

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Podpůrná opatření u žáků ze sociálně  
vyloučených lokalit pohledem školních  
speciálních pedagogů**

Bakalářská práce

Autor: Edita Buřilová  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková  
Oponent práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Edita Buřilová

**Studium:** P20K0341

**Studijní program:** B0111A190019 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika

**Název bakalářské práce:** **Podpůrná opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů**

**Název bakalářské práce:** Support measures for pupils from socially excluded localities from the point of view of school special pedagogues

**AJ:**

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce zkoumá podpůrná opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit ve vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji. Teoretická část je zaměřena na problematiku sociálního vyloučení, roli školního speciálního pedagoga, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a cílenou pomoc v podobě podpůrných opatření. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření. Cílem práce je zjistit, jaká je míra efektivity pomoci těmto žákům. Na základě výsledků šetření jsou "navrhnuta doporučení, která by mohla pomoci k efektivnější práci s těmito žáky".

1. CALTOVÁ HEPNAROVÁ, Gabriela. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí*. Brno: Paido, 2020. 150 s. ISBN 978-80-7315-271-0.
2. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Repronis, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
3. KUCHARSKÁ, Anna; MRÁZKOVÁ, Jana a kol. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
4. MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. 292 s. ISBN 978-80-7419-285-2.
5. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

**Zadávací pracoviště:** Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková

**Oponent:** Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 9.12.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Podpůrná opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 25. 11. 2023

.....

Edita Buřilová

## **Poděkování**

Mé poděkování v první řadě náleží paní Mgr. et Mgr. Kateřině Krupkové za odborné vedení, cenné rady, poskytnuté konzultace a vstřícný přístup při zpracovávání předkládané bakalářské práce. Také děkuji všem pedagogickým pracovníkům – respondentům, hlavně za ochotu sdílet své pedagogické zkušenosti při vedených rozhovorech.

## **Anotace**

BUŘILOVÁ, Edita. *Podpůrná opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 55 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce zkoumá podpůrná opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit ve vybraných základních školách v Královéhradeckém kraji. Teoretická část je zaměřena na problematiku sociálního vyloučení, její příčiny a následný přesah do školního prostředí, roli školního speciálního pedagoga, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a cílenou pomoc v podobě podpůrných opatření. Definice z této části práce jsou následně použity do souvislosti s empirickou částí práce, která obsahuje kvalitativní výzkumné šetření. Čtenář má tak možnost nahlédnout, jak to na školách s větší fluktuací žáků ze sociálně vyloučených lokalit funguje, vztaženo k podpůrným opatřením. Cílem práce je zjistit, jaká je míra efektivity pomoci těmto žákům. Na základě výsledků šetření jsou „navrhnuta doporučení, která by mohla pomoci ke zvolení vhodných strategií a následně tak k efektivnější pomoci při práci s těmito žáky“.

Klíčová slova: podpůrná opatření, sociálně vyloučená lokalita, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, školní speciální pedagog, žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **Annotation**

BUŘILOVÁ, Edita. *Support measures for pupils from socially excluded localities from the point of view of school special pedagogues* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 55 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis examines support measures for pupils from socially excluded locations in selected primary schools in the Hradec Králové region. The theoretical part is focused on the issue of social exclusion, the role of the school special pedagogue, pupils with special educational needs and targeted help in the form of support measures. The empirical part contains a qualitative research investigation. The aim of the work is to find out the level of effectiveness of helping these pupils. Based on the results of the investigation, "recommendations are proposed that could help to work more effectively with these pupils"

Keywords: support measures, socially excluded locality, social exclusion, social disadvantage, school special pedagogue, pupil with special educational needs

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 25. 11. 2023

Podpis studenta:

# **OBSAH**

<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>	<b>10</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>11</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ .....</b>	<b>12</b>
1.1 Vymezení konceptu.....	12
1.2 Osoby ohrožené sociálním vyloučením .....	12
1.3 Sociálně vyloučené lokality .....	13
1.3.1 Vzdělání v sociálně vyloučených lokalitách.....	14
<b>2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG.....</b>	<b>17</b>
2.1 Legislativní ukotvení školního speciálního pedagoga .....	17
2.2 Význam školního speciálního pedagoga.....	18
2.3 Činnosti vykonávané školním speciálním pedagogem .....	19
2.3.1 Depistáž .....	20
2.3.2 Diagnostika .....	20
2.3.3 Intervence.....	20
2.3.4 Metodika a koordinace.....	21
<b>3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>23</b>
3.1 Definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	23
3.2 Žáci sociálně znevýhodnění .....	24
3.2.1 Žáci ze socioekonomicky slabých rodin.....	25
3.2.2 Žáci ze sociálně vyloučených lokalit .....	26
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>28</b>
<b>5 ÚČINNOST PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT POHLEDEM ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ .....</b>	<b>30</b>
5.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumné otázky .....	30
5.2 Zvolená strategie sběru dat.....	31
5.3 Popis výzkumného vzorku .....	33
5.4 Průběh výzkumu.....	34



<b>6</b>	<b>VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>36</b>
6.1	Žáci.....	36
6.1.1	Počet.....	36
6.1.2	Pohlaví .....	37
6.1.3	Charakteristika .....	38
6.2	Podpůrná opatření .....	39
6.2.1	Poskytovaný stupeň .....	39
6.2.2	Konkrétní typy .....	39
6.2.3	Styl přijímání .....	40
6.2.4	Odmítání .....	42
6.2.5	Hodnocení naplňování .....	43
6.2.6	Vyhodnocování.....	44
6.2.7	Statistiky .....	45
6.2.8	Účinnost.....	45
6.2.9	Doporučení a vykřičníky .....	46
6.3	Faktory .....	47
6.3.1	Rizikové.....	47
6.3.2	Protektivní.....	49
6.4	Shrnutí empirické části.....	50
<b>7</b>	<b>NÁVRHY A DOPORUČENÍ.....</b>	<b>53</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>55</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>56</b>
	<b>PŘÍLOHA.....</b>	<b>61</b>

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

LMP = lehká mentální retardace

MŠ = mateřská škola

OSPOD = Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PO = podpůrná opatření

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

SAS = sociálně aktivizační služba

SPC = speciálně pedagogické centrum

ŠPZ = školní poradenské zařízení

ŠSP = školní speciální pedagog

ZŠ = základní škola

## ÚVOD

Přes segregaci po inkluzi. První snahy o zásadní změnu pohledu na vzdělávání hendikepovaných žáků se objevily v devadesátých letech minulého století. Další změnu přineslo přijetí zatím posledního školského zákona z roku 2004, který definoval speciální vzdělávací potřeby. Podpůrná opatření představují celou řadu organizačních opatření, pedagogických dovedností, individualizaci přístupu, speciálněpedagogické metody, které mají minimalizovat až eliminovat nezaviněné překážky bránící uplatnění vzdělávacího potenciálu žáků s jejich potřebou. Z výše uvedeného vyplývá, že podpůrná opatření pomáhají už dvě dekády. Zjištění jejich účinnosti v případě poskytování žákům ze sociálně vyloučených lokalit je hlavním cílem této práce. Mezi dílčí cíle práce patří zjistit, jak na jejich naplňování nahlíží školní speciální pedagogové, jaké jsou rizikové a jaké protektivní faktory podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit.

Ke splnění hlavního a dílčích cílů práce slouží teoretická část přinášející základní teoretická východiska a praktická část převádějící teoretické poznatky do praxe. K vytvoření teoretické části je využita metoda literární rešerše, pro zpracování praktické části práce posloužila kvalitativní metoda prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a vyhodnocená je díky metodě otevřeného kódování.

Teoretickou část tvoří celkem tři kapitoly. Pojem sociální vyloučení je předmětem první kapitoly, která se zabývá vymezením konceptu, osobami ohroženými sociálním vyloučením, sociálně vyloučenými lokalitami a vzděláváním v těchto lokalitách. Školnímu speciálnímu pedagogovi je věnována druhá kapitola, která přibližuje jeho význam a legislativní ukotvení v právních předpisech a charakterizuje jím vykonávané činnosti – depistáž, diagnostika, intervence a metodika a koordinace. V poslední kapitole teoretické části práce jsou definováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na žáky sociálně znevýhodněné. První část práce zakončuje dílčí závěr vyplývající z teoretických východisek.

Praktická část sestává také ze tří kapitol. V kapitole věnované vlastnímu výzkumnému šetření jsou definovány výzkumný problém, cíle a otázky. Dále je představena zvolená metodologie, charakterizován výzkumný vzorek a popsán průběh výzkumu. Následuje vyhodnocení sesbíraných dat zakončené návrhy a doporučeními.

# 1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

V následující kapitole bude vymezen pojem sociálního vyloučení a její legislativní ukotvení. Kdo může být touto situací postihnut a jakým způsobem je třeba na tyto jedince nahlížet. Oblasti s nejvyšším výskytem sociálně vyloučených lokalit, zaměřeno na Královehradecký kraj, ve kterém probíhalo následně empirické šetření.

## 1.1 Vymezení konceptu

Definicí pojmu sociální vyloučení (exkluze) je jak v odborných publikacích, tak i v internetových zdrojích velké množství. Dle některých autorů je sociální exkluze extrémní formou chudoby, dle jiných pouze nový název pro chudobu. V zásadě si jsou jednotlivé definice ve shodě. Není možné uvést jednu jedinou, která by vyhovovalo všem. Je to však zásadní, celosvětový problém, který je jedním z nejdiskutovanějších problémů v sociální oblasti na světě (Riva, Eck, 2018).

Pojem sociální vyloučení, jak je v dnešním významu chápán, má své kořeny ve Francii odkud se v 70. letech postupně rozšířil do celé Evropy (Marks, 2015). Na konci 90. let 20. století se začal prosazovat i v České republice (Hepnarová, 2020). V té době byl zástupným pojmem pro starší termín „chudoba“. Bezsporně je v pořádku tyto dva pojmy komparovat, nicméně je třeba pojem sociálního vyloučení chápat jako multidimenzionální, tedy posuzovat i kvalitu sociálních vztahů, prostorovou soustředěnost doprovázející marginalizaci a neomezovat se jen na nedostatek hmotných zdrojů. (Marks, 2015).

Sociální izolaci a diskriminaci dává Slowík (2016, s. 145) do souvislosti se sociálním a sociokulturním znevýhodněním, který bývá spojeno s problémy jako např. jazyková bariéra, národnostní a rasová odlišnost, zdravotní znevýhodnění, nízký sociální a ekonomický status (nezaměstnanost, nízké vzdělání atd.), sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity či ústavní výchova. Takto znevýhodnění lidé mají tendenci se sdružovat do minoritních subkultur.

## 1.2 Osoby ohrožené sociálním vyloučením

O sociální exkluzi můžeme hovořit jak v širším, tak i užším pojetí. Díky interdisciplinárnímu charakteru oboru speciální pedagogiky se zaměřujeme na obě roviny ve smyslu integrace osob se zdravotním postižením či znevýhodněním a sociálním znevýhodněním

dle platných legislativních předpisů (Kaleja, 2015). Legislativa v zákoně č. 108/2006 Sb. definuje v § 3 sociální vyloučení jako vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace.

Ohroženými osobami sociálním vyloučením mohou být ve své podstatě tedy všichni. Determinanty přispívající k tomu, aby se člověk stal osobou sociálně vyloučenou, jsou osobnostní charakteristiky (handicap), na základě příslušnosti k určitému etniku, na základě deficitu finančních prostředků či na základě svého konání (mladiství bez domova) (Hepnarová, 2020). Při posuzování sociálního vyloučení je třeba ke každému jedinci přistupovat individuálně, jelikož se liší intenzita těchto projevů, okolnosti dané situace. Sociálně vyloučený jedinec má sklon k adaptačnímu chování, a pokud v sociálním vyloučení setrvává, předá tento vzorec chování svým potomkům a tím se prohlubuje negativní vliv sociálního vyloučení a tím následně problém se zapojením do mainstreamové společnosti. Tito lidé jsou marginalizováni a tím vytvářejí vyloučené lokality (Hájková, 2015). Hepnarová (2020) uvádí, že obecně ve společnosti podstatnou, avšak nesprávně přisuzovanou, roli v sociální exkluzi hraje etnicita, jakožto největší determinanta zvyše uvedených.

Podle Slowíka (2016, s. 145) děti vyrůstající v socio-kulturně znevýhodněném prostředí čelí typickým problémům jako nedostatek základních potřeb, silný vliv sociálně patologických jevů, deviace v hodnotovém systému a etice, nepřítomnosti životních jistot a cílů či sociálního zázemí, přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí), těžší podmínky seberealizace a sociální integrace.

### **1.3 Sociálně vyloučené lokality**

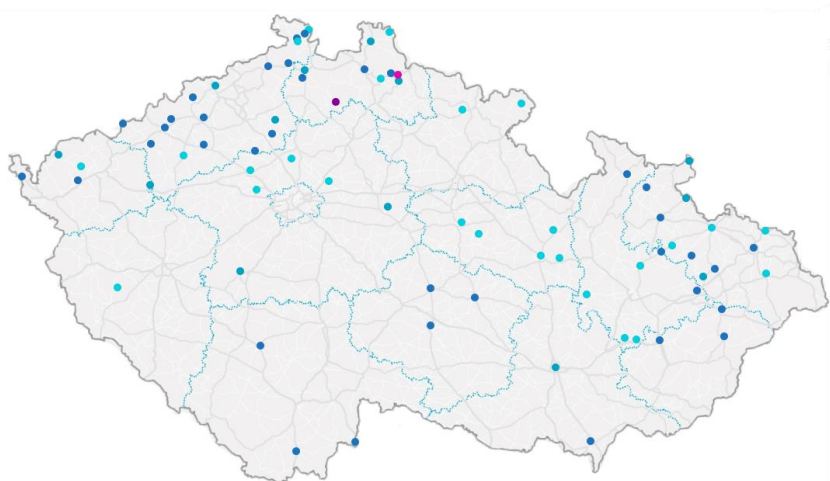
Za sociálně vyloučenou lokalitou se považuje taková lokalita (dům, čtvrť, ulice), kde žije více než 20 osob v nevyhovujících podmínkách (Čada, 2015). V českém pojetí se za paralelu termínu sociálně vyloučené lokality považují marginalizované romské komunity (Hepnarová, 2020). Terénním šetřením se na území ČR zabývala společnost GAC v letech 2006 a 2015. Z výsledků vyplývá, že sociálně vyloučených lokalit neustále přibývá. Přestože podstatnou část těchto lokalit tvoří Romové, nově vznikají i lokality, kde majoritní skupinou jsou lidé zadlužení, nezaměstnaní a nově i senioři z dříve majoritní skupiny obyvatel.

Pro představu, v Královéhradeckém kraji se počet sociálně vyloučených lokalit zvýšil mezi lety 2006 až 2015 o 11 (Čada, 2015). Aktuálně jich je takto označeno na 24 lokalit (Jičín 6; Hradec Králové a Broumov 4; ostatní lokality po 2 či po 1) (Lang, 2020). V průzkumech byly mimo jiné zaznamenány velké diference v oblasti vzdělání a vzdělávání. Tyto nerovnosti reflektuje například dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, jehož jedním z hlavních cílů je snížení nerovnosti ke kvalitnímu vzdělání a v maximální možné míře rozvinout potenciál každého dítěte (MŠMT, 2020).

### 1.3.1 Vzdělání v sociálně vyloučených lokalitách

Právě míra dosaženého vzdělání zde hraje velmi významnou roli. Až tři čtvrtiny obyvatel žijících v sociálně vyloučených lokalitách mají maximálně základní vzdělání. Hodnota vzdělání jakožto nástroje pro uplatnění a úspěchu ve většinové společnosti není pro obyvatele sociálně vyloučených lokalit důležitá. Původ školního neúspěchu u dětí z těchto lokalit bychom tedy mohli z části hledat v přístupu rodičů ke vzdělání (Hepnarová, 2020).

V návaznosti na předchozí oddíl, podle Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR, (Habáň, 2015) se počet sociálně vyloučených lokalit během deseti let zvýšil o 100 %. Zatímco v roce 2006 se jednalo o 310 lokalit identifikovaných jako sociálně vyloučené, kde žilo přibližně 60 až 80 tisíc lidí, v roce 2015 šlo už o 606 takových oblastí s 95 až 115 tisíci obyvateli. Podle Šťastné (2016, s. 49) přibližně jedna čtvrtina z tohoto počtu nejsou Romové. Agentura pro sociální začleňování (2023) v současnosti spolupracuje s 66 lokalitami ze 109 obcí z celé České republiky. Na obrázku níže (**Obrázek 1**) je znázorněna mapa lokalit, ve kterých probíhá spolupráce v režimech Koordinovaného přístupu k sociálně vyloučeným lokalitám a Vzdálené dílčí podpory.



**Obrázek 1:** *Mapa lokalit, se kterými spolupracuje Agentura pro sociální začleňování*

Zdroj: Agentura pro sociální začleňování (2023)

Zajímavý je rovněž názor Moree (2022, s. 70), podle které není segregace problémem pouze sociálně vyloučených lokalit, ale rovněž záležitostí také dětí z bohatých rodin.

Podle Zormanové (2017, s. 60-61) na osoby se sociálním znevýhodněním pamatuje také Národní plán rovných příležitostí zajišťující spravedlivý přístup ke vzdělávání. Osoby se sociálním znevýhodněním charakterizuje jako osoby žijící v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou nebo mají status azylanta či uprchlíka. Dále zmiňuje realizaci projektů Evropského sociálního fondu pomáhající se zvýšením konkurenceschopnosti na trhu práce a aktivní sociálním začleněním, a to prostřednictvím komunitní sociální práce, sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, terénních programů a sociální rehabilitace, v rámci kterých jsou realizovány kurzy finanční a počítačové gramotnosti, kariérní, sociální, právní a psychologické poradenství, rekvalifikační kurzy, stáže v podnicích, zahraniční stáže v podobě výměnných pobytů či sociální podnikání.

Podle Vališové a Kasíkové (2011, s. 328) děti ze sociálně vyloučených lokalit mají v porovnání s vrstevníky 50 % šanci na dokončení základního vzdělání spolu s ostatními. Odloučení od originální třídy probíhá především v prvním ročníku a dále na druhém stupni. Důvodem odchodu na prvním stupni je horší připravenosti dětí z kruhu rodiny a obecně jsou aspirace dětí a mezigenerační mobilita ovlivněny sociálně-ekonomickou situací vyloučených rodin.

Greger a kol. (2015, s. 27) zmiňují, že příkladem úspěšného nástroje k vyrovnání nerovností ve vzdělávání je předškolní vzdělávání, které pozitivně působí na školní úspěšnost dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Tuto skutečnost dokládají tvrzení, že děti navštěvující mateřské školy vykazovaly větší úspěchy ve vzdělávání. To vysvětlují dvěma způsoby. Jednak hovoří o vlivu mateřských škol a jednak o skutečnosti, že mateřské školy navštěvují děti z motivovanějších a sociálně méně vyloučených rodin.

Důležitost předškolního vzdělávání zdůrazňuje rovněž Moree (2022, s. 77), podle které může mít zásadní vliv na zahájení školní docházky z těchto dvou důvodů. V jedné rovině se děti ze znevýhodněného prostředí seznámí s nepoznaným – návštěva jiného prostředí, nacvičování denní rutiny, rozvoj jemné motoriky, skupinová práce, výlety a výjezdy, školky v přírodě. V druhé rovině si na sebe zvyknou také rodiče i děti z nejrůznějších prostředí, během docházení do instituce nezatíženého tlakem na výkon a díky společné minulosti je pro ně pak společné zahájení školní docházky přirozenější. Nicméně upozorňuje, že komplikace se přesouvají ze zahájení školní docházky na nástup do mateřské školy, který se v řadě případů neobejde bez desegregace. Zajímavé je, že autorka zdůrazňuje přelomový rok 2016, kdy se začala uplatňovat proinkluzivní opatření.

Podle Slowíka (2016, s. 146) při integraci žáků se sociálním či sociokulturním znevýhodněním do vzdělávání je důležitá etiologie znevýhodnění konkrétního jedince a zdůrazňuje dlouhodobou systematickou intervenci a pomoc v různých oblastech života, která se mnohdy neobejde bez kombinace sociální, zdravotní, psychologické a speciálněpedagogické péče.



## 2 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Tato kapitola se zabývá školním speciálním pedagogem (dále jen ŠSP). V rámci čtyř podkapitol dojde ke krátkému exkurzu do historického kontextu, legislativnímu ukotvení ŠSP, zdůraznění jeho významu a vymezení činností vykonávaným ŠSP.

Prvotní potřeba pro zřízení pozice školního speciálního pedagoga ve škole se vyvinula v důsledku neexistence péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagogové se vyvinuli z původních speciálních pedagogů - učitelů pracujících před rokem 1989, a to ve specializovaných a vyrovnávacích třídách v rámci základních škol a ve speciálních školách. S nárůstem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rostl také počet speciálních pedagogů, kteří se vyčlenili z učitelů do odborníků a jejichž počátky práce nebyly legislativně podpořeny. Kucharská a Mrázková (2013, s. 29) hovoří o iniciaci „zezdola.“ K ukotvení pozice školního speciálního pedagoga došlo až s přijetím vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů a koncepcí poradenských služeb poskytovaných ve škole z roku 2005 (Kucharská a Mrázková, 2013, s. 29, 33).

### 2.1 Legislativní ukotvení školního speciálního pedagoga

ŠSP je dle ustanovení § 2 odst. 1 a 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících pedagogickým pracovníkem vykonávající přímou pedagogickou činnost. Za pedagogického pracovníka zákon označuje osobu vykonávající „*přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.*“<sup>1</sup> V témže zákoně v ustanovení § 18 je popsáno získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga. Důležitou legislativou je rovněž zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Dalšími důležitým akty je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, především pak ustanovení § 4 odst. 2., § 7 odst. 1, nebo vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

---

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

## 2.2 Význam školního speciálního pedagoga

ŠSP je podle Portešové (2011 in Knotová, 2014, s. 63) odborník, který poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, někdy rovněž žákům nadaným se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, tzv. dvoj výjimečných dětí. Také Kucharská a Mrázková (2013, s. 30) jej označují za odborníka zajišťujícího činnost školních poradenských pracovišť. Dle Kendíkové (2020) se české školy stále častěji uchylují k zaměstnávání speciálních pedagogů. Podle Katalogu podpůrných opatření (2023) se ŠSP uplatňuje především v případech, kdy žák potřebuje individuální podporu v plnění výukových plánů nebo eliminaci nežádoucích projevů chování, kdy je nezbytné uskutečňovat aktivity podporující zdravé třídní klima anebo kdy učitel vyžaduje metodickou podporu při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Kendíková (2020) dodává, že speciální pedagogové se uplatňují při poskytování podpůrných opatření (dále jen PO) některým žákům, což doporučují školská poradenská zařízení (jedná se o hodiny speciálně pedagogické péče, popř. pedagogickou intervenci). Dále uskutečňují PO I. stupně. Vítečková a kol. (2023) zmiňuje spolupráci ŠSP s ostatními pedagogickými pracovníky (učitelé, asistenti pedagoga, školní psycholog) při vytváření plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů. Podle Katalogu podpůrných opatření (2023) je ŠSP významný při podpoře edukace žáků v 1. stupni podpory, v rámci které identifikuje výukové (výchovné) problémy žáků, přichází s návrhem PO, vykonává dohled nad jejich zařazením do školní práce. Při vyšších stupních podpory kooperuje s pracovníkem ŠPZ, který má žáka s tímto stupněm podpory v poradenské péči.

ŠSP je nezbytným prvkem školního poradenského pracoviště, kde působí spolu s metodikem prevence, výchovným poradcem a školním psychologem. Jedná se o pracoviště spadající do poradenských služeb nabízených školou vnitřně i zvenčí prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogického centra, popř. střediska výchovné péče (Bazalová, 2023, s. 19).

ŠSP zvyšují kvalitu poradenského servisu s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané, zvyšují výukové kompetence pedagogů, zlepšují kooperaci mezi školou a rodinou (Kendíková, 2020). Podporu a obohacení působení školy ŠSP zmiňují rovněž Vítečková a kol. (2023), podle nichž ŠSP kooperuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickými centry a zdravotnickými zařízeními.

ŠSP funguje jako prostředník při předávání informací z vyšetření žáků směrem k učitelům asistentům pedagoga a rodičům.

### **2.3 Činnosti vykonávané školním speciálním pedagogem**

Náplň práce ŠSP vyplývá z přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních týkajícího se standardních činností školy. Odtud z bodu IV. je patrné, že ŠSP má podíl na tvorbě programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole včetně programu primární prevence. Dále komunikuje se školním vedením, pedagogy, žáky a zákonnými zástupci. Z dalších základních činností ŠSP se jedná o diagnostiku a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodické, koordinační a vzdělávací činnosti. Nově také došlo k vydání příručky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s názvem Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic, ve které je blíže vymezena činnost ŠSP a školního psychologa. Podle Vítečkové a kol. (2023) ŠSP pracuje s žáky hlavně individuálně, a to krátkodobě i dlouhodobě. Knotová (2014, s. 65-71) výčet činností ŠSP rozšiřuje následovně: v rámci depistážní činnosti ŠSP vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazuje je do speciálněpedagogické péče, dále diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáků (shromažďuje údaje o žákovi včetně osobní a rodinné anamnézy), analyzuje a vyhodnocuje získané údaje; vytyčuje hlavní problémy žáky, stanovuje individuální plán podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvence a trvání intervenčních činností); realizuje intervenční činnost; provádí, popř. zajišťuje individuální práce se žákem (speciálněpedagogické vzdělávací, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti); individuálně pracuje s žákem s ohledem na konkrétní zdravotní postižení/znevýhodnění; provádí, popř. zajišťuje speciálněpedagogické, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti; participuje na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a vykonává metodické a koordinační činnosti. Podle Kucharské a Mrázkové (2013, s. 30) se profil činností školního speciálního pedagoga liší podle školy působnosti, kdy úlohy korespondují s typem školy (speciální, základní, střední).

### **2.3.1 Depistáž**

Depistáž patří podle Kendíkové (2020) k základní činnosti vykonávané ŠSP. Během depistážní činnosti ŠSP pátrá po žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a začleňuje je do speciálně pedagogické péče. Podle Bazalové (2023, s. 19) určuje druh, rozsah, frekvenci a trvání intervenčních činností v podobě aplikace PO, sleduje průběh, vývoj a účinnost, dává podněty k úpravám a iniciuje jejich realizaci. Bazalová (2023, s. 19) uvádí také depistážní činnost ŠSP při nástupu žáků, resp. při zápisu do 1. ročníků, kde prostřednictvím speciálněpedagogické diagnostiky zkoumá předpoklady rozvoje gramotnosti. Poté shromážděná data podrobí analýze a vyhodnocuje žákovy posuny během vzdělávání.

### **2.3.2 Diagnostika**

V rámci diagnostické činnosti identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáky, kdy sbírá data k sestavení osobní a rodinné anamnézy žáka, které dále analyzuje a vyhodnocuje. Dále určuje hlavní problémy žáka, určuje individuální plán podpory uvnitř i vně školy (Kendíková, 2020). Podle Maštalíře (2021, s. 66) se profil poradenských činností ŠSP liší v závislosti na tom, jestli konkrétní školu navštěvuje jeden či více žáků se závažným zdravotním postižením nebo ne. V příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., je vymezeno celkem 7 činností z oblasti diagnostiky a depistáže.

### **2.3.3 Intervence**

Intervenční činnost ŠSP spočívá v realizaci krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem, speciálně pedagogické vzdělávací, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti se skupinou žáků. Dále se podílí na vzniku individuálního vzdělávacího plánu ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky školy, odborníky a zákonnými zástupci žáka. ŠSP také průběžně provádí evaluaci efektu navržených opatření, která popř. upravuje. Zařizuje úpravy v prostředí školy, zabezpečuje speciální pomůcky a didaktický materiál. Realizuje pravidelnou komunikaci a kontakt se zákonnými zástupci žáka. Provádí speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy. Podílí se na kariérovém poradenství a spolupracuje s dalšími poradenskými zařízeními (Kendíková, 2020). Podle Bazalové (2023, s. 67) do činnosti ŠSP dále patří účast na programu primární prevence. Také

zajišťuje preventivní intervenční programy v případě školního neúspěchu či výchovných obtíží, k čemuž využívá speciálněpedagogické přístupy. Určuje postup intervence uvnitř školy i mimo ni. V příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. je vymezeno celkem 12 činností z oblasti konzultační, poradenské a intervenční práce.

#### **2.3.4 Metodika a koordinace**

V rámci metodických a koordinačních činností ŠSP připravuje a průběžně upravuje podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, kdy koordinuje speciálně pedagogické poradenské služby ve škole. Spolupracuje s dalšími školskými poradenskými zařízeními, institucemi a odborníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podílí se na přípravě školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů za účelem rozšíření služeb a zvýšení kvality péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci metodické činnosti pro pedagogické pracovníky specifikuje výuku a možnosti žáků podle typu a stupně zdravotního postižení, předkládá návrhy metod a forem práce s žáky a zavádí je do výuky, poskytuje instruktáže k využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů. Dále také koordinuje a metodicky vede asistenty pedagoga ve škole (Kendíková, 2020). Podle Bazalové (2023, s. 19) dále vyučuje předměty speciálněpedagogické péče. Realizuje reedukační, kompenzační a stimulační činnosti. Nabízí terapie a logopedickou intervenci a předává informace rodičům o těchto možnostech. Participuje na kariérovém poradenství. V příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., je vymezeno celkem 9 činností z oblasti metodické, koordinační a vzdělávací činnosti.

Kucharská a Mrázková (2013, s. 103) nad rámec těchto legislativně ukotvených činností zmiňují ještě preventivní aktivity (primární a sekundární), k intervenčním činnostem připojují také činnosti terapeutické, k metodickým zase vzdělávání a zakončují evidencí. Autorky dodávají, že práce školního speciálního pedagoga může mít individuální, skupinovou, popř. kombinovanou formu.

V případě žáků se sociálním znevýhodněním bývá nejtěžším úkolem motivování ke školní práci. Motivace se netýká samotných žáků, ale dosti také jejich rodičů. Poskytovaná podpůrná a vyrovnávací opatření školním speciálním pedagogem by měla jednak pomáhat žákům a rodičům zdolávat bariéry a jednak pomáhat ostatním pedagogům. Spočívat by měla v:

- vytvoření efektivního výukového prostředí;
- podpoře motivace a koncentrace žáků;
- multisenzoriálním přístupem;
- poskytování rovných příležitostí;
- používání vhodných přístupů v hodnocení;
- stanovení reálných vzdělávacích cílů;
- odpovídajícím personálním zajištěním;
- organizaci výuky, popř. úpravy rozvrhu;
- posílení výuky českého jazyka;
- doučování;
- použití forem a metod výuky zaměřené na praktické uplatnění;
- materiální podpoře;
- volbě vhodného hodnocení žáka;
- efektivní komunikaci s rodiči;
- podílu žáka na realizaci IVP (Kucharská a Mrázková, 2013, s. 120).

### 3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Závěrečná kapitola teoretické části práce je zaměřená na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žáci se SVP). V první řadě se objasní toto slovní spojení a zvláštní pozornost se upne na žáky s nízkým socioekonomickým statutem.

#### 3.1 Definice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzhledem k důležitosti termínu speciálních vzdělávacích potřeb je vhodné uvést definici podle § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), podle kterého *„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.“*

Bližší specifikace vzdělávání těchto žáků je obsažena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje pravidla vzdělávání žáků se SVP, žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a žáků nadaných.

Ustanovení § 16 školského zákona vymezuje pouze tři kategorie osob vyžadující speciální vzdělávací přístup. Jedná se o:

- žáky se zdravotním postižením (tělesné, zrakové, sluchové, mentální, autismus, vady řeči, souběžné postižením více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování);
- žáky se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování);
- žáky se sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova či uložená ochranná výchova, žáky se statutem azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).

Hečková z MŠMT (2017) tyto tři základní kategorie rozšiřuje do celkem šesti následovně:

- žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu;
- žáci s vadami řeči;
- žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování;
- žáci z odlišných kulturních a životních podmínek;
- žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština;
- žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.

### **3.2 Žáci sociálně znevýhodnění**

S přijetím novely školského zákona č. 82/2015 Sb. byla zavedena nová terminologie, která žáky se sociálním znevýhodněním nahradila označením žáci s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami. Jak je patrné z předchozí kapitoly, jedná se tedy o jednu ze skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž vyhláška č. 27/2016 Sb., operuje s tímto novým označením. Také Katalog podpůrných opatření využívá trefnější název žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, které užívá také např. Bazalová (2023, s. 25), přičemž charakterizuje žáky potenciálně nebo reálně selhávající ve vzdělávání bez zdravotního postižení či dlouhodobé nemoci, popř. bez jasně diagnostikované některé ze specifických poruch učení či chování. Potřeba podpory ve vzdělávání vzniká v důsledku sociálního znevýhodnění životními podmínkami, odlišného mateřského jazyka, zděděné nízké intelektové vybavenosti atd. Podle Kroupové a kol. (2016, s. 231) se jedná o žáky v riziku poruch emocí a chování kvůli narušeným, popř. odlišným sociálním vztahům tvořících jejich primární sociální skupinu, přičemž problémy a rizika se pojí s jejich sociální rovinou. Příčiny sociálního znevýhodnění mívají vždy širší kontext (Květoňová a kol., 2020, s. 108). Bazalová (2023, s. 25) sem řadí děti se složitou osobní historií, komplikovaným sociálním zázemím, ze kterého si děti přináší traumata v podobě zanedbávání, týrání, chudoby či rozvodů, dále děti z náhradních rodin či institucionální péče, z odlišného sociálního prostředí nebo s nedostatek příležitostí ke vzdělávání.

Podle Bazalové (2023, s. 26) k odhalení problémů dochází zpravidla při zahájení povinného předškolního vzdělávání a při zjišťování školní zralosti. Jedná se o okamžiky změny prostředí ze sociálně zanedbávajícího do povinně edukačního.



Sociální znevýhodnění úzce souvisí se školním výkonem a chováním. Na co by ale vliv mít nemělo je rozvoj nadání a postoj ke vzdělávání. Sociálně znevýhodnění žáci naráží jak ve vzdělávání, tak i v rodině. Aby intervence byla efektivní, nelze ji zacílit jenom na jednu či více příčin nebo důsledky, nýbrž vždy je nezbytný komplexní přístup a týmová spolupráce několika stran (sociálně-právní ochrana dítěte, školství, pedagogicko-psychologické poradenství, terénní sociální pracovníci, romští poradci apod.). Důležitou roli při identifikaci příčin školního selhávání a výběru odpovídajících PO hrají rodiče a především jejich spolupráce se zmíněnými institucemi a odborníky (Květoňová a kol., 2020, s. 109). Bazalová (2023, s. 26) ovšem upozorňuje, že spolupráce s rodiči při vzdělávání a diagnostice nebývá vždy snadná a výzvy školy či doporučení k návštěvě poradenského zařízení nebývají vyslyšeny.

Němec (2019) upozorňuje na důležitost účelu identifikace žáka jako sociálně znevýhodněného, přičemž za primární cíl považuje určení bariér, kterým žák ve vzdělávání čelí, a výběr vhodných forem podpory žáky, odsuzuje samoúčelné nálepkování a stigmatizaci žáků. Bazalová (2023, s. 26) za vhodnou považuje dynamickou diagnostiku s nabídkou intervence, která ovšem vzhledem k podmínkám rodinného prostředí nebývá realizována, dále pak motivující formativní hodnocení, pochvalu či posilování dílčích funkcí. Zmiňuje také metody jako Feuersteinovo instrumentální obohacování, HANDLE přístup, canisterapie apod., které ovšem musí vzejít ze strany školy. Podle Krejčové (2015 in Bazalová, 2023, s. 26) srozumitelným způsobem poskytnutá příležitost ke vzdělávání v žácích s nedostatkem příležitostí ke vzdělávání vzbuzuje aktivitu a zájem o nové informace, které následně využívá.

### **3.2.1 Žáci ze socioekonomicky slabých rodin**

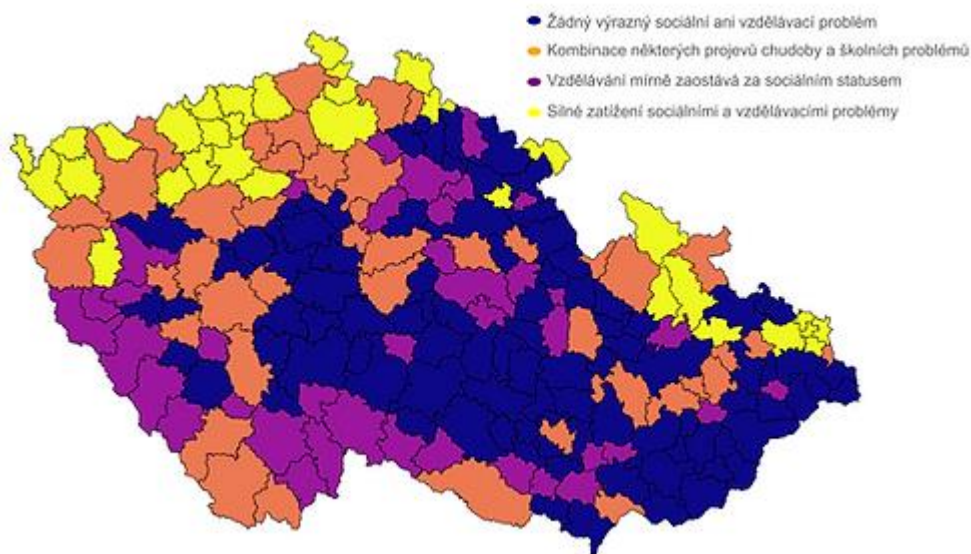
Podle Němce (2019) samotná chudoba nepředstavuje znevýhodnění. Znevýhodněním se stává v momentě zásahu do školního vzdělávání. Příkladem je nedostatek finančních prostředků k nákupu školních pomůcek, obědů, školních výletů, školy v přírodě. Podle Kadlčákové (2023) jsou děti ze sociálně slabých rodin neorganizované, nedostává se jim podpory v rodině, chybí jim pochvala, sebedůvěra i možnost být dětmi. Samy mnohdy v početné rodině s mnoha dětmi mají na starost mladší sourozence, v důsledku čehož brzy dospívají.

### 3.2.2 Žáci ze sociálně vyloučených lokalit

Tuto skupinu žáků charakterizuje Němec (2019) jako žáky čelící deprivaci, vyrůstají v prostředí s nízkým standardem bydlení, služby jsou špatně dostupné, obklopuje je kriminalita a závislostní chování, v rodině je absence studijních a pracovních vzorů, rodiče mívají problém se zajištěním základních hygienických standardů. To vše přispívá k celkovému znevýhodnění dítěte v edukačním systému a socializaci v rámci školního kolektivu. Gargulák (2023) dokonce označuje závislost mezi socioekonomickým zázemím dítěte a vzdělávacími výsledky za extrémně silnou, tedy, že na dosažené vzdělávací výsledky žáků má vliv rodinné zázemí a místo bydliště.

Zajímavé jsou výsledky České školní inspekce (2018, s. 896), která zjišťovala mírou souvislosti socioekonomického statutu s výsledky žáků. Ukázalo se, že s vyšším socioekonomickým statutem žáka a školy jsou spojené lepší dosažované výsledky žáků, a že se vzrůstající heterogenitou žáků v souvislost s jejich socioekonomickým statutem se výsledky naopak horší. Z dalších zjištění také např. vyplynulo, že zvyšující se socioekonomický status školy snižuje efekt žákova socioekonomického statutu na výsledky. Takový žák v takové škole vykazuje výrazně lepší výsledky v porovnání s docházkou do školy s nižším socioekonomickým statutem.

Neméně zajímavé jsou výsledky studie PAQ Research s názvem Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů (Korbel a kol., 2022), která se zaměřila na souvislosti mezi sociálními problémy, socio-ekonomickými nerovnostmi a vlivem socio-ekonomického statusu na dosažené vzdělání. Jedním ze zjištění bylo např., že destabilizující chudoba souvisí se vzdělávacími problémy v obcích třikrát silněji než socioekonomické znevýhodnění. Z dalších výsledků stojí za pozornost, že obce s problémy sociálními a vzdělávacími (**Obrázek 2**) jsou nejčastěji situovány v Ústeckém, Karlovarském a některých částech Moravskoslezského kraje (na obrázku žlutě). Obce, ve kterých vzdělání zaostává za sociálním statutem, bývají často na venkově (na obrázku fialově).



**Obrázek 2:** *Mapa obcí se vzdělávacími a sociálními problémy*

Zdroj: Korbel a kol. (2022, s. 24)

PO pro sociálně znevýhodněné žáky jsou rozdělena do deseti oblastí: organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí. Většina opatření je dále členěna do stupňů podpory dle organizační, personální a finanční náročnosti a charakteristik žáků s potřebou podpory v daném stupni. Cílem PO 1. stupně je prevence, která má zamezit rozvoji závažnějších problémů a nezbytnosti aplikovat PO vyššího stupně (Baslerová in Katalog podpůrných opatření, 2023).

## 4 SHRnutí TEoretické Části

Z teoretické části lze vyvodit následující dílčí závěry. Sociální vyloučení neboli exkluze je synonymem k chudobě až extrémní chudobě, která představuje celosvětový problém. Legislativně se jedná o vyčlenění osoby mimo běžnou společnost a nemožnost zapojení z důvodu nepříznivé sociální situace. Přestože sociálním vyloučením jsou ohroženi prakticky všichni bez rozdílu, existují určité přispívající determinanty jako osobnostní charakteristiky, etnická příslušnost, nedostatek financí či vlastní činy. Sociálně vyloučení se zpravidla projevuje v celém komplexech, např. dům, čtvrť až ulice, přičemž počet sociálně vyloučených lokalit má tendenci narůstat. Zdaleka se nejedná pouze o romské etnikum, nově přibývá lidí s dluhy, bez zaměstnání či senioři. Smutnou realitou a jakýmsi začarovaným kruhem je nízká úroveň vzdělání, která je spíše více než méně typická pro sociálně vyloučené lokality. Výzkumy ukazují, že ¾ až většina žijících v takových lokalitách dosáhla maximálně základního vzdělání, které pro ně nepředstavuje žádnou přidanou hodnotu. Nízká úroveň vzdělání pak tito jedinci „přenášejí“ na své potomky, kteří mají oproti vrstevníkům jenom poloviční šanci na dokončení základního vzdělání současně s ostatními. Většina odborníků se shoduje, že klíčem k úspěchu, k setření rozdílů, ve vzdělávání je předškolní vzdělávání. Z toho důvodu je povinný poslední ročník předškolního vzdělávání vnímán jako více než na místě.

Úkolem ŠSP je mimo jiné poskytování poradenských služeb žákům se sociálním znevýhodněním. Uplatnění ŠSP nachází především v případech, kdy žák potřebuje individuální podporu při plnění výukových plánů nebo eliminaci nežádoucích projevů chování, kdy je nezbytné uskutečňovat aktivity podporující zdravé klima třídy nebo kdy učitel vyžaduje metodickou podporu při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále poskytuje PO I. stupně a spolupracují s ostatními pedagogickými pracovníky. Mezi vykonávané činnosti ŠSP patří depistáž, diagnostika, intervence a metodika a koordinace.

Slovní spojení žáci se speciálními vzdělávacími potřebami je definováno ve školském zákoně jako osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí PO. PO spočívají v nezbytných a bezplatných úpravách ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků. Jedná se o žáky se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním

znevýhodněním, přičemž žáci ze sociálně vyloučených lokalit spadají do poslední uvedené kategorie. Ve světle současné terminologie se označují jako žáci s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami. Příčin sociálního znevýhodnění je celá řada jako např. složitá osobní historie, komplikované sociální zázemí spojené s traumaty v podobě zanedbávání, týrání, chudoby či rozvodů, dále sem patří děti z náhradních rodin či institucionální péče, odlišného sociálního prostředí nebo s nedostatkem příležitostí ke vzdělávání. Důležitá je identifikace těchto žáků a určení bariér bránících vzdělávání a aplikace odpovídajících forem podpory.

## 5 ÚČINNOST PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT POHLEDEM ŠKOLNÍCH SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ

### 5.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumné otázky

Výzkumný problém: Účinnost podpůrných opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů. Podpůrná opatření jsou potřebným žákům poskytována už dvacet let, aniž by ovšem docházelo k ucelenému a systematickému vyhodnocování jejich účinnosti. Tato práce se zaměřila na podpůrná opatření poskytovaná žákům ze sociálně vyloučených lokalit a na to, jak jejich účinnost vnímají ti, kteří jsou v nejužší vazbě na jejich poskytování – školní speciální pedagogové.

Výzkumné cíle: Hlavním cílem výzkumného šetření je **zjistit účinnost podpůrných opatření poskytovaných žákům ze sociálně vyloučených lokalit**. Na základě hlavního cíle výzkumného šetření jsou stanoveny tyto dílčí cíle:

- Zjistit, jak školní speciální pedagogové nahlízejí na naplňování podpůrných opatření.
- Zjistit rizikové faktory podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit.
- Zjistit protektivní faktory podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit.

Výsledky výzkumného šetření a následná navržená doporučení mohou být inspirací pro ostatní školní speciální pedagogy, při práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit nebo mohou sloužit jako forma evaluace pro dotazované školní speciální pedagogy.

Výzkumné otázky: Ke splnění výše uvedeného hlavního a dílčích výzkumných cílů byly stanoveny následující hlavní a dílčí výzkumné otázky.

HVO: Jaká je účinnost podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit z pohledu školních speciálních pedagogů?

DVO1: „Jak nahlízejí školní speciální pedagogové na naplňování podpůrných opatření?“

DVO2: „Jaké jsou rizikové faktory podpůrných opatření u dětí ze sociálně vyloučených lokalit?“

DVO3: „Jaké jsou protektivní faktory podpůrných opatření u dětí ze sociálně vyloučených lokalit?“

Výzkumné otázky budou zodpovězeny v rámci shrnutí empirické části (kap. **Chyba! Nenašel jsem zdroj odkazů.**).

## 5.2 Zvolená strategie sběru dat

Metoda kvalitativního přístupu je metodou určenou k získání dostačujícího množství dat, a to od omezeného počtu jedinců. Mišovič uvádí, že není důležitou veličinou počet účastníků výzkumu, ale zejména jejich výběr, a to z důvodu poskytnutí požadovaných informací (Mišovič 2019, s. 45). To potvrzuje také Průcha (2014, s. 106), podle kterého se v kvalitativním výzkumu nezkoumají rozsáhlé soubory jevů nebo subjektů, nýbrž jednotlivé případy, zato velice detailně s cílem jejich porozumění a objasnění příčin jejich stavu a chování.

Za hlavní rys u kvalitativního výzkumu pak považuje oboustranné porozumění mezi výzkumníkem a aktérem. Specifikum kvalitativního výzkumu spočívá především v pochopení zkoumaných jedinců. Kvalitativní přístup je tedy celostním přístupem, oproti kvantitativnímu, který sleduje spíše dílčí jevy, hledá smysl věcí a vysvětluje souvislosti mezi danými prožitky. Klíčová pozornost výzkumu je zaměřena na validitu, tedy nutnost porozumět určité výpovědi týkající se zkoumaného jevu.

Průcha (2014, s. 107) k výhodám kvalitativního výzkumu řadí možnost získání detailního vzhladu do případu, zkoumání subjektů a jevů v přirozeném prostředí, možnost zkoumání procesů zatímco probíhají, možnost formulování a modifikování teorie v průběhu výzkumu či citlivost na místní kontext a podmínky. Slabiny kvalitativního výzkumu vidí naopak v časově a procedurálně náročném sběru dat, ztížení výběru subjektů z důvodu jejich neochoty ke spolupráci, vlivu osobních preferencí a postojů výzkumníka na výsledky, nejednoznačném a nekvantifikovatelném vyjádření výsledků či nemožnosti zobecnění poznatků na jiné subjekty a jevy.

Pro samotnou realizaci výzkumného projektu je zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Tato technika je nejen nástrojem kvalitativního výzkumu sloužící k získání validních dat, ale i technikou, jejímž cílem lze získat názory a úvahy jednotlivých informátorů na předem dané otázky. Na rozdíl od dotazníků je u tohoto šetření vyšší

návratnost, a právě validita získaných dat. Negativem polostrukturovaného rozhovoru však může být mnoho okolností, jako je osobnost tazatele, způsob prezentace či místo a čas rozhovoru. Otázky by z tohoto důvodu měly být formulované způsobem, aby již tazatel nemusel informátorovi nic dovysvětlovat. (Mišovič, 2019)

Předností rozhovoru dle Chrásky (2016, s. 176) je osobní kontakt s respondentem, díky čemuž výzkumník může lépe odhalit jejich motivy a postoje. Během rozhovoru lze pozorovat, jak respondent reaguje na pokládané dotazy a těmto reakcím přizpůsobovat další průběh. K úspěšnému rozhovoru je nezbytné, aby výzkumník uměl navázat přátelský vztah a otevřenou atmosféru. Dle Průchy (2014, s. 121) je výhodou rozhovoru také neomezení respondentů v délce či podrobnosti výpovědi (v porovnání s dotazníkem). Oproti tomu slabou stránkou rozhovoru je použitelnost jen pro jednotlivce nebo menší skupiny respondentů, časová a pracovní náročnost doslovné transkripce a nemožnost zautomatizování zpracování odpovědí.

Dle Mišoviče je polostrukturovaný rozhovor oblíbený zejména pro svou flexibilitu, dostupnost a pochopitelnost. Za jeho podstatu autor považuje schopnost odhalit skryté aspekty. Jeho základem je především konverzace, která zkušenému výzkumníkovi umožňuje měnit frekvenci pořadí a rychlost otázek, v závislosti na konkrétní situaci, což je výhodným prostředkem k efektivnímu získání informací (Mišovič 2019, s. 80).

Chráska (2016, s. 177) označuje polostrukturovaný rozhovor za kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, kdy jsou respondentům předloženy k otázkám alternativy odpovědí vyžadující ovšem dovysvětlení či uvedení důvodu.

Otázky je tedy nutné vytvářet tak, aby byly jasné, citlivé a neutrální. Během vedení interview je nutné neustále dbát na jeho průběh. Je nezbytné udržet si neutrální přístup nejen k osobě dotazovaného, ale i k obsahu získaných informací. Z tohoto pohledu je obtížné udržet motivaci dotazovaného, která je však nutná k vedení aktivního rozhovoru ze strany obou účastníků. Při správně vedeném rozhovoru musí dotazovaný cítit zájem ze strany tazatele, a to tím, že mu tazatel umožňuje dávat zpětnou vazbu o vedeném rozhovoru. Zpětnou vazbou je pak zájem výzkumníka o nové odpovědi dotazovaného a povzbuzení zájmu o jeho osobu. Výzkumník reflektuje výsledky každého rozhovoru a promítá poznatky do otázek v následujícím rozhovoru“ (Mišovič 2019, s. 84)



Podle Chrásky (2016, s. 177) by rozhovor měl být realizován za vhodné situace, s dostatečným časovým prostorem a bez nežádoucích svědků. Vhodné je začít obecnými otázkami uvádějícími do problematiky. Dále je důležité udržovat motivaci respondenta ke spolupráci projevováním přiměřeného zájmu o odpovědi, taktností a nevtíravostí. Za důležité autor považuje přesný záznam rozhovoru, k čemuž doporučuje využít technických prostředků (např. diktafon). Průcha (2014, s. 121) ovšem upozorňuje na nutnost předešlého souhlasu respondenta a na riziko zkreslení autentičnosti odpovědi.

### **5.3 Popis výzkumného vzorku**

Výběr respondentů v kvalitativním výzkumu je postaven na jiných principech než ve výzkumu kvantitativním. Jak vysvětluje Mišovič, tento vzorek neslouží k reprezentaci účastníků, ale určitého tématu. Je vytvářen záměrně, vzhledem ke zjišťovaným problémům. Výběr je podřízený tomu, jak je definován cíl výzkumu a výzkumné otázky a tvorba vzorku. (Mišovič 2019, s. 40).

Výzkumný vzorek je sestaven ze školních speciálních pedagogů, kteří pracují ve školách, kde plní povinnou školní docházku i žáci ze sociálně vyloučených lokalit. Tyto školy jsou pak omezeny na území Královéhradeckého kraje. Úkolem výzkumníka bylo vyhledat potenciální respondenty a na základě zvážení vhodnosti je kontaktovat. Primární fází bylo vyhledat lokality, které jsou označeny jako sociálně vyloučené lokality a posléze v jejich nejbližším okolí vyhledat základní školy. Analýzou webových stránek těchto škol zjistit, zda zde působí školní speciální pedagog a následně jich bylo prostřednictvím elektronické komunikace osloveno 19. Po oslovení konkrétních pedagogických pracovníků souhlasili s účastí na výzkumném šetření respondenti 4 škol. V zájmu zachování anonymity všech účastníků nejsou uvedena jejich jména, ani bližší identifikace.

Jak bylo uvedeno výše, vlastního výzkumného šetření se tedy zúčastnili 4 respondentky z celkově 19 oslovených ŠSP v Královéhradeckém kraji. Důvodem této relativně nízké účasti byla vysoká míra absence odpovědí a také absence zkušeností některých ŠSP. Konkrétně pouze 7 tvořící 36, 84 % všech oslovených odpovědělo, nicméně 3 k účasti v rozhovoru nebyli vhodní z důvodu, že s poskytováním PO u žáků ze sociálně vyloučených lokalit nemají zkušenosti. Zbývající 12 tvořící 63,16 % všech oslovených na žádost o účast v rozhovoru neodpověděli vůbec. U rozhovoru coby kvalitativní metody

výzkumu ovšem nehraje důležitou roli kvantita, nýbrž kvalita. Hlubkové rozhovory tak i přes relativně nízký počet respondentek přinesly významná zjištění.

## 5.4 Průběh výzkumu

Sběr a následné zpracování dat u kvalitativní formy výzkumu představuje proces zahrnující několik důležitých etap, a to zejména u metody polostrukturovaného rozhovoru. Již samotná příprava rozhovoru je časově náročnou fází. Všechny rozhovory probíhaly s osobní účastí respondentů. Respondenti se nacházeli v pracovním prostředí, tedy na místech jim důvěrně známých, v prostředí, kde se mohli cítit pohodlně a uvolněně. Všichni účastníci výzkumného rozhovoru byli, před jeho začátkem, informováni o naprosté anonymitě jejich identity a o účelu použití získaných dat.

Délka jednotlivých rozhovorů se pohybovala mezi 30-35 minutami. Úspěšnost rozhovoru se dle Mišoviče odvíjí od míry vzájemné důvěry mezi oběma aktéry. Úvodní kontakt má probíhat v duchu motivace a vzbuzení zájmu o informátora, od obecnějšího úvodu pak směřovat ke specifikujícím a přímým otázkám a jádro rozhovoru vyplnit okruhy spojenými s cílem výzkumu (Mišovič 2019, s. 105). Výše uvedený proces byl také zachován v empirickém šetření této práce. Data byla získávána i pomocí sledování verbálních a neverbálních projevů respondenta a to v kontextu konkrétních fází rozhovoru.

Výzkumné šetření se uskutečnilo ve čtyřech různých termínech. S respondentkou č. 1 (dále jen R1) byl rozhovor realizován dne 2. 11. 2023, s respondentkou č. 2 (R2) byl rozhovor veden dne 3. 11. 2023, respondentka č. 3 (R3) zodpověděla otázky dne 6. 11. 2023 a s respondentkou č. 4 (R4) byl rozhovor uskutečněn dne 7. 11. 2023.

V úvodu rozhovoru byl respondentkám vysvětlen účel rozhovoru, kterým je zjištění míry efektivity PO u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem ŠSP. Dále bylo respondentkám potvrzeno, že rozhovor, použití případných úryvků z rozhovoru a jeho archivace, bude zpracován pouze v anonymizované podobě bez souvislosti s konkrétním jménem nebo kontaktem na respondentky.

Všechny audio podoby byly převedeny do písemné podoby. Doslovná transkripce jednoho z uskutečněných rozhovorů tvoří přílohu 1 této práce. Písemně zaznamenané rozhovory byly podrobeny bližší analýze pomocí otevřeného kódování.

Kódování označuje Řezáč (2022, s. 239) jako „*proces, ve kterém neagregovaná data převádíme do datových segmentů, se kterými je možno dále pracovat.*“ Díky kódování lze spatřovat směr ubírání výzkumu za účelem selektivního a koncepčního zaměření na konkrétní sociální problém (Glaser, 2016 in Řezáč, 2022, s. 239). Podle Hendla (2005 in Řezáč, 2022, s. 239) slouží kódování k rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“ Chrastina (2019, s. 194) považuje kódování za elementární postup ve všech analytických postupech a popisuje jej jako „*rozložení informace, dat, jejich konceptualizování a následnou syntézu.*“ Existují tři základní způsoby kódování, resp. způsoby zacházení s textovým materiálem – otevřené, axiální a selektivní – které výzkumník může dle potřeby kombinovat (Řezáč, 2022, s. 239).

Podle Řiháčka, Čermáka, Hytycha a kol., (2013 in Hricová, Ondrášek a Urban, 2023) otevřené kódování „*adekvátně vyjadřuje nastavení výzkumníka objevovat nové významové jednotky a vytvářet koncepty.*“ Chrastina (2019, s. 194) uvádí, že se kóduje psaný materiál jako např. přepsané rozhovory či audiozáznamy rozhovorů, přičemž poctivý výzkumník kóduje i nevyřčené jako např. ticho. Podle Hricové, Ondráška a Urbana, (2023) se při otevřeném kódování neboli tvorbě konceptů text rozděluje na významové jednotky neboli kódy či subkategorie, které se následně seskupují do kategorií. Základní schéma postupu využívajícího kódování dle Chrastiny (2019, s. 195) je následující: 1) identifikace významových jednotek (materiál s informační hodnotou), 2) postupná konceptualizace (deskripce a pojmové vztahy kódů), 3) proces kategorizace (sdružování jednotlivých pojmů do kategorií) 4) proces dimenzionalizace (rozšiřování kategorií pomocí dimenzí, tj. jejich vzájemně se vylučujících nebo shodných vlastností). Autor postup přirovnává ke skládání puzzle a označuje za činnost náročnou na čas i pozornost výzkumníka.

## 6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

První otázka zjišťovala obecné informace o respondentkách jako je pohlaví, věk a délka praxe na pozici ŠSP. Všechny čtyři respondentky jsou ženy ve věku 42-64 let (průměrný věk respondentek činí 53,5 let) s délkou praxe na pozici ŠSP v rozmezí 5-10 let (průměrná délka praxe respondentek činí 7 let). Respondentka R3 dříve působila ve speciálním školství a respondentka R4 působila 20 let jako speciální pedagog.

Vzhledem ke zvolené metodě zpracování rozhovoru prostřednictvím otevřeného kódování je zbývajících 19 otázek rozděleno do jednotlivých kódů. Celkem byly vytvořeny 3 hlavní kategorie – žáci, PO a faktory – rozdělené do dalších dílčích subkategorií, popř. dalších oddílů.

### 6.1 Žáci

Kategorii žáci byly přiřazeny 3 podkategorie – počet (aktuální a dlouhodobý trend), pohlaví a charakteristika (rodinné prostředí, odklad školní docházky a školní zralost a školní připravenost a předškolní vzdělávání).

#### 6.1.1 Počet

Subkategorie počet byla dále rozdělena do dvou oddílů – aktuální a dlouhodobý trend.

##### **Aktuální**

V rámci tohoto oddílu byly respondentkám položena otázka č. 2: *Kolika žákům ze sociálně vyloučených lokalit zajišťujete podpurná opatření v průměru za jeden školní rok?* Odpovědi respondentů se různily a rozmezí žáků se pohybovalo mezi 5 (R3) až přibližně 20 žáky (R4), průměrně za všechny respondentky pak 9-10 žáků. Jediná respondentka uvedla dlouhodobý průměrný počet žáků, který se pohyboval kolem 7 až 9 žáky za jeden školní rok (R2).

##### **Dlouhodobý trend**

Respondentky byly požádány ve čtvrté otázce o uvedení charakteristiky vývojového trendu počtu těchto žáků. Většina respondentek tvořící 75 % uvedla, že tento trend je rostoucí (R1, R3, R4). Jediná respondentka má kontrující zkušenosti a uvedla naopak, že během své kariéry pozoruje klesající trend.

R2: „Žáci, kteří na naší škole mají některý ze stupňů podpůrného opatření je méně. Takže ano, z mé zkušenosti, kterou mám, mohu uvést, že počet žáků je mírně, pozvolna klesající.“

Dvě respondentky své odpovědi rozvedly více do detailu a odůvodnily je.

R2: „Dříve se mnohem více žáků odesílalo do poraden, anebo rovnou, a to bylo častější, přecházeli do zvláštních škol. Teď spoustu věcí zvládneme nastavit v rámci podpůrného opatření 1. stupně. Učitelé se také naučili mnohem lépe se žáky pracovat. Výuka ve třídách je více individualizovaná, zacílená na pomoc konkrétnímu žákovi. Spoustu věcí si pro žáky uzpůsobují. Nevyžadují papír z poradny, aby žákovi zkrátily rozsah práce, nebo mu dali zjednodušenou formu práce. Hodně tomu také pomáhají asistenti, kteří žákům pomáhají. Děti se naučili na ně obracet v případě, že si neví rady. Ve většině případů v nich mají důvěru. Učitelé se také častěji obracejí pro radu na mě.“

R3: „Dříve toho děti z vyloučených lokalit zvládali v rámci výuky mnohem více a nebyla nutná podpora v takové míře. Pokud uvedu konkrétní příklad, tak dnes děti ani na druhém stupni neznají a už vůbec neumějí správně používat gramatické jevy, např. vyjmenovaná slova. Dokonce se mi stalo, že chybují i v měkkých/ tvrdých souhláskách a v podobě psacích tvarů písmen, nedokáží používat násobilku, ani násobky vyjmenovat.“

### 6.1.2 Pohlaví

Čistě pro zajímavost a lepší představu bylo u respondentek zjišťováno prostřednictvím třetí otázky, jestli: *Převládají mezi těmito žáky některé z pohlaví?* Podle dvou respondentek převládají chlapci (R1, R3), dle výpovědi jedné respondentky převládají naopak dívky (R4) a více či méně rovnoměrné zastoupení obou pohlaví vyplývá z odpovědi poslední respondentky (R2).

### 6.1.3 Charakteristika

#### Rodinné prostředí

Rodinné prostředí všechny respondentky charakterizovaly jednomyslně – jako nepodnětné, nespolupracující.

*R1: „... nemají žádnou motivaci k učení, doma v naprosté většině nespolupracující a nepodnětné prostředí.“*

*R2: „... Rodinné prostředí je ve většině případů nepodnětné. Tyto rodiny mají k institucionálnímu vzdělání negativní či neutrální vztah...“*

*R3: „... rodinným prostředím, ze kterého přicházejí – nepodnětné...“*

#### Odklad školní docházky a školní zralost a školní připravenost

Odklad školní docházky zmiňovaly dvě respondentky (R1 a R3), navzdory kterému nejsou připraveni k zahájení školní docházky.

*R1: „... naprosto nepřipraveni na školu, chybí znalosti a dovednosti na úrovni předškolního věku, většinou i nesprávná výslovnost, ...“*

*R2: „...V drtivé většině případů je jejich školní připravenost téměř nulová.... Děti, které přicházejí do přípravné třídy, jsou absolutně nesamostatné, co se týče každodenních sebeobslužných činností. Nemají osvojeny hygienické návyky, neznají barvy, zvířata, místa např. les, statek, město. Spoustu věcí ve školním prostředí je pro ně neznámých, neumějí je pojmenovat. Také se nedokáží vyjádřit ani v jednoduchých větách, což je velká bariéra v komunikaci.“*

*R3: „...Stejně však nejsou připraveni na nástup do 1. třídy... V 1. třídě se pak dohánějí návyky a vědomosti, kterými by již děti měli disponovat. Velký problém je také v komunikaci. Dekódování učitelova obsahu je pro ně těžké, sami mluví velmi osekane, spíše jednoslovně, dvojslovně. U dosti dětí se vyskytují i logopedické obtíže.“*

*R4: „R4: Tito žáci přicházejí do školy s nedostatečným osvojením norem, způsobů a hodnot, které pozorujeme u dětí z majoritní společnosti. Některá pravidla školy jsou pro ně těžko srozumitelná. Narážejí na obtíže s pochopením režimu školy,*

*pravidelné rituály (každodenní systematická práce, ranní vstávání, jídlo v pravidelné době, sžívání se s třídním kolektivem)... nerozumí pokynům pedagoga ve spisovné češtině -s používáním delších souvětí a neznámých slov, která jsou ovšem jiným dětem známá. Právě v oblasti rozsahu slovní zásoby mají značná omezení. Často si přinášejí zlovyky z rodinného prostředí, které jsou neslučitelné s požadavky na vystupování a chování ve škole – hrubé až vulgární výrazy, které používají, řešení nedorozumění nebo konfliktů násilím, nedostatečné hygienické návyky, potíže s autoritami.“*

## **Předškolní vzdělávání**

Navzdory povinnému poslednímu roku předškolního vzdělávání řada z nich dochází minimálně (R2, R3).

## **6.2 Podpůrná opatření**

Této kategorii bylo přiřazeno nejvíce subkategorií vzhledem k tomu, že se jedná o ústřední téma. Celkem devět podkategorií zahrnovalo poskytovaný stupeň, konkrétní typ, styl přijímání, odmítání, hodnocení naplňování, vyhodnocování, statistiky, účinnost, doporučení a vykřičníky.

### **6.2.1 Poskytovaný stupeň**

V rámci šesté otázky bylo u respondentek zjišťováno: *Jaké stupně podpůrných opatření ve své praxi nejčastěji poskytujete?* Jednalo se o jednu z mála oblastí, kde se všechny respondentky sešly v poskytnutých odpovědích. Respondentky shodně vypověděly, že nejčastěji poskytovaný stupeň PO v jejich praxi je 2. a 3. stupeň.

### **6.2.2 Konkrétní typy**

Konkrétní příklady poskytovaných PO byly zjišťovány prostřednictvím sedmé otázky v rozhovoru: *Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou těmto žákům nejčastěji poskytována?* Zde se respondentky také převážně shodovaly v odpovědích, přičemž se jednalo o PSPP (R1, R2, R3, R4), AP (R1, R2, R4), PI (R2, R3) či IVP (R3, R4). Dvě respondentky (R1 a R3) upřesnily, že PSPP někteří žáci mají i 2x v týdnu. Tři respondentky dále zmiňovaly úprava obsahu, metod výuky a další typy PO.

*R2: „...ve způsobu úpravy organizace výuky, například je stanoven odlišný časový limit pro vypracování úlohy, dále mohou žáci využívat pomůcky, tabulky, přehledy usnadňující jim práci...“*

*R3: „Úprava obsahu a metod výuky, individualizace a diferenciaci výuky, krácení rozsahu zadávaných prací, názorné didaktické pomůcky a přehledy...“*

*R4: „... úprava obsahu a metod..., pomůcky.“*

### **6.2.3 Styl přijímání**

To, jak je poskytování PO přijímáno, se příliš neliší. V rámci osmé otázky byly poskytnuty odpovědi na přijímání ze strany žáků a ze strany zákonných zástupců. V případě žáků jsou PO přijímána vcelku kladně (R3) a využívají vše, co je poskytováno ve škole (R4), přičemž děvčata všeobecně přijímají pomoc mnohem vstřícněji ve srovnání s chlapci, kterým je to spíše jedno (R3). Respondentky se shodovaly, že jsou akceptována znatelně lépe na 1. stupni než na druhém.

*R2: „Všeobecně na 1. stupni mnohem lépe než na 2... Na 2. stupni to je o poznání horší...“*

*R3: „Žáci pomoc v podobě podpůrných opatření přijímají vcelku kladně. Lepší je to v rámci 1. stupně... Na 2. stupni je to asi půl na půl...“*

Na 1. stupni se žáci v rámci PSPP na hodiny těší, činnosti je baví, úkoly plní s nadšením.

*R1: „...berou to jako další povinnou hodinu v rozvrhu, činnosti, které během ní děláme, je většinou baví, takže chodí rádi,...“*

*R2: „...žáci z 1. stupně na hodinu dochází rády, těší se. Úkoly plní s nadšením, záplem a vidím tam přínos pro děti...“*

*R3: „...Na hodiny PSPP docházejí rádi, úkoly plní se zájmem...“*

Oproti tomu na 2. stupni je situace horší, žáci vnímají PO jako něco potupného nebo mají pocit, že jim uteče dění ve třídě (R2).



Jako nejhorší v této souvislosti lze označit přijímání ze strany rodičů, kdy se všechny respondentky myšlenkově schází, přičemž lze vyvodit společný jmenovatel – nezájem, nečinnost, negace.

*R1: „... zákonní zástupci to potvrzují svým podpisem v DŠPZ, nijak se dále nezajímají, děti dostávají za tuto hodinu k vysvědčení slovní hodnocení, zda si to rodiče s nimi přečtou, to už nevíme.“*

*R2: „...Zadávání domácí práce z těchto hodin dávat, aby s nimi zákonní zástupci cokoliv procvičovali, posilovali oslabené oblasti, nemá absolutně žádný smysl. Nic s nimi doma neudělají. V lepším případě zadání přinesli prázdné ale často vůbec.“*

*R3: „...Mezi rodiči ze sociálně vyloučených lokalit panuje mylná představa, kterou se jim my i pracovnice ze ŠPZ snažíme vymluvit, že doporučení není „papír“ díky, kterému jejich dítě nemusí ve škole nic dělat, nic po něm nebudeme chtít, nepropadne ale smyslem je pomoc žákovi rozvíjet jeho oslabené oblasti, dohnat deficity ve výuce aj.“*

*R4: „...Pokud je však vyžadována součinnost rodičů, ti reagují jen částečně nebo nereagují vůbec a neplní své povinnosti. Stává se, naopak, že svým přístupem negují efektivitu podpory poskytované školou tím, že dítě neposílají do školy a nechávají jej doma s omluvami, o jejichž pravdivosti lze pochybovat.“*

Devátá otázka také zjišťovala existenci a projevy čistě negativního postoje k poskytovaným PO. Zde se opět respondentky jednomyslně shodovaly, že se s negativním přístupem nesetkávají, nýbrž potvrdily výše zmíněný nezájem (R1) až absolutní nezájem (R2 a R3). V řadě případů se tento nezájem projevuje ignorováním konzultací, docházky a plněním opatření.

*R3: „...Také se nám v několika případech stalo, že se rodiče nedostavili na vyšetření do ŠPZ a to ani na 3 termín, který jim poradna dala. Také díky vysokým absencím není možné v kvalitní míře naplňovat PO, jednomu žákovi byl sestaven postupný plán rozvoje, který není možné plnit v termínech díky vysokým absencím, které jsou však omluvené lékařem. Další žákyně měla zase v minulosti rozložený ročník, aby zvládla obsah látky a zmírnily se u ní tak četné deficity. Absolutně se*

*to minulo účinkem. Do školy docházela nepravidelně, a když přišla, tak neměla pomůcky, nezapisovala si látku, odmítala se zapojovat do výuky.“*

*R4: „Nedostavení se do PPP i po opakované výzvě, časté absence dítěte, nenošení pomůcek, úkolů, ztracení zapůjčených nebo poskytnutých pomůcek nebo jejich zničení, nerespektování doporučení spec. ped.“*

V jednom případě respondentka popisovala začarovaný kruh, kdy i přes maximum ze strany školy ve vyučovacím procesu je dítě neúspěšné a tím ještě více demotivované. Nastavené mechanismy pro zlepšení prospěchu žáka mívají značně krátkodobý efekt, a pokud prospěch dítěte znatelně klesá, mnohdy to eskaluje v „*ohánění se rodičů papírem z poradny*“ (R2).

#### **6.2.4 Odmítání**

V rámci desáté otázky se respondentky vyjadřovaly k odmítání poskytovaných PO. I této oblasti se respondentky shodovaly, že i k odmítání PO dochází (R2, R3, R4), byť výjimečně (R1), ale týká se to především žáků z 2. stupně (R1, R2, R3). Dvě respondentky zmiňovaly situace, kdy žák nechce docházet do hodiny, sdělili to rodičům, kteří PSPP/SPP zruší. V těchto případech je nezbytné kontaktovat PPP a požádat o změnové DŠPZ (R1, R2), dále jsou žákovi poskytována PO jenom v rámci výuky bez docházení (R1). Podle vyjádření jedné respondentky, nejedná-li se o rezolutní odmítnutí, snaží se vyzdvihnout plusy a přínosy, které z poskytování PO plynou (R2). Jedna respondentka jako možný důvod odmítání uvedla, že si žáci myslí, že PO nepotřebují, nechtějí je využívat. Také podle ní záleží, místo jaké hodiny PSPP mají (R3). Dvě respondentky vzpomněly také situace, kdy bylo nezbytné zapojení dalších institucí jako OSPOD nebo alespoň setkání se zákonnými zástupci (R3 a R4). Jako příklad nedobré praxe zakončený opakováním ročníků z důvodu neprospěchu v několika předmětech lze uvést ten, který popsala jedna respondentka.

*R4: „Žákyně trvale odmítala účast na doučování, na předmět spec. ped. péče docházela až po zásahu vedení školy. Jednání se zákonným zástupcem se mijela účinkem. Postupně se zhoršoval prospěch. Na kontrolní vyšetření do PPP se nedostavila. Řešením bylo bohužel opakování ročníku z důvodu neprospěchu v několika předmětech...“*

### 6.2.5 Hodnocení naplňování

Respondentky byly ve čtrnácté otázce požádány o sdělení: Jak hodnotíte naplňování PO? Podle dvou respondentek je naplňování PO hodnoceno jako dostatečné.

*R3: „PO jsou dle mého názoru naplňována dostatečným způsobem...“*

*R4: „Na mém pracovišti jsou podpůrná opatření naplňována dostatečným způsobem...“*

Většina respondentek (75 %) vnímá zlepšení a pozitiva, a to navzdory nepodněnému rodinnému prostředí (R1, R2) nebo navzdory práci jenom ve škole (R3). Některé respondentky upřesňovaly, kterých konkrétních PO se hodnocení naplňování týkalo.

*R1: „... poskytování PSPP...“*

*R3: „... a to jak přímo ve třídě tak v rámci hodin PSPP, vypracovávání IVP plánů, AP či pedagog. Intervence...“*

*R4: „... např. zpracování IVP, asistenti ped., nabídka doučování.“*

V rámci patnácté otázky byly respondentky požádány o sdělení kladů a záporů při naplňování PO. Zde se respondentky zaměřily především na výtky, a to směrem ke dvěma stěžejním oblastem. Tou první je nespolupráce rodiny.

*R1: „spolupráci s rodinou, měla by s dítětem pracovat podle metodických pokynů učitele/speciálního pedagoga rodina i doma a rozvíjet ho také.“*

*R2: „Vytkla bych, že není žádná spolupráce s rodinou. Nepracují doma s dětmi podle pokynů učitele, speciálního pedagoga. Když dítě začíná chodit na PSPP, sjednávám si schůzku se zák. zástupcem, abych mu vysvětlila, co bude obsahem předmětu a že, práce bude i na nich, popř. NO, aby rozvíjeli žákovi deficity. Na schůzku někteří ani nepřijdou a ti, co přijdou s žákem, následně doma stejně nepracují. Zadanou práci domů neplní.“*

*R3: „...Dále zákonní zástupci s žákem nepracují na základě metodické pomoci spec. pedagoga...“*

Druhá výtka směřovala směrem k nenaplňování účelu IVP.

R3: „...Výtka je směřována k IVP. Bohužel i dnes není výjimkou, že doporučení a následně, na základě tohoto dokumentu, vytvoření IVP slouží jen jako papír, který se uloží do šuplíku a není s ním pracováno jako s živým dokumentem, který se průběžně upravuje...“

R4: „Výtka se týká využívání možností IVP, stává se totiž, že tento dokument je pouze formalitou a neslouží svému účelu...“

Dvě respondentky se zaměřily také na vyzdvižení pozitiv spočívajících v postoji a přístupu učitelů.

R3: „...Jako plus bych uvedla, že učitelé se snaží žákům pomoci, aby prospívali a motivovali je pro další práci.“

R4: „...Pozitivní je empatický přístup pedagogů v naší škole k žákům se spec. vzděl. potřebami včetně žáků z vyloučené lokality. To se projevuje v ochotě naplňovat podpůrná opatření tak, aby žák prospíval.“

## 6.2.6 Vyhodnocování

Součástí intervenčních činností je průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření. Jak probíhá, bylo zjišťováno v rámci šestnácté otázky. Ve  $\frac{3}{4}$  případů respondentky uváděly, že vyhodnocování probíhá minimálně 2x do roka v písemné podobě (R2, R3, R4). Dvě respondentky dále upřesnily, že v případě PO 1. stupně je vyhodnocování častější – nejdéle po 3 měsících (R2, R3). Respondentky dále doplňovaly subjekty podílející se na vyhodnocování.

R1: „ve spolupráci s ŠPZ – PPP, SPC - jejich pracovníci se mnou PO vyhodnocují, buď přímo při návštěvě ve škole, nebo já za školu s kolegy, kteří mají děti s PO ve třídách, písemně a zašleme vyhodnocení PO do ŠPZ.“

R2: „V rámci podpůrných opatření 1. stupně ... třídní učitel, popř. vyučující daného předmětu v kooperaci se mnou... PO od 2. stupně vyhodnocují učitelé ... v kooperaci, s metodickou pomocí mé osoby... Také jsem v úzkém kontaktu s ŠPZ...“

R3: „... účinnost PO konzultuji se ŠPZ a popř. je možné změnové doporučení se souhlasem zák. zástupce...“

*R4: „... Hodnotí všichni vyučující, kteří žáka učí v součinnosti se školním speciálním pedagogem.“*

### **6.2.7 Statistiky**

Zajímavým ukazatelem by byly statistické přehledy úspěšnosti, popř. selhání poskytnutých opatření, ze kterých by bylo možné zjistit jejich účinnost či převahu atd. Z odpovědí respondentek vyplynulo, že si ovšem žádné takové statistiky nevedou (R2, R3, R4). Ve ¾ případů dle názoru respondentek mají poskytovaná PO pozitivní efekt.

*R1: „Z mého úhlu pohledu spíše mají PO kladný efekt.“*

*R2: „...z mých dosavadních zkušeností musím uvést, že převládají ty pozitiva. Mají spíše kladný efekt.“*

*R3: „...Za mě ale převládají pozitiva PO.“*

V jediném případě je odhadovaná 50 % úspěšnost (R4).

### **6.2.8 Účinnost**

#### **Další nepotřebnost**

V souvislosti s účinností PO byly zjišťovány dvě oblasti – účinnost a nedostatečnost. V rámci účinnosti se respondentky jednohlasně shodly, že nanejvýš důležitý je včasný záchyt prostřednictvím depistáže, a to na 1. stupni základní školy, resp. ideálně v 1. a 2. třídě (R1, R2, R3 a R4). Respondentky se dále shodnou také na tom, že díky včasnému podchycení buď nejsou potřeba PO vyššího stupně v průběhu dalšího studia, resp. na 2. stupni (R1 a R3). Podle jedné respondentky jednou přiznaná PO zpravidla zůstávají po celou dobu školní docházky (R4), což potvrzuje také respondentka R3, podle které se nestává, že by byla PO úplně zrušena. Podle jedné respondentky může včasný a především účinný záchyt natolik zapůsobit, že zpravidla na 2. stupni nejsou PO potřebná nebo jen v malé míře a jen v některých předmětech (R2). Pozitivní zkušenost jedné respondentky je taková, že se PO během školní docházky zůstávají a mění se, přičemž jejich potřeba má klesající trend (R4). Dvě respondentky se dále shodují, že v případě mírnějších (lehčích) forem oslabení nebývají PO potřebná nebo jen v malé míře (R2, R4).

## Nedostatečnost

V některých případech nejsou ani PO nejvyššího stupně dostačující, což vyžaduje podniknutí dalších kroků.

*R1: „...pokud se nedá dítěti pomoci, aby zvládlo ZŠ, i když jsou mu PO ze strany vyučujících poskytována, tak musí pomoci PPP, SPC...“*

*R2: „...I přes velikou snahu učitelů a asistentů pedagoga...“*

*R3: „Ano, stává se to...“*

*R4: „Tak samozřejmě, že i tyto situace nastávají...“*

Jedná se především o případy žáků s LMP (R1, R2, R3 a R4) nebo s PAS (R4). Výsledkem je umístění a přestup do základní školy praktické (R1), speciální (R1, R2, R3 a R4).

### 6.2.9 Doporučení a vykřičníky

Doporučení a upozornění či doslova vykřičníky v souvislosti s výkonem praxe ŠSP byly zjišťovány v poslední otázce. Respondentky se ochotně podělily o své pozitivní i negativní zkušenosti, a jaké si z nich vzít ponaučení.

Z pozitivních doporučení respondentky zmiňovaly, že práce ŠSP je opředena řadou pozitivních skutečností.

*R1: „...my jsme tady od toho dětem ukázat jiný přístup a cestu a třeba se nám podaří je navést tím správným směrem a budou ke svým dětem přistupovat lépe a vzdělání pro ně bude něco znamenat...“*

*R2: „... Práce s těmito dětmi je v mnoha ohledech úžasná...“*

*R3: „... o to větší radost pak ale je, když se něco podaří...“*

Přestože podle některých vzdělání pro tyto děti není prioritou (R3), je důležité v tyto děti věřit, snažit se je vhodně motivovat, nechávat je zažívat úspěch (R2), snažit se pomáhat, hledat cesty a nenechat se odradit nezdary (R4). Nicméně nic nehnat do extrémů. Co se týče vykřičníků, tedy skutečností, na které je potřeba dávat pozor, se respondentky jednomyslně shodovaly na riziku vzniku syndromu vyhoření.

R1: „...Ale své nadšení pro práci držet na uzdě, aby brzy nevyhořeli....“

R2: „Dávat si pozor na frustraci, vyhoření... nemít přehnaná očekávání...“

R3: „Nesnažit se všechny zachránit, nenosit si práci domů... Nemít velká očekávání...“

R4: „...Při tom všem si hlídejte, abyste se neponořili až příliš. V této práci, podobně jako v pomáhajících profesích, hrozí snadno syndrom vyhoření...“

Jako důvody k těmto tvrzením respondentky uváděly emotivní a náročnou práci s nepatrnými pokroky.

R2: „... Práce s těmito dětmi je ... velice náročná... Vyžaduje zápal pro věc... nečekat pokrok hned. Je to dlouhodobý proces s nejistým výsledkem...“

R3: „... Kolikrát je práce s těmito žáky hodně emotivní, náročná... pokroky nejsou velké, vše jde pomalu...“

R4: „... Práce je to mravenčí, pokroky malé...“

Jediná respondentka jako prevenci proti syndromu vyhoření doporučovala opečovávat své vnitřní já, účastnit se supervizí, sdílet pracovní zkušenosti s ostatními ke zjištění, že podobné věci řeší i jiní a že v tom nejsou sami (R4). Respondentky také zmiňovaly vést v patrnosti, že nelze pomoci těm, kteří o to nestojí (R1 a R2), a smířit se se skutečností, že rodiče dětem neposkytují podnětné prostředí, že pro ně vzdělání není prioritou (R1).

## 6.3 Faktory

Tato kategorie byla rozdělena do dvou subkategorií – rizikové a protektivní.

### 6.3.1 Rizikové

Přítomnost rizikových faktorů PO byla zjišťována v rámci jedenácté otázky. Zde se respondentky shodovaly zejména v jednom rizikovém faktoru – práce pouze ve škole, a to ještě omezená, doma minimum nebo vůbec nic.

R1: „Že se pracuje se žákem pouze ve škole, doma nedělají většinou nic, nebo naprosté minimum.“

R2: „Nejvíce ohrožující, co mně jako první v myslí vyvstává, je to, že není kontinuita práce s žákem. Žák pracuje pouze ve škole a to mnohdy ve velmi omezené míře. Doma neprocvičuje aktuálně probíranou látku, nepřipravuje se na výuku, natož aby se s rodičem vrátil k látce dřívější, kterou nemá osvojenou....“

R3: „...nesoustavná práce s žákem. Žák „pracuje“ pouze ve škole, doma sám, ani s rodiči nic nedělá...“

R4: „...minimální motivace k učení... a nezájem rodičů o školní práci. Tyto děti postrádají jakoukoliv vizi své budoucnosti a uplatnění po absolvování ZŠ...“

Další často uváděný rizikový faktor respondenty – absence.

R2: „...A dalším velkým tématem je docházka žáků do školy. Některé mají opravdu velké absence, často omluvené lékařem, takže s tím jako škola nic nezmůžeme.“

R3: „Velkým problémem jsou absence... Na 1. stupni někteří docházejí na doučování do neziskových organizací nebo docházejí pracovnice přímo do rodiny, ale u těch starších o to není zájem ze strany rodin, i přes doporučení to žáci odmítají a rodičům je to jedno, nenutí je k tomu.“

R4: „Především časté absence...“

Jediná respondentka (R4) jako další rizikové faktory uvedla požívání návykových látek, předčasné zahájení sexuálního života a kriminalita (drobné krádeže, vandalismus, násilí).

## **Obrana**

V souvislosti s rizikovými faktory bylo dále prostřednictvím dvanácté otázky zjišťováno, jestli mají respondenti nějaký osvědčený způsob nebo nápad, jak se proti těmto rizikovým faktorům účinně bránit. Respondentky hojně a souhlasně uváděly spolupráci a součinnost s dalšími subjekty jako např. OSPOD, neziskové či nestátní organizace.

R1: „... OSPOD, SAS.“

R2: „Důležitá je provázanost rodiny i s dalšími složkami např. neziskové organizace... V některých případech je potřebná i kontrola OSPODu.“

R3: „Spolupráce všech činitelů podílejících se na prevenci a eliminaci rizikových faktorů jako je OSPOD, neziskovky.“



*R4: „...škola, OSPOD, nestátní organizace apod.“*

Jediná respondentka (R4) upřesnila, že účinnou obranou proti rizikovým faktorům PO je prevence, režimová opatření a součinnost všech partnerů, kteří se podílejí na eliminaci rizikových jevů (včetně policie ČR).

### **6.3.2 Protektivní**

V porovnání s rizikovými faktory PO byly odpovědi v rámci těch protektivních rozdílné. Většina respondentek se shodovala na tvrzení, že škola díky PO jaksi supluje „normální podnětné rodinné prostředí,“ kde mohou zažít pocit úspěchu či se zvyšuje motivace apod.

*R1: „... u těchto rodin vzdělání nemá prakticky žádný význam, nemají ho ve svém žebříčku hodnot nijak vysoko, rodiče mají většinou nízké vzdělání sami, případně neukončené, někdy to vypadá, že jsou až pomalu negramotní...“*

*R2: „Žáci se alespoň na část dne vymaní z nepříznivého sociálního prostředí.“*

*R4: „...život ve vyloučené lokalitě nenabízí příliš možností k osobnostnímu rozvoji. Pokud dítě pravidelně dochází do školy, pozitivně reaguje na nabídku možností, které škola poskytuje, pozorujeme zmírnění dopadů vnějšího prostředí a výsledky dítěte se zlepšují.“*

Žáci tak mohou zažít úspěch, lépe zvládají učivo a jsou motivovanější.

*R2: „...Škola jim může pomoci v budování pozitivního smýšlení o sebe sama, že mohou v životě něco dokázat... Děti třeba poprvé v životě zažijí úspěch, mají možnost látku pochopit, nepřipadají si ve třídě už tak ztracení.“*

*R3: „Pozoruji, že žákům PO pomáhají lépe zvládat učivo, zažívat úspěch a tím i větší motivaci k práci...“*

*R4: R4: Podpůrná opatření poskytovaná na základě doporučení poradenských zařízení mohou dítěti pomoci lépe zvládat nároky spojené se vzděláváním... Zároveň je takový žák spokojenější ve školním prostředí, roste jeho motivace a zažívá pocit úspěchu.“*

Oporu těmto žákům vytváří asistent pedagoga.

*R2: „...Mají oporu v asistentovi pedagoga, vědí, že jim pomůže, je to jejich vztyčný bod...“*

*R3: „...asistenti dovysvětlují.“*

Podle jediné respondentky (R2) učitelé na tyto žáky berou ohled, nadměrně je nezatěžují a naopak poskytují snazší zadání, jednoduše řečeno se zaměřují pouze na nutné základy, tj. na to, co žák opravdu využije v reálném životě, snahou je, aby si zapamatoval to podstatné a to uměl používat.

## **6.4 Shrnutí empirické části**

Empirická část se zabývala zjištěním účinnosti podpůrných opatření poskytovaných žákům ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů, což představovalo hlavní cíl výzkumného šetření. K naplnění tohoto hlavního cíle byly v práci dále stanoveny dílčí cíle, hlavní a dílčí výzkumné otázky, které budou připomenuty a zodpovězeny níže v textu. Zvolenou strategií sběru dat byla kvalitativní metoda prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, které byly analyzovány pomocí otevřeného kódování. Výzkumný vzorek tvořily čtyři školní speciální pedagožky z Královéhradeckého kraje. Rozhovory s respondenty byly uskutečněny v období 2.11.2023-7.11.2023. Prostřednictvím otevřeného kódování byly zjištěny následující skutečnosti.

Žáci ze sociálně vyloučených lokalit, kterým jsou poskytována podpůrná opatření, se pohybují v počtech mezi 5-20 žáky, přičemž vývojový trend tohoto počtu je rostoucí. „Problémy“ se nevyhýbají jak chlapcům, tak ani dívkám. Žáky spojuje nepodnětné a nespolupracující prostředí, odklad školní docházky, školní nezralost a nepřipravenost a nedocházení ani do posledního ročníku předškolního vzdělávání.

Podpůrná opatření těmto žákům jsou nejčastěji z 2. a 3. stupně, přičemž se jedná o PSPP, PI, úpravu obsahu a metod výuky. Podpůrná opatření jsou přijímána celkem kladně, vstřícněji ze strany děvčat a znatelně lépe na 1. stupni než na 2. Ve výjimečných případech dochází k odmítání podpůrných opatření. Naplňování podpůrných opatření bylo hodnoceno jako dostatečné s řadou zlepšení a pozitiv. Vyhodnocování účinnosti navržených opatření probíhá minimálně dvakrát do roka ve spolupráci s dalšími subjekty. Při poskytování podpůrných opatření je nanejvýš důležitý včasný záchyt, díky kterému

není potřeba navyšovat poskytovaný stupeň. Důležitost včasné intervence ostatně vyzdvihují také Kucharská a Mrázková (2013, s. 34).

Podpůrná opatření v drtivé většině případů jsou účinná tak, že dochází k jejich zmírňování, ovšem zpravidla nemizí. Na druhou stranu existují případy, kdy ani podpůrná opatření nejvyššího stupně jsou nedostatečná a je potřeba podniknout další kroky.

Rizikové faktory ovlivňující poskytování podpůrných opatření spočívají především v jediném – práce a příprava limitovaná školním prostředím, v domácím prostředí je minimální až žádná – proti čemuž respondentky doporučují jako obranu spolupráci a součinnosti s dalšími subjekty jako OSPOR, neziskové či nestátní organizace. Protektivní faktory s vlivem na poskytovaná podpůrná opatření podle respondentek spočívají v suplování normálního podnětného rodinného prostředí, ve kterém je žákům umožněno zažít pocit úspěchu a tím zvýšit motivovanost.

Nyní lze již přistoupit k závěrečnému zhodnocení naplnění hlavního a dílčích výzkumných cílů a zodpovědět hlavní a dílčí výzkumné otázky, které nejprve připomeňme.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit účinnost podpůrných opatření poskytovaných žákům ze sociálně vyloučených lokalit. Na základě hlavního cíle výzkumného šetření jsou stanoveny tyto dílčí cíle: Zjistit, jak školní speciální pedagogové nahlízejí na naplňování podpůrných opatření, zjistit rizikové a protektivní faktory podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit. K naplnění těchto cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky, které nyní zodpovíme.

### **HVO: Jaká je účinnost podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit z pohledu školních speciálních pedagogů?**

V celkovém kontextu lze účinnost podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit jako dobrou. Důvodem je konstatování ŠSP, že v případě včasného záchytu není potřeba PO dále navyšovat a naopak jejich potřeba s postupem času klesá, ale zpravidla zcela nezmizí. Ke škodě nejsou ze strany žádného zpovídaného ŠSP vedeny žádné statistiky týkající se úspěšnosti/selhání poskytovaných PO. Nanejvýš důležitá je v této souvislosti aktivní účast a spolupráce ze strany žáka i zákonných zástupců. V opačném případě se PO mívá účinkem a v extrémních případech existuje riziko neprospěchu nebo nezbyvá než vzdělání přesunout do speciálního školství.

**DVO1: „Jak nahlíží školní speciální pedagogové na naplňování podpůrných opatření?“**

ŠSP nahlíží na naplňování podpůrných opatření jako na dostatečné a hodnotí je pozitivně, kdy doslova uvádějí případy zlepšení a pozitiva navzdory nepodnětnému rodinnému prostředí. Nejčastěji se jedná o poskytování PO 2. a 3. stupně v podobě PSPP, AP, PI, úprav obsah a metod výuky apod. Pro žáky se sice jedná o povinnosti navíc, vykonávané činnosti je baví. Obecně jsou PO lépe přijímána žáky na 1. stupni v porovnání s 2. stupněm. Negativní postoje ze strany žáků či zákonných zástupců pozorovány nejsou, větším problémem je lhostejnost, nezáměr a neochota spolupracovat.

**DVO2: „Jaké jsou rizikové faktory podpůrných opatření u dětí ze sociálně vyloučených lokalit?“**

Jako rizikové faktory PO u dětí ze sociálně vyloučených lokalit ŠSP identifikovali práci žáka pouze ve škole, v domácím prostředí minimálně až vůbec a problematiku docházky, resp. vysoké absence, popř. mizivá motivace k učení, v extrémním případě pak požívání návykových látek, předčasné zahájení sexuálního života a kriminalita. Jak se proti těmto rizikovým faktorům bránit doporučují ŠSP spolupráci s dalšími složkami jako OSPOD, SAS, nestátní neziskové organizace i Policii ČR.

**DVO3: „Jaké jsou protektivní faktory podpůrných opatření u dětí ze sociálně vyloučených lokalit?“**

Jako protektivní faktory PO u dětí ze sociálně vyloučených lokalit ŠSP uváděli doslova občasné marné úsilí, které se mine účinkem v případech začarovaného kruhu, kdy rodiče sami mnohdy bez vzdělání předávají svým dětem vlastní vzorce, na což někdy jsou poskytována PO krátká. Dále podle ŠSP poskytována PO umožňují vymanění z nepříznivého sociálního prostředí, zažití pocitu úspěchu, lepší pochopení a zvládnutí učiva, bez pocitu ztracení, žákům pomáhá asistent pedagoga, je jim zdůrazňována důležitost vzdělávání a vzdělání, jsou více motivováni, je na ně brán ohled, nejsou nadměrně zatěžováni, zaměřuje se jen na nejdůležitější základy nezbytné pro život, zmírnění dopadů vnějšího prostředí, zlepšující se školní výsledky.

Celou práci lze zakončit konstatováním, že pomáhat ano, ale tomu, kdo chce, aneb tvrzení *kdo chce, hledá způsoby, kdo nechce, hledá výmluvy*, nebylo snad nikdy pravdivější.

## **7 NÁVRHY A DOPORUČENÍ**

Na základě vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů se ŠSP byly identifikovány problematické oblasti, ke kterým jsou přiřazeny následující návrhy a doporučení rozdělená zvlášť pro ŠSP a pro zákonné zástupce.

### **Návrhy a doporučení pro ŠSP**

Je potřeba neustále zdůrazňovat důležitost aplikace PO a jejich přínosy zákonným zástupcům i žákům samotným. Lhostejné postoje zákonných zástupců ke vzdělání a vzdělávání mohou být natolik zakořeněné, že zdůrazňování nebude účinné, ale může zafungovat alespoň u žáků a přenastavit jejich smýšlení o vzdělání.

Snažit se pomoci v rámci možností a dělat vše možné, nikoliv však nemožné. Nesnažit zachránit všechny a především pak ty, kteří o pomoc nestojí. Pečovat o své duševní zdraví a tak se vyvarovat syndromu vyhoření.

Větší spolupráce s mateřskými školami, především v souvislosti s dětmi v posledních povinných ročnících a už zde působit. Klást důraz na docházku, zaměřit se na problémové oblasti a ty předávat do mateřských škol k procvičování.

Trvat na dodržování IVP, aby byl aktivně a efektivně využíván a nestal se z něj jen „papír v kartotéce.“

Nečekat závratné pokroky, nezaměřovat se na negativa, být trpělivý, vhodně motivovat, nechat zažít pocit úspěchu, postupně úkoly ztěžovat, snažit se o zapojení zákonných zástupců a vysvětlovat, vysvětlovat a vysvětlovat.

### **Návrhy a doporučení pro zákonné zástupce**

Dbejte na poskytnutá doporučení. Zúčastňujte se plánovaných schůzek. Jedná se o Vaše děti, jejich vzdělání a budoucnost, na které máte značný vliv.

Uvědomte si, že „papír z poradny“ neznamená, že Vaše ani Vy se nemusíte nadále nijak zapojovat a i přes toto potvrzení může Vaše dítě propadnout nebo být umístěno do ZŠ speciální.

PO nejsou samospasná. Vyžadují Vaši kooperaci a podporu.

Snažte se dětem vytvářet více podnětné prostředí a zvýšit jim šance na lepší budoucnost.

Ukazuje se totiž, že správně nastavené PO a především jejich dodržování jsou účinná a s postupnými ročníky není potřeba zavádění vyšších stupňů PO, ba naopak jsou potřebná jen v malé míře.

Jako častý a neblahý problém při poskytování PO se ukázal nezájem, nedocházení na smluvené konzultace a schůzky či předmět speciálněpedagogické péče. Zbývá zamyslet se nad otázkou, jak tento nešvar eliminovat. Snad nastavením přísnějších pravidel pro nárok na PO nebo naopak docházku nějak a něčím motivovat? Minula by se metoda biče účinku a byla-by metoda cukru považována za nadržování? Samotné respondentky navrhovaly větší účast dalších složek jako např. OSPOD, nestátní neziskové organizace i Policii ČR.

Celý institut PO lze označit za stále ještě relativně nový, jehož poskytování a aplikace se teprve stabilizují a modifikují podle aktuálních potřeb a vývoje společenských a politických podmínek. Pravděpodobně celá situace bude vyžadovat nějaký čas a účinky se projeví až s odstupem několika let či u příštích generací, pro které bude vzdělání alespoň jakýmsi normálem, když už ne prioritou, ale alespoň ne něčím nepodstatným.

## ZÁVĚR

Tato práce se zabývala účinností podpůrných opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů. Práce sestávala ze dvou částí – teoretických východisek a vlastního výzkumu. Teoretická část v podobě literární rešerše se zaměřila na objasnění související terminologie jako je sociální vyloučení, školní speciální pedagog a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s důrazem na žáky sociálně znevýhodněné. Ústřední částí bylo vlastní výzkumné šetření realizované kvalitativní metodou prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a zaměřené na účinnost podpůrných opatření poskytovaných žákům ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů z Královéhradeckého kraje.

Teoretické poznatky byly shrnuty v závěru teoretické části práce, výsledky z vlastního výzkumného šetření byly prezentovány ve shrnutí empirické části, kde došlo zároveň ke zhodnocení naplnění hlavního a dílčích cílů práce včetně zodpovězení hlavní a dílčích výzkumných otázek. Stěžejní částí práce bylo odhalení slabých míst při poskytování podpůrných opatření žákům ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů, na jejichž základě byly předloženy návrhy a doporučení.

Význam práce je spatřován především v podobě inspirace pro ostatní školní speciální pedagogy, při práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit či jako forma evaluace pro dotazované školní speciální pedagogy.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ. *Lokality naší podpory* [online]. 2023 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/lokality/>

BASLEROVÁ, Pavlína. KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *Školní speciální pedagog* [online]. 2023 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>

BAZALOVÁ, Barbora. *Psychopedie*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3725-1.

CSICR: ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků - sekundární analýza PISA 2015* [online]. 2018 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: [https://www.inkluzivne.cz/33/zaci-se-socialnim-znevychodnenim-a-jejich-specialni-vzdelavaci-potreby-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp\\_GB7cgPDbZ1z3Yc/](https://www.inkluzivne.cz/33/zaci-se-socialnim-znevychodnenim-a-jejich-specialni-vzdelavaci-potreby-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB7cgPDbZ1z3Yc/)

ČADA, K., aj. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. 2015 [online]. [cit. 29. 8.2023]. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/Analiza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_GAC.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analiza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf)

ECK, J., RIVA, P. *Social exclusion: Psychological approaches to understanding and reduction its impact*. Springer International Publishing, 2018. 295 s. ISBN 9783319931869.

GARGULÁK, Karel. PEDAGOGICKÉ INFO. *Nerovnosti ve vzdělávání (z 1. jednání Národního konventu o vzdělávání)* [online]. 2019 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: [https://www.inkluzivne.cz/33/zaci-se-socialnim-znevychodnenim-a-jejich-specialni-vzdelavaci-potreby-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp\\_GB7cgPDbZ1z3Yc/](https://www.inkluzivne.cz/33/zaci-se-socialnim-znevychodnenim-a-jejich-specialni-vzdelavaci-potreby-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB7cgPDbZ1z3Yc/)

GREGER, David; SIMONOVÁ, Jaroslava a STRAKOVÁ, Jana (ed.). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908615.



HABÁŇ, Petr. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Počet sociálně vyloučených lokalit se za deset let zdvojnásobil* [online]. 2015 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/775720/TZ\\_260515a.pdf/e143223d-83fa-de4e-5219-416016d4394b](https://www.mpsv.cz/documents/20142/775720/TZ_260515a.pdf/e143223d-83fa-de4e-5219-416016d4394b)

HÁJKOVÁ, G. *Kvalita života rodin ohrožených sociálním vyloučením*. 2015 [online]. [cit. 30. 8. 2023]. Dostupné z: [https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwig1ZnYI4SBAXW57rsIHfbnAhkQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Ftheses.cz%2Ffid%2Fgoihby%2F16370648&usg=AOvVaw1B\\_pdDS5mhYAKa0g5TZNIP&opi=89978449](https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwig1ZnYI4SBAXW57rsIHfbnAhkQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Ftheses.cz%2Ffid%2Fgoihby%2F16370648&usg=AOvVaw1B_pdDS5mhYAKa0g5TZNIP&opi=89978449)

HEČKOVÁ, Lenka. MŠMT. *Žáci se SVP* [online]. 2017 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BD%C3%81CI+SPECI%C3%81LN%C3%8DMI+VZD%C4%9AL%C3%81VAC%C3%8DMI+POT%C5%98EBAMI>

HEPNAROVÁ CALTOVÁ, G. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí – pohled do rodinného zázemí*. Brno: Paido, 2020. 150 s. ISBN 978-80-7315-271-0.

HOLEČKOVÁ, Lenka. MŠMT. *Žáci se SVP* [online]. 2017 [cit. 2023-10-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BD%C3%81CI+SPECI%C3%81LN%C3%8DMI+VZD%C4%9AL%C3%81VAC%C3%8DMI+POT%C5%98EBAMI>

HRICOVÁ, Alena; ONDRÁŠEK, Stanislav a URBAN, David. *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3636-0.

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

CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and*

*research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 9788024453736.

KADLČÁKOVÁ, Eva. ČESKÝ ROZHLAS. *Děti ze sociálně slabých rodin jsou neorganizované, chybí jim pochvala i možnost být dětmi. Změnit se to snaží nízkoprahové centrum* [online]. 2023 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://budejovice.rozhlas.cz/deti-ze-socialne-slabych-rodin-jsou-neorganizovane-chybi-jim-pochvala-i-moznost-9025431>

KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, 2015. 109 s. ISBN 978-80-7510-160-0.

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *Sociální znevýhodnění* [online]. 2023 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>

KENDÍKOVÁ., Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-50-6.

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

KORBEL, Václav, Michal KUNC, Daniel PROKOP a Tomáš DVOŘÁK. PAQ RESEARCH. *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů* [online]. 2022 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1T6ALNPTiEisYozMOG3OgodfvzU4zhSbN/view>

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8.

KUCHARSKÁ, Anna; MRÁZKOVÁ, Jana a kol. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013. 224 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

KVĚTOŇOVÁ, Lea, Zbyněk NĚMEC, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA. *Lze vychovávat k úctě a sebeúctě?* Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2020. ISBN 9788076031869.

LANG, P., aj. *Rozsah sociálního vyloučení v Královéhradeckém kraji*. 2020 [online]. [cit. 30. 8. 2023]. Dostupné z: [https://mmr.cz/cs/microsites/projekty-opz/projekty-\(1\)/systemove-zajisteni-socialniho-zaclenovani](https://mmr.cz/cs/microsites/projekty-opz/projekty-(1)/systemove-zajisteni-socialniho-zaclenovani)

MARKS, Gary N. *Education, social background and cognitive abilitythe decline of the social*. London: Routledge, 2015. 294 s. ISBN 978-1-138-92322-5.

MAŠTALÍŘ, Jaromír. *Kam dál?: ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-5953-0.

MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. 292 s. ISBN 978-80-7419-285-2.

MOREE, Dana. *Meziprostory*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2022. ISBN 9788024650357.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. 2020* [online]. [cit. 30. 8. 2023]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)

NĚMEC, Zbyněk. INKLUZIVNĚ. CZ. *Žáci se sociálním znevýhodněním a jejich speciální vzdělávací potřeby* [online]. 2019 [cit. 2023-11-02]. Dostupné z: [https://www.inkluzivne.cz/33/zaci-se-socialnim-znevychodnenim-a-jejich-specialni-vzdelavaci-potreby-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp\\_GB7cgPDbZ1z3Yc/](https://www.inkluzivne.cz/33/zaci-se-socialnim-znevychodnenim-a-jejich-specialni-vzdelavaci-potreby-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB7cgPDbZ1z3Yc/)

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

ŘEZÁČ, Karel. *Potencialita dětí v náhradní rodinné péči:...od očekávání k autonomii*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2022. ISBN 978-80-261-1073-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠŤASTNÁ, Jaroslava. *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 9788024633565.

VALÍŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍTEČKOVÁ, Miluše, Marie NAJMONOVÁ a Martina LIETAVCOVÁ. *Spolupráce mateřské školy se školským poradenským zařízením*. Pasparta, 2023. ISBN 978-80-88429-75-3.

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

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

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

## **PŘÍLOHA**

### **Příloha č. 1: Rozhovor s respondentkou R2 ze dne 3. 11. 2023**

Dne 3. 11. 2023 jsem poskytl/a rozhovor Editě Buřilové v rámci výzkumného šetření zaměřeného na zjištění míry efektivity podpůrných opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů.

Pro účely analýzy v rámci uvedeného výzkumného projektu a pro účely na něj navazující výzkumné činnosti jmenované řešitelky smí být tento rozhovor zpracován jen v anonymizované podobě bez souvislosti s mým jménem a kontaktem na moji osobu.

V případě, že úryvky z tohoto rozhovoru budou součástí publikací nebo veřejných prezentací výsledků výzkumu smí být uvedeny jen v anonymizované podobě bez jména a souvislosti s mojí osobou.

Po skončení tohoto výzkumného projektu smí být tento rozhovor archivován pouze v anonymizované podobě, bez spojení s mým jménem a s mojí osobou.

### **Rozhovor**

1. Tento výzkum/rozhovor se zabývá problematikou účinnosti podpůrných opatření u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pohledem školních speciálních pedagogů. Na úplný úvod uveďte prosím (Vaše pohlaví), věkové rozmezí a délku praxe na pozici školního speciálního pedagoga.

Žena, 42 let a pozici školního speciálního pedagoga vykonávám sedmým rokem.

2. Kolika žákům ze sociálně vyloučených lokalit zajišťujete podpůrná opatření v průměru za jeden školní rok?

Aktuálně na naší škole má z těchto žáků podpůrné opatření 7 žáků, kteří všichni docházejí na předmět speciálně pedagogické péče. A co se týče průměru? Tak v minulých letech to bylo o něco málo více, řekla bych tak kolem 7 až 9 žáků za jeden školní rok.

3. Převládají mezi těmito žáky některé z pohlaví?

To bych úplně neřekla, že některé pohlaví převládá. Řekla bych, že je to zastoupeno stejně. Víceméně stejný počet dívek a chlapců.

4. Má počet těchto žáků klesající, stagnující nebo rostoucí trend?

Žáci, kteří na naší škole mají některý ze stupňů podpůrného opatření je méně. Takže ano, z mé zkušenosti, kterou mám, mohu uvést, že počet žáků je mírně, pozvolna klesající. Dříve se mnohem více žáků odesílalo do poraden, anebo rovnou, a to bylo častější, přecházeli do zvláštních škol. Teď spoustu věcí zvládneme nastavit v rámci podpůrného opatření 1. stupně. Učitelé se také naučili mnohem lépe se žáky pracovat. Výuka ve třídách je více individualizovaná, zacílená na pomoc konkrétnímu žákovi. Spoustu věcí si pro žáky uzpůsobují. Nevyžadují papír z poradny, aby žákovi zkrátily rozsah práce, nebo mu dali zjednodušenou formu práce. Hodně tomu také pomáhají asistenti, kteří žákům pomáhají. Děti se naučili na ně obracet v případě, že si neví rady. Ve většině případů v nich mají důvěru. Učitelé se také častěji obrazejí pro radu na mě.

5. Můžete prosím charakterizovat /blíže specifikovat tyto žáky ze sociálně vyloučených lokalit?

Dle mého názoru asi tou největší charakteristikou, společným znakem těchto dětí je už samotný fakt z jaké rodiny, z jaké lokality k nám do školy přicházejí. Rodinné prostředí je ve většině případů nepodnětné. Tyto rodiny mají k institucionálnímu vzdělání negativní či neutrální vztah. V drtivé většině případů je jejich školní připravenost téměř nulová. Do mateřských škol nedochází, v případě posledního ročníku mateřské školy, který je povinný, často dochází velmi sporadicky. Proto jsem nesmírně ráda, že v naší škole máme přípravnou třídu, která je schopná tyto deficity částečně eliminovat ale též pouze v případě, že žáci docházejí pravidelně. Děti, které přicházejí do přípravné třídy, jsou absolutně nesamostatné, co se týče každodenních sebeobslužných činností. Nemají osvojeny hygienické návyky, neznají barvy, zvířata, místa např. les, statek, město. Spoustu věcí ve školním prostředí je pro ně neznámých, neumějí je pojmenovat. Také se nedokáží vyjádřit ani v jednoduchých větách, což je velká bariéra v komunikaci.

6. Jaké stupně podpůrných opatření ve své praxi nejčastěji poskytujete?

Nejčastěji jsou u nás na škole poskytována podpůrná opatření druhého a třetího stupně.

7. Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou těmto žákům nejčastěji poskytována?

Nejčastější podpora, která je žákům poskytována začíná již ve třídě a to ve způsobu úpravy organizace výuky, například je stanoven odlišný časový limit pro vypracování

úlohy, dále mohou žáci využívat pomůcky, tabulky, přehledy usnadňující jim práci. Učitel od nic častěji požaduje zpětnou vazbu, ujišťuje se o míře porozumění.

Některým žákům je také poskytována pedagogická intervence či předmět speciálně pedagogické péče. Někteří žáci navštěvují tento předmět i dvakrát týdně. Někteří žáci využívají pomoci asistenta pedagoga.

8. Jak jsou podpůrná opatření přijímána ze strany těchto žáků? Popř. zákonných zástupců?

Všeobecně na 1. stupni mnohem lépe než na 2. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče je má zkušenost taková, že žáci z 1. stupně na hodinu dochází rády, těší se. Úkoly plní s nadšením, zápalem a vidím tam přínos pro děti. Na 2. stupni to je o poznání horší. Nejednou se mi stalo, že jsem si pro žáka musela dojít do třídy. Berou to jako něco potupného, že musí „někam“ docházet. Uteče jim dění ve třídě. Zadávání domácí práce z těchto hodin dávat, aby s nimi zákonní zástupci cokoli procvičovali, posilovali oslabené oblasti, nemá absolutně žádný smysl. Nic s nimi doma neudělají. V lepším případě zadání přinesli prázdné ale často vůbec.

9. Setkal/a jste se s čistě negativním postojem k poskytovaným podpůrným opatřením ze strany rodin žáků ze sociálně vyloučených rodin? Jak se to projevovalo?

Jak už jsem již uvedla, je tam absolutní nezájem ze strany rodičů, takže negace ani pozitivum tu nehledejme. Někteří rodiče se začnou ohánět papírem z poradny, pokud jejich dítě jde výrazně prospěchově dolů, propadá. Po jednání a nastavení mechanismů pro zlepšení prospěchu žáka to má však velmi krátkodobý charakter, takže dítě je i přes maximum ze strany školy ve vyučovacím procesu neúspěšné a tím ještě více demotivované .....je to začarovaný kruh.

10. Můžete uvést příklad situace, kdy žáci odmítají poskytovaná podpůrná opatření a jak je řešíte?

Ano, stává se to na 2. stupni. Dokonce se mi stalo u některých žáků, že nechtěli chodit do hodiny a tak to doma řekli rodičům a Ti zavolali do poradny, došlo ke změnovému doporučení a předmět SPP se jim zrušil. Pokud odmítají, ale není to jasné, rezolutní ne, snažím se jim předložit, jaké plusy z toho pro ně plynou, měla jsem i schůzku s rodiči a povídala jsem si o tom s nimi, jaký přínos to pro jejich děti má.

11. S jakými rizikovými faktory podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit se setkáváte?

Nejvíce ohrožující, co mně jako první v mysli vyvstává, je to, že není kontinuita práce s žákem. Žák pracuje pouze ve škole a to mnohdy ve velmi omezené míře. Doma nepochvíčuje aktuálně probíranou látku, nepřipravuje se na výuku, natož aby se s rodičem vrátil k látce dřívější, kterou nemá osvojenou. A dalším velkým tématem je docházka žáků do školy. Některé mají opravdu velké absence, často omluvené lékařem, takže s tím jako škola nic nezmůžeme.

12. Máte nějaké doporučení, jak se proti těmto rizikovým faktorům podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit účinně bránit?

Důležitá je provázanost rodiny i s dalšími složkami např. neziskové organizace, které chodí do rodin a učí se s dětmi, jsou nápomocni rodičům jakým způsobem pracovat s dětmi – pravidelný denní režim, docházka dětí do školy, posléze i možnost výběru střední školy. V některých případech je potřebná i kontrola OSPODu.

13. Registrujete nějaké protektivní faktory podpůrných opatření žáků ze sociálně vyloučených lokalit? Jaké?

Žáci se alespoň na část dne vymaní z nepříznivého sociálního prostředí. Škola jim může pomoci v budování pozitivního smýšlení o sebe sama, že mohou v životě něco dokázat, tomu právě dopomáhají těmto žákům podpůrná opatření. Děti třeba poprvé v životě zažijí úspěch, mají možnost látku pochopit, nepřipadají si ve třídě už tak ztracení. Mají oporu v asistentovi pedagoga, vědí, že jim pomůže, je to jejich vztyčný bod. Vytvářejí si návyky k učení, s těmi staršími se trénují funkční styly učení. Vysvětluje se jim důležitost vzdělávání a vzdělání.

14. Jak hodnotíte naplňování podpůrných opatření?

Určitě tam vidím pozitiva i přes nepodnětné rodinné prostředí. Vývoj rozumových schopností je soustavnou prací u žáků méně rozdílný oproti žáků z majoritní společnosti, je to ale běh na dlouhou trať.

15. Co byste vyzdvihnul/vyzdvihla nebo naopak vytknul/a při naplňování podpůrných opatření?



Vytkla bych, že není žádná spolupráce s rodinou. Nepracují doma s dětmi podle pokynů učitele, speciálního pedagoga. Když dítě začíná chodit na PSPP, sjednávám si schůzku se zák. zástupcem, abych mu vysvětlila, co bude obsahem předmětu a že, práce bude i na nich, popř. NO, aby rozvíjeli žákovi deficity. Na schůzku někteří ani nepřijdou a ti, co přijdou s žákem, následně doma stejně nepracují. Zadanou práci domů neplní.

16. V rámci intervenčních činností je součástí průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření. Jak probíhá?

V rámci podpůrných opatření 1. stupně vyhodnocuje písemně účinnost opatření třídní učitel, popř. vyučující daného předmětu v kooperaci se mnou nejdéle po 3. měsících. Poté se domlouváme na dalším postupu. Zda jsou PO dostačující, žák dělá pokroky nebo zda je PO potřeba navýšit a žáka odeslat k vyšetření do ŠPZ.

PO od 2. stupně vyhodnocují učitelé písemně nejméně 2x do roka a to opět v kooperaci, s metodickou pomocí mé osoby. Žáky s PO po celý šk. rok sleduji, dělám si průběžně poznámky o jejich zlepšení, stagnaci či zhoršení. Také jsem v úzkém kontaktu s ŠPZ, žáky konzultujeme a vyhodnocujeme účinnost poskytovaných opatření. Pracovnice ŠPZ do školy zpravidla 2x do roka přijedou se na žáky osobně podívat.

17. Můžete uvést přehled (statistiky) úspěšnosti a selhání poskytnutých opatření? Která převažují?

Statistiku o úspěšnosti PO si nevedu, ale z mých dosavadních zkušeností musím uvést, že převládají ty pozitiva. Mají spíše kladný efekt.

18. Popište, prosím podrobněji případy, kdy podpůrná opatření byla natolik účinná, že nebylo potřeba jejich dalšího využívání v průběhu povinné školní docházky?

Tady je hrozně důležitý včasný záchyt, podchycení rozvoje deficitu v začátku. Proto provádím depistáž na podzim v 1. třídách, abych se na děti podívala, viděla, jak se aklimatizovaly a také aby si oni okoukly mě. Je pak s nimi v budoucnu mnohem lepší případná spolupráce, když mě již trochu znají. Dále pak ještě provádím depistáže na jaře v 2. třídách. Obvykle se totiž děti vyprofilují ke konci 2. třídy. Dá se už lépe poznat, zda tam nějaký deficit bude. Depistáže provádím skupinově ve třídě a následně pak individuálně s každým žákem. Takže toto je jeden velký příklad sám o sobě, že u lehčích forem SPU či opožděné vývoje rozumových schopností je včasný záchyt účinný a

zpravidla na 2. stupni nejsou PO již potřebná nebo jen v malé míře a jen v některých předmětech např. cizí jazyky.

19. Registrujete ve své praxi případy, kdy ani ten nejvyšší stupeň podpůrných opatření není dostačující? Jak tento problém řešíte?

Ano, samozřejmě. Týká se to žáků s LMP. I přes velikou snahu učitelů a asistentů pedagoga tyto děti končí v oblasti speciálního školství.

20. Máte jakákoliv doporučení nebo naopak na co dávat pozor při výkonu praxe školního speciálního pedagoga v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření žákům ze sociálně vyloučených lokalit pro potenciální budoucí školní speciální pedagogy?

Dávat si pozor na frustraci, vyhoření. Práce s těmito dětmi je mnoha ohledech úžasná ale zároveň velice náročná. Vyžaduje zápal pro věc, zároveň však nemít přehnaná očekávání a nečekat pokrok hned. Je to dlouhodobý proces s nejistým výsledkem. Je důležité v tyto děti věřit, snažit se je vhodně motivovat, nechávat je zažívat úspěch. Pomalu, nenásilně jim nakládat těžší a těžší úkoly, které jsou schopny zvládnout a tím je posouvat. Jsou to však malé krůčky. Pravidelně s nimi hodnotit jejich pokroky, nezaměřovat se příliš na negativa. Velice snadno totiž věci vzdávají v případě nezdaru. Snažit se zapojovat do práce i zákonné zástupce. Komunikovat s nimi. Zároveň je však potřebné mít na paměti, že nemůžeme pomoci těm, kteří o to nestojí, ani v sebemenší míře.