatele přirovnává autor k práci detektiva, neboť podobně jako detektiv také výzkumník vstupuje do terénu, hovoří s různými lidmi

s cílem získat co nejvíce relevantních informací ke zkoumanému problému. Teprve poté, až jsou získána všechna potřebná data, sběr dat končí. To se dle Reichela (2009, s. 41) označuje jako dosažení teoretické nasycenosti. Reichel vysvětluje, že v kvalitativním šetření probíhají sběr a analýza dat souběžně, tedy získávaná data jsou průběžně vyhodnocována a do jisté míry také zaměřují další zkoumání.

3.2.1 Metody

Metodami sběru dat byl především rozhovor, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je podle Reichela (2009, s. 112-117) nejvhodnější typ rozhovoru, neboť jsou v něm eliminovány nevýhody dalších dvou typů, kterými jsou rozhovor nestrukturovaný a strukturovaný. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného schématu rozhovoru, který vzniká na základě výzkumných otázek. Následně musí být všechny otázky komunikačnímu partnerovi položeny, nicméně lze měnit jejich pořadí, ale též pokládat otázky nové, doplňující, což autor také doporučuje, neboť lze tímto způsobem lépe porozumět zkoumanému problému. Schéma rozhovoru je uvedeno v oddílu příloh (Příloha č. 1).

Doplňujícími metodami sběru dat byla analýza dokumentů a dále pozorování. Analýza dokumentů se týkala materiálů, které byly poskytnuty pracovníky školy a které zachycovaly specifika práce s žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním. Některé tyto materiály jsou uvedeny též v oddílu příloh (Příloha č. 2), kdy se konkrétně jedná o šablonu pro vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a dále pro vytvoření plánu pedagogické podpory. Pozorování probíhalo v rámci realizace šetření a zahrnovalo zejména pozorování prostředí školy, v níž šetření probíhalo, především tedy prostředí tříd, v nichž jsou vzděláváni žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním.

3.2.3 Účastníci

Účastníky šetření byli vybraní pedagogičtí pracovníci vybrané základní školy v Jihočeském kraji. Komunikace byla zahájena s ředitelkou školy, která je zároveň výchovnou poradkyní a též se zúčastnila šetření. Ředitelka doporučila další pedagogické pracovníky do výzkumného souboru (učitele vyučujících na prvním a druhém stupni ZŠ, asistenty pedagoga a též metodika prevence), předala na ně kontakty. Následně vždy po předchozí domluvě probíhaly s vybranými osobami

polostrukturované rozhovory, které byly po souhlasu komunikačních partnerů nahrávány na mobilní telefon, posléze doslovně přepsány. Každý rozhovor trval přibližně 40 minut. Komunikační partneři neposkytli souhlas se zveřejněním přepisu rozhovorů, ovšem svolili k tomu, aby byly v práci dle potřeby uvedeny některé části rozhovorů.

3.2.2 Postup šetření

Šetření probíhalo v měsíci březnu roku 2023, a to po předchozí domluvě s ředitelkou školy. Záměrně není uveden název školy, s ohledem na zachování etiky šetření a též s ohledem na přání komunikačních partnerů o zachování anonymity. Lze pouze uvést, že se jednalo o školu, k níž je přidružena i mateřská škola. Škola se nachází v menším městě a jejím specifikem je nižší počet žáků ve třídě. Žáci jsou vzděláváni podle vzdělávacího programu nazvaného Komunitní škola. Důraz je kladen na zajištění podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Je vhodné doplnit, že byl před samotnou realizací rozhovorů proveden předvýzkum, který by měl být dle Dismana (2011, s. 122) vždy proveden, aby bylo možné zavčas odstranit nedostatky nástroje ke sběru dat. Předvýzkumu se zúčastnily dvě učitelky z okruhu blízkých osob autorky práce, které ovšem učí na jiné škole, ale mají zkušenost se vzděláváním žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Na základě jejich zpětné vazby byla přepracována otázka č. 12, která byla rozčleněna do dílčích podotázek. Osoby, které se zúčastnily předvýzkumu, nebyly dále zařazeny do výzkumného souboru.

Při realizaci šetření byly dodrženy zásady etiky výzkumu. Walker (2013, s. 56) uvádí, že je primárně zapotřebí dbát na to, aby se účastníkům výzkumu nestala žádná újma. Důležité je předem informovat komunikační partnery o účelu šetření, jeho průběhu, způsobu prezentace výsledků. Zapotřebí je též získat informovaný souhlas s účastí v šetření, což bylo provedeno, přičemž tento souhlas poskytli komunikační partneři pouze ústně.

3.2.3 Analýza dat

K analýze dat bylo zvoleno otevřené kódování zakotvené teorie. Jak vysvětlují Strauss a Corbin (1999, s. 43-44), otevřené kódování je první fází zakotvené teorie, kdy jsou

výroky členěny do co nejmenších celků, které jsou následně seskupovány do větších (podkategorií) a posléze sloučeny do kategorií, které tak sdružují obsahově podobné podkategorie. Kategorie a podkategorie jsou vhodně pojmenovány.

Kategorizace dat probíhala s využitím programu Microsoft Office, Excel, kdy byly části výroků kopírovány z Wordu do sloupců, které byly zprvu označeny pracovním názvem. Bylo tak možné přesouvat části výroků do nově tvořených sloupců (podkategorií). Výstupem bylo několik podkategorií, které byly sloučeny dle obsahu do vyšších celků, tj. kategorií.

K prezentaci takto získaných výsledků, tj. vytvořených kategorií a podkategorií, bylo využito techniky vyložení karet, kterou popisují Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 226-227) jako nejjednodušší nadstavbu otevřeného kódování. Kategorizovaný seznam (kategorie a podkategorie) je uspořádán do dějové linky, text je pak převyprávěním jednotlivých kategorií a podkategorií, přičemž je vhodné užít i některé přímé výroky komunikačních partnerů. Názvy jednotlivých kategorií se pak stávají názvy podkapitol a obsahem kapitol je následně podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do dané kategorie.

Tento postup byl tedy dodržen. Výsledky jsou prezentovány dle vytvořených kategorií, se svolením komunikačních partnerů tedy tato prezentace dat obsahuje v případě, že je to vhodné, přímé výroky komunikačních partnerů, které jsou uváděny beze změny, tedy jedná se o doslovný překlad, s užitím nespisovné češtiny.

3.3 Popis výzkumného souboru

Charakteristika výzkumného souboru je nejprve stručně podána v tabulce 1.

Tab. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Komunikační partneři	Věk	Délka pedagogické praxe	Délka působení ve škole	Speciální vzdělání
TU1 (1. stupeň)	35 let	8 let	8 let	ano
TU2 (2. stupeň)	51 let	27 let	5 let	ne
A1	39 let	2 roky	2 roky	ano
A2	38 let	3 roky	7 měsíců	ne
MP	53 let	23 let	23 let	v rámci pracovní pozice
VP	48 let	25 let	20 let	ne

Vysvětlivky: TU = třídní učitel, A = asistent pedagoga, MP = metodik prevence, VP = výchovný poradce

Zdroj: autorka práce

Komunikační partnerky jsou označeny kódy, které jsou užívány i při popisu výsledků výzkumu. Jak je z tab. 1 patrné, výzkumný soubor tvořilo celkem šest komunikačních partnerů. Jednalo se o dvě třídní učitelky (TU), přičemž učitelka označená jako TU1 působí na 1. stupni ZŠ, učitelka TU2 na druhém stupni ZŠ. Dále se jednalo o dvě asistentky pedagoga (A), obě působí na 1. stupni ZŠ. Do výzkumného souboru byla zařazena i metodička prevence (MP), která je zároveň třídní učitelkou na 2. stupni ZŠ. Dále se jednalo o výchovnou poradkyni (VP), která je zároveň ředitelkou školy.

Nejděší délku praxe uvedla komunikační partnerka TU2 (27 let), nicméně na škole nejdéle působí metodička prevence (23 let). Nejkratší délku pedagogické praxe uvedla komunikační partnerka A1 (2 roky), na škole působí nejkratší dobu asistentka pedagoga A2 (7 měsíců).

Za pozornost stojí, že pouze komunikační partnerky TU1 a A1 získali přímo vzdělání v oblasti vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. V případě TU1 se jedná o absolvování jednodenního školení, u A1 o absolvování přednášky na toto téma ze strany speciální pedagožky. Nicméně např. VP uvedla, že absolvovala kurz pro metodiky prevence v délce trvání 260 hodin, tedy i tato VP získala, a to v souvislosti s výkonem této profese, vzdělání zaměřené na edukaci žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním.

4 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

V kapitole jsou prezentovány získané výsledky. Jak již bylo popsáno v kapitole 3.2, výsledky jsou prezentovány dle jednotlivých výzkumných otázek. Při kategorizaci dat byly vytvořeny čtyři hlavní kategorie, které tak odpovídají čtyřem výzkumným otázkám. Tato shoda do značné míry vychází i ze struktury a obsahu schématu rozhovoru.

Dále v textu je následně vždy v každé podkapitole nejprve v podobě tabulky podán obsah vytvořené kategorie. Kategorie je pak vyložena dle jednotlivých podkategorií. Interpretace výsledků šetření a jejich vztahení k výzkumným otázkám, teoretickým východiskům a výzkumům na toto téma jsou podány v kapitole páté.

4.1 VO1: Identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním

První kategorie byla nazvána Identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Obsah kategorie je podán v tab. 2.

Tab. 2: Kategorie č. 1

Identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním
Dodané materiály
Pozorování
Dřívější zkušenost
Specifika žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním
Potřeby žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním
Rizika identifikace sociálního a kulturního znevýhodnění

Zdroj: autorka práce

Do kategorie č. 1 byly zařazeny podkategorie Dodané materiály, Pozorování, Dřívější zkušenost, Specifika žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, Potřeby žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním a Rizika identifikace sociálního a kulturního znevýhodnění.

Komunikační partnerky uváděly, že identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním probíhá zejména na základě dodaných materiálů, též pozorování žáků ve výuce, což reflektuje dřívější zkušenost s těmito žáky.

Dodané materiály se týkají především zpráv ze zpráv z pedagogicko-psychologické poradny nebo dřívější docházky žáka do jiné školy. Již na tomto místě je zapotřebí uvést, že se v městě nachází azylový dům. Z něj také proudí do školy mnoho nových

žáků, ovšem ti nezřídka ve škole setrvávají pouze několik dní nebo jen jeden den. Pro žáky pocházející z rodin (či spíše v péči jednoho z rodičů) žijících v azylovém domě je dle komunikačních partnerů charakteristické, že se často stěhují: „Jsou to děti, které se stěhují už poněkolkáté, což je vidět, když přijdou potom dokumenty z jiné školy. Třeba během druhé třídy už je to čtvrtá, pátá škola“ (TU1).

Dodané materiály mají k dispozici učitelky, nikoliv asistentky pedagoga. Nicméně tyto „papíry“, jak komunikační partnerky nejčastěji dokumentaci o žákovi označovaly, mnohdy neobsahují identifikaci potřeby podpory v podobě konkrétních podpůrných opatření.

Primárně tedy komunikační partnerky při identifikaci žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním vycházejí z **Pozorování**. Zejména učitelky jsou zvyklé na příchod těchto žáků a dokážou tak např. z jejich vzezření nebo projevů chování, zejména pak v rámci výuky, rozpoznat, že se bude jednat o žáka se sociálním a kulturním znevýhodněním: „No to musím říct, že poznám velice snadno, protože to prostě na těch dětech je vidět. Málodky se stane, že ne, že ta péče jakoby domácí je taková, že se něco odhalí až odborným vyšetřením. Tady máme ten azylový dům, takže tady zpravidla jsou ty znevýhodněné tyhle děti“ (TU1), „poznáme, že to dítě nějakým způsobem zaostává nebo jsou s ním problémy... Pokud k nám přijde dítě, které se nastěhovalo do místního azyláku, tak to rovnou očekáváme“ (TU2), „se to ukazuje během výuky a práce s ním... Identifikaci prostě zjišťujeme za chodu, jak se ten žák projevuje ve třídě, co je potřeba vychytat, jak se mu snažit pomoci“ (A1), „A když nevíme nic předem, tak se to typicky odhalí během prvních pár dnů a týdnů. Potom, co by se dítě mělo aklimatizovat, se ukáže, že je nějakým způsobem slabší. No a u dětí cizinců je to poznat hned“ (A2). Komunikační partnerka MP také dodávala, že vychází z rozhovoru s rodiči žáka.

Identifikace je tedy založena i na **dřívější zkušenosti**, přičemž i komunikační partnerka A2, která dosud působí ve škole krátce, zmiňovala, že je pravidlem, že v případě příchodu dítěte z azylového domu lze očekávat, že se bude jednat o žáka se sociálním a kulturním znevýhodněním. Zkušenost se tedy pojí s určitým očekáváním. Zároveň ale reflektují oslovené komunikační partnerky i zkušenost týkající se toho, co tito žáci prožili. Často čelili domácímu násilí, rodiče na ně neměli čas, nebo nevěnovali pozornost vzdělávání svých dětí, neboť jej nepovažují za důležité. Do značné míry se

tedy jedná o zkušenost s tím, že jsou tyto děti výchovně zanedbávané, nebo pocházejí z jiného kulturního prostředí, jedná-li se o cizince.

Specifika žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním značí zejména nedostatečné základní vzdělání, zaostávání za spolužáky, neboť tito žáci nemají často osvojeno v potřebné míře ani trivium. To je pak náročné především na druhém stupni ZŠ. Na prvním stupni mají asistentky pedagoga možnost více se těmto žákům věnovat, mohou tedy pomoci těmto žákům dohnat to, co jim v rámci znalostí chybí, ovšem za předpokladu, že dítě setrvá ve třídě. To se však často neděje.

V případě cizinců je jedinou překážkou neznalost vyučovacího jazyka. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou oproti žákům se sociálním znevýhodněním (byť tedy i u žáků s odlišným mateřským jazykem existuje v důsledku této skutečnosti i sociální znevýhodnění) podle komunikačních partnerek v určité výhodě. U nich je nutné zapracovat na zvládnutí češtiny. Tito žáci mají většinou podporu rodiny. Komunikační partnerky zmiňovali např. velmi dobrou zkušenost s vietnamskými žáky nebo i některými ukrajinskými, kteří si dokázali osvojit češtinu mnohdy i na vyšší úrovni než žáci čeští, následně pak výuku zvládají bez potíží. Ovšem žáci, kterým se rodiče nevěnují, nepodporují je ve vzdělávání, potřebují velmi intenzivní individuální péče.

Potřeby žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním se tak týkají především individuálního přístupu, který je zajištěn asistenty pedagoga, dále zajištěním potřebné podpory, kterou primárně provádí škola na základě identifikace vzdělávacích potřeb žáka, pokud nemá k dispozici doporučení ze strany ŠPZ. Komunikační partnerka VP zmiňovala, že žáci se sociálním znevýhodněním potřebují „převážně stabilitu a jistotu toho, že budou nějaký čas trávit na stejném místě a ve stejné škole. Protože trvá nějaký čas, než vůbec to dítě poznáme, zjistíme, co potřebuje, kde jsou jeho slabiny, kde jsou jeho silné stránky a než si může ten systém podpory pořádně rozjet a než jsou vidět výsledky. Takže co největší podporu jistoty a zázemí i od jiných institucí“.

Co se týče dalších potřeb a specifík žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, problematické může být začlenění do třídního kolektivu a u žáků se sociálním znevýhodněním dále také častá absence. Nelze tedy s žáky pracovat systematicky. Velkým nedostatkem je pak nízká spolupráce ze strany rodičů, o čemž je více pojednáno v kapitole 4.3.

Podkategorie **Rizika identifikace sociálního a kulturního znevýhodnění** se týká zejména dvou aspektů, kterými je stigmatizace a dále zaujmutí určitého negativního, nebo spíše málo pozitivního postoje vůči možným pokrokům u těchto žáků, což velmi výstižně popsala komunikační partnerka TU1: „Je hrozně těžký nepropadnout tomu, že to nemá smysl. Protože ty děti sem přijdou a jsou tady mnohdy velice krátce. Já jsem měla dokonce ve třídě děti, které tam byly jeden den, přišly na jeden den a přišly s novými bačkorami, novými taškami. Všechno tu nechali a už se nevrátily“.

Zmíněná stigmatizace se pojí se statutem těchto dětí, což se týká i žáků s odlišným mateřským jazykem. Učitelé by mohli být ovlivněni ve svém přístupu k těmto žákům předsudky, což ale není příklad této školy. V případě realizovaného šetření však komunikační partnerky v souvislosti se stigmatizací poukazovaly na jinou rovinu, a to přijetí rodičů toho, že je rodina sociálně znevýhodněna, což se následně pojí také s nízkou ochotou ke spolupráci. Podle komunikační partnerky A2 by bylo žádoucí, aby si rodiče přiznali skutečnost, že jejich děti potřebují podporu. Neměli by se tedy soustředit na určitou nálepku, která vede spíše k rezignaci, ale měli by se snažit porozumět tomu, co sociální znevýhodnění znamená přímo pro jejich děti v rámci jejich vzdělávání.

4.2 VO2: Podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním

Druhá kategorie byla nazvána Podpora žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním. Obsah kategorie je podán v tab. 3.

Tab. 3: Kategorie č. 2

Podpora žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním
Podpora ze strany učitelů
Podpora ze strany asistentů pedagoga
Podpora ze strany odborníků
Podpora ze strany rodičů
Rozsah podpory
Pomůcky

Zdroj: autorka práce

Do kategorie č. 2 byly zařazeny podkategorie Podpora ze strany učitelů, Podpora ze strany asistentů pedagoga, Podpora ze strany odborníků, Podpora ze strany rodičů, Rozsah podpory a Pomůcky.

Komunikační partnerky se shodovaly v tom, že žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním potřebují značnou podporu při vzdělávání, včetně rozvoje sociálních dovedností, různých pracovních návyků apod. Tuto podporu se jim pracovníci ve škole snaží zajistit, nicméně jejich úsilí mnohdy přichází vniveč, neboť není doplněno podporou v rodině.

Podpora ze strany učitelů obnáší primárně identifikaci vzdělávacích potřeb těchto žáků, následně je nastaven způsob pedagogické práce s těmito žáky, přičemž klíčovou podporu zajišťují asistenti pedagoga, kteří se těmito žáky mohou věnovat individuálně. Každý učitel by dle TU1 měl být schopen identifikovat potřebu podpory ve svém předmětu, jedná-li se o vzdělávání na druhém stupni ZŠ. Tato fáze trvá přibližně týden až dva týdny. Následně je již možné začít s žáky pracovat individuálně. V praktické rovině zdůrazňovala tato komunikační partnerka pravidla a řád, což souvisí s výše uvedenou jistotou a stabilitou.

Klíčový je individuální přístup a zajištění potřebných pomůcek. **Pomůcky**, které jsou žákům se sociálním znevýhodněním poskytovány, obnáší základní vybavení, jako jsou např. psací potřeby, pracovní sešity, učebnice. Tyto pomůcky jsou žákům poskytovány školou zdarma. Praxe je ovšem dle komunikačních partnerů často taková, že žáci pomůcky obdrží, následně ale do školy neprijdou. Tito žáci často nemají potřebné pomůcky do hodin tělesné výchovy, nemívají rodiči zaplacené obědy, ale v tomto ohledu jim škola pomoci nemůže.

Z konkrétních pomůcek při vzdělávání byly zmiňovány bzučáky pro rozlišení krátkých a dlouhých slabik a také „na tvrdý měkký souhlásky tvrdý měkký kostky. Řekla bych, že ty děti většinou mají nejčastější problémy ve sluchové analýze a že toho spousta jakoby neslyší, protože třeba i málo mluví doma, nemluví se s nimi odmala, jsou tam různé vady řeči, poruchy“ (TU1). Asistentky pedagoga, které s žáky pracují intenzivněji, používají „různé kartičky, sady s čísly, falešné peníze, protože spousta dětí nemá vůbec tu abstraktní představu, tak aby si to osahaly a třeba někdy program na počítači, různé hry, překladové aplikace pro děti mluvící jiným jazykem a zároveň výukové hry, které jim usnadňují učení českého jazyka.“ (A1). V případě žáků s odlišným mateřským jazykem (např. ukrajinských) se od sebe často učí obě strany vzájemně: „já se jako učím, jak se řeknou ukrajinsky a děti se učily, jak se to řekne česky“ (A1).

Jak již bylo zmiňováno, podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním je zajišťována především jako **Podpora ze strany asistentů pedagoga**. Práci asistentek pedagoga si oslovení učitelé i další pracovníci školy velmi pochvalovali. Na škole působí šest asistentek pedagoga a tento stav je i s ohledem na nižší počet žáků ve třídě v současné době dostačující.

Asistentky pedagoga se individuálně věnují žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním, a to i rámci doučování před začátkem výuky nebo v odpoledních hodinách. Jsou také často těmi, kterým rodiče žáků více důvěřují a stávají se tak prostředníkem mezi školou a rodinou. Většina učitelů má ve třídě asistenta pedagoga. Pokud tedy žák se sociálním a kulturním znevýhodněním potřebuje více pozornosti a podpory, což zjišťuje učitel, následně se mu věnuje asistent pedagoga. Práce asistenta pedagoga zahrnuje pomoc žákovi ve třídě, ale může se jednat i o individuální konzultace mimo třídu: „Pokud je znatelně pomalejší, tak opravdu dochází k těm individuálním konzultacím a leckdy se třeba vracíme o ročník dva zpátky, jako u těch individuálních konzultací, kdy zjistíme, že opravdu ty děti jsou jako na tom špatně, tak se to dohání z dlouhodobějšího hlediska“ (TU1). Asistenti pedagoga nejvíce působí u žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním na prvním stupni. To je dáno tím, že u těchto žáků je možné dosáhnout pokroku, pokud se mu dostává intenzivní a dlouhodobé pomoci. Žák pak může překonat nedostatky dané tím, že se jim v minulosti nikdo dostatečně nevěnoval. Pokud není tato podpora zajištěna včas, na druhém stupni již není možné dohnat to, co bylo promeškáno, což je patrné např. v hodinách matematiky.

Asistentky pedagoga, které se zúčastnily šetření, vykazovaly velké porozumění pro žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním, též velkou empatii a kladný vztah vůči dětem, které za svoji situaci nemohou: „Nechci po nich já osobně to, co mají jako umět. Ve třídě s ostatními žáky jako takovou tu rychlost a tu svižnost, ale snažíme se, aby byl třeba měli kratší čas, co se týče délky třeba textů nebo složitosti, je to zjednodušený. A hlavně stále opakujeme, co se už děti naučily“ (A1).

Rozsah podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním je značný. Ve škole je např. dobře zajištěna spolupráce mezi asistentkami pedagoga. Mají přehled o tom, jací žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním se ve škole ocitají, často se vzájemně

doplňují v jejich podpoře: „Asistentek je nás tu víc, takže si tu práci dobře rozdělíme a věnujeme se jim dost. A taky jim poskytujeme ty materiály a chápeme, že nemá cenu vyžadovat, aby si všechno pořizovaly své“ (A2). Asistentky pedagoga se soustředí na to, aby žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním nejen zvládli školní nároky, ale též aby se dobře začlenili do třídního kolektivu. Kromě individuální práce s žáky se jedná také o skupinovou práci. Jedna asistentka pedagoga se tak může např. intenzivně a stabilně věnovat jednomu žákovi, který je pak začleněn do skupiny podobných žáků, kterým se věnuje jiná asistentka pedagoga. Asistent pedagoga podle A2 v zásadě nahrazuje rodiče, resp. to, co rodič nedokáže dítěti poskytnout, ať již proto, že nemá na dítě dostatek času, nebo není schopen pomoci dítěti při jeho vzdělávání. Asistenti pedagoga pracují s velkým nasazením: „jak začal konflikt na Ukrajině, tak nebyly žádné metodiky. Nikdo nám prostě neříkal, jak to máme vést. Takže pokus omyl, vyhledala jsem si informace na internetu, co už se osvědčilo jiným školám. Poté jsme měli už manuál, jak pokračovat. Jinak s dětmi cizinců začínám hodně okrajově formou hry, snažila jsem se zjistit, co umí, jestli něco rozumí, když ne, tak s tím Google překladačem překládat celé věty a formou hry se učit jednotlivá slova. Máme na to různé kartičky a přes internet hry. Pak také máme obrázky s věcmi“ (A1).

Výchovná poradkyně (ředitelka) doplňovala, že je velmi důležitý přátelský přístup. Z šetření mimo jiné vyplynulo, že podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním spočívá nejen v konkrétní formě pomoci, včetně zajištění pomůcek, ale též v tom, že žák zažívá přijetí, není kritizován, ale spíše chválen, může zažívat úspěch, je celkově působeno na jeho osobnost. Zároveň ale tato komunikační partnerka VP uváděla, že někdy přátelský přístup nepomůže, a to nikoliv v případě žáků, ale jejich rodičů: „někdy je komunikace s rodiči velmi složitá a ani přátelský přístup nepomáhá. Jakoukoliv formu podpory pak berou jako výtku, že oni to nezvládají a brání se tomu“. Úspěšnost práce učitelů i asistentů pedagoga při podpoře žáků se sociálním znevýhodněním závisí tedy primárně na tom, jak k této podpoře přistupují jeho rodiče.

Podpora ze strany rodičů je až na výjimky v případě žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečná. U žáků s kulturním znevýhodněním, resp. u cizinců, se také může jednat o obdobnou situaci, ale vždy záleží na rodině. Zejména s vietnamskými žáky má škola

již poměrně tradičně dobrou zkušenost, nově si také komunikační partnerky pochvalovaly spolupráci s ukrajinskými žáky, byť to nemusí být pravidlem: „mám i zkušenosti, že se během pár měsíců ukrajinská dívka naučila lépe česky, než uměli její čeští spolužáci. Záleží samozřejmě na individuálním nadání a motivaci dítěte“ (TU1). Škola má zkušenost zejména s žáky vietnamskými, ukrajinskými a mongolskými. I v tomto případě také záleží na podpoře rodiny. Pokud si žák s odlišným mateřským jazykem dobře a rychle osvojí češtinu, snáze se začlení do třídního kolektivu. Jak uváděla komunikační partnerka A2, začleňování do kolektivu pak též probíhá lépe, navíc při kontaktu s vrstevníci si žáci s odlišným mateřským jazykem rychleji osvojují češtinu.

Podobně jako byla komunikačními partnerkami kritizována podpora ze strany rodičů, negativně byla hodnocena i **Podpora ze strany odborníků**, zejména tedy pracovníků OSPOD. S pracovníci pedagogicko-psychologické poradny mají komunikační partnerky dobrou zkušenost, nicméně chybí podpora rodin ze strany různých sociálních služeb a selhává pomoc ze strany pracovníků OSPOD. Škola tak v podpoře žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním zůstává v zásadě osamocena. Téma nedostatků při vzdělávání těchto žáků je blíže popsáno dále v textu, v souvislosti s výkladem třetí kategorie, vztahující se k třetí výzkumné otázce.

4.3 VO3: Nedostatky při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním

Třetí kategorie byla nazvána Nedostatky při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Obsah kategorie je podán v tab. 4.

Tab. 4: Kategorie č. 3

Nedostatky při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním
Spolupráce s rodinou
Spolupráce s OSPOD
Podpora rodin
Absence žáků

Zdroj: autorka práce

Do kategorie č. 3 byly zařazeny podkategorie Spolupráce s rodinou, Spolupráce s OSPOD, Podpora rodin a Absence žáků.

Jak již bylo uváděno, **Spolupráce s rodinou** bývá velmi problematická. Nejen že rodiče zejména žáka se sociálním znevýhodněním nepodporují při jeho vzdělávání, ale většinou ani nespolupracují se školou. Vůči výzvám školy jsou neteční, i když se někdy podaří, aby na doporučení učitelů navštívili s žákem pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam jim také vše potřebné vysvětlí tamější pracovníci, ovšem ani ti nejsou často pro rodiče autoritou. Podle komunikační partnerky TU1 nepovažují často rodiče žáků se sociálním znevýhodněním vzdělávání za důležité a nejsou tedy ke spolupráci se školou motivováni. Komunikační partnerka TU2 ke spolupráci s rodinou uváděla následující: „Já bych uvítala větší spolupráci s rodinou, aby právě někteří okamžitě tohle označení a třeba to, že dítě pošleme do poradny, nepovažovali za ostudu nebo útok na ně osobně, že to jako nezvládají“.

Jestliže žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním vnímají, že škola není pro jejich rodiče prioritou, či přímo devalvují práci učitelů a asistentů pedagoga, přejímají poté dle komunikačních partnerek tento postoj od svých rodičů, následně se pak také snižuje jejich vlastní motivace ke spolupráci se školou.

Problematická spolupráce s rodinou je patrná a vedoucí k velkým potížím v případě **Absence** žáků ve výuce. Právě tímto aspektem spolupráce s rodinou se komunikační partneri nejvíce zabývali. Žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním často chybí ve škole i několik dní, aniž by byli omluveni rodiči. Nemají k tomu zdravotní důvody. Rodina žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním příliš v docházce do školy nepodporuje, což ovšem maří snahu učitelů a asistentů pedagoga. Učitelé se snaží situaci řešit: „Musíme je často nahánět, protože pokud jsou nepřítomni tři dny bez omluvy, tak voláme. A u některých je to klasika. To jak u cizinců, tak u těch sociálně slabších a azylákových. Mnozí mají i neomluvené hodiny nebo se někdy dokonce musí absence řešit se sociálkou“ (TU1). Jak však uváděla TU2, ani zaangažování pracovníků z OSPOD nebývá účinné: „Já mám ve třídě právě jednu dívku z azylového domu, tam máme velké problémy s absencí. Matka jí kryje a ani po oznámení na OSPODu se toho moc nezměnilo. Dívka je navíc těhotná, takže tam brzy naše práce skončí“ (TU2). Tato komunikační partnerka doplňovala, že je škola následně nucena k tomu, že musí absenci žáků „smáznout“.

Absenci žáků mají na starosti třídní učitelé, nikoliv asistenti pedagoga. Učitelé v případě přesáhnutí absence určitého limitu musí daný stav hlásit pracovníkům OSPOD, nicméně tím řešení končí. OSPOD se dle komunikačních partnerů snaží málo.

Pomoci by mohla **Podpora rodin**, např. ze strany sociálních služeb. Současný stav, kdy se škola snaží, rodina rezignuje, podobně jako OSPOD, se jeví jako patový. Některé komunikační partnerky uváděly, že by řešením mohlo být zaangažování sociálních služeb, neziskových organizací, obecně odborníků a subjektů, kteří by pracovali s rodiči a vedli je k tomu, aby si plnili své povinnosti. OSPOD může působit spíše direktivně, neboť nařizuje, kontroluje, má značné pravomoci. Jak však komunikační partnerky zdůrazňovaly, zapotřebí je namotivovat rodinu ke spolupráci. Toho lze dosáhnout tím, že jim odborníci pomohou, např. tím, že jim zprostředkují řešení konkrétních problémů (bydlení, finance, domácí násilí v rodině, sociálně nežádoucí chování členů rodiny apod.). Tím se může rodičům ulevit a ti pak mohou mít prostor i zájem více podporovat své děti, spolupracovat se školou. Zaznívaly však také názory, že by se mělo na rodinu zatlačit, být více přísní. Nejvíce vstřícná byla v tomto ohledu komunikační partnerka A2: „aby ty rodiny nechodily pořád z místa na místo, zajistit jim lepší zázemí a aby měly i povinnost setrvat na delším místě jednu dobu a řešit ty věci na jednom místě, když se to dá“.

Z dosavadních výsledků je patrné, že je škola značně bezmocná, pokud rodina nespolupracuje, a nepomáhají ani další odborníci. Pracovníci se snaží, ovšem jejich úsilí se stává marným a daný stav tak může vést i k vyhoření učitelů. Učitelé mohou být demotivováni. Nicméně z rozhovorů, pozorování a analýzy předložených dokumentů bylo zřejmé, že se pracovníci školy nevzdávají. Zaměřují se alespoň na to, co těmto žákům pomáhá. Jaké prvky působení pracovníků školy na vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním jsou nebo mohou být efektivní, je popsáno dále v textu.

4.4 VO4: Efektivní podpora při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním

Čtvrtá kategorie byla nazvána Dobrá praxe. Obsah kategorie je podán v tab. 5.

Tab. 5: Kategorie č. 4

Dobrá praxe
Motivace žáků
Práce s třídním kolektivem
Přístup pedagogických pracovníků
Aktivity v rámci školy
Multikulturní témata

Zdroj: autorka práce

Do kategorie č. 4 byly zařazeny podkategorie Motivace žáků, Práce s třídním kolektivem, Přístup pedagogických pracovníků, Aktivity v rámci školy a Multikulturní témata.

Podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním není možná bez **Motivace žáků** ke spolupráci. Zatímco rodiče se často spolupráci se školou brání a nejsou motivováni k podpoře svých dětí ve vzdělávání, samotní žáci naopak často motivováni jsou.

Příčinou může být podle komunikačních partnerek upřímný zájem a snaha, kterou vnímají od učitelů a asistentů pedagoga. Nicméně na motivaci žáků je zapotřebí soustavně podporovat a volit vhodné přístupy.

V tomto ohledu je zapotřebí uvést výrok asistentky pedagoga A1: „Já vím, že by se to nemělo, ale já jsem třeba pletla náramky. Třeba za celý týden nebo i za malinké pokroky, když bude vidět, že se snaží, tak dostanou náramek. Nebo že jsme si hráli nakonec hodiny hry. Většinou se pak těší na ty hodiny, tak dělají pokroky. Funguje to ale lépe u menších dětí“.

Zcela jistě není tento přístup zakázaný. Naopak, lze jej označit za příklad dobré praxe, o čemž je více pojednáno v diskusi. Pokud je žák pozitivně motivován, lépe spolupracuje. Motivace prostřednictvím odměn je zcela v pořádku, i když je zapotřebí, aby byly kombinovány odměny hmotné i nehmotné. To se ve škole děje. Žáci jsou motivováni známkami, jsou ale také hodně chváleni, podle komunikační partnerky A2 i za maličkosti. Kromě známek, pochval, náramků se jedná také o různé hry. Jak však

uváděla komunikační partnerka TU1, někdy je nutné více na žáky zatlačit, a to v případě, kdy se dle jejího názoru jedná o „lenost“ žáka.

Motivace je též posilována prostřednictvím **Aktivít v rámci školy**, kdy se jedná o různé výlety, ale i akce mimo školu a vyučování. Tyto aktivity mají navíc příznivý dopad na **Práci s třídním kolektivem**. Práce s třídním kolektivem je zároveň významným prvkem při podpoře žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. S třídním kolektivem většinou pracuje třídní učitel, a to formou třídnických hodin. Na třídnických hodinách je věnována pozornost tomu, jak třída nefunguje, nebo naopak co se třídě a třídnímu kolektivu daří. Reflexe je prováděna i formou her. Také v rámci různých předmětů je možné zaměřit se na rozvoj sociálních dovedností žáků či kohezi třídní skupiny. Výhodou je dle komunikační partnerky VP nízký počet žáků ve třídě. Je tak možné zavčas postřehnout některé projevy chování, které by mohly přerůst i v šikanu či vylučování žáka se sociálním a kulturním znevýhodněním z třídního kolektivu.

Nutno však podotknout, že se všechny komunikační partnerky shodovaly v tom, že ve škole v tomto ohledu není problém. Příčinu spatřují oslovené učitelky a asistenti pedagoga ve skutečnosti, že se v blízkosti nachází azylový dům. Je tak zcela běžné, že do tříd přicházejí noví žáci, a to z různých kulturních prostředí. Pokud žák se sociálním a kulturním znevýhodněním nevykazuje nevhodné chování vůči spolužákům, nemají spolužáci důvod, proč by se k němu měli chovat špatně. Kromě toho je však s třídním kolektivem zcela přirozeně pracováno. Odlišnost v této třídě není ničím, co by poutalo pozornost, což zmiňovala např. komunikační partnerka VP: „Tak tady u nás je výhoda toho, že jsou vlastně kolektivy malé a jsou na děti s tímto znevýhodněním zvyklé. Začleňování probíhá přirozeně a neměli jsme tu žádný zvláštní problém s tím, že by ty děti byly nějak stigmatizované. Všechno ale samozřejmě bedlivě sledujeme jak my jako učitelé, tak asistenti pedagogů“.

Jakmile je nový žák zapsán do třídy, je kolektivu představen. Další interakce většinou probíhají mezi žáky spontánně, ovšem s dohledem z povzdálí ze strany učitelů a asistentů pedagoga. Všichni sledují, jak se třídní kolektiv vyvíjí, nicméně zasahováno je pouze v případě potřeby. Žákům je předána důvěra v to, že sami zvládnou koexistovat vedle sebe bez větších problémů, což se též děje.

Kromě třídních učitelů i dalších učitelů tedy s třídním kolektivem pracují i asistenti pedagoga: „Sledujeme, jestli nikdo nezkouší vystrkovat růžky, usměrňovat celou tu třídu, zapojovat všechny, při práci ve skupině začleňovat i ty slabší nebo cizí děti“ (A1).

Přístup pedagogických pracovníků k žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním je tak též příkladem dobré praxe. Učitelé i asistenti pedagoga velmi dobře vědí, kdy mají intervenovat, kdy mají předávat kompetence žákům a třídě, kdy mají volit určitou formu motivace ke vzdělávání.

Zcela přirozeně tak do svého působení zahrnují také **Multikulturní témata**. Podle komunikačních partnerek se ovšem opět jedná o záležitost převážně spontánní. V rámci výuky je mnoho různých, přirozených situací, kdy je možné vyzvat žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním k tomu, aby se podělili s třídou o to, v čem je jejich kultura jiná, jaké mají zvyky apod.: „během výuky se tyhle témata ukazují samy a pak třeba říkáme, ať nám ty děti samy k tomu něco poví, když se jich to týká. Jak to chodí u nich, jaké mají zvyky a podobně“ (A1).

V rámci hudební nebo výtvarné výchovy mohou žáci přednést referát či předvést něco, co je pro jejich kulturu typické. Méně je možné věnovat se těmto tématům např. v matematice na druhém stupni základní školy, ale i v těchto případech jsou multikulturní témata reflektována. Naopak předměty jako dějepis, zeměpis či občanská témata k multikulturním tématům přímo vybízejí. Žáci také sami spontánně uvádějí, na co jsou ze svého domova zvyklí. Ostatní děti tato témata zajímají a vzájemně se tak učí nejen přijímání odlišných kultur, ale též jsou vzdělávání v tom, jak se jednotlivé kultury od sebe mohou lišit, nebo co mají naopak společné.

Jak je tedy zřejmé, přestože je v dané škole podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním často problematická, mnohdy až nemožná, učitelé i asistenti pedagoga vědí, co může pomoci. I kdyby jejich intervence měla být jen několikadenní vždy pracují s těmito žáky s velkým nasazením. Šetření tedy poukázalo na významnou roli pracovníků školy v podpoře těchto žáků, ovšem možnosti podpory jsou různé. V následující kapitole jsou shrnuty hlavní poznatky týkající se právě této oblasti.

5 DISKUSE A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V rámci koncepce šetření byly formulovány čtyři výzkumné otázky. **První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jakým způsobem probíhá na základní škole identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním.**

Jak bylo zjištěno v rozhovorech s komunikačními partnery, učitelé v některých případech dostávají s příchodem žáka zprávy o jeho předchozí docházce do základní školy, nebo je také k dispozici vyšetření a doporučení ze strany ŠPZ. Nicméně tím, že se v blízkosti školy nachází azylový dům, do školy přicházejí žáci právě z tohoto zařízení a učitelé i asistenti pedagoga jsou tak většinou schopni sociální a kulturní znevýhodnění na základě své předchozí zkušenosti velmi rychle identifikovat.

Učitelé většinou dokážou nejpozději do 14 dnů rozpoznat, jakou formu a míru podpory tyto žáci potřebují. Následně bývá vypracován plán pedagogické podpory nebo individuální vzdělávací plán, případně jsou rodiče žáka kontaktováni s tím, aby navštívili ŠPZ.

Jak vyplývá z šetření v českém školství, školy většinou v identifikaci těchto žáků selhávají (KOLEKTIV AUTORŮ, 2015, s. 25-26), což tedy není situace školy, v níž bylo šetření provedeno. To je patrně dáno právě značnou zkušeností učitelů, kteří do jisté míry vždy očekávají v případě, že je do školy zapsán žák s pobytem v azylovém domě, že se bude jednat o žáka se sociálním a kulturním znevýhodněním. V případě žáků s odlišným mateřským jazykem je již při prvním kontaktu zřejmé, že bude zapotřebí u těchto žáků podpory v souvislosti s jejich příslušností k jiné kultuře.

Lze však doplnit, že v současném českém školství probíhá ve školním roce 2022/2023 pilotní projekt zaměřený právě na identifikaci těchto žáků. Vytvořeno bylo posuzovací schéma obsahující sedm základních oblastí, které bude posuzovat učitel, a to ve spolupráci s poradenským pracovníkem školy. Posuzována tak bude míra osvojeného vyučovacího jazyka, přiměřená podpora vzdělávání žáka v domácím prostředí či naplněnost potřeb žáka nebo spolupráce rodiny se školou. Pokud bude žák identifikován jako žák vyžadující podporu z důvodu sociálního a kulturního znevýhodnění, nebude nutné vyčkávat na posouzení stavu žáka ze strany ŠPZ, ale škola

bude schopná zajistit žákovi patřičnou podporu, a to bez nežádoucí časové prodlevy (Němec, 2022).

Druhá výzkumná otázka byla ve znění: Jakým způsobem je realizována podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání na základní škole?

Jak bylo několikrát v rámci prezentací výsledků zdůrazněno, navštívená škola může být příkladem pro mnoho jiných škol v tom, jak přistupuje k podpoře žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Podpora zahrnuje nejen dodržování podpůrných opatření stanovených ze strany ŠPZ a patřičnými zákony.

Tato podpora je komplexní. Týká se vhodného přístupu k žákům, užívání různých pomůcek, které jsou navíc v této škole žákům dávány zdarma, a to i přesto, že je běžnou praxí, že krátce poté již žák do třídy nedochází, neboť se odstěhoval. Učitelé volí vhodnou motivaci žáků a usilují o kooperaci s rodinou žáka, což se ovšem často nedaří.

Velmi důležití jsou v tomto ohledu asistenti pedagoga, kteří mohou pracovat s těmito žáky individuálně. Často je však kombinována individuální a skupinová podpora žáka ze strany asistenta pedagoga, přičemž asistenti pedagoga ve škole v tomto ohledu spolupracují a vzájemně se doplňují. Forma a obsah podpory vychází ze vstupní identifikace vzdělávacích potřeb žáka. Důležité je též pracovat s třídním kolektivem.

V souladu s doporučením Pavlíčkové a Matulayové (2021, s. 2021, s. 52) probíhá tato podpora na více úrovních, kdy je do ní zahrnuta také škola, školské poradenské zařízení, rodina žáka, případně i OSPOD. Pavlíčková a Matulayová (2021, s. 52-54) navrhli tento model a ověřují některé jeho aspekty ve školách ve Zlínském kraji. Důraz je kladen na to, aby nedocházelo ke stigmatizaci rodin, které jsou článkem v tomto řetězci, který selhává a zapříčiňuje nedostatečnou podporu těmto žákům, kteří se tak ocitají v riziku předčasného odchodu ze vzdělávání.

Třetí výzkumnou otázkou bylo zkoumáno, v čem spočívají nedostatky při poskytování podpory žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání na základní škole.

Hlavní nedostatky se týkají rodiny těchto žáků. Sami žáci se dokážou většinou bez problémů začlenit do třídního kolektivu a vzhledem k tomu, že jsou velmi pozitivně

a efektivně vedeni ke vzdělávání, jsou motivováni k tomu, aby překonali některé bariéry.

Nicméně rodiče často nemají dostatek času nebo znalostí o tom, jak svým dětem v rámci vzdělávání pomoci. Mnohdy však nespátřují ve vzdělávání význam. V těchto případech je práce oslovených pedagogických pracovníků marná.

Učitelé i asistenti pedagoga, kteří se zúčastnili popsaného šetření, zmiňovali nejen nespolutřáci rodičů těchto žáků, ale též nedostatečné intervence ze strany pracovníků OSPOD. Jako řešení nabízeli buď zesílení tlaku a využívání všech prvků motivace ze strany pracovníků OSPOD, včetně různých sankcí, nebo naopak podporující přístup, kdy by ovšem bylo zapotřebí, aby s rodinou podpůrně pracovali odborníci z různých sociálních služeb či neziskových organizací. Nicméně ani to se neděje.

Mezi odborníky však také na toto téma nepanuje shoda. Nástrojem, který může OSPOD využít, je podnět k odebrání či snížení pobíraných sociálních dávek. Zvažováno je, že by v případě absence žáků vyšší než 100 hodin z nezdravotních důvodů pobírali rodiče po dobu šesti měsíců sníženou sociální dávku, která by vznikla kombinací dávky hmotné nouze a příspěvku na bydlení (Agentura pro sociální začleňování, 2020). Nejedná se o nový návrh. Tato praxe byla realizována již v roce 2011, kdy byla rodičům pozastavena výplata sociálních dávek na tři měsíce, což do praxe přenášeli pracovníci OSPOD ve vybraných městech (např. v Brně nebo v Břeclavi). I když se jednalo o praxi kontroverzní, některým školám se osvědčila (VAV, 2011).

Toto řešení odráží zkušenost oslovených pedagogických pracovníků s tím, že vlivem žádných sankcí za neplnění si povinnosti rodičů nedochází ke změně stavu. Žáci tak do školy nechodí, absence nejsou omlouvány. Pokud je případ nahlášen na OSPOD, nic se neděje. Podle Učitelské platformy (2022) by se však v případě zavedení praxe odnímání nebo snížení čerpaných sociálních dávek mohla negativně dotknout fungování všech rodin, kdy by bylo nutné vždy navštívit lékaře dítěte. Především se ale dle tohoto zdroje více osvědčuje mít ve škole pro tyto účely ustanoveného pracovníka, který následně komunikuje se školou, zprostředkovává řešení některých problémů (např. dluhy), nicméně zapotřebí je zvýšit podporu dalších subjektů, jako je Policie České republiky, neziskové organizace, školy by měly být podpořeny kapacitně. Důležité je zajistit, aby na školách působili sociální pedagogové, psychologové apod.

V navštívené škole nemají pracovníci možnost donutit rodiče k tomu, aby žáky do škol posílali či se s nimi učili apod. Přesto se učitelé nevzdávají a volí způsoby, jak zvýšit pravděpodobnost, že se žákům se sociálním a kulturním znevýhodněním dostane potřebné podpory.

Čtvrtá výzkumná otázka zněla: Jaké jsou efektivní formy podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání na základní škole?

Z šetření vyplynulo, že se osvědčuje vhodně žáky motivovat, byť v případě, že nejsou motivováni rodiče, úsilí učitelů ztrácí na významu. Nicméně je možné, že získání pozitivní zkušenosti a alespoň nějaký rozvoj těchto žáků je efektivní.

Není chybou žáky motivovat různými způsoby, naopak. Vhodná je kombinace formativního a neformativního hodnocení, přičemž ani materiální odměna nemusí být u některých žáků chybou. Nemá se jednat o uplácení, ale o kombinaci různých forem motivace žáka ke vzdělávání (Čapek, 2008, s. 115).

Velmi důležité je pracovat s třídním kolektivem, zaměřit se na multikulturní témata, volit aktivity v rámci školy i mimo ni (výlety apod.). Významná a klíčová je práce asistenta pedagoga. Těm se v některých případech daří získat větší důvěru, než je tomu v případě učitelů. Rodina pak může spolupracovat. Osvědčuje se také nabídka doučování, které realizují asistenti pedagoga mimo vyučovací dobu.

Doporučení pro praxi

V zásadě je tedy práce s žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním v navštívené škole příkladem dobré praxe. Přesto byly identifikovány nedostatky, které by se měly zlepšit.

Lze navrhnout tyto změny:

- apelovat na pracovníky OSPOD, aby využívali všechny nástroje, které mají v rámci kooperace s rodiči žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Lze udělit sankce finanční, nebo nařídit docházku rodičů do různých poraden. Není nutné hrozit odnětím dítěte z rodiny. Ovšem vhodné by bylo, kdyby sociální pracovníci působili u těchto rodin systematicky, nikoliv pouze na apel školy. Mělyby usilovat o řešení dílčích problémů (dluhy, domácí násilí apod.), k čemuž lze využít doporučení na další odborné služby (neziskové organizace, sociální

služby apod.). Podobně by měl OSPOD pravidelně spolupracovat se školou, např. v rámci porad jednou měsíčně, které lze uskutečnit i online. Škola pak má možnost předat informace o fungování jednotlivých žáků, na což již pracovníci OSPOD mohou reagovat svým profesním působením;

- získat ke spolupráci místní neziskové organizace a sociální služby. I když je škola značně vytížena, přesto řešení absencí, odchodů ze školy apod. je též administrativní zátěží. Navíc může tato praxe zvyšovat riziko syndromu vyhoření u učitelů a asistentů pedagoga. Kontakt na tyto organizace může být předán rodičům při první schůzce. Zároveň by škola měla určit pracovníka, který bude mít tuto práci ve své kompetenci;
- navázat spolupráci s místním azylovým domem. Důležité je oslovit pracovníky azylového domu, z něž pocházejí často žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním. Opět se lze domluvit na klíčovém pracovníkovi. Podpora dětí při vzdělávání ze strany rodičů (uživatelů služby) může být součástí individuálního plánování a určitou podmínkou zajištění bydlení a dalších služeb;
- zajistit vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga v dané problematice. I když oslovení učitelé a asistenti pedagoga vědí, jak pracovat s žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním, nezískali k tomu většinou patřičné vzdělání, mohou jim chybět aktuální poznatky a nemusí tak využívat osvědčenou praxi. Toto vzdělávání může absolvovat pouze jeden pracovník školy, který získané informace předá kolegům.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zhodnotit možnosti a úskalí podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním na základních školách. Cílem vlastního šetření bylo identifikovat nejhodnější formy podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve vybrané základní škole. Dílčím cílem je formulovat doporučení pro učitele žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, zaměřené na efektivní podporu těchto žáků při jejich vzdělávání.

V rámci vlastního šetření bylo zjištěno, že oslovení učitelé a asistenti pedagoga činí maximum pro to, aby podpořili žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním při jejich vzdělávání. Vůči těmto žákům zaujímají pozitivní přístup, pracují s třídním kolektivem, užívají individuální přístup k těmto žákům, zajišťují na vlastní náklady mnoho pomůcek, ale též např. doučování mimo výuku. Pozornost je věnována také multikulturním tématům. Respektovány jsou potřeby žáků, jejich možnosti. Podpora vychází z předchozí identifikace těchto žáků jako těch, kteří mají mít podporu ve vzdělávání. Dobře je navázána spolupráce s místní pedagogicko-psychologickou poradnou.

Stanovené cíle lze považovat za naplněné. Podpora žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním nemůže být záležitostí pouze školy, jak je tomu v případě základní školy, v níž bylo realizováno šetření. Důležité je zapojit do spolupráce další subjekty. Nutné je více apelovat na pracovníky OSPOD, aby využívali všech nástrojů, kterými mohou zvýšit pravděpodobnost, že budou rodiče se školou kooperovat. Pokud nejsou žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním motivováni ke vzdělávání v domácím prostředí, motivace ze strany školy selhává.

V rámci navržených doporučení byla zdůrazněna potřeba spolupráce školy a OSPOD s dalšími organizacemi a též by měla být navázána intenzivnější spolupráce mezi školou a OSPOD a tamějším azylovým domem. OSPOD může na toto téma také pořádat přednášky či zajistit případovou konferenci. Důležitá je ale též osvěta a podpora škol ze strany státu. Při nezajištění těchto forem podpory se stává úsilí pracovníků školy při podpoře vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním marné a demotivující.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. *Změny v dávkách na bydlení školní docházku nezlepší. Neřeší ani předčasné odchody ze vzdělávání, ukazuje analýza* [online] 2. 3. 2020 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/zmeny-v-davkach-na-bydleni-skolni-dochazku-nezlepseni-neresi-ani-predcasne-odchody-ze-vzdelavani-uvadi-analyza/>

BOŘKOVCOVÁ, Marie a kol. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online] Praha: Člověk v tísni, 2013 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: http://majinato.cz/majinato_web.pdf

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2014. 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 131 s. ISBN 978-80-210-6574-1.

GREGER, David, SIMONOVÁ, Jaroslava a Jana STRAKOVÁ (eds.). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 177 s. ISBN 978-80-7290-861-5.

HASSANEIN, Elsayed Elshabrawy Ahmad. *Inclusion, Disability and Culture*. Rotterdam: Sense, 2015. 212 p. ISBN 978-94-6209-921-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

JEDLIČKA, Richard a kol. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.

KALEJA, Martin. *Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. 41 s. ISBN 978-80-7464-693-5.

KOČÍ, Petr, ZLATKOVSKÝ, Michal a Jan CIBULKA. *Unikátní výzkum: česká společnost se nedělí na dva tábory, ale do šesti tříd. Zjistěte, do které patříte vy* [online] 17. 9. 2019 [cit. 2022-12-05]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ceska-spolecnost-vyzkum-tridy-kalkulacka_1909171000_zlo

KOLEKTIV AUTORŮ. *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření* [online] 2015 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza-rozlozeni-cetnosti-svp-podle-po/analyza-rozlozeni-cetnosti-svp-podle-po.pdf>

KOSTELECKÁ, Yvona a kol. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. 195 s. ISBN 978-80-7603-087-9.

KUČEROVÁ, Michaela. *V čem spočívá sociální vyloučení a jaké překážky ve vzdělávání dítěti klade?* [online] 21. 5. 2019 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1988-jak-podporit-a-motivovat-zaky-ze-socialne-znevychodneneho-prostredi>

KUKLA, Lubomír a kol. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada, 2016. 432 s. ISBN 978-80-247-3874-1.

De LEEUW, Renske Ria, BOER, Anke A. and Alexander E. M. G. MINNAERT. Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education* [online] 2018, Vol. 33, Issue 2, pp. 166-186 [cit. 2023-02-13]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2018.1424783>

LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

KVĚTOŇOVÁ, Lea, NĚMEC, Zbyněk, PELCOVÁ, Naděžda a Zbyněk ZICHA (eds.). *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě?* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 253 s. ISBN 978-80-7603-185-2.

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína, RŮŽIČKA, Michal a kol. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 s. ISBN 978-80-244-5321-7.

MŠMT. *Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)* [online] 2021 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_msmt_pro_spz_0.pdf

MŠMT. *Děti ukrajinských uprchlíků je ve školách více než 50 tisíc* [online] 24. 11. 2022 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/deti-ukrajinskych-uprchliku-je-ve-skolach-vice-nez-50-tisic>

NĚMEC, Zbyněk a kol. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání.* Praha: Nová škola, 2019. 70 s. ISBN 978-80-905807-9-4.

NĚMEC, Zbyněk. *Podpora žáka se sociálním znevýhodněním ze strany asistenta pedagoga* [online] 8. 11. 2021 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podpora-zaka-se-socialnim-znevychodnenim-ze-strany-asistenta-pedagoga>

NĚMEC, Zbyněk. *Kdo jsou žáci se sociálním znevýhodněním? Identifikace jako první krok na cestě k podpoře...* [online] 2022 [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/kdo-jsou-zaci-se-socialnim-znevychodnenim-identifikace-jako-prvni-krok-na-ceste-k-podpore/>

NPI. *Plán pedagogické podpory (PLPP)* [online] 17. 3. 2021 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/plan-pedagogicke-podpory-plpp>

NÚV. *Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření* [online] leden 2017 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39836_1_1/.

PAVLÍČKOVÁ, Jaroslava a Tatiana MATULAYOVÁ. Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji. *Sociální pedagogika/Social Education*, 2021, roč. 9, č. 2, s. 41-57. ISSN 1805-8825.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. 240 s. ISBN 978-80-271-3010-8.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno: Podané ruce, 1999. 197 s. ISBN 80-85834-60-X.

SVOBODA, Zdeněk, ZILCHER, Ladislav a kol. *Koordinátor inkluze ve škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2020. 180 s. ISBN 978-80-7561-199-4.

ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UČITELSKÁ PLATFORMA. *Odebrání dávek za školní absence problém zhorší. Pomoci mohou sociální pedagogové* [online] 3. 8. 2022 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/odebrani-davek-za-skolni-absence-problem-zhorsi-pomoci-mohou-socialni-pedagogove.a-8590.html>

VAV. *O dávky přišly už desítky rodin. Neposílaly děti do školy* [online] 27. 6. 2011 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/o-davky-prisly-uz-desitky-rodin-neposilaly-deti-do-skoly_205471.html

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění.

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

WALKER, Ivan. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada, 2013. 218 s. ISBN 978-80-247-3920-5.

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

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. 163 s. ISBN 978-80-210-9649-3.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Schéma rozhovoru

Příloha č. 2: Materiály užívané ve vybrané ZŠ při podpoře žáků se speciálními a vzdělávacími potřebami

Příloha č. 1: Schéma rozhovoru

- 1. Jak poznáte, že máte ve třídě žáka se sociálním a kulturním znevýhodněním? (z jakých materiálů vycházíte, s kým spolupracujete)?*
- 2. Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody při identifikaci žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním?*
- 3. Co by se případně mělo změnit v rámci identifikace žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním?*
- 4. Popište mi prosím, jaká je Vaše zkušenost s podporou žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním ve škole, v níž působíte? (případně se doptat: podpora ze strany asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, psychologa, metodika prevence, ŠPZ, externí odborníci)*
- 5. Prosím zkuste mi popsat, s jakými podpůrnými opatřeními se setkáváte u žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním. Jak tato podpůrná opatření hodnotíte (co je efektivní, co není, proč), jaká podpůrná opatření byste naopak uvítal/a, a nebývají těmto žákům přiznány?*
- 6. Jaké speciální pomůcky užíváte při vzdělávání žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním?*
- 7. Jakou podporu a pomoc podle Vás nejvíce potřebují žáci se sociálním a kulturním znevýhodněním, aby byly co nejvíce zajištěny jejich vzdělávací potřeby (měly optimální podmínky pro své vzdělávání)?*
- 8. Co v tomto ohledu podle Vás škola dělá, co se daří a proč?*
- 9. Co se naopak nedaří a proč?*
- 10. Co by se mělo podle Vás v této oblasti zlepšit a jakým způsobem (za jakých podmínek) je dle Vašeho názoru možné tyto změny zavést?*
- 11. Jaká je Vaše zkušenost se vzděláváním žáků-cizinců? Co se osvědčuje, co nikoliv, jak se daří začleňovat je do třídního kolektivu (co je efektivní, čeho se vyvarovat)?*

12. Nyní bych se doptala na několik konkrétních aspektů podpory žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, které jsou uváděny v odborné literatuře. Budu ráda za Vaši zkušenost s danou podporou nebo Váš názor. (vynechat, co již bude zodpovězeno)

- jak řešíte absenci těchto žáků:
- jak pracujete s posílením motivace těchto žáků ke vzdělávání:
- je uváděno, že se u těchto žáků osvědčuje vytvořit kartu osobnostního profilu (sepsat i s účastí žáka silné stránky, co je problém apod.). Máte tuto zkušenost, případně jakou, nebo užíváte jinou alternativu? Co si o tomto prvku myslíte?
- jak je pracováno s rizikem stigmatizace těchto žáků v třídním kolektivu:
- jaká pozornost je věnována práci s třídním kolektivem:
- jaká pozornost je věnována v rámci výuky multikulturním tématům či přímo kultuře (etnicitě) daného žáka?
- dělá nějakou činnost asistent pedagoga nad rámec běžné praxe (např. návštěva v rodině žáka, návštěva v odpoledních hodinách, doučování s žákem v domácím prostředí, doprovázení rodičů na úřady apod.). Jak případně takové jednání hodnotíte?
- dělá i škola něco navíc pro tyto žáky (zajištění úhrady obědů sponzory, pomůcek např. do TV apod.)?
- nově se hovoří o tom, že se v českém školství nedaří identifikovat žáky se sociálním znevýhodněním. Jaké existují na škole postupy k jejich identifikaci? Pokud neexistují, co by Vám v tomto ohledu pomohlo?

13. Co byste doporučil/a učitelům a dále ředitelům škol v souvislosti se vzděláváním žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním?

14. Je něco, co tu nezaznělo a rád/a byste doplnila?

Příloha č. 2: Materiály užívané ve vybrané ZŠ při podpoře žáků se speciálními a vzdělávacími potřebami

Plán pedagogické podpory ve zkoumané škole

Plán pedagogické podpory (PLPP)	
Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	
Škola	
Ročník	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	
Datum vyhotovení	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)
Dívka nastoupila do 1. tř. v řádném termínu. Je milá, chová se přátelsky, při výuce spolupracuje. Již v 1. tř. se projevily potíže ve čtení (neosvojila si správnou techniku čtení) a ve psaní - chyby v přepisu i v diktátech, neurované písmo.. Vše je podpořeno pomalým pracovním tempem. Potíže ve čtení se promítají i v ostatních předmětech. V 1.tř. jí byl spec. pedagožkou školy poskytován materiál k procvičování grafomotoriky.

II. Stanovení cílů PLPP (cíle rozvoje žáka)
<ul style="list-style-type: none">• upevnění tvarů písmen a prostorového umístění slov na řádce (sešit s pomocnými linkami)• rozvoj sluchové analýzy a syntézy-zlepšení úrovně přepisu a diktátu

III. Podpůrná opatření ve škole (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
a) Metody výuky (specifikace úprav metod práce se žákem)

PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY

MATEMATIKA

Do konce března- docvičit učivo I.třídy

- * vyjmenovat řadu čísel 0- 20 a zpět, orientovat se v číselné řadě (pracovat s číselnou osou, penězi a j názornými pomůckami)
- * porovnat a různými způsoby rozkládat čísla do 20
- * zvládnout pamětné sčítání, odčítání do 20 i s přechodem přes desítku
- * vypočítat jednoduché slovní úlohy
- * poznat a pojmenovat geometrické tvary (čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh) a tělesa (krychle, kvádr, válec, koule)

Do konce června- částečné osvojení látky II. třídy

- * počítání do 100- po jedné, po desítkách
- * orientace v číselné řadě- číslo před, za
- * porovnávání dvou čísel
- * zápis číslic do 100
- * rozklad čísel na desítky a jednotky
- * sčítání a odčítání jedno a dvouciferných čísel – pamětně
- * počítání se závorkami
- * řešení slovních úloh
- * určování času na hodinách
- * písemné sčítání a odčítání do 100
- * pamětné násobení a dělení čísly 1,2,3,4,5
- * druhy čar
- * měření a rýsování úseček v cm, mm, dm a jejich porovnávání
- * osově souměrné útvary a obrázky

Plán pedagogické podpory

ČESKÝ JAZYK

Do konce března-

- * docvičit nácvik všech malých i velkých psacích písmen abecedy
- * psaní slov a vět (opis, přepis, diktát)
- * docvičovat nácvik čtení všech typů slov
- * číst jednoduché věty, porozumět jejich významu
- * rozšiřovat slovní zásobu

POZNÁMKA: využívat sešity , učebnice aj materiály z I. třídy

Do konce června (osvojit si alespoň částečně učivo II. třídy)

Vyjmenovat a poznat :

- * samohlásky, souhlásky, dvojhásky, slabikotvorné r, l
- * druhy vět
- * slovní druhy- podstatná jména, slovesa, předložky, číslovky
- * slovní význam slov
- * abecedu + řazení slov podle abecedy
- * věta jednoduchá a souvětí

Pravopis

- ů,ú,u
- y, í, ý v měkkých, tvrdých souhláskách
- psaní párových souhlásek
- skupiny dě,tě,ně, bě,pě, vě, mě

Sloh

- * dopis
- * pozvánka
- * vypravování
- * jednoduchý popis zvířete a osoby

Čtení

- * čtení a porozumění textu
- * pamětné osvojení básně

Individuální vzdělávací plán – formulář

Individuální vzdělávací plán	
Jméno a příjmení žáka	
Datum narození	
Bydliště	
Škola	
Ročník	Školní rok
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	PPP České Budějovice, pracoviště Prachatice
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. Vladimír Hettner
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	
Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	
Zdůvodnění: žák s SVP – specifická vývojová porucha učení – dyslexie, dysgrafické obtíže	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	úspěšné začlenění do třídního kolektivu a zvládnutí učebních nároků základní školy
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Nespecifikováno
Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	<ul style="list-style-type: none"> • Krácení diktátů (psaní ob větu – pokud bude o to dívka stát) • Doplnovací cvičení v omezeném množství, neprocvičuje se analýza slova • Poskytnutí dostatku času na písemně vypracovávané úkoly, případně přiměřené krácení, aby stihla práci dokončit • Poskytnutí dostatku času na přečtení a pochopení zadání, vždy si ověřit, zda vše správně pochopila popř. zadání individuálně vysvětlit • Při práci s textem – používání záložky (snazší orientace a zrychlení tempa) • Při plnění samostatných úkolů – kontrola dle potřeby (poskytnutí zpětné vazby, zda je zvolený přístup správný) • Je-li nutné, před psaním a během psaní zafazovat krátké uvolňovací cviky • Učit žákyni zkrácenému zápisu formou hesel, psát to nejdůležitější

	<ul style="list-style-type: none"> • U zápisů upřednostnit kvalitu před kvantitou (dle aktuálních možností žákyně) • Vedení žákyně k používání správného autodiktátu s předřikáváním po jednotlivých hláskách (doma nahlas, ve škole šeptem), zaměřit se na správný zápis diakritiky
Úpravy obsahu vzdělávání	---
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	v souladu s výstupy ŠVP základní školy
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> • Na jazykovou výchovu - pracovní místo blízko učitele • Využívat spolupráci se spolužáky
Způsob zadávání a plnění úkolů	Běžné
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Běžné
Hodnocení žáka	<ul style="list-style-type: none"> • hodnocení toho, co žák stihl vypracovat • specifickou chybovost nezahrnovat do klasifikace • neklasifikovat sníženou úpravu grafického projevu, sníženou úpravu v sešitech, geometrie • nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením nebo nesprávným pochopením čteného (respektování aktuální úrovně čtenářských dovedností) • nehodnotit úroveň čtenářských dovedností před kolektivem • preferování pozitivního hodnocení, motivace • ponechání výrazně neúspěšné práce bez klasifikace • omezení časově limitovaných úkolů
Pomůcky a učební materiály	<ul style="list-style-type: none"> • pracovní sešity pro nácvik pozornosti • pomůcky pro nácvik pracovních kompetencí
Podpůrná opatření jiného druhu	---
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	<p>Pedagogická intervence – 1 h týdně</p> <ul style="list-style-type: none"> • procvičování hlasitého čtení, správnost čteného projevu • dle potřeby dyslektické okénko • podpora při opisu textu, správný autodiktát
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	---
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Rodiče budou dle potřeby dohlížet na domácí přípravu. Komunikace se školou – při třídních schůzkách nebo po telefonické dohodě s vyučujícími v průběhu školního roku v budově školy.
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	---

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)

Cizí jazyk	-rozfázování učiva na kratší úseky
	-novou slovní zásobu osvojovat za pomoci kartiček, pexesa, ...