



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 pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Nina Bardová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 7. července 2021

Nina Bardová

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval. Dále bych chtěla poděkovat všem dotázaným respondentům, kteří byli ochotni podílet se na výzkumném šetření.

Abstrakt

Tématem diplomové práce je přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům na 1. stupni ZŠ. Teoretická část se zaměřuje na sociální vyloučení a jeho roviny, spolupráci školy a rodiny sociálně znevýhodněného žáka, metodika práce se sociálně znevýhodněným žákem, nebo motivace k učení u takového žáka. V neposlední řadě je zde popsána osobnost učitele a jeho přístup k sociálně znevýhodněným žákům. Praktická část představuje kvantitativní výzkum s pomocí dotazníků, který má za cíl zjistit jednotlivé názory pedagogických pracovníků na 1. stupni ZŠ a provést porovnání pomocí kvantitativního výzkumu. Jak učitelé tyto žáky poznávají, jaké mají zkušenosti se začleňováním sociálně znevýhodněných žáků do kolektivu, jaké chování učitelé označují u těchto žáků za problémové a jak pracují s třídním kolektivem.

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, sociální vyloučení, sociálně znevýhodněný žák, strategie ve vzdělávání

Abstract

The topic of the diploma thesis is the approach of a teacher to socially disadvantaged pupils (SDP) at the primary school. The theoretical part focuses on the social exclusion and its levels, the cooperation of the school and family of socially disadvantaged pupils, the working methods with SDP or the motivation to the teaching of these pupils. Finally, it also deals with the personality of a teacher and the approach to socially disadvantaged pupils. The practical part is based on the quantitative research through the questionnaire whose aim is to find out individual opinions of the educational staff at the primary school and carry out the comparison through the quantitative research. The main ideas are: how do the teachers recognize these pupils, what are their experiences with the integration of SDP to the class, what kind of behaviour do the teachers determinate as problematic and how do they work with the class.

Key words: social disadvantage, social exclusion, socially disadvantaged pupil, educational strategies

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	8
1 Sociální znevýhodnění	8
1.1 Sociální exkluze	9
1.1.1 Dimenze sociální exkluze	10
1.2 Rizikové chování žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí	11
1.3 Sociálně vyloučený žák v edukačním procesu.....	13
1.3.1 Spolupráce rodiny sociálně znevýhodněného žáka se školou	16
1.3.2 Strategie ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	17
1.3.2.1 Formy a metody práce ve třídě se sociálně znevýhodněným žákem..	18
1.3.3 Motivace sociálně znevýhodněného žáka	21
1.3.4 Klima třídy se sociálně znevýhodněným žákem.....	22
2 Rodina, škola a sociální vyloučení	25
2.1 Rodina	25
2.2 Učitel.....	26
2.2.1 Osobnost učitele	26
2.2.2 Výchové styly	27
2.2.3 Přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům	28
II. Praktická část.....	29
3 Cíl výzkumu	29
3.1 Výzkumné otázky	29
4 Kvantitativní výzkum	29
4.1 Výzkumný vzorek	30
4.2 Sběr dat	30
5 Výsledky na základě dotazníkového šetření	31
6 Odpovědi na výzkumné otázky.....	45
7 Diskuze.....	48
Závěr	50
Seznam použité literatury.....	52
Přílohy	55

ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila „Přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům na 1. stupni ZŠ.“ V současné době se ve školním prostředí často nacházejí žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Součástí inkluze je vzdělávání i takovýchto žáků v běžných školách. Bohužel některé děti díky svému handicapu mají problém začlenit se do třídního kolektivu a být ve škole úspěšné. Velikou roli ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků hraje učitel a jeho postoj k těmto žákům. Pokud má žák podporu a pochopení ze strany učitele, mohou být jeho studijní výsledky rovnocenné s ostatními žáky.

Já, jakožto začínající učitel, se s tímto problémem také potýkám. Tato skutečnost je jedním z důvodů volby mého tématu. Ve třídě pracuji se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a snažím se k nim být více empatická, protože vím, že to nemají v životě jednoduché. Zajímalo mě tedy, zda i ostatním učitelům není lhostejné rodinné zázemí žáků a snaží se jim v jejich těžkém životě alespoň trochu pomoci.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou a jejím cílem je zjistit názory, postoje a zkušenosti pedagogů se sociálně znevýhodněnými žáky. V teoretické části jsem se zaměřila na sociální znevýhodnění, jeho charakteristiku a dimenze. Následující část je věnována edukaci sociálně znevýhodněných žáků. Jaké využívat strategie, jaké formy a metody práce, nebo jak žáka motivovat k lepším výkonům. Nedílnou součástí je část diplomové práce zaměřená na rodinu sociálně znevýhodněných žáků. Konec teoretické části se věnuje učiteli jako osobnosti a jeho přístupu k sociálně znevýhodněným žákům.

Praktická část obsahuje výsledky kvantitativního výzkumného šetření realizovaného metodou dotazování. Mezi respondenty jsou učitelé a učitelky 1. stupně ZŠ. Otázky dotazníku jsou zaměřeny na zjištění odpovědí na následující výzkumné otázky- podle jakých znaků učitelé identifikují, že je žák ze sociálně znevýhodněného prostředí, jaká je zkušenost pedagogů se začleňováním těchto žáků mezi své vrstevníky, jaké projevy chování u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí označují učitelé za problémové, jak hodnotí učitelé vliv žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na klima třídy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Na to, co je sociální znevýhodnění, najdeme v literatuře spoustu názorů a pohledů. Sociální znevýhodnění je termínem, který je v aktuální odborné literatuře často frekventován (Kaleja,2014; Mareš,2006).

Sociální znevýhodnění neznamena, laicky řečeno, pouze bydlet ve špatné lokalitě nebo žít na zdevastované ubytovně. Znamená to, že u takových žáků se často setkáváme s tím, že se neumí chovat v běžných situacích, či nedokáží dodržovat společensky uznávaná pravidla. Oproti dětem, které mají podnětné zázemí, tito žáci nemají kde přijmout socializační vzory každodenního života, které jsou součástí kulturního a sociálního života.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání definuje takto: *Dítětem, žákem a 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. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*

Pojem „sociálně znevýhodněný žák“ je ve školském zákonu relativně nový. Ve školním roce 2011/2012 se významným způsobem rozšířila kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy právě o tento pojem. Mimo jiné jde o žáky, u kterých rodiče nedostatečně spolupracují se školou. V současné době se i sociálně znevýhodněným žákům dostává tzv. vyrovnávacích opatření. Jedná se mj. o Individuální vzdělávací plán, či asistenta pedagoga. Díky takové pomoci pro žáka můžeme reagovat na jeho specifické potřeby (Mertin & Krejčová, 2016).

Za znevýhodněné žáky se považují takoví žáci, kteří (Felcmanová & Habrová, 2015):

- žijí v prostředí, kde není dostatečná podpora ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání,
- jejichž zákonní zástupci nespolupracují dostatečně se školským zařízením,
- žijí v prostředí sociálně vyloučených lokalit,
- jsou příslušníci etnické menšiny.

Jinak je možné říci, že sociálně znevýhodněný žák je nepříznivě ovlivňován rodinou a okolním prostředím, co se týká jeho docházky ve škole a vzdělávání (Seifert et al., 2019).

Sociální znevýhodnění se dá považovat za velmi rozmanitý jev. Rozlišují se faktory ze strany žáka (jiný jazyk, kterým hovoří, jiný vzhled, nebo jiná sexuální orientace). Dalším činitelem je rodina (nízká sociální úroveň, odlišná kultura, rodina, která celkově nefunguje a žákovi se od ní nedostává podpora ve vzdělávání). Posledním faktorem, který ovlivňuje sociální znevýhodnění jako celek, je prostředí, ve kterém žák žije. Do této skupiny patří mj. sociálně vyloučená lokalita (Seifert et al., 2019).

Sociální znevýhodnění je často zapříčiněno působením negativních procesů, díky nimž se člověk ocitne v nevýhodné sociální situaci. Taková situace brání k plnohodnotnému zapojení se do společnosti (Lechta, 2010).

1.1 Sociální exkluze

„Koncept sociální exkluze byl zformulován v sedmdesátých letech minulého století ve snaze vytvořit analytický nástroj, který umožní zkoumat příčiny vyloučení určité skupiny obyvatel ze zbytku společnosti a určovat mechanismy, prostřednictvím nichž vyloučení působí“ (Zíková et al., 2011, s. 19).

Dle zákona č. 108/2006 Sb. Sociálním vyloučením se rozumí vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace.

Sociální exkluzi lze chápat i z takové pohledu, že není naplněno občanství (Šimek, 2010).

Dle Gabal Analysis & Consulting (2006) za sociálně vyloučené skupiny považujeme:

- nedostatečně vzdělané osoby,
- dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané,
- lidi s mentálním či fyzickým handicapem,
- osoby trpící nějakým druhem závislosti,
- osaměle žijící seniory,
- imigranty, příslušníky různě definovaných menšin,
- lidi, kteří se ocitli v těžké životní situaci.

Často bývá sociální vyloučení spjato s prostorovým vyloučením, nižší mírou vzdělanosti, rizikovým životním stylem, zastavováním majetku, či půjčováním peněz, větším výskytem sociálně patologických jevů aj. (GAC, 2006).

Sociální exkluze je závislá na mnoha faktorech. Vyloučení bývá dlouhodobé a vyloučení jedinci mívají pocit zmaru, beznaděje a vlastního selhání. Společnost bývá zaujatá k cílové skupině a nebere plně v úvahu situaci, v nichž se jedinci nachází (Kaleja, 2014).

1.1.1 Dimenze sociální exkluze

Nelze jednoznačně vymezit dimenze sociálního vyloučení. Každá vědní skupina zkoumá pohled na sociální vyloučení ze svého úhlu pohledu. Rozdělení na jednotlivé roviny vyloučení není sestaveno ve všech svých souvislostech.

Mareš (2006) uvádí tři nejčastější typy sociálního vyloučení:

- ekonomické vyloučení- nejčastějším problémem je chudoba,
- politické vyloučení- upření základních lidských práv,
- sociální vyloučení- problém být právoplatným členem společnosti.

Šimek (2010) uvádí ještě další dva typy dimenzí sociálního vyloučení. A to dimenzi prostorovou a sociálně-kulturní. Za dimenzi prostorovou se dá považovat snížená kvalita bydlení. V extrémních případech dochází až k bezdomovectví. V rovině sociálně-kulturní se mluví o omezené možnosti komunikovat. K takové situaci může dojít u etnických menšin.

Dle Kaleji (2014) lze důsledky sociálního vyloučení shrnout do tří hlavních proudů. Vyloučení v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických. Mezi konkrétní projevy socio-ekonomického vyloučení můžeme zařadit např. rozdíly v uvědomovaných potřebách, v hodnotových složkách nebo v životní perspektivě dítěte obecně. Co se týká kulturních důsledků, žáci, kteří jsou postiženi sociálním vyloučením, nemají celkovou společenskou a kulturní informovanost a mohou se u nich častěji projevit sociálně patologické jevy. Poslední, tedy vyloučení v rovině politické, může dítě poznamenat v morálním a sociálním vývoji. Mimo jiné lze u dítěte ve větší míře předpokládat sklony k rizikovému chování.

Tabulka 1 shrnuje, co ovlivňuje sociální znevýhodnění.

Tabulka 1- Okolnosti charakteristické pro sociální znevýhodnění

Kulturní prostředí
<p>Odlišnosti pramenící z příslušnosti k jiné kultuře, úroveň znalosti jazyka, hodnotová orientace, zvyky, tradice, filozofická východiska pohledu na život, genderová témata, bilingvní rodiny, azylanti, uprchlíci, etnické minority, cizinci s trvalým pobytem na území ČR, absence možnosti rodiče zprostředkovávat dítěti vzdělávání, oblečení a jiné uvědomované prvky kultury, užívání symbolů a řada dalších okolností spojených s jiným kulturním prostředím, které mohou mít dopad do organizace a průběhu vzdělávání.</p>
Jiné životní podmínky
<p>Vliv na životní podmínky dětí, žáků a studentů mají zejména faktory sociálního vyloučení, materiální podmínky rodiny, konkrétní bytové podmínky, lokalita bydliště, dysfunkčnost rodiny, (úplná versus neúplná rodina, nezralost rodičů, schopnost saturovat emocionální potřeby, nevhodné výchovné postupy, domácí násilí, týrání a zneužívání dítěte), chudoba, nezaměstnanost, vztahová síť, rizikové chování rodičů, závislostní chování, trestná činnost členů rodiny, dlouhotrvající spory v rodině o výchovu dítěte/žáka, samoživitelé, prostředí zařízení ústavní a ochranné výchovy atd.</p>

Zdroj: NÚV (2016)

1.2 Rizikové chování žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí

Porucha chování je jakákoliv negativní odchylka od normy v chování. Nejprve dochází k problémům doma, ve škole, ale může dojít do stádia kriminality, či poruchy osobnosti. Výzkumy ukazují, že do takových extrémů se zpravidla dostávají děti z disharmonických rodin (Kaleja, 2014).

Dříve se dítě s poruchou chování označovalo jako „úchylné dítě“, „dítě mravně vadné“, „dítě mravně ohrožené“ a „dítě defektní“ (Kaleja, 2014).

Často se stává, že sociálně vyloučení žáci mají tendence k problémovému chování. Pokud rostou v nepodnětném prostředí, kde nemají každý den před očima ty správné faktory, nemohou se stát rovnocennými členy společnosti.

Pokud je narušena rodinná rovnováha, s čímž se v dnešní době setkává stále více a více rodičů, může docházet u dětí k problémovému chování. Toto chování je zapříčiněno materiální nejistotou, zpochybněním profesních kvalit, pocitu méněcennosti apod. Rodiče, kteří se zabírají svými starostmi, často nemají dostatek kapacity a prostoru na řešení svých potomků. Nemají čas sledovat jejich pokroky ve škole a zajímat se o ně samé (Auger & Boucharlat, 2005).

Někteří rodiče neradi se svými dětmi fungují ve stylu zákazů a příkazů. Na děti nekladou mimo školu veliké nároky a upřednostňují spíše citové vztahy. Takové děti mají pak pocit, že nic není problém a mohou si dovolit vše, co chtějí. S tím souvisí i nerespektování autorit. A to hlavně autority učitele ve škole (Auger & Boucharlat, 2005).

Obecně se dají shrnout problémoví žáci do dvou skupin (Auger & Boucharlat, 2005):

- žáci, kteří při vyučování vyrušují, jsou neklidní, konfliktní nebo až agresivní,
- v lepším případě ti, kteří „pouze“ odmítají pracovat.

Problémy v chování dětí bývají multidimenzionální. Za špatným chováním dítěte mohou stát dokonce i jeho vlastní rodiče, jejich výchova, to, jak se o něj starají a celková vyrovnanost rodiny. Nejen rodiče mohou mít na svědomí špatné chování svého potomka. Důležitým článkem v životě dítěte je pedagog. Velmi záleží na jeho přístupu k žákovi (Kaleja, 2014).

Ve školní praxi se problémové chování projevuje takto (Kaleja, 2014):

- žák je roztržitý, impulzivní,
- neřídí se žádnými pravidly,
- špatně snáší změny a nedokáže se koncentrovat,
- často argumentuje tím, co se nevztahuje k tématu,
- v jeho chování se mohou objevit prvky tyranství,
- zanedbává školní docházku i domácí úkoly,
- hází vinu na druhé,
- neumí pracovat ve skupinách,
- objevuje se sebepoškozování,
- snaží se s ostatními manipulovat.

1.3 Sociálně vyloučený žák v edukačním procesu

Pro každé dítě je začátek vyučovacího procesu velkým mezníkem v jeho životě. Dítě získává novou životní roli, a to roli žáka ve škole. Po nástupu do školy v řadě rodin dochází k velkým změnám způsobu života. Dítě se dostává do nového prostředí, musí si zvykat a adaptovat se (Šikulová, 2008).

Dle Šikulové (2008, s. 65) Děti, přicházející do základní školy z nedostatečně podnětného, socio-kulturně znevýhodněného nebo odlišného sociokulturního prostředí, jsou ohroženy zvýšeným rizikem školního selhání.

Škola by měla být místem, kde se dítě bude cítit bezpečně. Místem, kde se může poprat se všemi překážkami v jeho životě. Pokud mu rodina není schopna pomoci s dostatečným vybavením pro život, ve škole se tato možnost nabízí (Zíková et al., 2011).

Vzdělávací proces sociálně znevýhodněných žáků je ovlivňován mnoha činiteli. Největší podíl na něm má učitel. Učitel zná své žáky, zná jejich rodinné prostředí, zná správné přístupy a metody, jak konkrétní žáky zaujmout (Jeřábek, 2005).

Z prostředí školy je často sociálně znevýhodněný žák zmatený. Najednou vidí něco, na co není zvyklý ze své rodiny a z prostředí, ve kterém vyrůstá. Následkem toho pak bývá školní neúspěch a problém je na světě. Co se týká bariér mezi školním a domácím prostředím, žáka ovlivňují faktory vnější a vnitřní. Mezi vnější faktory lze zařadit kvalitu školy, kvalitu asistenční služby nebo kvalitu sociální práce pro rodinu. Vnitřní faktory lze rozdělit na tři hlavní skupiny (Zíková et al., 2011):

- výchova-Sociálně znevýhodnění žáci dostávají od svých rodičů jiný druh vědomostí, než děti majority. Takové děti možná během svého dětství ani neviděly knihu a pastelky.
- vzory chování- Sociální normy bývají jinak nastavené a žák nedokáže respektovat autoritu zvenku, tedy učitele ve škole. Není zvyklý respektovat své spolužáky, ani řád školy či třídy.
- hodnoty- Škola pro sociálně znevýhodněné rodiny není prioritou. Nemá pro ně hodnotu. Jejich děti proto nemají motivaci, proč vůbec studovat a školu dokončit, nebo se dál vzdělávat.

Jedna z mnoha bariér ve vzdělávání sociálně slabších žáků je bariéra jazyková. Ta je častější jak u dětí cizinců, tak i u romských dětí. Největším problémem je to, že žák se ve škole slovo naučí, ale nerozumí mu. Není výjimkou, že romské děti si český jazyk osvojují až tehdy, když začínají povinnou školní docházku (Němec & Vojtová, 2009).

Pokud by romští rodiče na své děti mluvili spisovnou češtinou, nedocházelo by k jazykové bariéře při vzdělávání. Často dochází k tomu, že ani rodiče romských žáků neovládají spisovný jazyk (Kaleja, 2014).

Škola pro žáka se sociálním znevýhodněním vytváří následující individuální podmínky (Kaleja, 2011):

- IVP,
- úprava organizace a vzdělání,
- úprava prostředí výchovy a vzdělání,
- využití odlišných forem a metod vzdělávání.

Tabulka 2 zobrazuje počet sociálně znevýhodněných žáků v českých školách dle závěrů školních poradenských pracovišť (Seifert et al., 2019).

Tabulka 2 Počet žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ 2018/2019

Kategorie žáků	školní rok 2018/2019		nárůst od 2017/2018 v %		
	závěr ŠPZ	zohledněn í názoru školy	závěr ŠPZ	zohledněn í názoru školy	
žáků ZŠ		95 3517		1,7	
SZ	13117	1519 4	71	38	
z toho	K	2 774 (21 %)	3 459 (23 %)	74	31
	Z	8 337 (64 %)	9 378 (62 %)	73	44
	V	2 006 (15 %)	2 357(15 %)	57	29

Zdroj: Seifert, a další (2019)

V tabulce 3 lze jasně vidět, že sociálním znevýhodněním trpí více chlapci. Může to být i z toho důvodu, že dívky jsou více přizpůsobivé a jejich chování je učiteli přijatelnější. Nedochází k jasné diagnostice sociálního znevýhodnění (Seifert et al., 2019).

Tabulka 3 Pohlaví žáků se sociálním znevýhodněním

Pohlaví	celkem		K		Z		V	
	N	%	N	%	N	%	N	%
chlapci	9 271	61	2 118	6 1	5 767	6 1	1 386	5 9
dívky	5 923	39	1 341	3 9	3 611	3 9	971	4 1
celkem	15 194	100	3 459	10 0	9 378	10 0	2 357	10 0

Legenda: K- v sociálním znevýhodnění převažuje vliv kulturních faktorů, Z- převažují nepříznivé životní situace, V- kombinace obou

Zdroj: Seifert, a další (2019)

1.3.1 Spolupráce rodiny sociálně znevýhodněného žáka se školou

Komunikace mezi školou a rodiči byla v dřívějších dobách spíše výjimkou. Učitelé si zvali rodiče do školy pouze tehdy, když byl problém s docházkou nebo chováním dítěte. Přelom přišel v 70. a v 80. letech, kdy rodiče začali chodit do škol i za účelem diskuse o studijních výsledcích jejich dětí. Až v 90. letech přišla možnost rodičů spolupracovat a podílet se na dění ve škole (Rabušicová, 2004).

Spolupráce rodičů se školou výrazně ovlivňuje dítě a jeho postoj ke vzdělávacímu procesu. Jak již bylo zmíněno, škola v takovýchto rodinách nemá vysokou hodnotu, a proto ani rodiče své dítě nepovzbuzují, nejeví zájem o jeho práci a o jeho zážitky ve škole. Dítě nemá žádnou zpětnou vazbu a škola je pro něj pouze bezvýznamná instituce (Kaleja, 2014).

Rodiče si neuvědomují to, že mají na vzdělávání svých potomků také podíl. Jejich názor je takový, že vzdělávání má v rukou výhradně škola a učitel. Z tohoto důvodu se rodiče nezajímají o prospěch svých dětí, o připravené pomůcky na následující den, či hotové úkoly (Kaleja, 2014).

Pro efektivnější komunikaci s rodiči je dobré mluvit jednoduše a srozumitelně. Nepoužívat abstraktní sdělení, ale přímo to, co po rodiči učitel vyžaduje. Důležité je nastavit jasná pravidla a sdělit rodičům možnosti komunikace např. e-mail nebo telefon (Kučerová, 2019).

Aby byla zajištěna kvalitní komunikace mezi školou a rodiči sociálně znevýhodněných žáků, je důležité, aby se do procesu začlenila celá škola, nejen jednotliví učitelé. Pokud se škole podaří probudit v rodičích pozitivní postoj ke škole a k učení, projeví se to i v žákově snaze. Dítě se začne více snažit, dodržovat pravidla a může zmizet i podrývání autority učitele. Navíc pokud dítě doma u svých rodičů slyší pozitivní názor na svého učitele, samo k němu může projevovat respekt. Škola může projevit určitou vstřícnost směrem k rodině, ale nikdy by neměla být spojena s menšími nároky na dítě nebo rodiče. Jednou z možností kvalitní spolupráce mezi rodinou a školou může být sepsání kodexu (Člověk v tísní, 2013):

- **osobní sympatie a antipatie necháme stranou**- Negativní osobní vztahy škodí nejvíce žákovi, a to si nikdo nepřeje.

- **nevyřeším všechny problémy rodiny, ani to není můj úkol**- Úkolem pedagoga je hlavně zajistit žákovi kvalitní šance na vzdělávání.
- **vyhradím si na komunikaci s rodiči potřebný čas**- Učitel by si měl na rodiče najít dostatečný čas, a ne jim pouze sdělit informace mezi dveřmi.
- **s každou rodinou se alespoň občas setkám individuálně**- I přesto, že se konají třídní schůzky, rodiče ze sociálně slabších rodin na ně často ani nedorazí, není to pro ně důležité. Na třídních schůzkách není prostor pro individuální rozhovor pro všechny rodiče. Je tedy na místě setkávat se s rodiči i v jiný smluvený čas.
- **budu stručně, srozumitelně a trpělivě vysvětlovat rodičům očekávání, která na ně a na žáky škola klade**- Ne všem rodičům je jasné, co po nich škola chce, proto je důležité s nimi individuálně potřeby školy vyřešit.
- **budu důsledně, spravedlivě a včas vyžadovat plnění základních povinností**- Důsledně dohlédnout na dodržení základních školních povinností (omlouvání, včasný příchod...)
- **dám rodičům na sebe telefonní číslo a budu je vybízet ke kontaktu v případě jakýchkoliv otázek**- Neformálním jednáním získávají rodiče ze sociálně znevýhodněných rodin důvěru k učiteli.

Co se týká romských rodin, tam bývá o děti dobře postaráno. Jejich rodiče často chápou školu jako místo, kde je o jejich ratolesti dobře postaráno a kde jim nehrozí žádná nebezpečí. (Bittnerová et al., 2011).

1.3.2 Strategie ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Za úspěšné strategie vzdělávání žáků lze považovat (Auger & Boucharlat, 2005):

- přiměřené tempo výuky, dát žákům pocit, že probíranému učivu rozumí,
- individuální přístup,
- často střídat metody výuky (individuální, frontální, skupinová),
- vzájemná podpora žáků při skupinové práci,
- svěřit žákům odpovědnost do vlastních rukou,
- respektovat individuální potřeby žáků,
- společně vytvořit něco, na co budou žáci hrdí,

- spojit každodenní život s výukou ve škole,
- zajistit pomoc, dle individuálních potřeb.

1.3.2.1 Formy a metody práce ve třídě se sociálně znevýhodněným žákem

Učení do značné míry ovlivňuje učitelova znalost vzdělávacích potřeb žáků, jejich vnitřní motivace a styl učení. Dle těchto rysů může zvolit formy a metody práce žákům na míru. Každý žák je totiž jiný a velmi se liší schopnosti a dovednosti každého jedince. Učitel by měl v hodině střídat různé formy výuky, aby nedocházelo k jednostrannému zatížení žáků a poklesu aktivity. Ve třídě, kde se nachází sociálně znevýhodněný žák, je nejlepší volit metody posilující vzájemnou spolupráci a komunikaci (Felcmanová & Habrová, 2015).

Kaleja (2014) zmiňuje následující metody a formy práce:

- upravit ŠVP sociálně znevýhodněnému žákovi,
- často střídat činnosti a aktivity,
- pokud je to možné, zapojit mezi aktivitami uvolnění těla,
- respektovat individuality žáka,
- nutná reflexe, zda žák pochopil sdělenou informaci,
- po domluvě s rodiči zařídit doučování,
- zapojit do výuky metodu prodlouženého výkladu,
- spojit probíranou látku s děním běžného života,
- využívat aktivizující metody výuky.

Třídnická hodina

Pokud je žák se sociálním znevýhodněním postavený mimo kolektiv třídy, je nedílnou součástí vyučování také třídnická hodina, kde by mělo docházet ke stmelování kolektivu. Během třídnické hodiny by měl učitel s žáky pracovat pomocí různých aktivit na podporu komunikace mezi žáky a tolerance k sobě samému i ostatním. Na takovou hodinu lze pozvat i metodika prevence, či školního psychologa (Člověk v tísni, 2013).

Skupinová výuka

Třída je rozdělena na menší skupinky, kterým učitel rozdává shodnou, či rozdílnou práci. Podle toho je pak zvoleno rozdělení žáků do skupin. Jedná se o skupiny homogenní, kde jsou seskupeni např. žáci s podobným pracovním tempem a schopnostmi nebo skupiny heterogenní, kde jsou schopnosti u dětí rozdílné a spolupráce ve skupině může probíhat takovým způsobem, kdy jeden žák je postaven do pozice „experta“ a pomáhá slabším žákům s problémovými úkoly (Gošová, 2011).

Při skupinové práci je důležité všimnout si spolupráce mezi jednotlivými žáky o to víc, když se ve třídě nachází právě žák ze sociálně znevýhodněného prostředí (Gošová, 2011).

Individuální práce se žákem

K této metodě učitel přistupuje, pokud má žák problémy s porozuměním učivu, nebo nestíhá pracovnímu tempu skupiny. Individuální práce se žákem by měla respektovat jeho individualitu a aktuální potřeby. Jedná se o vnitřní diferenciaci výuky. Každý žák pracuje svým tempem a neomezuje ostatní. Oproti vnější diferenciaci jsou při vnitřní diferenciaci rozděleni žáci do skupin uvnitř studijní skupiny podle schopností. Cíle výuky volíme tak, aby je každý jedinec dokázal splnit. K tomu využívá komunikaci a spolupráci ve skupině i s učitelem. Při této formě výuky se role pedagoga mění spíše na roli poradce a pomocníka, když si žák neví se zadaným úkolem rady. Převažuje tedy aktivita žáků nad aktivitou pedagoga (Felcmanová & Habrová, 2015).

Kooperativní učení

Žáci při plnění úkolů pracují v malých skupinkách. Velikost skupiny je určena dovednostmi jednotlivých žáků a typem úkolu. V této metodě vyučování je charakteristická různorodost jedinců ve skupině, tedy úroveň schopností a dovedností. Kooperace je postavená na vzájemné spolupráci a pomoci. Jedinec uspěje pouze tehdy, když i ostatní jsou úspěšní. Nejde o vzájemné soutěžení. Je důležité volit kooperativní výuku na vhodné učební oblasti, ne každý úkol lze vypracovat na základě této metody (Felcmanová & Habrová, 2015).

Metody aktivního učení

Aktivizující metody by v žácích měly probouzet zájem o vyučování a aktivní účast v řešení daného problému (Felcmanová & Habrová, 2015).

Mezi základní metody aktivního učení patří mj. Brainstorming. Brainstorming, jinak řečeno bouření mozků, je nenáročná skupinová vyučovací metoda. Pozitivní na metodě je to, že ji lze využít ve všech stupních vzdělávání. Lze ji využít na začátku hodiny jako motivaci pro předem připravené téma, uprostřed vyučování jako vyjádření svého postoje k dané problematice, nebo nakonec jako shrnutí probírané látky. Brainstorming nejčastěji probíhá tak, že učitel napíše na tabuli hlavní téma a žáci přispívají vše, co je k danému tématu napadne (Sitná, 2009).

Další, neméně známou metodou, je metoda I.N.S.E.R.T. Základem této metody jsou čtyři značky: fajfka, znaménko plus, znaménko mínus a otazník. Žáci čtou vybraný text a na okraj si zapisují jedno ze čtyř znamének. Pokud to, co čtou, již znali, udělají za textem fajfku. Plus žáci označí, pokud informace je pro ně nová. Oproti tomu znaménko mínus je pro žáky v rozporu s tím, co už se dříve naučili. Poslední značkou v metodě I.N.S.E.R.T. je otazník, ten žáci využijí, když přečtou informaci, o které by se chtěli dozvědět něco víc. Při této metodě musí být žáci stále aktivní, protože vyhodnocují každou informaci v textu (Felcmanová & Habrová, 2015).

Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti

Každé dítě, obzvláště dítě mladšího školního věku, nevydrží být dlouho koncentrované. Existují různé metody, které lze využít při práci s celou třídou, nebo v individuálním přístupu. Únavu lze regulovat o přestávkách např.: sedacími vaky, relaxační hudbou nebo čtecím koutkem. Při hodině je důležité často měnit metody a formy práce, čímž lze předejít ztrátě koncentrace. Důležitou součástí je prostředí třídy: pravidelné větrání, správná teplota či kvalita osvětlení. To vše jsou jevy působící na žákovu pozornost. Mezi jednotlivé aktivity je vhodné zařazovat krátká relaxační cvičení, krátké hry na zklidnění organismu nebo dechová cvičení (Felcmanová & Habrová, 2015).

1.3.3 Motivace sociálně znevýhodněného žáka

Žákovská motivace zvyšuje efektivitu učení a je velmi důležitá pro dosažení cílů. Nejčastěji je rozdělována na vnější a vnitřní. Za motivaci vnitřní lze považovat to, že sám žák chce. Chce se učit a poznávat, co ho zajímá. Je dokázáno, že vnitřní motivace má dopad na školní úspěšnost žáka. Tím, že se učí, dosahují vnitřního uspokojení. Žáci s vnitřní motivací se chtějí vzdělávat i po skončení vlastního vzdělávacího procesu. U vnější motivace se jedná o vnější podněty a události, které u žáka vzbudí pocit potřeby a jejího následného uspokojení. Může mít různé podoby mj. dárek nebo pochvala (Pavelková, 2002).

Sociálně znevýhodněný žák má mnohdy vážné rodinné nebo osobní problémy, nelze tedy předpokládat, že u něj může dojít k vnitřní motivaci. Takovou situaci je možné si dobře představit pomocí Maslowovy pyramidy potřeb, kde je seřazeno podle důležitosti, pět základních potřeb. Pokud se dítěti nedostává v rodině například pocit bezpečí a jistoty, nelze předpokládat, že u něj může dojít k potřebě seberealizace (Člověk v tísní, 2013).

Obrázek 1 Maslowova pyramida lidských potřeb



Zdroj: cs.wikipedia.org

Děti neznají z domova to, co jejich vrstevníci. Proto by se základním pravidlem pro učitele mělo stát vysvětlovat i zdánlivě jasné věci a souvislosti, pojmenovat jednoduchá pravidla i pro zdánlivě jasné postupy a situace. (Kučerová, 2019)

Metody motivace sociálně znevýhodněného žáka lze rozdělit do 5 základních bodů (Člověk v tísní, 2013):

1. **Pozice žáka ve třídě.** Žák by rozhodně neměl sedět sám v zadní lavici, tím si připadá odstrčen od kolektivu. Začleňování do kolektivu je nedílnou součástí motivace žáka. Pokud ho ostatní spolužáci budou brát jako rovnocenného, mohou se jeho studijní výsledky zlepšovat.
2. **Zajištění pomůcek.** Žákům se sociálně slabšího prostředí mnohdy chybí pomůcky, nebo rodina není schopna je zařídit. Efektivním řešením takové situace je pomůcky žákovi na hodinu půjčit.
3. **Ocenění a pochvala.** Každé dítě potěší, když je za něco pochválené. U sociálně znevýhodněných žáků o to víc, když většinou doma se jim žádného ocenění nedostává. Ocenit by měl učitel nejen dobrou známku, ale i snahu.
4. **Nabídka pomoci.** Učitel by měl být dětem oporou, v každé situaci by žáci měli vědět, že se na něj mohou s čímkoli obrátit.
5. **Vzdělávací podpora.** U sociálně znevýhodněných žáků opatřit možnost asistenta pedagoga, doučování nebo volnočasové aktivity (družina).

1.3.4 Klima třídy se sociálně znevýhodněným žákem

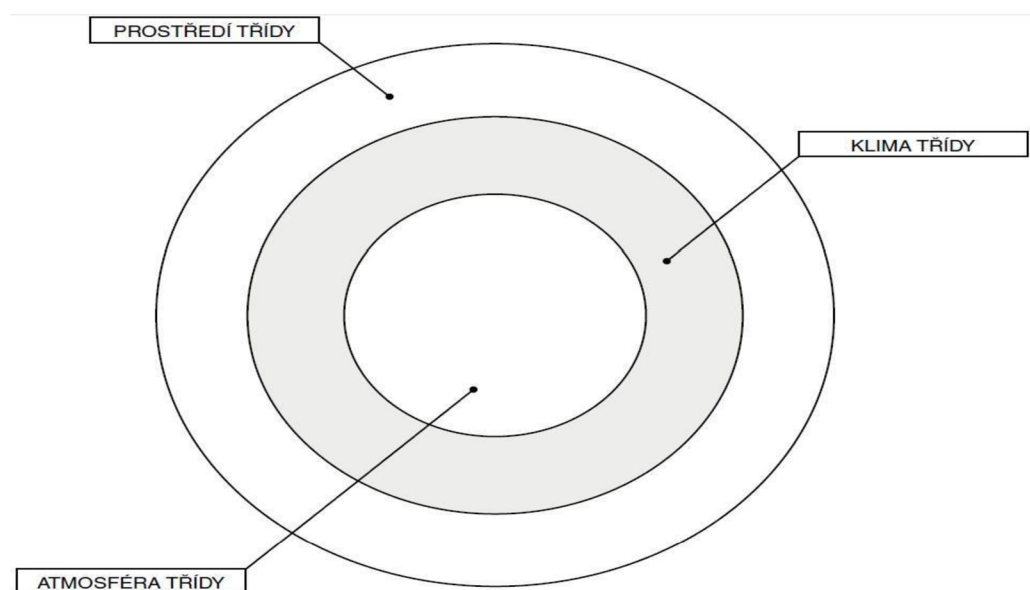
Třídu můžeme charakterizovat jako skupinu jedinců, kteří se navzájem nějakým způsobem ovlivňují. Má tyto rysy (Auger & Boucharlat, 2005, s. 29):

- *skupina dětí nebo adolescentů,*
- *přítomnost alespoň jednoho dospělého-učitele,*
- *pravidelný kontakt,*
- *povinnost být součástí třídy,*
- *společný cíl vzdělávat se,*
- *vzdělávání probíhá v instituci-ve škole.*

Klima, jinak řečeno atmosféra třídy, je jedním z důležitých jevů, které ovlivňuje žáka a jeho vzdělávání. Na klimatu třídy se podílí jak učitelé, tak i žáci. Důležitým faktorem je to, jací žáci se ve třídě sejdou (Mertin & Krejčová, 2016).

Mareš a Ježek (2012) rozlišují tři nejdůležitější termíny spojené se školní třídou. Prostředí třídy se týká viditelných aspektů. Klima školní třídy je jev dlouhodobý a atmosféra třídy je jev krátkodobý.

Obrázek 2 Tři důležité pojmy týkající se školní třídy



Zdroj: nuov.cz

S klimatem ve třídě úzce souvisí také prostor samotný. I prostředí třídy totiž dokáže ovlivnit atmosféru ve třídě. Například zasedací pořádek. Sociálně znevýhodněný žák většinou sedí v poslední lavici, anebo dokonce úplně sám. Takový žák často nemá ve třídě moc kamarádů a nikdo s ním nechce v lavici sedět. To může signalizovat problém, který je potřeba řešit. Zkoušet zapojovat žáka do třídního kolektivu. Vysvětlit mu, že se nemusí stranit a snažit se ho povzbuzovat ke spolupráci (Člověk v tísni, 2013).

Dle Čapka (2010) žáky ve třídě nejvíce ovlivňuje učitel. Žáci na prvním stupni základní školy vidí v učiteli vzor a přirozenou autoritu. I on se tedy podílí na chování spolužáků k sociálně slabším jedincům. Při dobrém vedení může být klima ve třídě bez velkých konfliktů. Pokud je učitel ke všem žákům rovný, pak i žáci mohou ke všem svým spolužákům přistupovat s určitým respektem. Učitel na prvním stupni má velký podíl na formování osobnosti žáka. Když on nedokáže ke všem žákům přistupovat rovnocenně, nemůže totéž očekávat ani od žáků ve třídě.

Ve třídách, kde se nachází sociálně znevýhodnění žáci, může dojít ke konfliktním situacím nebo problémovému chování jednotlivých žáků. I to je jeden z důvodů, proč zajistit správné třídní klima a takovým situacím se snažit předejít. Dětský kolektiv je totiž opravdu nepředvídatelný (Člověk v tísni, 2013).

Jediným způsobem, jak předejít špatnému třídnímu klimatu je prevence. Záleží na každém učiteli, jak si s tím poradí. Někteří učitelé využívají ke stmelení kolektivu třídnické hodiny. Třídnické hodiny jsou výborná věc, ale jde to i bez nich. Stačí když učitel své žáky ve třídě sleduje. Vnímá, jak si spolu povídají, kdo si s kým hraje o přestávkách apod. Nedílnou součástí je s dětmi mluvit. I z krátkého rozhovoru o přestávce může být učitel mnohdy moudřejší. Žáci si hodně často stěžují na své spolužáky, a i když se stížnost může zdát zbytečná, je potřeba ji prověřit (Člověk v tísni, 2013).

Pokud ani prevence nezabere a dojde ke konfliktu, je potřeba rychlé a efektivní řešení. Co je důležité (Člověk v tísni, 2013):

- **rozhovor**- zjistit pohled na věc u poškozeného dítěte,
- **naslouchejme aktivně**- je důležité vyslechnout všechny zúčastněné strany a brát zřetel na každý názor,
- **konflikt nemusím vyřešit sám**- společná spolupráce mezi žáky,
- **konflikt nemusím vyřešit teď hned**- časový odstup může přinést objektivní přístup,
- **obráťme se na své kolegy**- pokud si učitel neví rady, je přínosné obohatit se názory svých kolegů.

2 RODINA, ŠKOLA A SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

2.1 Rodina

Rodina je pro dítě to nejdůležitější prostředí v jeho životě. Zde ho ovlivňuje většina faktorů podstatných pro jeho budoucí život. Vznikají jeho první psychosociální vazby a vidí socializační vzorce chování, které ho dále formují. Prostor rodiny by mělo být tím nejpříjemnějším místem pro dítě a mělo by se v něm cítit v bezpečí. Právě rodina má největší vliv na osobnost dítěte. Bohužel v dnešní uspěchané době jsou na rodinu kladeny vysoké nároky, a ne každá rodina se s nimi dokáže správně vypořádat. Kvůli tomu dochází často ke špatnému fungování rodiny jako takové (Bartoňová et al., 2013).

Rodina je z hlediska socializace tou nejdůležitější společenskou skupinou. Ovlivňuje člověka ve všech obdobích jeho života. Rodina stále hledá své pravé místo ve společnosti a na druhou stranu je společností stále formována (Dunovský, 1999).

Dle Kaleji (2014, s. 49) je rodina „*elementární jednotkou lidského společenství. Uvnitř rodiny vznikají pevné vazby, důvěrné kontakty, vzájemná pomoc, spolupráce, plánování budoucnosti, seberepektování, láska a úcta k druhým a k sobě samému. Rodina je základem lidského bytí, člověčenstva.*“

Dle Sobotkové (2001) by rodina měla fungovat ve čtyřech základních oblastech:

- osobní fungování- každý člen domácnosti je spokojen se svou rolí v rodině,
- manželské fungování- partnerské fungování,
- rodičovské fungování- rodiče plní své rodičovské povinnosti a projevují zájem o své ratolesti,
- socioekonomické fungování- finanční zajištění rodiny.

Na rodinu se dá nahlížet z hlediska funkčnosti. Buď je rodina funkční, nebo rodina dysfunkční. V nejhorším případě rodina afunkční. Taková rodina je dysfunkční z pohledu společnosti (Kaleja, 2014).

Funkční rodina, nebo-li rodina normální, jak se lze dočíst v odborné literatuře (Kaleja, 2014), je harmonická rodina, kde funguje komunikace mezi členy domácnosti, pomoc a respekt. Oproti tomu v rodině dysfunkční takové prvky nelze najít. Komunikace mezi členy domácnosti je značně omezena na příkazy a rozkazy. Každý si žije svůj život a na pocity a emoce není brán zřetel (Kaleja, 2014).

Helus (1992) uvádí několik typů dysfunkčních rodin:

- nezralá rodina-mladí, nezkušení rodiče,
- přetížená rodina-jak v rovině pracovní, tak v rovině rodinné,
- ambiciózní rodina-osobní ambice rodičů převažují nad potřebami dítěte,
- perfekcionistická rodina-vysoké nároky na dítě,
- autoritářská rodina-přikazování, dirigování, časté tresty,
- rozmazlující výchova-za každou cenu dítěti vyhovět,
- rodina liberální – volná výchova, žádný řád,
- odkládající rodina- přenechává výchovu jiným členům domácnosti,
- disociovaná rodina- narušeny vnější i vnitřní vztahy.

Je zajímavé, že rodiny, které trpí chudobou a špatnou socioekonomickou situací, mívají více dětí, než fungující rodiny. V takových rodinách se často setkáme s trojgeneračním obýváním jedné domácnosti. Spolu se svými rodiči žijí i jejich potomci, kteří mají své vlastní děti. Tento typ soužití zásadně ovlivňuje další růst a vývoje jedince. Děti postrádají soukromí a přizpůsobují se životu dospělých (Zíková, a další, 2011).

2.2 Učitel

2.2.1 Osobnost učitele

J.A. Komenský je jedna z významných postav české historie, která zdůraznila důležitost učitelské profese (Grecmanová, 1998).

Názory na úlohu učitele se významně změnily na začátku 20. století, kdy ve světě vznikala reformní hnutí, která chtěla vzdělávání podmanit individuálním potřebám dítěte. Vztah učitele a žáka měl být převážně založen na lásce k dítěti. Učitel měl plnit roli poradce tak, jako je zvykem v dnešních alternativních školách (Grecmanová, 1998).

Grecmanová (1998, s. 164) *označuje učitele jako člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu- je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.*

Dle Dvořáčka (2005) jsou řazeny mezi důležité předpoklady učitelské profese: *vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligence, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivace.*

Kompetence, nebo-li způsobilost k učitelské profesi, je nedílnou součástí správného učitele. Kompetentní učitel (Dytrtová, 2008):

- ovlivňuje žákovu osobnost a jeho rozvoj v oblasti společenské,
- správně volí výukové cíle, metody a formy práce,
- má dobré vztahy s žáky ve třídě, komunikuje s nimi,
- sám bezpečně ovládá to, co učí,
- umí naplánovat výuku s ohledem na ŠVP A IVP jednotlivých žáků,
- spolupracuje s rodiči a ostatními kolegy,
- dokáže připravit správné materiály na výuku,
- je schopen sebereflexe,

2.2.2 Výchovné styly

Do značné míry přístup učitele k žákovi ovlivňuje i styl jeho výchovy. Mezi základní styly výchovy patří: styl autoritativní, liberální a demokratický.

Pokud u učitele převažuje styl autoritativní, při jeho výchově a vzdělávání hrají důležitou roli zákazy, příkazy a tresty. Pouze minimálně je kladen důraz na žákovy potřeby a přání. Z takové výchovy často pramení nerozhodnost a nesamostatnost dítěte. Oproti tomu výchovný styl liberální je přesným opakem stylu autoritativního. Základem je slabé vedení a nerespektování autorit. Takoví žáci dosahují nižších výkonů, protože na ně nejsou kladeny skoro žádné nároky. Mezi těmito styly výchovy stojí výchova demokratická. V této výchově učitel upřednostňuje a podporuje vlastní iniciativu žáků a vystupuje jako jejich poradce. Je přístupný k diskuzím a návrhům od členů skupiny (Čáp, 2001).

2.2.3 Přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům

Obecně vztah mezi učitelem a žákem ovlivňují následující skutečnosti (Gošová, 2011):

- *pohlaví a věk,*
- *osobnostní rysy,*
- *postoj,*
- *očekávání,*
- *učitelovo pojetí žáka,*
- *žákovo pojetí učitele.*

Častou chybou v učitelské profesi bývá tzv. nálepkování. Učitel si na začátku roku přečte žákovu osobní dokumentaci nebo si poslechne názory ostatních pedagogů a problém je na světě. Dříve než žáka sám pozná, udělá si o něm nepěkný obrázek. Učitel může takovému žákovi nevědomě uškodit tím, že již předem zná jeho kvality a nedá mu možnost se dále vyvíjet (Auger & Boucharlat, 2005).

Psycholog R.A. Rosenthal zkoumal vliv těchto představ a dokázal jejich pravdivost. Na začátku první třídy byli učitelé informováni náhodně o žácích, kteří jsou po intelektové stránce lépe vybaveni než jejich spolužáci. Už od začátku na ně učitelé jinak pohlíželi a na konci roku bylo zjištěno, že právě tyto žáci dosáhli vyšší úrovně vzdělání. Je tedy jasné, že učitel by měl na všechny své žáky nahlížet stejnou měrou bez rozdílu (Auger & Boucharlat, 2005).

Důležité aspekty při přístupu ke znevýhodněným jedincům (Auger & Boucharlat, 2005):

- *žáci potřebují vědět, že jsou přijímáni, že mají někoho, komu se mohou se vším svěřit,*
- *nedílnou součástí je tělesný postoj učitele, kontakt, úsměv,*
- *respektovat jedinečnost a nedostatky každého jedince,*
- *neustále sledovat, co se ve třídě děje,*
- *čas na uvolnění a odpočinek ve třídě,*
- *občas sundat masku učitele a svěřit se žákům se svými pocity,*
- *učitel by měl být klidný a vyrovnaný,*
- *nebrat si věci příliš osobně.*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak přistupují učitelé na 1. stupni ZŠ k sociálně znevýhodněným žákům. Jaké odlišnosti učitelé vnímají u sociálně znevýhodněných žáků, jaké mají zkušenosti se začleňováním těchto žáků do kolektivu, jaké je podle nich problémové chování u sociálně znevýhodněných žáků a jak ovlivňuje sociálně znevýhodněný žák klima třídy.

3.1 Výzkumné otázky

Na začátku dotazníkového šetření je nezbytné si zvolit podle stanoveného cíle hlavní výzkumné otázky, na které se hledá odpověď pomocí dílčích otázek z dotazníku.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Podle jakých znaků učitelé identifikují, že je žák ze sociálně znevýhodněného prostředí?
2. Jaká je zkušenost pedagogů se začleňováním těchto žáků mezi své vrstevníky?
3. Jaké projevy chování u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí označují učitelé za problematické?
4. Jak hodnotí učitelé vliv žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na klima třídy?

4 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Výzkumné šetření probíhalo pomocí kvantitativního výzkumu v podobě dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření totiž zahrne větší část respondentů. Dotazník byl formou uzavřených i otevřených otázek. V otevřených otázkách se vrátilo mnoho zajímavých odpovědí, jak učitelé se sociálně znevýhodněnými žáky pracují a jak k nim přistupují. 19 otázek dotazníku bylo vytvořeno tak, aby podle nich bylo možné odpovědět na čtyři hlavní výzkumné otázky.

Dotazníkové šetření, jak již bylo zmiňováno, bylo realizováno pomocí elektronických dotazníků, které byly poslány do základních škol. Součástí dotazníku pro ředitele školy byla bližší informace o dotazníkovém šetření a prosba o spolupráci učitelů. Vyplnění dotazníků bylo anonymní.

Na úvod dotazníku byli učitelé stručně informováni o detailech a na závěr následovalo poděkování o spolupráci při plnění dotazníků. Dotazník obsahoval 19 otázek, které byly uzavřené a částečně také otevřené pro uvedení vlastních zkušeností se sociálně znevýhodněnými žáky.

Nejprve byly kladeny otázky obecné, tedy věk, délka praxe nebo pohlaví respondentů. Následovaly otázky, které zjišťovaly, s jakým druhem sociálního znevýhodnění se učitelé setkali a podle jakých znaků jej lze identifikovat. Jak s takovými žáky učitelé pracují a jaké u nich vnímají odlišnosti.

Otázky v dotazníku byly sestavené tak, aby z nich bylo možné analyzovat odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky. Pro větší přehlednost byly odpovědi seskupeny do grafů a tabulek.

4.1 Výzkumný vzorek

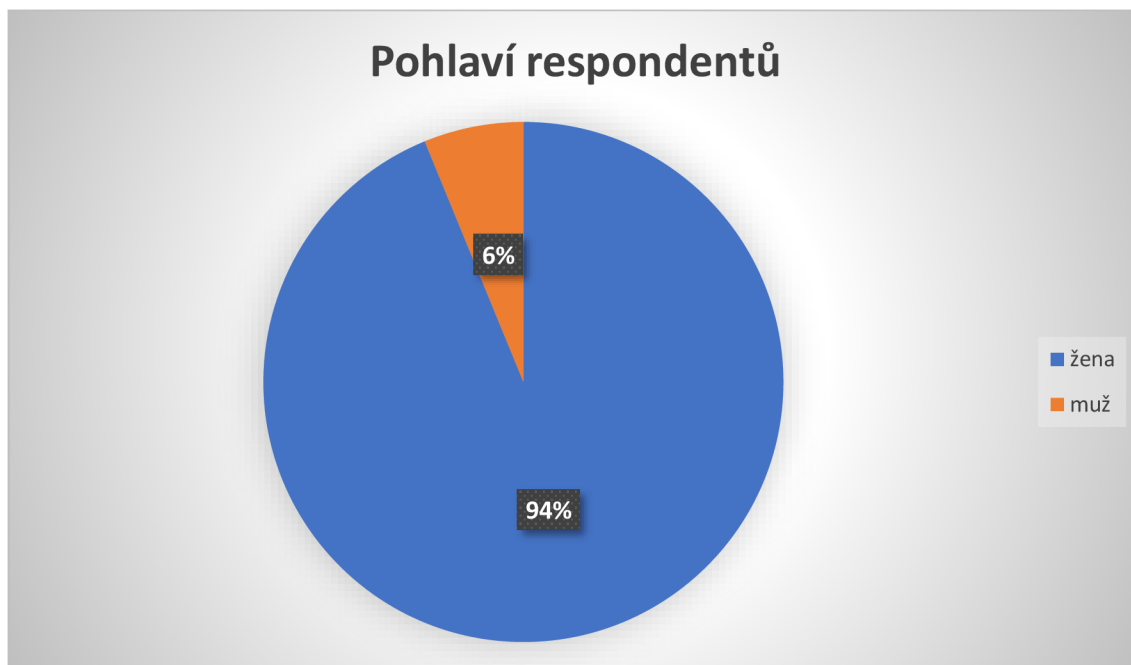
Dotazník byl vypracován pro učitele 1. stupně ZŠ, kteří se během svého působení setkali se sociálně znevýhodněnými žáky. Výzkumný vzorek byl rozmanitý hlavně co se týče věkové struktury, délky praxe a zkušeností se sociálně znevýhodněnými žáky. V pohlaví převažovaly ženy, jelikož na 1. stupni ZŠ učí převážně paní učitelky.

4.2 Sběr dat

Dotazníkové šetření probíhalo v druhé polovině května 2021. Vzhledem k pandemii koronaviru byl problém nasbírat dostatečný počet dat k následnému vyhodnocení. Dotazník byl zaslán pomocí e-mailu do různých škol v Jihočeském kraji a vyvěšen na internetovou skupinu pro učitele 1. stupně ZŠ. Celkem jsem obdržela 113 vyplněných dotazníků.

5 VÝSLEDKY NA ZÁKLADĚ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?



Graf 1: Pohlaví respondentů ($n_i = 113$, $f_i = 100\%$)

Zdroj: Vlastní zpracování

V úvodní části dotazníku se vyskytovaly otázky, které měly přiblížit základní informace o dotazovaných osobách. V otázce č. 1 se jednalo o pohlaví respondentů. Z celkového počtu 113 dotazovaných bylo pouze 6 % mužské populace. Ženy byly v zastoupení 94 %. Tato čísla se dají očekávat, jelikož do učitelské profese se řadí spíše ženy a na 1. stupni ZŠ o to více.

Otázka č. 2: Jaký je Váš věk?



Graf 2: Věk respondentů ($n_i = 113$, $f_i = 100\%$)

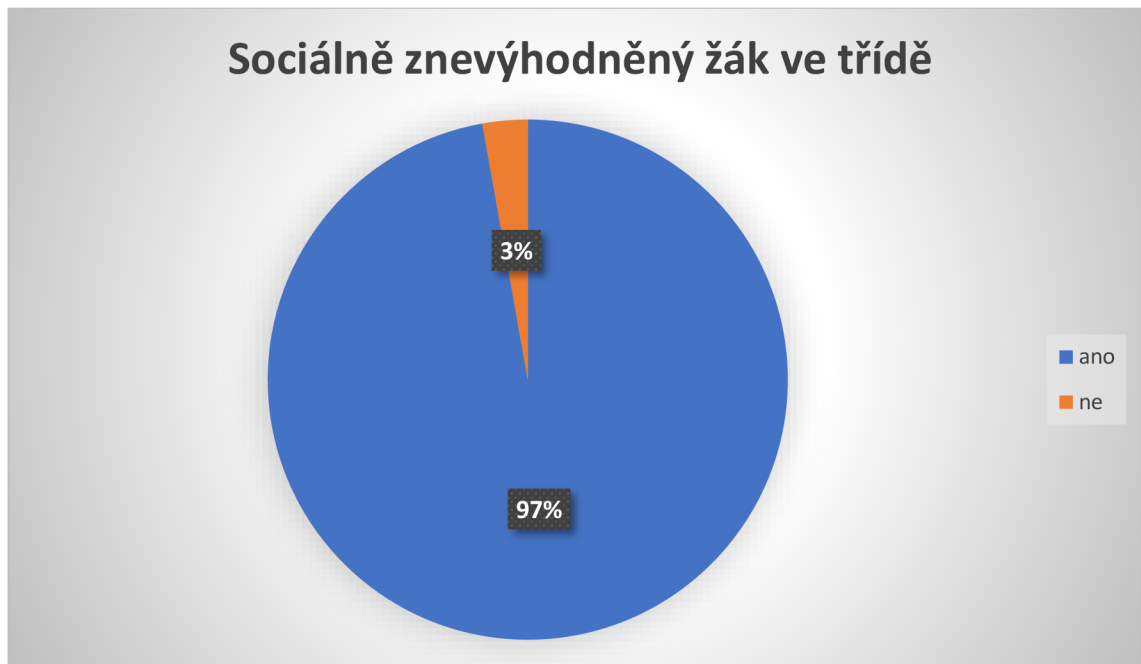
Zdroj: Vlastní zpracování

Další graf ukazuje věk pedagogických pracovníků. Nejvíce respondentů, s hodnotou 26 %, je ve věkové škále od 46 do 55 let. Těsně za touto hodnotou se objevují pedagogové ve věku od 26 do 35 let (24 %). S nižším procentuálním počtem (19 %) jsou dotazovaní ve věku 36-45 let. Čtvrtou nejpočetnější skupinu tvoří pedagogičtí pracovníci ve věku 56 let a více, jedná se o 18 %. Nejméně respondentů odpovídalo ve věku 20-25 let, tedy 13 %.

Otázka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Třetí otázka se zabývala délkou pedagogické praxe u dotazovaných pedagogů. Tato otázka úzce souvisí s otázkou předchozí. S výrazným náskokem se objevuje odpověď, kdy pedagogická praxe nepřesáhla 5 let (35 %). Další početnější skupinou je délka praxe 26-35 let (22 %). 20 % respondentů má délku pedagogické praxe 6-15 let a 13 % dotazovaných 16-25 let. Nejnižší počet se objevuje u praxe délky 36 a více let (11 %).

Otázka č. 4: Setkal/a jste se někdy ve vyučování se žáky, kteří podle Vás patřili mezi děti ze sociálně znevýhodněného prostředí?

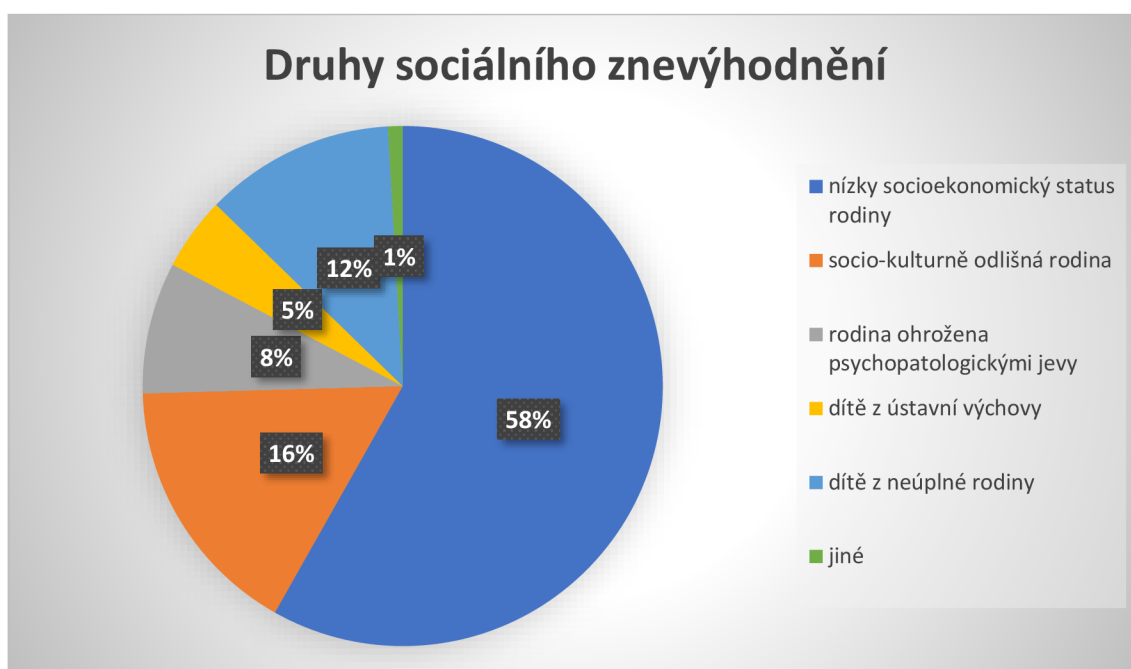


Graf 3: Sociálně znevýhodněný žák ve třídě ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 4 se zabývá tím, zda se učitelé během své praxe setkali se sociálně znevýhodněným žákem. Otázka byla uzavřená a nabízela dvě možnosti (ano, ne). V grafu jasně převažuje odpověď ano a to v 97 % odpovědí. Pouhé 3 % respondentů se během své praxe neseťkali se sociálně znevýhodněným žákem. Lze tedy říci, že tato problematika je na místě a je potřebné se jí zabývat.

Otázka č. 5: O jaký typ znevýhodnění se převážně jednalo?



Graf 4: Druhy sociálního znevýhodnění ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 5 byla zaměřena na druhy sociálního znevýhodnění, se kterými se dotazovaní učitelé převážně setkávají. Pedagogové se nejčastěji setkávají se žáky, kteří pocházejí z rodiny s nízkým socioekonomickým statusem, tedy v 58 % odpovědí. S velikým rozdílem na druhém místě se ve škole nacházejí žáci ze socio-kulturně odlišné rodiny (16 %). 12 % učitelů odpovědělo, že v jejich třídě se nachází žáci z neúplných rodin. Na možnost, že je rodina ohrožená psychopatologickými jevy, odpovědělo celkem 8 % dotazovaných respondentů. Nejméně dotazovaných odpovídalo na možnost dítě z ústavní výchovy (5 %) a na odpověď jiné (1 %).

Otázka č. 6: Co je podle Vaší zkušenosti pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí typickým znakem, podle kterého se děti z toho prostředí ve Vaší škole dají učitelem identifikovat?1- (typické nejvíce) 5- (typické nevýrazně)

Tabulka 4: Znaky sociálně znevýhodněných žáků

	1	2	3	4	5
Styl odívání a hygiena	39 %	33 %	21 %	6 %	1 %
Nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců	56 %	27 %	13 %	3 %	1 %
Poruchy učení	12 %	27 %	42 %	13 %	6 %
Snížená motivace k učení	35 %	34 %	24 %	7 %	0 %
Špatná pracovní morálka	34 %	34 %	25 %	7 %	0 %
Poruchy sociální komunikace	17 %	37 %	29 %	13 %	4 %

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 6 zkoumá typické znaky sociálně znevýhodněných žáků, podle kterých je učitelé ve škole poznávají. Znaky jsem připravila na základě charakteristiky sociálně znevýhodněných žáků dle Kaleji (2014). Odpovědi jsou zaznamenány do tabulky, kde je u každé odpovědi vyjádřena odpověď v procentech. Nejtypičtější znak, podle kterého učitelé poznávají sociálně znevýhodněného žáka, je nedostatečná podpora ze strany zákonných zástupců (56 %). Jako méně typický znak pedagogové označují styl odívání a hygienu (39 %). Skoro totožné odpovědi se vyskytují u odpovědí snížená motivace k učení a špatná pracovní morálka (34 % a 35 %). 17 % dotazovaných považuje poruchu sociální komunikace jako jeden z typických znaků sociálně znevýhodněného žáka. Pouze 12 % respondentů spojuje sociálně znevýhodněné žáky s poruchami učení.

Otázka č. 7: Jste dostatečně připraven/a na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

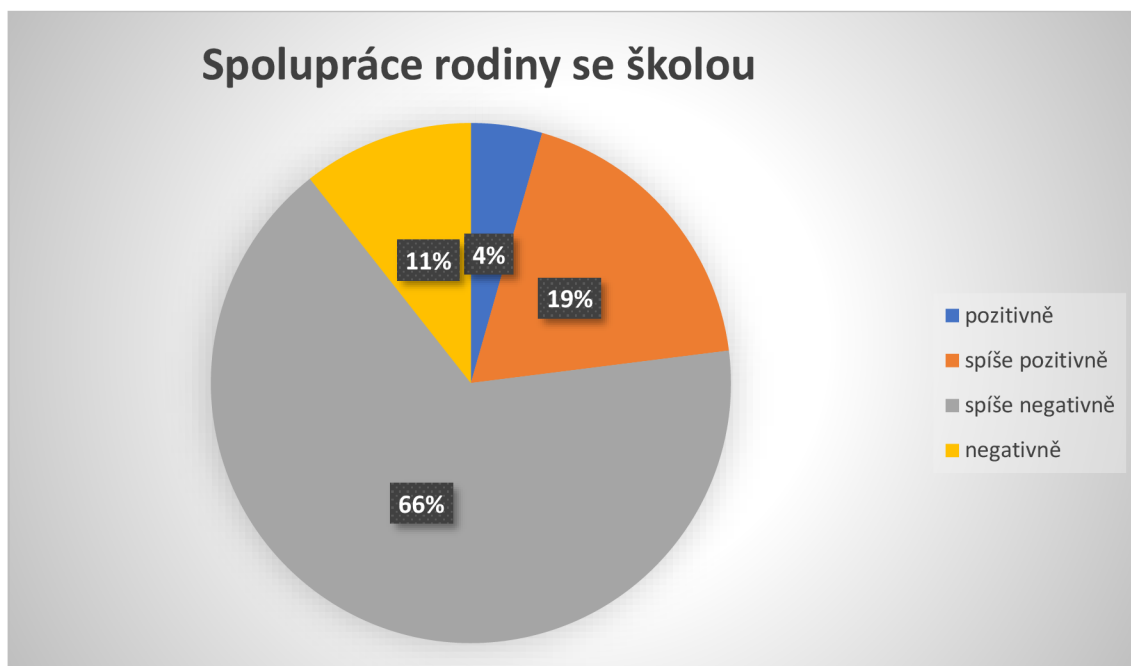


Graf 5: Připravenost pedagogů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ($n_i = 113$, $f_i = 100\%$)

Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu číslo 5 lze vyčíst, že většina pedagogů (64 %) odpověděla na otázku, zda jsou připraveni na práci se sociálně znevýhodněným žákem, spíše ano. S odpovědí rozhodně ano se ztotožňuje 20 % pedagogických pracovníků. V 15 % odpovědí mají pedagogové pocit, že na práci nejsou zcela připraveni. Pouze 1 % respondentů odpovědělo, že na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků není rozhodně připraveno.

Otázka č. 8: Jak vnímáte spolupráci rodičů sociálně znevýhodněných žáků se školou?

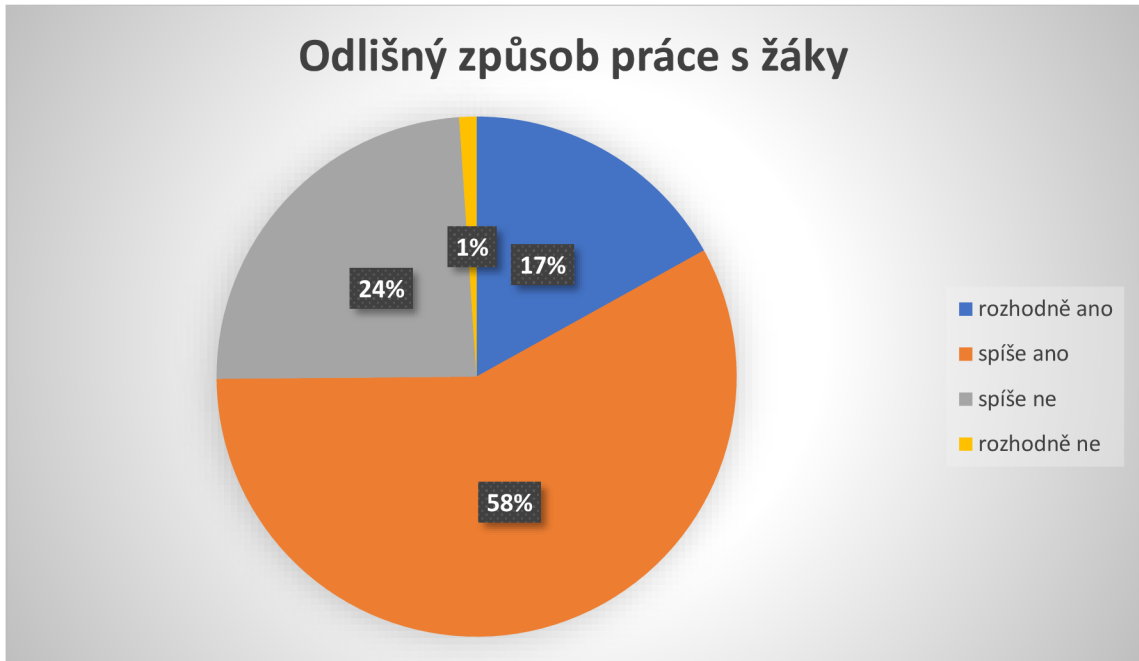


Graf 6: Spolupráce rodiny se školou ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 8 se zaměřuje na to, jak učitelé vnímají spolupráci rodičů sociálně znevýhodněného žáka se školou. Nejvíce učitelů zastává názor, že spolupráce s těmito rodiči je spíše negativní (66 %). Možnost spíše pozitivně se nejvíce zamlouvala 19 % dotazovaných respondentů. Dále 11 % dotázaných vnímá spolupráci s rodiči vyloženě negativně. Pozitivní přístup ze strany rodičů, co se týká komunikace se školou, vnímají pouze 4 % dotazovaných.

Otázka č. 9: Pracujete se sociálně znevýhodněným žákem jiným způsobem než s ostatními žáky?



Graf 7: Odlišný způsob práce s žáky ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

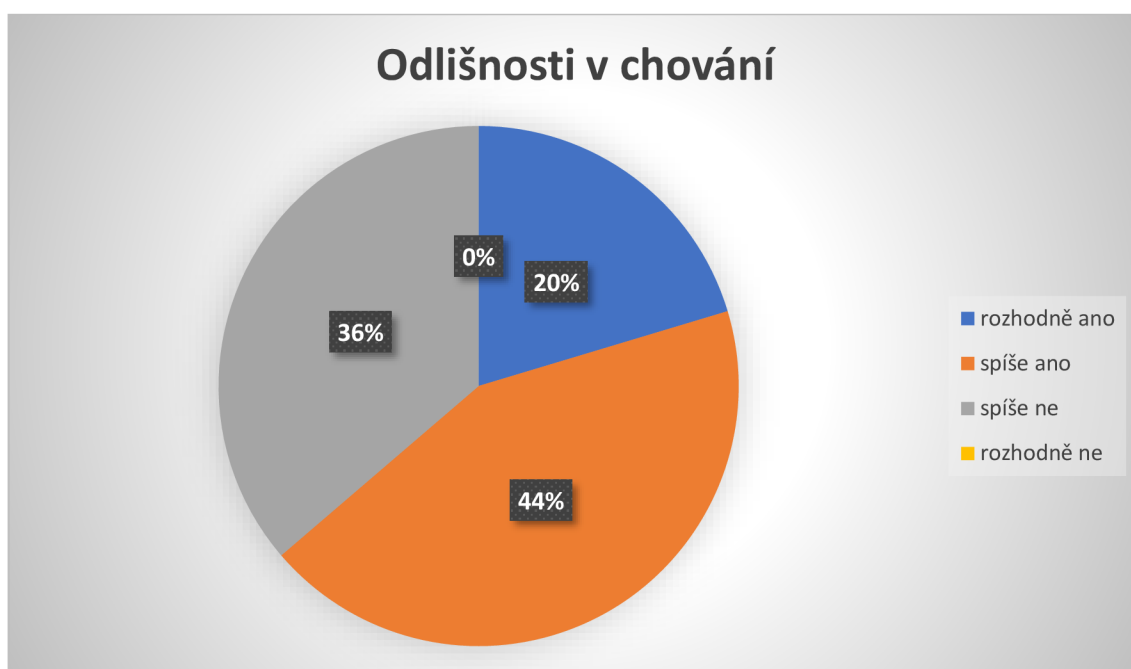
Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 7 zobrazuje odpovědi respondentů na otázku, zda učitelé pracují se sociálně znevýhodněným žákem jiným způsobem, nebo stejně jako s ostatními žáky. Z grafu je patrné, že více jak polovina dotazovaných, tedy 58 %, odpověděla spíše ano. Oproti tomu 24 % dotazovaných se žáky spíše nepracuje jiným způsobem. Třetí místo v grafu má odpověď spíše ne (24 %). Pouze 1 % pedagogů nedělá rozdíly mezi sociálně znevýhodněnými žáky a žáky majority.

Otázka č. 10: Vytváříte pro žáky Individuální vzdělávací plán?

Otázka č. 10 byla zaměřena na tvorbu IVP ze strany pedagogů. Na tuto otázku bylo možno odpovědět ano, či ne. Výrazně převažovala odpověď ne. Ze 113 respondentů ji zvolilo 64 % pedagogů. Pouze 36 % pedagogů vytváří pro sociálně znevýhodněné žáky Individuální vzdělávací plán.

Otázka č.11: Pozorujete u sociálně znevýhodněných žáků odlišnosti v chování?



Graf 8: *Odlišnosti v chování* ($n_i= 113, f_i=100 \%$)

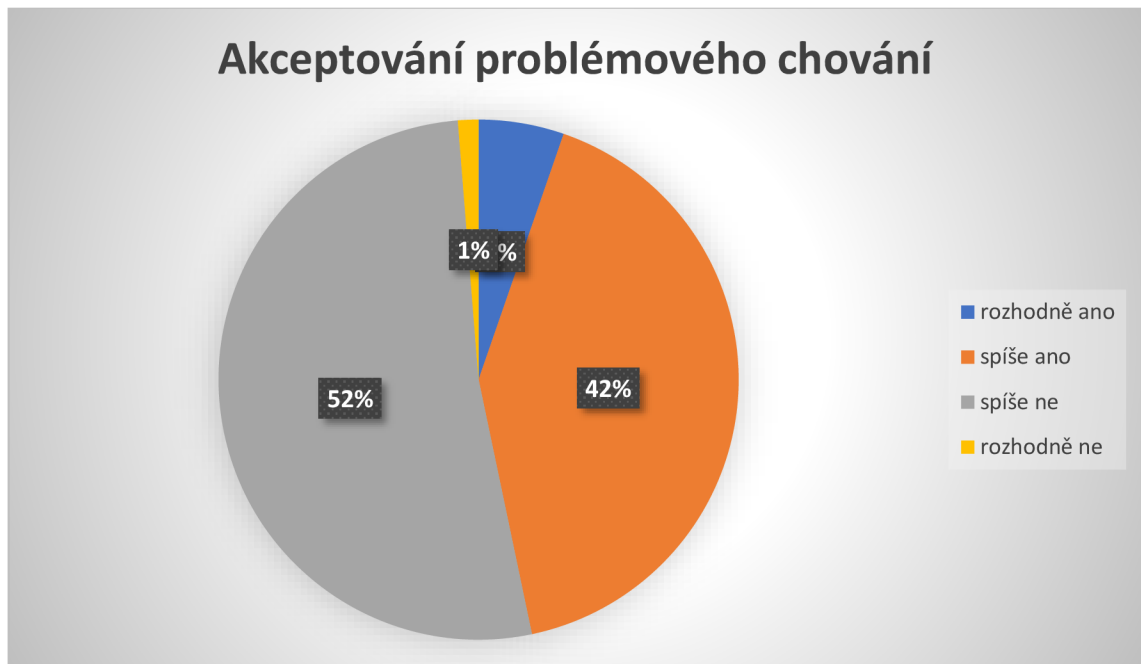
Zdroj: Vlastní zpracování

Další otázka, otázka č. 11, se zaměřuje na odlišnosti v chování u sociálně znevýhodněných žáků. Zda se podle pedagogů tito žáci chovají odlišně, či nikoli. 44 % dotazovaných odpovědělo spíše ano. Oproti tomu odpověď spíše ne zvolilo 36 % dotazovaných pedagogů. Rozhodně ano zvolilo 20 % dotazovaných. Na odpověď rozhodně ne neodpověděl nikdo z dotazovaných.

Otázka č. 12: Jaké konkrétní odlišnosti v chování u žáků pozorujete?

Otázka č. 12 byla otevřená. Zaměřovala se na konkrétní odlišnosti v chování u sociálně znevýhodněných žáků. Nejčastěji se mezi odpověďmi vyskytovalo, že tito žáci jsou vulgární, neakceptují autority, nedodržují pravidla, jsou agresivní, nemají úctu k věcem, neplní své povinnosti, straní se kolektivu, nebo jsou naopak nadřazeni ostatním.

Otázka č. 13: Akceptujete u sociálně znevýhodněných žáků problémové chování více než u ostatních žáků?

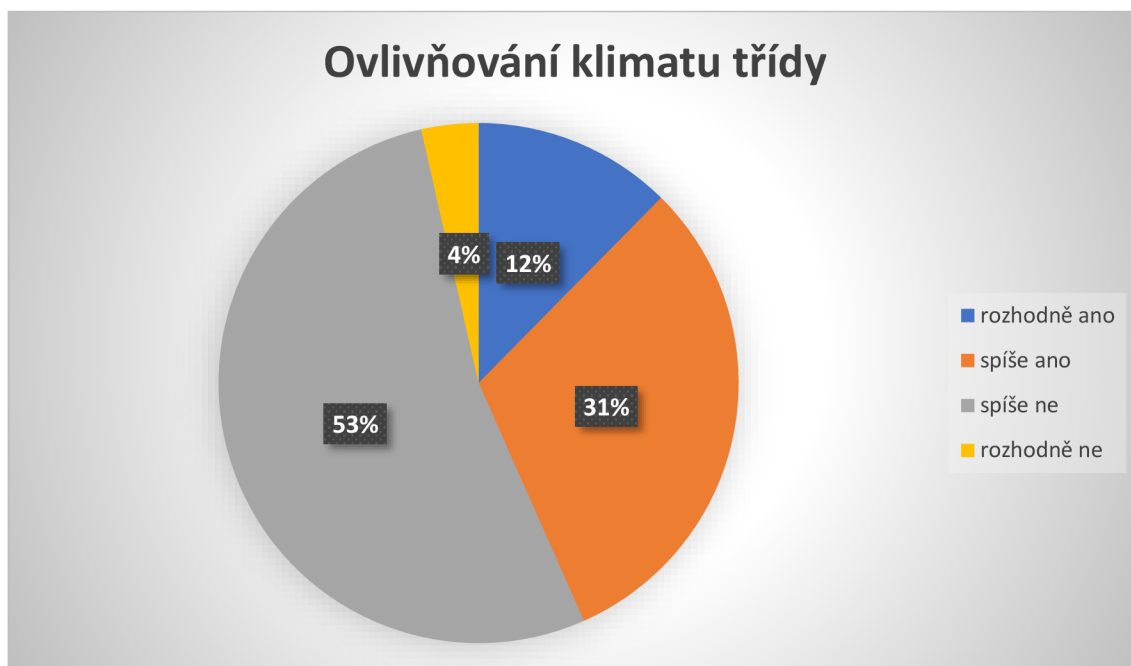


Graf 9: Akceptování problémového chování ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 13 se zabývá akceptováním problémového chování u sociálně znevýhodněných žáků. Z grafu vyplývá, že 52 % dotazovaných respondentů odpovědělo, že rozdílné chování spíše neakceptuje. S odpovědí spíše ano souhlasí téměř 42 % dotazovaných pedagogů. Méně respondentů (5 %) odpovědělo, že rozhodně více akceptuje problémové chování u sociálně znevýhodněných žáků. Pouze 1 % má odpověď rozhodně ano.

Otázka č. 14: Myslíte si, že sociálně znevýhodněný žák ovlivňuje významně klima třídy?

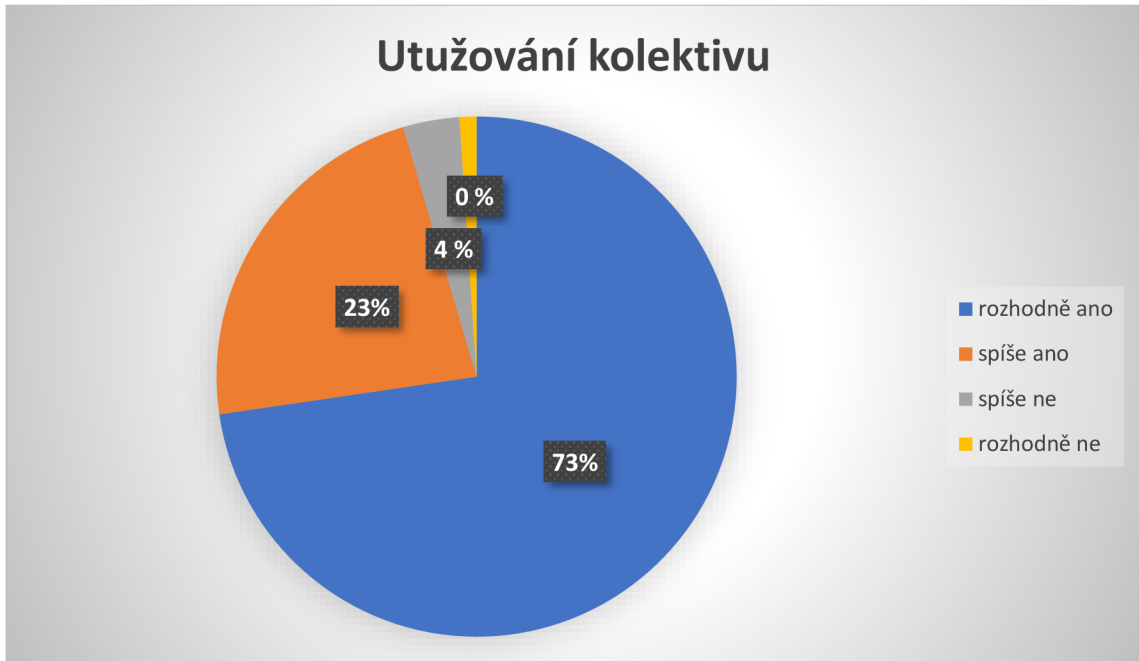


Graf 10: Ovlivňování klimatu třídy ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Z grafu č. 10 vyplývá, že dle názoru učitelů sociálně znevýhodněný žák výrazně klima třídy neovlivňuje (53 %). 31 % dotázaných respondentů má opačný názor a zvolilo odpověď spíše ano. Méně respondentů (12 %) odpovědělo, že sociálně znevýhodněný žák výrazně ovlivňuje klima třídy. Pouze 4 % dotázaných pedagogů volí striktní odpověď, že tito žáci klima třídy nijak neovlivňují.

Otázka č. 15: Je podle Vás důležité utužovat kolektiv a spolupráci ve třídě se sociálně znevýhodněným žákem?



Graf 11: Utužování kolektivu ($n_i= 113$, $f_i=100$ %)

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 15 má za cíl přiblížit názory na utužování kolektivu, kde se nachází sociálně znevýhodněný žák. Většina pedagogů, tedy 73 %, vybrala možnost rozhodně ano. S velkým rozdílem, na druhém místě, je odpověď spíše ano (23 %). S nejnižším procentuálním výsledkem je odpověď spíše ne (4 %). Možnost rozhodně ne ne zvolil žádný z dotazovaných respondentů.

Otázka č. 16: Jaké využíváte metody pro utužování kolektivu ve třídě se sociálně znevýhodněným žákem?

Většina respondentů se domnívá, že nejvíce pomůže kolektivu se sociálně znevýhodněným žákem zapojení skupinové práce při vyučování. Další častou odpovědí byly třídnické hodiny a komunitní kruh na začátku vyučování, kde žáci mohou projevit své pocity a potřeby.

Učitel 1: „*Snažím se vytipovat silnou stránku sociálně slabého žáka a podle toho ho začleňovat do skupiny. Je to velmi složité a často je velkou překážkou i samotný žák.*“

Učitel 2: „*Zapojuji ho do her při vyučování, do skupinové práce. Dávám mu šanci, aby ukázal, v čem je dobrý a získal si kamarády. Nenechávám ho sedět samotného v lavici a chválím ho, když je k tomu příležitost.*“

Učitel 3: „*Ovlivňuji žáky především vlastním příkladem. Snažím se je plnohodnotně začleňovat ve všech činnostech a přistupuji ke všem stejným způsobem.*“

Zároveň se učitelé snaží žáky motivovat a podržet je v těžkých životních situacích.

Otázka č. 17: Setkal/a jste se někdy s negativní reakcí na sociálně znevýhodněného žáka?

Otázka č. 17 se zaměřuje na negativní reakce spojené se sociálně znevýhodněným žákem. 51 % dotazovaných pedagogů se spíše neseťkalo s negativní reakcí na sociálně znevýhodněného žáka. Dále 29 % dotázaných se spíše setkalo s negativní reakcí na tyto jedince. S negativní reakcí se rozhodně setkalo 19 % pedagogů. Pouze 1 % respondentů se s negativní reakcí neseťkalo.



Graf 12: Negativní reakce na sociálně znevýhodněného žáka ($n_i= 113$, $f_i=100\%$)

Zdroj: Vlastní zpracování

Otázka č. 18: S jakou negativní reakcí na sociálně znevýhodněného žáka jste se setkal/a?

Polovina dotazovaných respondentů se nejčastěji setkává s ponižováním a posměchem vůči sociálně znevýhodněným žákům z důvodu nedostatečné hygieny a pomůcek do školy. Někteří učitelé vidí nejčastěji negativní reakce typu vyčleňování žáka z kolektivu, šikany a agresivity. Ze strany rodičů přichází také negativní reakce, kdy nechtějí, aby jejich dítě sedělo vedle „zapáchajícího“ žáka, žáka s problémovým chováním apod.

Učitel 1: „Děti o cizinci s jazykovou bariérou řekly, že mu nerozumí, tak se s ním raději nebaví.“

Učitel 2: „Děti takové žáky nemají rády, nechtějí s nimi sedět a pracovat. To nastalo, když jim sociálně znevýhodněný žák nadával a obtěžoval je.“

Učitel 3: „Dítě, které se hygienicky odlišuje, děti nevyhledávají. Stejně je tomu i u dítěte, které neustále porušuje pravidla.“

6 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na základě dotazníkového šetření, které mělo za cíl zjistit názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům, lze říci, že sociálně znevýhodnění žáci se od dětí majority ve většině případů odlišují. Rozdílný tedy bývá pohled i ze strany učitelů.

Podle jakých znaků učitelé identifikují, že je žák ze sociálně znevýhodněného prostředí?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina učitelů, tedy 97 %, se se sociálně znevýhodněnými žáky při vyučování setkává. Nejčastěji se učitelé setkávají se žáky, kteří žijí v rodinách s nízkým socioekonomickým statusem rodiny.

Nejtypičtějším znakem pro sociálně znevýhodněného žáka, je dle názoru učitelů, nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců. Kdy 66 % dotazovaných respondentů vnímá spolupráci rodičů těchto žáků spíše negativně. Dalším velmi výrazným rysem je styl odívání a hygiena, což úzce souvisí právě s nízkým socioekonomickým statusem rodiny. Méně typickým znak, který se u sociálně znevýhodněných žáků objevuje, je pak v podobné míře porucha sociální komunikace, špatná pracovní morálka a snížená motivace k učení. Co se týká poruch učení, tento jev učitelé příliš neshledávají jako typický znak u sociálně znevýhodněných žáků.

Jaká je zkušenost pedagogů se začleňováním těchto žáků mezi své vrstevníky?

Některé děti mladšího školního věku jsou ke svým „odlišným“ spolužákům často kritičtí. Role pedagoga v této problematice je velmi důležitá, je to právě on, který by měl pomoci při začleňování do třídního kolektivu.

Ve srovnatelné míře, tedy půl na půl, se učitelé setkávají s negativními reakcemi na sociálně znevýhodněné žáky.

Část respondentů se nejčastěji setkává s různým posměchem a ponižováním vůči sociálně znevýhodněným žákům. Takové posměšky nelze brát na lehkou váhu, protože mohou vyústit až v šikanu nebo agresi na účet sociálně znevýhodněného žáka. Často dochází k odmítání spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem ve skupinách. Co se

týká žáků s odlišným jazykem, děti jsou takového názoru, že pokud mu nerozumí, raději se s ním vůbec nebudou bavit.

Negativní reakce nepřichází pouze z řad žáků, ale i z řad rodičů. Ti často nechtějí, aby se jejich děti kamarádily s „odlišnými“ spolužáky. Ze strany zaměstnanců školy zase dochází k nedostatečné empatii a pochopení dítěte v těžké životní situaci.

Jaké projevy chování u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí označují učitelé za problematické?

Z dotazovaných respondentů má 66 % učitelů takový názor, že u sociálně znevýhodněných žáků se objevují do jisté míry odlišnosti v chování. Nejčastěji se mezi odpověďmi vyskytovalo, že tito žáci jsou velmi vulgární k ostatním i k učitelům, nedodržují školní řád ani jiná nastavená pravidla, jsou agresivní, nemají úctu k věcem, neplní své povinnosti, někteří jedinci se straní kolektivu, někteří se naopak cítí nadřazení všem. Někteří učitelé se snaží k sociálně znevýhodněným žákům přistupovat jiným způsobem, protože chápou jejich složitou životní situaci a chtějí je podržet a být jim oporou. 75 % dotazovaných odpovědělo, že se snaží pracovat s těmito žáky jiným způsobem. Co se týká akceptování problémového chování u sociálně znevýhodněných žáků, to je věc druhá. Téměř polovina učitelů se snaží problémové chování akceptovat, oproti tomu druhá polovina nedělá v přístupu k žákům rozdíly.

Jak hodnotí učitelé vliv žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na klima třídy?

Z odpovědí získaných dotazníkovým šetřením, lze říci, že 53 % dotazovaných odpovědělo na otázku, zda si myslí, že sociálně znevýhodněný žák významně ovlivňuje klima třídy, spíše ne. 4 % pedagogů jsou razantně proti. Oproti tomu většina učitelů, tedy 74 %, si myslí, že ve třídě, kde se nachází sociálně znevýhodněný žák, je rozhodně zapotřebí utužovat kolektiv. 23 % pedagogů odpovědělo na otázku, zda je důležité utužovat kolektiv, spíše ano.

Většina učitelů se shodla, že nejlepší na utužování kolektivu třídy jsou třídnické hodiny. Dalším velmi častým názorem učitelů v této otázce je zapojení žáků do společné práce při hodině. Nedílnou součástí zlepšování třídního kolektivu je komunitní kruh na začátku vyučování, kdy je prostor pro názory a pocity jednotlivých žáků. Jiní učitelé se snaží vytipovat silnou stránku sociálně znevýhodněného žáka a podle toho jej začleňovat do dané skupiny. Důležité je také nenechávat žáka odstrčeného, aby seděl sám v zadní lavici, kde se příliš nezapojí do dění celé třídy. Někteří učitelé mají takový názor, že by měli oni sami jít všem žákům příkladem a být ke všem rovní.

7 DISKUZE

Problematika sociálně znevýhodněných žáků je téma velmi diskutované, je tedy důležité, aby každý učitel měl povědomí o této problematice. Dle Seiferta et al. (2019) je za sociálně znevýhodněné žáky považováno 1,5 % všech žáků navštěvujících základní školu.

Hlavním důvodem, proč jsem si vybrala toto téma mé diplomové práce, je takový, že jako začínající učitel se s touto problematikou setkávám již od samotného začátku. Chtěla jsem zjistit, jak přistupují učitelé k sociálně znevýhodněným žákům, jak je vnímají a zda jsou k nim více empatičtí a citliví. Dále jsem chtěla zjistit, jak učitelé pracují se třídou, kde se sociálně znevýhodněný žák nachází. Jak pracují s třídním kolektivem, jaké metody začleňování sociálně znevýhodněných žáků používají a jak k těmto žákům ostatní přistupují.

Jak již bylo zmíněno, výzkum probíhal kvantitativní formou pomocí výzkumného dotazníku. Na základě čtyř hlavních cílových otázek jsem sestavila dotazník, který byl zaslán učitelům 1. stupně ZŠ. Vyplněný dotazník se mi vrátil od 113 respondentů.

Kaleja (2014) ve svém výzkumu zjišťuje, že někteří pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, protože zastávají názor, že „tito žáci“ stejně o učivo neprojeví zájem. Někteří učitelé nemají snahu pracovat s žáky jiným způsobem, než pouze formou frontální výuky, čímž se těmto žákům nedostává dostatečných podnětů. Co se týká výchovně-vzdělávacího procesu, pro vysoký počet žáků ve třídě, nelze přistupovat k žákům jednotlivě. To ale většina sociálně znevýhodněných žáků vyžaduje. Na straně žáků bylo zjištěno, že pokud je učitel svým žákům „nablízku“, chodí do školy rádi a o učivo mají zájem. Tehdy, kdy se žákům nedostává dobré stimulace ze strany učitele, bylo zjištěno, že žáci neplní domácí úkoly, jsou často nesamostatní, spory mezi sebou řeší agresivitou, či porušují školní řád.

Z výzkumu vyplývá, že většina pedagogů se se sociálně znevýhodněnými žáky během praxe setkává. Většina učitelů je na práci se sociálně znevýhodněným žákem připravena a více jak půlka se snaží k těmto žákům přistupovat individuálně a pochopit jeho složitější životní podmínky. Žák tedy cítí v učiteli oporu a jeho studijní výsledky mohou být srovnatelné s ostatními žáky ve třídě. Co se týká akceptování problémového chování, tam už jsou pedagogové zdrženlivější, a ne všichni jej akceptují ve větší míře. Na druhou

stranu velká část pedagogů se snaží předcházet problémovému chování u sociálně znevýhodněných žáků utužováním kolektivu (nejčastěji třídnickými hodinami a společnou prací ve skupině).

Navzdory tomu, že některé děti mladšího školního věku jsou k jinakostem u svých spolužáků často kritičtí, dle výzkumu bylo zjištěno, že většina žáků nevnímá jinakost jako fatální problém. Veliká část dětí chce být spravedlivá a vnímá negativně útoky a zneužívání slabších jedinců. Z výzkumu také plyne, že učitelé se snaží se svou třídou pracovat na základě jednotlivých odlišností žáků. (Vítečková et al., 2018)

Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé nejčastěji poznávají sociálně znevýhodněné žáky podle nedostatečné podpory ze strany zákonných zástupců, odlišného stylu odívání, snížené motivace k učení a špatné pracovní morálky. Felcmanová & Habrová (2015) mimo zanedbaný zevnějšek zmiňují také mj. odlišnost sexuální orientace. Na úrovni rodiny se pak jedná např. o týrání a zanedbávání dítěte. Všechny tyto znaky se často navzájem prolínají.

ZÁVĚR

V diplomové práci byla nastíněna problematika sociálně znevýhodněných žáků na 1. stupni ZŠ. Teoretická část přibližuje samotný pojem sociálně znevýhodněný žák a jeho dimenze. Nedílnou součástí mé práce jsou strategie, tedy jaké využít formy a metody ve vyučování sociálně znevýhodněného žáka a jak správně jej motivovat. V práci je zmiňováno i klima třídy se sociálně znevýhodněným žákem. Dále se diplomová práce zabývá rodinou sociálně znevýhodněného žáka a její spolupráce se školou. Poslední větší kapitolou je učitel a jeho přístup k sociálně znevýhodněným žákům. Učitel je bezpochyby důležitou součástí edukačního procesu.

Cílem praktické části bylo poukázat na to, jak vůbec učitelé sociálně znevýhodněné žáky vnímají a podle jakých znaků je identifikují. Jaké mají učitelé zkušenosti se začleňováním sociálně znevýhodněných žáků mezi své vrstevníky a zda je podle nich důležité se více věnovat utužování třídního kolektivu, pokud se v něm nachází sociálně znevýhodněný žák. Nedílnou součástí byla také snaha zjistit, jaké vnímají učitelé problémové chování u sociálně znevýhodněných žáků a jestli jej akceptují ve větší míře.

Z dotazníkového šetření lze vyvodit to, že 97 % učitelů se za svou kariéru se sociálně znevýhodněným žákem setká. Nejčastěji jsou tyto žáci identifikováni podle přístupu ze strany rodičů a nedostatečné podpoře svého dítěte ve vyučování. Většina učitelů odpoví, že se někdy setkali se špatnou zkušeností při začleňování sociálně znevýhodněných žáků, a to nejčastěji formou urážek, posmívání, až fyzické agrese. Naopak za problematické chování nejčastěji učitelé označují vulgární chování k ostatním i k učitelům, nedodržování školního řádu ani jiných stanovených pravidel, či agrese. Mnoho učitelů si také myslí, že ve třídě, kde se nachází sociálně znevýhodněný žák, je důležité utužovat kolektiv. Nejčastěji formou třídnických hodin, skupinové práce, či komunitních kruhů na začátku vyučování.

Kdybych měla shrnout výsledky diplomové práce, myslím si, že mohou být užitečné např. pro začínající učitele. Se sociálně znevýhodněnými žáky se setká za svou kariéru dozajista každý učitel. Metody práce, které jsou shrnuty přímo z praxe učitelů, mohou být pro učitele cennou inspirací.

V rámci výzkumu se mi podařilo zjistit spoustu zajímavých metod práce se sociálně znevýhodněnými žáky, hlavně v oblasti utužování kolektivu. I přesto, že nelze být připraven na 100 % na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, jelikož každý je jiný, mám pocit, že jsem do této problematiky pronikla hlouběji a z psaní diplomové práce si odnáším cenné rady do budoucí praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Auger, M.-T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
- Bartoňová, M., Opatřilová, D., & Vítková, M. (2013). *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu*. Brno: Paido.
- Bittnerová, D., Doubek, D., & Levínská, M. (2011). *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie*. Praha: Grada Publishing.
- Dytrtová, R. (2008). *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU.
- Felcmanová, L., & Habrová, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gošová, V. (2011, 27. dubna). *wiki.rvp*.
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Skupinov%C3%A1_1_v%C3%BDuka
- Gošová, V. (2011, 28. listopadu). *wiki.rvp*.
https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Vztah_u%C4%8Ditel-%C5%BE%C3%A1k
- Grecmanová, H. (1998). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Helus, Z. (1992). *Sociální psychologie pro učitele I*. Praha: Karolinum.
- Jeřábek, J. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

- Kaleja, M. (2014). *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kučerová, M. (2019, 21. května). *Inkluze v praxi*.
<http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1988-jak-podporit-a-motivovat-zaky-ze-socialne-znevychodneneho-prostredi>
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.
- Mareš, P. (2006). *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Němec, J., & Vojtová, V. (2009). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Seifert, M., Nesládek, M., Mouchová, D., Sedláková, U., Bartoš, J., Válová, R., Pohořská, A., Gorčíková, M., & Nešutová, E. (2019). *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního učení*. Praha: Portál.
- Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Šikulová, R. (2008). Koncept zvyšování potenciální školní úspěšnosti dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. In I. Brtnová Čepičková, & I. Wedlichová, *Edukace v kontextu sociální exkluze* (s. 64-93). Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- Šimek, M. (2010). *Podpora zaměstnatelnosti znevýhodněných skupin obyvatel v České republice: Nové přístupy a jejich efekty*. Brno: Institut vzdělávání SOKRATES.

Vítečková, M., Procházka, M., & Najmonová M. (2018). Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*, 28(2), 290-305.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10339/pdf>

Zíková, T., Jakoubek, M., Jakoubková Budilová, L., Koubková, H., Lábusová, A., Morvayová, P., Strohsová, K., Pokorná, V., Krištof, R., Svoboda, Z., & Radostný, L. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Internetové zdroje:

Člověk v tísní. (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*.
<http://www.majinato.cz/>

Gabal Analysis & Consulting (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*.
http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

Zákon č. 108/2006 Sb., *Zákon o sociálních službách* (2016).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

PŘÍLOHY

Dotazník

Přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům na 1. stupni ZŠ

- 1. Jaké je Vaše pohlaví?**
 - a) muž
 - b) žena
- 2. Jaký je Váš věk?**
 - a) 20-25 let
 - b) 26-35 let
 - c) 36-45 let
 - d) 46-55 let
 - e) 56 a více
- 3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?**
 - a) Do 5 let
 - b) 6-15 let
 - c) 16-25 let
 - d) 26-35 let
 - e) 36 a více
- 4. Setkal/a jste se někdy ve vyučování se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí?**
 - a) Ano
 - b) Ne
- 5. Pokud ano, o jaký druh znevýhodnění se jednalo?**
 - a) Nízký socioekonomický status rodiny
 - b) Socio-kulturně odlišná rodina
 - c) Rodina ohrožena psychopatologickými jevy
 - d) Dítě z ústavní výchovy
 - e) Děti z neúplné rodiny

6. Co je, podle Vaší zkušenosti, pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí typickým znakem, podle kterého se děti z tohoto prostředí ve vaší škole dají učitelem identifikovat? 1-(typické nejvíc) 5-(typické nevyrazně)

	1	2	3	4	5
Styl odívání a hygiena					
Nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců					
Poruchy učení					
Snížená motivace k učení					
Špatná pracovní morálka					
Poruchy sociální komunikace					

7. Jste dostatečně připraven/a na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve vaší škole?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

8. Jak vnímáte spolupráci rodičů sociálně znevýhodněných žáků se školou?

- a) pozitivně
- b) spíše pozitivně
- c) spíše negativně
- d) negativně

9. Pracujete se sociálně znevýhodněným žákem jiným způsobem než s ostatními žáky?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

10. Vytváříte pro sociálně znevýhodněného žáka individuální plán?

- a) Ano
- b) Ne

11. Pozorujete u sociálně znevýhodněných žáků odlišnosti v chování?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

12. Pokud ano, uveďte prosím konkrétní příklady.

13. Akceptujete u sociálně slabších žáků problémové chování více než u ostatních žáků?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

14. Myslíte si, že sociálně znevýhodněný žák ovlivňuje významně klima třídy?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

15. Je podle Vás důležité utužovat kolektiv a spolupráci ve třídě se sociálně znevýhodněným žákem?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

16. Jaké využíváte metody pro utužování kolektivu, ve kterém se nachází sociálně znevýhodněný žák?

17. Setkal/a jste se někdy s negativní reakcí na sociálně znevýhodněného žáka?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

18. Pokud ano, uveďte prosím konkrétní příklad.