

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Klára Olšovská

**Uplatnění podpůrných opatření u dětí se sociálním
znevýhodněním v mladším školním věku**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí této práce a na základě použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D., za odborné vedení méj bakalářské práce. Dále děkuji zaměstnancům škol a poradny, kteří se mého průzkumu zúčastnili. Rovněž děkuji své rodině a také všem dalším, kteří mi poskytli odborné rady a podporu při tvorbě této práce.

V Olomouci dne

.....

ANOTACE

Jméno a příjmení	Klára Olšovská
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby	2020
Název práce	Uplatnění podpůrných opatření u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku
Název práce v angličtině	Application of supporting measures concerning younger schoolchildren with social disadvantages
Anotace práce	Obsahem teoretické části práce bude popsat pojmy sociální znevýhodnění a podpůrná opatření a problematiku s těmito pojmy úzce souvisící. V praktické části práce budou rozvedeny závěry průzkumu zaměřeného na řešení problematiky, jaká vhodná podpůrná opatření uplatnit při řešení jednotlivých druhů sociálního znevýhodnění u dětí v mladším školním věku. Cílem práce samotné je pak uvedení, jak lze výše získané informace využít jak v teorii, tak i v praxi speciální pedagogiky.
Klíčová slova	Rodina, mladší školní věk, sociální znevýhodnění, školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení, středisko výchovné péče, orgán sociálně právní ochrany dětí, dětský domov, podpůrná opatření, legislativa
Anotace práce v angličtině	The content of the theoretical part is to describe and explain the terms of social disadvantages and supporting measures and also the issue closely related to these terms. In the practical part of the thesis I will elaborate the outcome of the survey focused on the solutions of problems. That means which of these supporting measures should be applied in case of solving particular types of social disadvantages concerning younger schoolchildren. The goal of the thesis is stating how to use the gained information either in theory or in practice of special pedagogy.
Klíčová slova v	family, younger school age, social disadvantage, School consultancy centres, School consulting institution, Centre of Educative Care,

angličtině	Authority for Social and Legal Protection of Children, Children's Home, support measures, legislation
Přílohy vázané k práci	Příloha č. 1 – Informovaný souhlas ke zpracování osobních údajů Příloha č. 2 – Otázky pro zaměstnance ZŠ Příloha č. 3 – Otázky pro zaměstnance PPP Příloha č. 4 – Souhrn informací získaných od dotazovaných Příloha č. 5 – Myšlenková mapa PPP Příloha č. 6 – Myšlenková mapa ZŠ 1 Příloha č. 7 – Myšlenková mapa ZŠ 2 Příloha č. 8 – Myšlenková mapa ZŠ 3
Rozsah práce	42 stran + 9 stran příloh
Jazyk práce	Český

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Základní terminologie.....	8
2 Instituce a řešení problematiky sociálního znevýhodnění	14
2.1 Školní poradenská pracoviště.....	14
2.2 Školská poradenská zařízení	16
2.3 Středisko výchovné péče.....	18
2.4 Orgán sociálně právní ochrany dětí	19
2.5 Dětský domov a Dětský domov se školou	20
2.6 Podpůrná opatření.....	20
PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
3 Cíl praktické části	25
4 Popis průzkumu	26
5 Metodologie.....	27
5.1 Kombinace kvantitativních a kvalitativních přístupů	27
5.2 Výzkumné metody.....	27
5.3 Využití jednotlivých popsaných metod v průzkumu	29
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	30
6 Výsledky průzkumu.....	31
7 Závěrečné shrnutí průzkumu	36
ZÁVĚR	38
BIBLIOGRAFIE.....	39
SEZNAM PŘÍLOH.....	42

ÚVOD

Motivem pro volbu tématu byl zájem o problematiku sociálně znevýhodněných dětí a následné podpory, která může ulehčit jejich každodenní život.

Obsahem teoretické části práce bude popsat pojmy související s touto problematikou. Dílčím cílem je poté objasnit vliv podpůrných opatření na jedince sociálně znevýhodněného a celkově na kvalitu života těchto dětí. Dále bude popsáno vývojové období dítěte mladšího školního věku, jeho potřeby, které by měly být naplněny a v důsledku sociálního znevýhodnění zpravidla naplněny nejsou.

Sociální znevýhodnění znamená pro dítě stav neuspokojení potřeb, který může negativně ovlivnit jeho vývoj. Úkolem školského zařízení je negativní dopady znevýhodnění na dítě minimalizovat.

Problematika sociálního znevýhodnění bývá zpravidla řešena uplatněním vhodných podpůrných opatření. V tomto směru byl proveden příslušný průzkum a závěry tohoto průzkumu budou rozvedeny v praktické části této práce. Zejména bude uvedeno, k realizaci jakého stupně podpůrných opatření u sociálně znevýhodněných dětí nejčastěji dochází, jakým způsobem se diagnostikuje sociální znevýhodnění a bude rozvedena i další problematika týkající se výše uvedeného tématu.

Cíl průzkumu, z něhož tato práce bude vycházet, se zaměřuje na tato zjištění:

- z jakého prostředí dítě pochází a jaké jsou typické projevy jeho chování,
- jaká je spolupráce rodiny (případně dětského domova) a školy,
- jaká je komunikace mezi rodinou (případně dětským domovem), školou a pedagogicko-psychologickou poradnou,
- jaká nejčastější podpůrná opatření u dětí se sociálním znevýhodněním jsou využívána a zda jsou vytvořeny optimální podmínky pro jejich realizaci.

Cílem práce samotné je pak uvedení, jak lze výše získané informace využít jak v teorii, tak i v praxi speciální pedagogiky, jakož i zjištění, zda dosud uplatňovaná podpůrná opatření jsou správná.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní terminologie

V této části práce budou rozebrány a charakterizovány termíny, které se více či méně budou objevovat prakticky ve všech jejích kapitolách. Jedná se o tyto termíny – rodina, mladší školní věk a žák se sociálním znevýhodněním.

Rodina

Nejen v době minulé, ale i v současnosti platilo a platí, že rodinu lze chápat jako základní článek naší společnosti. Aby ve vztahu ke společnosti byla rodina hodnocena přesněji, nutno uvést, že rodinu chápeme rovněž jako její primární a neformální složku. V návaznosti na výše uvedené platí, že pozitivní zájem o dítě odvíjející se právě z kvalitního rodinného prostředí úzce souvisí s tím, jak se dítěti rozvíjí jeho sebehodnotící systém a emoční prožívání. Dítě ve svém životě, ve svém vývoji, potřebuje oporu. Nejvýznamnějším zdrojem této opory je právě funkční rodina (Krejčířová in Svoboda, 2015). Pod pojmem funkční rodina rozumíme z pohledu dítěte takovou rodinu, která dítěti především zajistí jistotu a bezpečí, tedy základní psychické potřeby dítěte (Přadka, 2004).

Shora je zmíněn ideální stav, tedy stav takový, kdy rodina „funguje“, vztahy mezi rodiči dítěte jsou v pořádku po všech stránkách, čímž je v konečném důsledku zajištěn i řádný psychický vývoj dítěte. Ne vždy však jsou podmínky takového ideálního stavu splněny. Dochází i k situacím, kdy vztahy mezi rodiči dítěte jsou nějakým způsobem narušeny. Takovéto narušení v konečném důsledku vede k nedostatečné péči o dítě, tedy k situaci, která velmi ohrožuje následný vývoj dítěte (Krejčířová in Svoboda, 2015).

Co se týče základních funkcí rodiny, pak na ně pohlížíme jako na úkoly, které rodina plní, případně by měla plnit nejen vůči svým členům, ale také ve vztahu ke společnosti jako takové. Základními funkcemi rodiny jsou čtyři funkce, které se navzájem prolínají, a to funkce ekonomicko-zabezpečovací, biologicko-reprodukční, emocionálně-ochranná a výchovně-socializační (Průcha a kol., 2009).

V převážné většině případů, co se složení rodiny týče, je rodina společenstvím manželského páru a dětí. Takovou rodinu nazýváme rodinou jadernou nebo též nukleární (Přadka, 2004). Ještě v době nedávno minulé páry, které uzavřely manželství, byly společností podporovány, a to zejména z pohledu jejich ekonomického zajištění. S tím také souvisel způsob uvažování párů žijících, případně hodlajících žít ve společném soužití. Jejich přístup k vedení společné domácnosti byl odpovědnější. A nejednalo se jen o tento aspekt. Páry, které v dřívější době uzavíraly manželství, měly také společnou vizi o tom, jak bude jejich soužití fungovat,

aby pozitivně působilo na psychický vývoj dítěte, které se z manželství narodí. Nelze samozřejmě v dané souvislosti zastírat, že by se v minulosti nehovořilo o rozvratech manželství, respektive, že by k takovým rozvratům nedocházelo. Porovnáme-li však počet rozvodů v dřívější době a dnes, nelze než konstatovat, že ve srovnání s dneškem bylo dříve rozvedených manželství mnohem méně (Průcha a kol., 2009). A nejen to. V dřívější době k rozvodům vedly skutečně závažné důvody (například alkoholismus, nevěra, páchaní trestné činnosti některým z partnerů), zatímco dnes často postačuje neshoda v řešení v podstatě banálních otázek a s tím související neochota přistupovat k jejich kompromisním řešením¹.

Již samotný rozvod manželství může být, a v drtivé většině případů také bývá, silným zásahem do psychiky dítěte. Tento negativní zásah, co se dalšího psychického vývoje dítěte týče, bývá navíc umocňován tím, že si některý z rodičů (případně rodiče oba) najde nového partnera. Není samozřejmě pravidlem, že změna partnera rodiče musí mít vždy negativní dopad na psychiku dítěte. Někdy, zejména pokud je rodič, jehož výchovné schopnosti nejen že jsou na nízké úrovni, ale který nemá dobrý vliv na dítě a nejde mu požadovaným příkladem, nahrazen osobou novou, která má vysoký morální kredit, může být taková změna ku prospěchu dítěte. Takové případy jsou však výjimečné a obecně je nutno konstatovat, že pokud je dětská osobnost a její prožívání již v raném věku zatížena různými citovými a rozhodovacími zátěžemi, vede taková situace k traumatům z nových nezvládnutých situací a k raným životním krizím (Helus, 2009).

V současné době se stále častěji setkáváme s kritikou stavu rodinného prostředí. Toto prostředí totiž nyní v mnohých případech již není poskytovatelem žádoucích kvalitních a dostatečných podnětů pro rozvoj dětské osobnosti. Často se v životech rodičů dítěte upřednostňují materiální hodnoty. Rodiče také řeší jiné starosti, které mohou vyplývat například z jejich nezaměstnanosti. Na tyto starosti se vážou další rodičovské problémy. Ani prarodiče už nehrají v životech svých vnoučat tak důležitou roli jako kdysi, kdy jim věnovali prakticky veškerý svůj volný čas (Přadka, 2004).

Vše shora uvedené se děje na úkor dítěte, jemuž není věnován požadovaný dostatek času. V lepším případě je možná dítě uspokojeno materiálně, chybí však psychické podněty pro jeho rozvoj, v případě horším dítě strádá jak po stránce materiální, tak i duševní.

¹ Hlášení o rozvodu – zn. Obyv 4-12 /Příloha č. 1./53 k vyhlášce č. 250/2018 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kterou se provádí zákon č. 89/1995 Sb., ve znění pozdějších předpisů/ – zasílaná v rámci zpravodajské povinnosti okresních a obvodních soudů Českému statistickému úřadu.

Mladší školní věk jako jedno z vývojových období

Je obecně známo, že významným mezníkem v životě dítěte je zahájení povinné školní docházky. Nejedná se totiž v dané situaci jen o to, že dítě vstoupí do školy. Platí totiž i pochopení tohoto kroku z druhé strany, škola totiž vstoupí do života dítěte. A nejen to. Škola vstoupí i do života rodiny, v níž dítě vyrůstá, a má tendenci zde setrvat dlouhá léta (Matějček, 2013).

Samotný školní věk lze rozdělit na tři kratší časové úseky. Prvním z těchto úseků je mladší školní věk, do něhož spadají přibližně první dva roky školní docházky. Na vpředu uvedený časový úsek navazuje střední školní věk, do něhož zahrnujeme zhruba osmileté až dvanáctileté žáky. Konečně starší školní věk je časovým úsekem v životě dítěte, který se kryje s obdobím takzvané puberty. Tato fáze života dítěte se již spojuje s věkem mladistvým, tedy s věkem, jemuž je vyhrazena hranice přibližně od patnácti do dvaceti let (Matějček, 2013).

Pokud jsou u jednotlivých časových úseků vztahujících se školního věku dítěte, co se rozmezí let, kdy toho kterého věku dítě dosahuje, užity pojmy „přibližně“ či „zhruba“, má to svůj důvod. Vývojové hranice u některých mentálních funkcí a povahových charakteristik jsou totiž velmi neurčité a může dokonce docházet i k tomu, že u některých vývoj probíhá tak dlouho, že zabere všechny tři fáze školního věku. Z důvodu vpředu uvedeného je proto nutné konstatovat, že i při sebevětší snaze o postup od mladšího školního věku ke staršímu se naše úsilí nemusí vždy setkat s požadovaným výsledkem (Matějček, 2013).

Existuje i jiné pojetí mladšího školního věku, a to pojetí dle Heluse (2009). Podle uvedeného autora, s přihlédnutím ke zkušenostem s většinou dětí v této fázi školního věku, označujeme za raný neboli mladší školní věk období od šesti do jedenácti let života. Pokud jde o toto pojetí, bude z něj v této práci nadále vycházeno.

Spodní hranice mladšího školního věku je určena tím, že právě kolem šestého roku dosahuje většina dětí připravenosti pro školu. Schopnosti dítěte v tomto věku jsou již na takové výši, že dítě je celkově vybavené pro zvládnání nároků primární školy (prvního stupně základní školy). Dítě je již schopno rozvinout svou autoregulaci v zájmu toho, aby pochopilo smysl školního vzdělávání. Navíc to, co od něho škola žádá, spojuje dítě se zájmem a radostí z učení i života ve školním prostředí (Vágnerová, 2000).

Obecnou potřebou člověka (samozřejmě až na výjimky potvrzující pravidlo) je co nejlépe uspět a obstát jak v životě osobním, tak i pracovním. Tato potřeba platí pro lidi všech věkových kategorií od okamžiku, jakmile začnou mít alespoň trochu pojem o tom,

co to vlastně úspěch je. Je to tedy i dítě v mladším školním věku, které v souvislosti se vstupem do školy velmi intenzívně prožívá potřebu obstát. Chce se předvést v tom nejlepším světle, touží po úspěchu a po tom, aby bylo chváleno. K tomu se připojuje, přejí-li tomu okolnosti, usilovnost, která se stává základní cestou k tomu, aby došlo k uspokojení potřeby dítěte vyniknout, prosadit se a být co nejlepší (Pugnerová a kol., 2019).

Vůle dítěte projevit snahu a úsilí, touha po tom chtít si věci vyzkoušet, se mohou projevit pouze tam, kde je pro rozvoj dítěte zajištěno zdravé prostředí. Jedná se o takové prostředí, které dítěti zaručuje, že se nemusí bát, že v případě neúspěchu bude nějak trpět (špatnou známkou, výsměchem kamarádů, trestáním od rodičů), případně že si udělá ostudu, bude patřit mezi ty horší. Velmi negativně na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když jeho snaživá pracovitost nejen že není podchycena a povzbuzována, ale naopak je podlamována (Prchal, 1988).

V zájmu dítěte je, aby byly navozovány situace, kdy dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti, je aktérem. Je to právě mladší školní věk, jenž je fází života dítěte, kterou charakterizuje touha dítěte být pokud možno hlavním aktérem dění. Setkáváme se však i s tím, že uvedená touha dítěte není respektována. Stává se, okolí dítěte nechce jeho potřebu být centrem pozornosti respektovat, vůči snaze o uspokojení této potřeby reaguje neadekvátně, což v konečném důsledku vede k tomu, že se dítě stydí a bojí se, že si udělá ostudu. Jediné, co může vést k odstranění těchto negativních pocitů, je umožnit dítěti získat zkušenosti, které tyto pocity oslabí. A fakt, že je třeba tak učinit, je neoddiskutovatelný. Je to totiž právě sebe prezentace, která dítěti umožní vývoj bohatého projevu, s nímž úzce souvisí schopnost chovat se mezi lidmi kultivovaně, důstojně a zároveň i přirozeně (Helus, 2009).

Žák se sociálním znevýhodněním

I přes neoddiskutovatelný fakt, že je snahou naší společnosti podporovat svoje základní články, tedy rodiny, nelze zastírat skutečnost, že ne vždy se taková snaha setká se žádoucím účinkem. V takovém případě dochází k tomu, že rodinné prostředí, v němž dítě vyrůstá, neskýtá dítěti žádoucí podmínky pro jeho rozvoj a dochází k jeho sociálnímu znevýhodnění.

V návaznosti na výše uvedené je zapotřebí si ujasnit, co rozumíme pod pojmem „sociální znevýhodnění“. Pod uvedeným pojmem rozumíme kategorií, která označuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů. Jedná se o příčiny vzniklé mimo školu, a to buď v přirozeném sociálním zázemí dítěte, případně pramenící z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti jsou skutečnostmi ze strany dítěte

neovlivnitelnými, které se tak pro dítě stávají přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy. K pojmu „sociální znevýhodnění“ je třeba dodat, že se jedná o kategorii velmi širokou, v teorii i v praxi definovanou vždy trochu jinak. Definice uvedené kategorie závisí na tom, jaké jsou zájmy, zkušenosti a cíle příslušného definujícího (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Jak již shora bylo naznačeno, sociálně znevýhodněným je dítě, které vyrůstá v rodinném prostředí s nízkým sociokulturním postavením, případně v takovém prostředí, které je ohroženo sociálně patologickými jevy. Sociálně znevýhodněným jedinci jsou dále i ti, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova (velmi často tito jedinci pocházejí právě z nedostatečně zajištěného rodinného zázemí) (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Sociálně znevýhodněnými osobami však nejsou jen osoby pocházející z prostředí nedostatečně podnětného pro jejich řádný vývoj. Do skupiny osob sociálně znevýhodněných totiž patří i osoby v postavení azylanta, dále jedinci požívající doplňkové ochrany a účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky. V neposlední řadě mezi osoby sociálně znevýhodněné řadíme rovněž jedince s odlišným mateřským jazykem (Kendíková, 2016).

Pro potřeby této práce se budeme zabývat problematikou dětí vyrůstajících v rodinném prostředí s nízkým sociokulturním postavením a v prostředí, které je ohroženo sociálně patologickými jevy a dětmi, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova.

V dané souvislosti je nutné zmínit fakt, že naše společnost není společností, ve které žijí lidé jen jedné národnosti. Opak je pravdou. Česká republika je zemí, jejíž občané žijí v multikulturním prostředí. Toto prostředí je charakterizováno tím, že je tvořeno různými etnickými skupinami, jakož i rozličnými skupinami genderovými. Jejich rovnost s většinovou společností, jak to vyplývá z Ústavy České republiky (do níž jsou promítnuty ideje Listiny základních práv a svobod), je právně zajištěna (Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., ve znění pozdějších předpisů; Listina základních práv a svobod č. 2/1993 Sb.).

Právní záruka rovnosti menšin však neznámá, že by tyto menšiny měly přizpůsobit svou kulturu a historické tradice většinové společnosti. Právě naopak. Je žádoucí, aby se kultura a tradice menšin rozvíjely (samozřejmě jen potud, pokud jsou v souladu se zákonem). Snaha společnosti nemá směřovat k tomu vytvořit jednu kulturu a tradice, nýbrž má zde být prostor pro to, aby různé kultury mohly mírumilovně existovat vedle sebe. To nejen že může vést, ale také vede k jejich vzájemnému pozitivnímu ovlivňování (Taylor a kol., 2004).

I přes shora uvedené však poměrně často dochází k tomu, že menšiny jsou v naší společnosti spíše tolerovány, než rovnoprávně přijímány. Aby bylo možné odstranit takový stav, bylo zapotřebí najít jeho příčiny. Bylo zjištěno, že těchto příčin je více, první místo mezi nimi však zaujímá strach. Jedná se o strach z dosud nepoznaného, jiného, nového, cizího. Takový přístup k menšinám je však kontraproduktivní a v konečném důsledku občany většinové společnosti poškozují. Je tomu tak proto, že zmíněný strach majoritu připravuje o mnohá pozitiva, která jsou spojena se vzájemným poznáváním jednotlivých kultur. Je to totiž právě interkulturní společnost, která vytváří a posiluje vzájemné soužití mezi většinovou společností a menšinami (Janderková, 2018).

Hovoříme-li o sociálně znevýhodněných žácích, hovoříme o žácích, kteří nějakým způsobem selhávají ve vzdělávání, ale nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní. Může rovněž jít o žáky, kterým není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění lze tedy charakterizovat jako kategorií, která v sobě nese řadu příčin školní neúspěšnosti žáků, přičemž však tato příčina netkví v nějakém zdravotním problému, ale jinde, často mimo školu a v sociálním zázemí dítěte, které je pro něj přirozené. Může také pocházet z jiných životních okolností v životě dítěte, ale stále se nachází mimo půdu školy. Tyto skutečnosti může dítě samo stěží ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v prostředí školy nežádoucí přítěží. Při aplikování termínu „sociální znevýhodnění“ pro oblast vzdělávání, pedagogiky a psychologie je vhodné a žádoucí vycházet z potřeb dětí a rozpoznání překážek, které jim znesnadňují proces vzdělávání. Právě díky popisu těchto překážek můžeme vymezit vhodné oblasti podpory, kterou žák potřebuje, aby mohl tyto překážky překonat. Je však zároveň nutné postupovat opatrně, tak, abychom nezařadili do nějaké kategorie, která by mohla negativně poznamenat jeho osobnost, jeho vztahy a budoucí uplatnění v životě (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Pokud jde o jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění, tyto lze vymezit na úrovni jedince, jakož i na úrovni rodiny. Pokud jde o úroveň jedince, řadíme k těmto aspektům například jazykovou odlišnost či zanedbaný zevnějšek, na úrovni rodiny se pak jedná například o týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodinu, odlišný životní styl, velká pracovní vytíženost rodičů, neúplnou rodinu. Dále lze jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění vymezit v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se socioekonomickým statutem, kde řadíme například chudobu, ztrátu materiálního zázemí v důsledku zadlužení, migraci, nevyhovující bytové podmínky. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

2 Instituce a řešení problematiky sociálního znevýhodnění

V této části práce bude rozvedeno jednak to, jaké instituce se zabývají řešením problematiky sociálního znevýhodnění, jednak to, jakou cestou je sociální znevýhodnění řešeno. Konkrétně tedy, co se výše avizovaných institucí týče, bude hovořeno o školních poradenských pracovištích, o školských poradenských zařízeních (k nimž řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra), o střediscích výchovné péče, o orgánech sociálně právní ochrany dětí a o Dětských domovech a Dětských domovech se školou. Co se pak týče způsobu, jak řešit problematiku sociálního znevýhodnění, přistupujeme k formě podpory práce pedagoga se žákem, která se nazývá podpůrné opatření.

2.1 Školní poradenská pracoviště

Historie povinné školní docházky je u nás již poměrně velmi dlouhá. Lze mít důvodně za to, že tak, jak dlouho trvá povinnost docházet do školy, trvá i to, že se vyskytovalo tu menší, tu větší procento žáků s problémovým chováním. Nelze zastírat, že takoví žáci existují i v současné době, respektive, že existovali i v době nedávno minulé, ve které můžeme vysledovat skutečně zásadní snahy o nápravu jejich osobností k lepšímu. Konkrétně můžeme konstatovat, že skutečný rozvoj a podpora školních poradenských služeb ve školách hlavního vzdělávacího proudu se vyvíjí postupně od druhé poloviny devadesátých let minulého století. Na základě dosud získaných zkušeností lze předpokládat, že pro školní úspěšnost dětí s projevy problémového chování je zásadní schopnost vedení školy a celého pedagogického sboru řešit jejich problémy bezprostředně při jejich vzniku a přímo v prostředí školy (Hutyrová a kol., 2019).

Tím, kdo zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, je ředitel základní, střední, případně vyšší odborné školy. Ve školním poradenském pracovišti působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Co se poskytování poradenských služeb týče, nemusí ho však zajišťovat jen osoby výše uvedené. K jejich poskytování jsou kompetentní i školní psycholog nebo školní speciální pedagog (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Výchovný poradce se angažuje jednak v oblasti poradenské, dále v oblasti metodické a v neposlední řadě je náplní jeho práce i informační činnost (Kaleja, 2014). Soustředí se zejména na problematiku kariérového poradenství a proces podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Hutyrová a kol., 2019). Co se týče samotné praxe v oblasti výchovného poradenství, ta na českých školách bývá velmi rozdílná. Výchovný poradce

někdy metodicky vede asistenty pedagogů při jejich činnosti. Vypracovává ale také různé žádosti a může se i podílet na získávání finančních prostředků. Rovněž činnost výchovného poradce může spočívat v tom, že spolupracuje s vedením školy při hledání možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Kendíková, 2016).

Další osobou, která svými odbornými znalostmi pomáhá řešit problematiku problémových dětí, je školní metodik prevence. Jedná se o osobu, která se angažuje v oblasti metodické a koordinační a dále vyvíjí činnost informační a poradenskou (Kaleja, 2014). Metodik prevence je poradenským pracovníkem školy, který se ve své činnosti soustředí na prevenci sociálně patologických jevů. Z tohoto pohledu, tedy z pohledu základní náplně činnosti metodika prevence, je nutno konstatovat, že je naprosto zásadní jeho spolupráce jednak s ostatními poradenskými pracovníky školy, jednak s vedením školy samotným. Je rovněž nejen vhodné, ale přímo žádoucí, aby metodik prevence úzce spolupracoval při vytváření a revizích školního vzdělávacího programu, a to zejména u předmětů, do nichž je vhodné problematiku prevence sociálně patologických jevů zařadit (Kendíková, 2016).

Poradenskými pracovníky školy, s nimiž spolupracuje metodik prevence, jsou školní speciální pedagog a školní psycholog. Školní speciální pedagog se angažuje v oblasti depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační činnosti. Náplní činnosti školního psychologa je pak oblast diagnostiky, depistáže, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické a vzdělávací činnosti (Kaleja, 2014). Školní speciální pedagog a školní psycholog vytvářejí systém včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a strategií používání ve školách pro prevenci výukových obtíží ve vztahu k reedukaci. Jejich činnost však není zaměřena jen na žáky, naopak, věnují se i metodické podpoře učitelů a zajišťují krizovou intervenci (Hutyrová a kol., 2019). Při volbě diagnostických nástrojů, i díky shora již avizované spolupráci s metodikem prevence, zohledňují možnou následnou diagnostiku ve školských poradenských zařízeních, kam by dítě mohlo být odesláno, vyžádala-li by si to závažnost jeho problému. V dané souvislosti je nutné uvést, že nikdy nemůže dojít k tomu, že by výsledky činnosti pracovníků školního poradenského zařízení směřovaly proti zájmům touto činností dotčeného dítěte. Nedovoluje to totiž profesionální čest těchto pracovníků, kteří vždy jednají tak, aby to bylo ku prospěchu dítěte, a navíc výsledky příslušných vyšetření vždy bývají konzultovány s rodiči a ti s případnými navrhanými opatřeními musejí souhlasit. Pokud jde o samotný charakter těchto opatření, pak některá z nich se týkají výchovných přístupů, jiná zase způsobu vedení domácí přípravy a jeho efektivity, používaných stylů a strategií učení. V případech opatření, jejichž obsahem je projednávání způsobů domácí

přípravy na školu a strategie učení, je užitečné, aby na příslušných konzultacích bylo přítomno i dítě, jehož se opatření týkají (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Významnou roli v oblasti poradenství má i třídní učitel. Jelikož zná svoje žáky nejlépe, má v kompetenci především organizaci třídního kolektivu a evidenci o plnění povinné školní docházky. Jako takový však může také být první osobou, která zachytí varovné signály ve třídě a za dané situace v zájmu odstranění těchto signálů pokud možno v jejich zárodku začíná spolupracovat například se školním metodikem prevence. Je to i třídní učitel, kdo se podílí na realizaci preventivního programu, jakož i na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě. Rovněž je jeho úkolem podporovat rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy, motivovat je k vytvoření a důslednému dodržování pravidel třídy apod. (Kaleja, 2014).

2.2 Školská poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologická poradna

Ze shora uvedeného vyplývá, že není vždy samozřejmostí, že dítě vyrůstá ve spořádaných podmínkách, které zajišťují optimální rozvoj jeho osobnosti. Za takové situace, tedy za situace, kdy výchovné prostředí dítěte selhává, je nutné, aby nastoupila intervence, která v co možná největší míře bude tento nedostatek eliminovat. Tuto intervenci zajišťují pedagogicko-psychologické poradny (dále také jen „PPP“). Jedná se o zařízení, která jsou z pohledu veřejnosti nesporně nejznámějším typem poradenského zařízení zaměřeného na problematiku na výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže (Novosad, 2009).

V uvedených poradenských zařízeních, která spadají do kompetence jednotlivých školských odborů v krajích, je dětem, potažmo mládeži, věnována péče odborníků z různých odvětví. Konkrétně se jedná o psychologa, speciálního pedagoga (též většinou speciálního pedagoga specializovaného na vývojové poruchy učení a chování) a dále pak se mezi tyto odborné pracovníky řadí mimo jiné i logoped a sociální pracovník (Novosad, 2009).

Co se týče samotné konzultace, případně vyšetření v PPP, mohou o ně požádat rodiče nebo jiní zákonní zástupci dítěte. Může tak učinit i sám mladistvý, dosáhl-li již věku 15 let, přičemž i v tomto případě je však zapotřebí souhlasu jeho zákonných zástupců. Zcela samostatně může dítě požádat o konzultaci či vyšetření v PPP až poté, co dosáhlo věku 18 let, tedy po nabytí zletilosti. Kompetenci k doporučení na návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, případně k podání žádosti o návštěvu tohoto zařízení, má rovněž škola nebo školské zařízení, a může k němu dojít rovněž na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci (například soudu). Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání srozumitelné informace žákovi a v případě žáka, který má zákonného zástupce, také

jeho zákonnému zástupci o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované poradenské služby, dále o prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta a konečně o jeho právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb, včetně práva žádat kdykoli poskytnutí poradenské služby znovu, práva podat návrh na projednání podle § 16a odst. 5 Školského zákona práva žádat o revizi podle § 16b Školského zákona a práva podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 5 Školského zákona. K tomu je navíc zapotřebí písemného souhlasu žáka nebo jeho zákonného zástupce. Tohoto souhlasu není třeba v případech stanovených jinými právními předpisy, k nimž řadíme například zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (§ 1 odst. 2, 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, dále také jen „Vyhláška č. 72/2005 Sb.“).

V dané souvislosti ale platí, že, vzhledem k tomu, že se uvedené doporučení či žádost týká zpravidla nezletilého dítěte, je zapotřebí, aby zákonní zástupci dítěte vyslovili s tímto krokem souhlas. Získání tohoto souhlasu nezřídka, s ohledem na panující zkreslené představy a názory, týkající se činnosti pedagogicko-psychologických poraden, nebývá zrovna snadné (Novosad, 2009).

Bylo-li uvedeno, že v PPP pracují odborníci ve složení zpravidla psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník, je nutné současně dodat, že tito odborníci na řešení problémů svých klientů nezůstávají sami. V zájmu co nejzdravnějšího vyřešení těchto problémů spolupracují s řadou dalších institucí. Jedná se o specializovaná školská, zdravotnická a sociálně-právní zařízení a ambulance, o instituce, které mohou přispět k řešení zjištěné poruchy či nedobré až patologické situace (Kendíková, 2016).

Samotná činnost pedagogicko-psychologických poraden se uskutečňuje buď ambulantně na svých pracovištích, nebo přímo ve školách a školských zařízeních. Je zaměřena převážně na osoby bez zdravotního postižení. Kromě toho také poradny poskytují poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti a metodickou podporu škole. Zajišťují prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci činnosti školních metodiků prevence (Kendíková, 2016).

Pedagogicko-psychologická poradna v rámci svojí činnosti spolupracuje nejen se školou, ale i se Speciálně pedagogickým centrem, se Střediskem výchovné péče a s Orgánem sociálně

právní ochrany dětí. Často je rovněž nutná kooperace s dětskou psychiatrickou ambulancí (Knotová a kol., 2014).

Speciálně pedagogické centrum

Je nesporně žádoucí, aby se do vzdělávání mohlo zapojit co nejvíce žáků, a to i žáků takových, jejichž zdravotní stav není na zrovna nejlepší úrovni. Integraci do plnění povinné školní docházky pro žáky s různými druhy zdravotního postižení zajišťují speciálně pedagogická centra (dále také jen „SPC“). Ta také jsou nápomocna žákům, jimž je určen jiný způsob plnění povinné školní docházky. Konkrétní činnost SPC spočívá v tom, že zpracovávají odborné podklady pro integraci žáků nebo pro jejich zařazení do škol. Dále pak SPC poskytují metodickou podporu poradenským pracovníkům, kteří pracují se žáky s těžkým a kombinovaným postižením (Průcha a kol., 2009).

Speciálně pedagogická centra svou činnost vyvíjí převážně ambulantní formou, tedy tím, že pracovníci SPC navštěvují dítě v prostředí, ve kterém žije nebo realizuje svou činnost. Náplň činnosti pracovníků, kromě shora již uvedeného, spočívá ve vedení evidence dětí s postižením v příslušné oblasti, ve vyhledávání a speciálně pedagogické a psychologické diagnostice dítěte s postižením a v poskytování poradenské péče pedagogům žáků s postižením, jakož i samotným dětem a jejich rodičům. Rovněž pracovníci SPC napomáhají dětem při integraci, poskytují doporučení při stanovení individuálních plánů a v neposlední řadě radí jak v otázkách profesionální orientace, tak i v otázkách sociálně právních (Renotiérová, Ludíková a kol., 2006).

2.3 Středisko výchovné péče

Dojde-li k situaci, kdy je zřejmé, že jedince shledáváme ohroženým či mravně narušeným, nastupuje na pomoc Středisko výchovné péče (dále také jen „SVP“). Toto státem podporované školské zařízení poskytující preventivně výchovnou péči, nevyvíjí přitom svou činnost samo, ale kooperuje s příslušným odborem sociální péče. K základním funkcím SVP řadíme předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí a mládeže a předcházení narušení zdravého vývoje dětí a mládeže. Dále pak se činnost SVP zaměřuje na zmírňování nebo odstraňování příčin nebo důsledků tak, kde již došlo ke vzniku poruch v chování. V neposlední řadě Středisko výchovné péče přispívá ke zdravému osobnostnímu růstu a vývoji dítěte a poskytuje dětem mladistvým, jejich rodičům či jiným zákonným zástupcům poradenské informační a některé zprostředkovatelské služby. Tyto služby jsou poskytovány i širší veřejnosti, jež se podílí na integraci dětí a mládeže s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji (Opekarová, 2010).

Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, na které se lze obracet v případech problémů v chování dětí, žáků a studentů. Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují (Kaleja, 2014).

Služby, které SVP poskytují, se dělí na tři základní skupiny, které jsou uvedeny v § 2, odst. 1 vyhlášky č. 458/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Jedná se konkrétně o tyto služby: diagnostické, preventivně výchovné a poradenské. Každá z těchto skupin, jak vyplývá z § 2 odst. 2 – 4 shora citované vyhlášky, se dále člení, a to služby diagnostické na tři podskupiny, služby preventivně výchovné na čtyři podskupiny a služby poradenské na tři podskupiny. Další ještě podrobnější popis, jak mají Střediska výchovné péče ve své činnosti postupovat, pak vyplývá z Příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.

Činnost SVP spočívá rovněž v tom, že poskytují metodickou pomoc v prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí dětí a mládeže předškolním a školním zařízením a spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami a se speciálně pedagogickými centry (Průcha a kol., 2009).

2.4 Orgán sociálně právní ochrany dětí

Co se týče ochrany dětí, je pozornost většiny legislativních systémů, včetně právního řádu České republiky, zaměřena na nalezení rovnováhy mezi ochranou dětí a ochranou rodičovských práv, dále na vymezení pravomocí státu a jeho institucí v oblasti možné intervence do integrity a soukromí rodiny a dítěte, jakož i na vyvážení instrumentů prevence a represe v právních normách i v procedurálních postupech sociální práce. V neposlední řadě pak je tato pozornost zaměřena na možnosti a formy systematické evidence ohrožených dětí, případně osob podezřelých z nevhodného či nepřijatelného zacházení s dětmi (Pemová, Ptáček, 2012).

Pod sociálněprávní ochranou dětí rozumíme soubor činností upravených zákony, které směřují k zajištění práva dětí na příznivý rozvoj, výchovu a ochranu zájmů. Je nepochybné, že dítě ke svému zdárnému rozvoji potřebuje dobré rodinné prostředí, a proto sociálněprávní ochrana dětí zahrnuje i činnosti, jejichž cílem je obnovení narušených funkcí rodiny. Sociálněprávní ochranu provádějí orgány, kterými jsou obecní úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské a magistrátní úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí. Krajské a magistrátní úřady mohou výkonem

sociálněprávní ochrany dětí pověřit jiné subjekty, z nichž se pak stanou tzv. pověřené osoby (Matoušek, Pazlarová, 2016).

Klíčovou právní normou, v níž je ochrana dětí zakotvena, je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

2.5 Dětský domov a Dětský domov se školou

Co se týče poruch chování u dětí, hovoříme v souvislosti s nimi jednak o ofenzivní strategii, jednak o defenzivní strategii. V prvním případě se jedná o odbornou intervenci zaměřenou zejména na prevenci a terapii poruch chování, v případě druhém jde pak o reakci společnosti na zmíněné poruchy chování, přičemž tato reakce má většinou represivní a obranný charakter. I při vší úctě k práci kurátorů z orgánů sociálně právní ochrany dětí nutno konstatovat, že tato práce nepřináší vždy žádoucí efekt. Pak dochází k tomu, že dítě nebo dospívající jedinec, se na žádost rodiny nebo na základě soudního rozhodnutí (což je častější varianta) může ocitnout v zařízení ústavní nebo ochranné výchovy (Slowík, 2016).

Právní úprava zařízení ústavní výchovy se nachází v zákoně č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Podle uvedeného zákona mezi tato zařízení patří diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. V této práci budeme nadále hovořit jen o dětských domovech a dětských domovech se školou.

Dětské domovy zajišťují péči o jedince s nařízenou ústavní výchovou, kteří nemají závažnější poruchy chování. Věk těchto jedinců se pohybuje v rozmezí zpravidla od 3 let do nejvýše 18 let. Do dětských domovů mohou být umístovány rovněž nezletilé matky se svými dětmi (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2008).

Do dětských domovů se školou jsou umístovány děti s nařízenou ústavní výchovou, pokud mají závažné poruchy chování, nebo ty děti, které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Dále pak jsou dětské domovy se školou určeny pro děti s uloženou ochrannou výchovou a pro nezletilé matky, u kterých byla nařízena ústavní výchova nebo které mají závažné poruchy chování, případně pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči. Dětské domovy se školou jsou určeny i pro děti těchto nezletilých matek, které nemohou být vzdělávány ve školách, jež nejsou součástí těchto dětských domovů (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2008).

2.6 Podpůrná opatření

V pedagogické činnosti dochází k situacím, kdy je zapotřebí s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáka přistoupit k využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic

a didaktických materiálů. Vpředu uvedené činnosti nazýváme podpůrnými opatřeními. K těmto opatřením řadíme rovněž zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a poskytování pedagogicko-psychologických služeb, patří sem také snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině, jakož i případné další úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (Kendíková, 2016).

Podpůrná opatření, jak již vyplývá z názvu, jsou formou podpory pro práci pedagoga se žákem, kdy vzdělávání žáka v různé míře vyžaduje určitými způsoby poupravit průběh jeho vzdělávání. Legislativně jsou podpůrná opatření upravena v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (dále také jen „Vyhláška č. 27/2016 Sb.“).

Dochází k situacím, kdy se ve vzdělávání žáka setkáváme s mírnými problémy nebo i se závažnými obtížemi. Tento stav může být způsoben nepřipraveností žáka na školu, případně také odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. V neposlední řadě může vzdělávání žáka ovlivňovat i jeho nepříznivý zdravotní stav, nebo jeho zdravotní postižení. Shora popsané situace vedou k využití pomocných prostředků pro pedagogy, jimiž jsou právě podpůrná opatření. Úkolem těchto opatření je v první řadě vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáků, kteří jsou znevýhodněni výše uvedenými situacemi. (Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>)

Rozlišujeme celkem pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň navrhuje a poskytuje škola a zbylé čtyři stupně vždy navrhuje a řídí školské poradenské zařízení. Stupně jsou řazeny vzestupně, tedy první stupeň je stupeň nejnižší podpory a minimální úpravy, naopak pátý stupeň už je stupeň maximální podpory jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření prvního stupně

Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., jsou tato opatření jedinými opatřeními, která, jak již výše bylo uvedeno, může realizovat samotná škola. Slouží zejména ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Patří zde například pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti. Zlepšení ve vzdělávání žáka spočívající v mírných úpravách v režimu školní výuky a domácí přípravy realizují pedagogičtí pracovníci, kteří spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. Co se týče obtíží žáka, ty mohou být vyvolány zejména aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem. Může se však také jednat o dlouhodobé problémy malého rozsahu

a intenzity. Vždy je třeba, a školy tak také činí, zohledňovat sociální status, vztahovou síť žáka a jeho sociální a rodinné prostředí.

K opatřením prvního stupně řadíme takzvaný Plán pedagogické podpory. Tento plán je navrhován výhradně školou, bez pomoci školského poradenského zařízení. Pokud však ani po třech měsících nedojde ke změně, ke které tento plán má vést, a pokud tedy obtíže žáka přetrvávají, nebo se dokonce zhoršují, je již důležité kontaktovat školské poradenské zařízení (Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>).

Úkolem podpůrných opatření prvního stupně je naplnění takzvaných speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které nejsou nijak finančně náročné, avšak i přesto mohou podporovat žáka v celém průběhu jeho vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření druhého a třetího stupně

Setkáváme se situacemi, kdy aktuální zdravotní stav žáka a jeho opožděný vývoj má vliv na jeho vzdělávací potřeby. Nejedná se však jen o zdravotní stav. Rovněž odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky žáka a problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci jsou faktory negativně ovlivňující jeho vzdělávací potřeby. Pro všechny shora uvedené případy jsou určena podpůrná opatření druhého stupně, která bývají nejčastěji využívána u žáků se sociálním znevýhodněním. Samotná pedagogická intervence, ke které může dojít pouze na doporučení PPP, je v daných případech zaměřena na podporu vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech. Úkolem je zejména posilování žákova vzdělávání a rovněž kompenzace jeho případné nedostatečné domácí přípravy na výuku. Problémy ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

U žáků se sociálním znevýhodněním se také můžeme setkat s podpůrnými opatřeními třetího stupně. Jedná se o opatření podobná opatřením stupně druhého, která se však vztahují na žáky s větším zdravotním i sociálním handicapem. Tomu také odpovídá potřebné řešení. Vedle individuálního vzdělávacího plánu nastupuje na pomoc i asistent pedagoga (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně

Využití podpůrných opatření spadajících do čtvrtého a pátého stupně je podmíněno předchozím stanovením těchto opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu

rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Opatření těchto stupňů jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Rovněž, pokud jde o podpůrná opatření čtvrtého stupně, ta jsou uplatněna u mimořádně nadaných žáků, kteří vzhledem k tomu, že dosahují mimořádných výsledků, vyžadují úpravy ve formách vzdělávání, jakož i výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podpůrná opatření čtvrtého a pátého stupně nebudou v této bakalářské práci blíže rozváděna, neboť problematika, jíž se tato práce týká, se uvedených stupňů podpůrných opatření prakticky nedotýká.

PRAKTICKÁ ČÁST

Již v teoretické části této práce bylo uvedeno, že prostředím, ze kterého zejména vyplývají příčiny sociálního znevýhodnění, je rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jakmile dítě začne navštěvovat školu, začíná být konfrontováno s novým prostředím, a to s prostředím školy. To právě pro sociálně znevýhodnění dítě je velmi odlišné a v drtivé většině případů se tato odlišnost projevuje jako limitující faktor ve vzdělání dítěte.

Shora popsaná situace, tedy problematika sociálního znevýhodnění bývá zpravidla řešena uplatněním vhodných podpůrných opatření. V tomto směru byl proveden příslušný průzkum a závěry tohoto průzkumu budou rozvedeny v praktické části této práce. Zejména bude uvedeno, k realizaci jakého stupně podpůrných opatření u sociálně znevýhodněných dětí nejčastěji dochází, jakým způsobem se diagnostikuje sociální znevýhodnění a bude rozvedena i další problematika týkající se výše uvedeného tématu.

Do průzkumu byly vybrány základní školy a pedagogicko-psychologická poradna v okrese Bruntál. Uvedený okres byl vybrán proto, že se jedná o okres s velmi reprezentativním vzorkem pro provedení průzkumu. Okres Bruntál je totiž jednak jedním z nejchudších okresů v České republice, jednak se nachází v pohraničí a v minulosti se zde usadily rodiny z mnoha zemí (nejen z Polska, jehož hranice s Českou republikou okresem Bruntál procházejí, ale i z Německa, Ruska, Ukrajiny, Maďarska, Rumunska, Vietnamu, rodiny Romské a v neposlední řadě i rodiny ze Slovenska). Rovněž, co se týče míry nezaměstnanosti, zaujímá okres Bruntál jedno z předních republikových míst. Z toho všeho vyplývá jednak v tomto okrese existující velké množství rodin žijících ve vyloučených lokalitách, rodin různých národností a etnik (a tedy i různých jazyků, dialektů, kultur, postojů a názorů), rodin, v nichž minimálně jeden z rodičů je nezaměstnaný. A ve všech těchto rodinách často vyrůstají děti, které řadíme k dětem sociálně znevýhodněným.

3 Cíl praktické části

Pokud jde o tuto práci, pak cíle průzkumu, z nichž bude vycházeno, se zaměřuje na tato zjištění:

- z jakého prostředí dítě pochází a jaké jsou typické projevy jeho chování,
- jaká je spolupráce rodiny (případně dětského domova) a školy,
- jaká je komunikace mezi rodinou (případně dětským domovem), školou a pedagogicko-psychologickou poradnou,
- jaká nejčastější podpůrná opatření u dětí se sociálně znevýhodněním jsou využívána
- zda jsou vytvořeny optimální podmínky pro jejich realizaci.

Hlavním cílem této práce, k němuž vedou závěry učiněné v rámci výše uvedených dílčích cílů, je zjištění, zda podpůrná opatření, k jejichž realizaci je u sociálně znevýhodněných dětí v současné době přistupováno, jsou volena správně, tak, aby skutečně dětem pomohla v rozvoji jejich osobností. Bude-li zjištěno, že ke správné volbě podpůrných opatření nedochází nebo že jsou tato opatření úspěšná jen částečně, je cílem této práce uvést, jak postupovat v zájmu odstranění tohoto nedostatku a jaké myšlenkové postupy zvolit, aby pedagogové, kteří mají na starost péči o sociálně znevýhodněné děti, touto péčí v co možná nejvyšší míře sociálně znevýhodněným dětem pomohli.

4 Popis průzkumu

Průzkum byl prováděn tak, že byl prostřednictvím e-mailu rozeslán dotaz ředitelům všech 45 základních škol v okrese Bruntál. Ředitelé byli dotázáni, zda se v jejich školách nacházejí žáci se sociálním znevýhodněním, případně, zda mají zkušenosti s jedinci s podpůrnými opatřeními z důvodu sociálního znevýhodnění. V dané souvislosti byli ředitelé škol dále dotázáni, zda jsou ochotni poskytnout součinnost při shromažďování materiálů potřebných pro tuto bakalářskou práci. Z oslovených 45 ředitelů zaslala odpověď zhruba jedna polovina, konkrétně 24 ředitelů. Z nich pouze čtyři projevíli ochotu spolupracovat. Z tvrzení dalších 21 ředitelů škol, kteří odpověděli, bylo zjištěno, že buď se sociálně znevýhodněnými žáky nemají zkušenost, anebo že mi součinnost poskytnout nechtějí. V dané souvislosti, aniž by měl být jakkoli nadřazován význam této práce nad práce jiné, neochota spolupracovat při jejím zpracování je poněkud zarážející. Problematika co nejlepšího rozvoje mladých školou povinných lidí je úkolem všech učitelů a ředitelů by jim v tomto měli jít příkladem. Vyskytne-li se možnost, byť minimální, přinést do řešení této problematiky něco nového (a tuto možnost může přinést i tato práce) měli by ji ředitelé škol využít, a ne ji odmítnout hned v zárodku. Nicméně, jejich přístup je takový, jaký je, je nutné ho přijmout s tím, že by mohl být námětem pro samostatnou studii.

Navazován byl rovněž kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou Bruntál. V důsledku toho, že byl v České republice vyhlášen nouzový stav, se však z této poradny nepodařilo zajistit informace potřebné pro tuto bakalářskou práci, zejména pak pro její praktickou část. Za dané situace bylo proto čerpáno z informací získaných od speciální pedagožky z pedagogicko-psychologické poradny nacházející se v okrese Olomouc.

Finální průzkum se tak skládá z informací získaných od zaměstnanců tří základních škol, z toho dvou pětiletých, jedné devítileté a dále jedné náhradní pedagogicko-psychologické poradny. Podrobněji bude popsán výzkumný vzorek v jedné z následujících kapitol.

Na tomto se ještě pro úplnost dodává, že ochotu spolupracovat při tvorbě této práce projevil jeden dětský domov se základní školou. I tato spolupráce však z objektivních příčin, a to v důsledku nouzového stavu, byla přerušena a do zpracování finálního průzkumu se ji nepodařilo obnovit. Z uvedené instituce se nepodařilo zajistit takové množství materiálu, které by do tohoto průzkumu bylo možné zařadit za účelem objektivního posouzení problematiky, již se tato práce zabývá.

5 Metodologie

5.1 Kombinace kvantitativních a kvalitativních přístupů

Pokud jde o kvantitativní a kvalitativní přístupy, je již ze samotných obsahů pojmů „kvantita“, resp. „kvalita“ zřejmé, že se jedná o přístupy, které vycházejí z odlišných epistemologických předpokladů. Uvedené přístupy nejen že většinou zkoumají jiné problémy, ale používají i jiné analytické postupy. Stejně tak závěry, k nimž vedou kvantitativní přístupy, jsou odlišné od závěrů, k nimž jsme dospěli pomocí přístupů kvalitativních. V dané souvislosti je však nutné uvést, že závěry shora uvedených přístupů nelze hodnotit tak, že by závěry toho kterého přístupu byly lepší nebo horší. A nejen to. Tyto závěry nelze hodnotit ani jako závěry soupeřící. Konstatovat se dá spíš opak. Pokud se totiž například chceme dobrat k dostatečně hluboké teorii potvrzené na širokém vzorku, je zapotřebí postupovat tak, že použijeme kvalitativní a následně kvantitativní metodologii. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je tedy možné použít oba přístupy (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

5.2 Výzkumné metody

Nestrukturované interview

Nestrukturované interview je metodou sběru dat, kterou řadíme ke kvalitativně orientovanému pedagogickému výzkumu. Uvedené metodě je vlastní, že se více přibližuje k přirozené komunikaci mezi lidmi. Pro nestrukturované interview je nezbytně nutné, aby tazateli bylo jasné, které informace má od respondenta získat. Je však již plně na tazateli, jakou konkrétní formulaci otázek zvolí, jakož i to, jaký bude sled těchto otázek. Celý tento postup tazatel směřuje tak, aby od respondenta obdržel co nejúplnější informace. V tomto zájmu, tedy v zájmu, pokud možno vyčerpávajícího informačního toku, se tazatel může volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta (Chráska, 2016).

Nestrukturované interview má jak svoje výhody, tak i nevýhody. Jeho výhodou je nesporně fakt, že se jedná o metodu, jež umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem. To v konečném důsledku může znamenat (a velmi často také znamená) bezprostřednější a upřímnější projev respondenta. Pokud pak jde o nevýhody nestrukturovaného interview, patří k nim zejména skutečnost, že ne všichni respondenti odpovídají za naprosto stejných podmínek, a dále pak to, že většinou tato metoda neposkytuje přímo kvantitativně zpracovatelný materiál (Chráska, 2016).

Metoda prostého výčtu

U metody prostého výčtu nemůžeme jednoznačně uvést, že se jedná o kvalitativní, případně kvantitativní přístup. V případě této metody totiž můžeme vysledovat prvky obou přístupů. Za dané situace proto metodu prostého výčtu můžeme charakterizovat jako metodu, která je na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem (Miovský, 2006).

Prostřednictvím výše uvedené metody vyjadřujeme vlastnost určitého jevu. Na mysli je vlastnost týkající se například toho, jak často se daný jev vyskytl či v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu. Tím, že sledujeme frekvenci a intenzitu výskytu určitého jevu, dochází k tomu, že se dozvídáme něco podstatného o jeho kvalitě. V dané souvislosti můžeme konstatovat, že se projeví to, co je typické pro metodu prostého výčtu, totiž, že se jedná o metodu na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. Pokud totiž analyzujeme kvalitativní data, dochází k situaci, kdy lze použít také kvantitativní ukazatele. Musíme však při použití těchto ukazatelů vždy pečlivě vážit vhodnost jejich aplikace, a to z toho pohledu, jak mohou například podpořit význam určitého vztahu, který jsme našli (Miovský, 2006).

Sděluje-li nám určitý údaj něco velmi podstatného, je pro nás z kvalitativního hlediska velmi důležitý. Má pro nás totiž velmi zásadní význam pro případný návrh preventivních opatření. Ani zde však, jak již je to pro metodu prostého výčtu příznačné, nezůstává stranou ani kvantitativní přístup. Kvantita je totiž v případech výše uvedených nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů (Miovský, 2006).

Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů

Tato kvalitativní metoda je založena na několika základních principech. Prvním z nich je vyhledávání, identifikace a popis vztahů, na které nás přímo upozorňují účastníci výzkumu. Tito účastníci ve svých výrociích uvádějí určité fenomény do vztahů a naším úkolem je popsat, jak účastník tento vztah chápe. Není to však pouze popis chápání vztahu, který musíme učinit, musíme se zabývat i tím, jak účastník o vztahu uvažuje. Následně je naším úkolem pokusit se hledat pro daný vztah srozumitelné vysvětlení. Druhým principem je pak vyhledávání vzájemných vztahů mezi proměnnými na základě vnitřních nebo vnějších souvislostí (Miovský, 2006).

Zvláštním tématem je u této metody způsob zdůvodnění identifikovaných vztahů. Není samozřejmě možné pracovat pouze s prostým označením vztahů ze strany účastníků, stejně tak jako nelze brát v potaz pouze intuitivní nacházení souvislostí ze strany výzkumníka. V daném kontextu si vždy musíme být vědomi toho, že je nutná vzájemná triangulace různých podpůrných vysvětlení existujícího vztahu a vzájemné řetězení důkazů o jejich existenci (Miovský, 2006).

Otevřené kódování

Otevřené kódování je technika, která je díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti používaná a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů. Obecně kódování představuje operace, pomocí nichž jsou získané údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Postupujeme tak, že nejprve analyzovaný text (přepsaný rozhovor) rozdělíme na jednotky. Takovou jednotkou se stává významový celek různé velikosti, může se například jednat o slovo či souvětí. Při volbě kódu samotného si klademe otázku, o čem daná sekvence vypovídá, jaký jev či téma reprezentuje (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Za využití online nástroje na stránkách www.bubbl.us byly vytvořeny myšlenkové mapy, se kterými se následně pracovalo jako s kódy.

5.3 Využití jednotlivých popsaných metod v průzkumu

Za účelem provedení průzkumu byly připraveny otázky jednak pro zaměstnance škol, jednak pro zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny. Vzhledem k tomu, že, jak ze shora uvedeného vyplývá, bylo k dispozici, co se zaměstnanců škol týče, více výpovědí, bylo možné tyto výpovědi mezi sebou porovnávat. Jiná byla situace, pokud jde o pedagogicko-psychologickou poradnu. Zde totiž v důsledku objektivních okolností (nouzového stavu vyhlášeného v České republice) byla k dispozici výpověď pouze jedné zaměstnankyně z jedné poradny.

Rozhovory se zaměstnanci škol byly realizovány osobně přímo v místě jejich působišť, tedy ve školách, v nichž pracují. Pro tyto rozhovory byly předem připravené otázky, rozhovory samotné však nebyly vedeny tak, že by otázky byly respondentům přímo pokládány a byly vyžadovány striktně pouze odpovědi na tyto otázky. Naopak, v zájmu získání co nejširšího množství informací byla zaměstnanci škol vedena nestrukturovaná interview, tito zaměstnanci se tedy mohli volně rozhovořit o projednávané problematice a v průběžích rozhovorů jim byly nenásilně kladeny otázky, na které bylo zejména zapotřebí získat odpovědi. Informace získané z výpovědí všech zaměstnanců byly shrnuty do myšlenkových map. Srovnání těchto výpovědí bude provedeno níže. Bude uvedeno, v čem se výpovědi shodují, jakož i to, v jakých bodech se názory zaměstnanců škol liší. Rozvedeny budou rovněž závěry získané z výpovědi zaměstnankyně pedagogicko-psychologické poradny.

Pokud jde o otázky využití při rozhovorech, tyto se nacházejí v přílohách 2. a 3. této práce.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek, jak již ze shora uvedeného vyplývá, je tvořen z/ze:

- tří škol, které měly zájem o spolupráci,
- výchovné poradkyně,
- paní ředitelky,
- paní učitelky,
- speciální pedagožky,
- náhradní pedagogicko-psychologické poradny z okresu Olomouc.

6 Výsledky průzkumu

Typy rodin, ze kterých sociálně znevýhodněné dítě pochází

Pokud jde o informace o tom, odkud pocházejí sociálně znevýhodněné děti, shodují se všichni tři dotazovaní zaměstnanci škol v tom, že tyto děti pocházejí nejčastěji ze sociálně a mentálně slabších rodin, z pěstounské péče, z dětských domovů či z romských rodin. Jde rovněž o děti rodičů drogově závislých či alkoholiků nebo také od rodičů týrajících. Jeden ze tří zaměstnanců škol pak jako zázemí, v němž vyrůstá sociálně znevýhodněné dítě, zmínil domácnost po rozvodu manželství jeho rodičů a dále pak situaci, kdy děti jsou ve střídavé péči rodičů.

Povaha dítěte se sociálním znevýhodněním a projevy jeho chování

Co se týče povahy dítěte sociálně znevýhodněného, dva ze tří zaměstnanců škol hodnotí toto dítě jako samotáře, jako člověka, který hůře navazuje kontakty s ostatními. Rovněž takové dítě je hodnoceno jako oběť kolektivu. Jeden ze tří zaměstnanců škol pak naopak sociálně znevýhodněné dítě hodnotí jako společenské, vyžadující pozornost a kontakt s druhými. Konkrétně stojí za to zamyslet se nad tím, co je příčinou a co následkem v dané problematice a jaká je mezi nimi vazba, potažmo, co v konečném důsledku mohou mít společného děti hodnocené jako samotářské a děti na které je pohlíženo jako na děti společenské. I zde totiž platí, že vše má svůj důvod. Člověk je tvor společenský a všichni, tedy i sociálně znevýhodněné děti, vyhledávají kontakt s okolím. Tyto děti jsou však díky prostředí, ve kterém vyrůstají, co se schopnosti navazovat kontakty s ostatními do jisté míry outsidersy. Buď se jim navazování kontaktů daří, neodlišují se v tomto směru od ostatních jedinců, a pak jsou hodnoceny jako společenské a bezproblémové, anebo se o navázání kontaktů snaží nesrozumitelně, špatně či nepřijatelně (aniž by, jak již shora bylo naznačeno, na tom jakkoli nesly vinu) – a pak narážejí, kolektiv je nepřijímá a děti za takové situace snahy o zapojení do něj vzdávají a stávají se z nich samotáři, v horším případě i oběti kolektivu. Fakt, že při začleňování sociálně znevýhodněných dětí do kolektivu, dochází k jejich rozdělení na děti společenské a samotáře, tak, jak je uvedeno shora, nelze samozřejmě chápat jako pravidlo. I u dětí sociálně znevýhodněných stejně jako u ostatních lidí platí, že se jedná o osobnosti různých povah, a tedy i různých přístupů ke kolektivu, včetně začleňování do něj. Nicméně, nahlížení pedagogických pracovníků na chování sociálně znevýhodněných dětí i způsobem výše popsaným, způsobem, který se skutečně do hloubky zabývá osobností dítěte, je jistě žádoucí, byť by takové nahlížení pomohlo třeba jen jednomu dítěti z deseti.

Pokud jde o další fakt, co povahy sociálně znevýhodněného dítěte a projevů jeho chování týče, shodli se všichni tři zaměstnanci škol na tom, že toto dítě ve srovnání s dětmi ostatními projevuje daleko více vděku za to, když je chváleno, když se mu něco daří. Uvedený aspekt chování sociálně znevýhodněného dítěte, jak rovněž ze shodných výpovědí vyplývá, má však i svou do jisté míry negativní stránku. Ta spočívá v tom, že dítě je přecitlivělé a je až přespříliš snaživé. Ve většině případů také nějakým způsobem selhává ve výuce.

Komunikace s blízkými sociálně znevýhodněného dítěte

Všichni zaměstnanci škol se shodují v tom, že zásadní roli hraje to, odkud dítě pochází, tedy jaké má zázemí. Všichni mají kladné zkušenosti s komunikací s lidmi z dětského domova, jakož i s lidmi, kteří mají dítě v pěstounské péči. Pokud však jde o rodiny, v nichž vyrůstají sociálně znevýhodněné děti, dle sdělení dvou ze tří respondentů s těmito rodinami není jednoduchá komunikace. Rodiče jsou zde hodnoceni jen jako pasivní příjemci sdělovaných informací.

Příčiny, projevy a důsledky selhávání sociálně znevýhodněného dítěte ve výuce

V návaznosti na shora již zmíněné hodnocení povahy sociálně znevýhodněných dětí bylo rovněž zjišťováno, co je jejich problémem, který vede zejména k jejich selhávání ve výuce. Bylo zjištěno, že k tomuto selhávání vede fakt, že sociálně znevýhodněné děti mají problém udržet pozornost a soustředění, s čímž úzce souvisí i nezdary v učení a v udržení žádoucího chování. To v konečném důsledku vede i k tomu, že se tyto děti stávají velmi rychle nervózními. S výše uvedeným se pak pojí otázka, zda využít podpůrných opatření a pokud ano, jaký stupeň těchto opatření. K této problematice všichni tři zaměstnanci škol uvedli, že využití podpůrných opatření je jistě žádoucí, je také praktikováno, přičemž nejčastější stupeň těchto opatření, je stupeň druhý a třetí. Jeden z respondentů uvedl využití i čtvrtého stupně podpůrných opatření.

Druhy podpůrných opatření volených v případě sociálně znevýhodněného dítěte

Pokud jde o volbu druhů podpůrných opatření, je nejčastěji využíván asistent pedagoga. Dále pak se přistupuje k pedagogické intervenci, k předmětu speciálně pedagogické péče a k individuálnímu vzdělávacímu plánu. Pouze jeden ze tří dotazovaných uvedl, že je důležité sociálně znevýhodněnému dítěti nejdříve poskytnout plán pedagogické podpory, tedy první stupeň podpůrného opatření a až poté zvažovat návštěvu poradny za účelem diagnostikování vyššího stupně.

Spolupráce školy a pedagogicko-psychologické poradny

Dva ze tří dotazovaných zhodnotili spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou jako dobrou, jeden z respondentů však hodnotí tuto spolupráci negativně s tím, že doporučení

poradny jsou jednotvárná a informovanost pedagogických pracovníků je ze strany poradenských pracovníků nedostačující. V dané souvislosti, pokud jde o negativní hodnocení spolupráce školy a pedagogicko-psychologické poradny, může toto však mít i pozitivní efekt, neboť i za přispění školy může dojít k tomu, jak optimalizovat tuto spolupráci, což se v konečném důsledku může projevit i v práci se sociálně znevýhodněnými dětmi. Samozřejmě platí, že výše uvedené negativní hodnocení může přinést pozitivní efekt jen tehdy, nejedná-li se ze strany školy o negativní hodnocení vyloženě programové, odmítající spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou již z principu, bez jakéhokoliv odůvodnění. Na straně druhé, pokud poradna obdrží ze školy negativní hodnocení a toto hodnocení je zdůvodněno, je vhodné a žádoucí, aby takovému hodnocení věnovala poradna zvýšenou pozornost a pokud je zde racionální základ pro jeho přijetí, aby ho promítla do svojí další činnosti.

Osobnost sociálně znevýhodněného dítěte

V návaznosti na shora uvedené, konkrétně v návaznosti na hodnocení sociálně znevýhodněných dětí jako dětí přecitlivělých a přespříliš snaživých, které ve většině případů také nějakým způsobem selhávají ve výuce, je, stejně jako při hodnocení jejich povahy, na místě učinit bližší pohled do nitra jejich osobnosti. Při tomto pohledu bude zohledněno i další zjištění, a sice že zásadní roli hraje to, odkud dítě pochází, tedy, jaké má zázemí. Přecitlivělost a přílišná snaživost sociálně znevýhodněného dítěte může souviset jak s jeho temperamentem, tak i s nedostatečným ukotvením a psychickou jistotou (či spíše nejistotou) zažívanou v prostředí, v němž dítě vyrůstá. Je to právě toto nepodnětné prostředí, které u dítěte vede k nedostatečně rozvinuté schopnosti jednak vnímat emoce, jednak těmto emocím rozumět. Právě tento fakt vede k tomu, že sociálně znevýhodněné dítě je ve srovnání s ostatními dětmi z neproblémových prostředí daleko více odkázáno na hodnocení zvenčí a na tomto hodnocení je také značně závislé. Díky těmto skutečnostem pak pro dítě důležité osoby vnímají toto dítě jako osobu s výkyvy chování a osobu přecitlivělou. V zájmu řádného pochopení osobnosti dítěte, jež je tak důležité pro další práci s ním, práci, která má vést k rozvoji této osobnosti, je třeba řádně si vyjasnit, co je příčinou a k jakému může vést následku. Je-li tento následek předpokládán jako negativní, pak další práce pedagoga spočívá v tom tento předpoklad zcela nebo alespoň do co nejvyšší možné míry změnit v pozitivum, v takový stav, který je k prospěchu dítěte. Bylo-li hovořeno o příčině, byla na mysli příčina emocionální instability dítěte. Ta v převážné většině případů má svůj základ v prostředí, v němž dítě vyrůstá. Sociálně znevýhodněné dítě přichází do kolektivu z problémového prostředí, tedy s handicapem, který vede k projevům v jeho chování v kolektivu tak, jak jsou

popsány výše. V žádném případě ho nelze za takové projevy odsuzovat a vůbec již nestačí konstatovat, že se jedná o projevy neměnné. Naopak, byť to vyžaduje mnoho úsilí a trpělivosti, je zapotřebí se sociálně znevýhodněným dítětem pracovat a pomáhat mu osvojit si to, čeho se mu v rodině nedostává. Výsledek takové práce je pro pedagoga, pokud je skutečně oddán svému povolání, velkou odměnou. Tímto výsledkem totiž sice sociálně znevýhodněné, přesto však psychicky vyrovnané a odolné dítě, které jak svým školním prospěchem, tak i chováním, může zdatně konkurovat ostatním dětem v kolektivu.

Shora jsou uvedeny informace, které byly získány od respondentů – zaměstnanců škol a nyní přejdeme k tomu, co bylo zjištěno od speciální pedagožky pracující v pedagogicko-psychologické poradně.

Sociálně znevýhodněné dítě v PPP

Do této poradny se sociálně znevýhodněné dítě nejčastěji dostává na základě doporučení zákonného zástupce (dosáhlo-li dítě zletilosti, může o návštěvu poradny požádat samo). Doporučení dítěti pro návštěvu poradny může vystavit i škola, kterou dítě navštěvuje, za této situace však platí, že s tímto doporučením, jakož i s návštěvou samotnou, musí souhlasit zákonný zástupce dítěte (tohoto souhlasu, jak z teoretické části této práce vyplývá, není zapotřebí, jedná-li se o dítě zletilé).

Diagnostika sociálního znevýhodnění v PPP

Diagnostika v poradně pak probíhá pomocí standardní diagnostické baterie nazývané LPAD, což je velmi obsáhlá baterie a ucelená baterie Reuvena Feuersteina.

Spolupráce rodičů sociálně znevýhodněného dítěte s PPP

Zaměstnanci poradny jsou s rodiči v kontaktu vždy během úvodních a závěrečných konzultací. Podle potřeby či individuální domluvy s rodiči dítěte jsou rodiče s poradnou a jejími zaměstnanci i mimo výše uvedené termíny konzultací.

Spolupráce PPP s institucemi zaměřenými na problematiku sociálního znevýhodnění

Pokud jde o instituce, s nimiž je pedagogicko-psychologická poradna v kontaktu, jedná se zejména o základní školy, střediska výchovné péče a orgány sociálně-právní ochrany dětí. Důležitost a nezbytnost navázat kontakt s tou kterou institucí závisí na tom, jaký konkrétní problém je řešen.

Vliv prostředí, ve kterém sociálně znevýhodněné dítě vyrůstá

Ve shodě s respondenty – zaměstnanci škol i speciální pedagožka z pedagogicko-psychologické poradny hodnotí jako zásadní pro rozvoj každého dítěte, tedy i dítěte sociálně znevýhodněného, prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Volba stupně podpůrných opatření u dítěte se sociálním znevýhodněním

Shodný přístup zastává i v tom, k volbě jakých podpůrných opatření je nutno u sociálně znevýhodněných dětí nejčastěji přistoupit. Jedná se konkrétně o opatření druhého a třetího stupně, přičemž je nutné soustředit se zejména na správnou volbu metod organizace vyučování a doučování.

Současný pohled na problematiku sociálního znevýhodnění

V současné době, jak z vyjádření speciální pedagožky vyplývá, přibývá větší počet cizinců a migrantů, tedy osob, které rovněž můžeme považovat za sociálně znevýhodněné jedince. Náhled většinové společnosti na problematiku příchodu migrantů a cizinců na naše území a na odlišnosti, které s sebou tento příchod přináší, je velmi individuální, v globále však lze tento náhled zatím hodnotit jako negativní.

Na tomto místě je vhodné poznamenat to, co již bylo naznačeno shora, a sice že se podařilo zajistit informace pouze od jedné speciální pedagožky z pedagogicko-psychologické poradny. Bylo-li by respondentů z pedagogicko-psychologických poraden více, není vyloučeno, ba naopak, je vysoce pravděpodobné, že i názory mezi nimi by vykazovaly odlišnosti, stejně jako tomu je u respondentů – zaměstnanců škol.

7 Závěrečné shrnutí průzkumu

Dá se konstatovat, že i přes jisté obtíže při shromažďování materiálu pro tuto práci, a to jak obtíže subjektivní (neochota zaměstnanců škol poskytnout mi materiály a součinnost potřebné pro tuto práci), tak objektivní (nouzový stav v České republice), se podařilo zajistit informace, díky kterým je možné zodpovědět otázky, které byly položeny v úvodu této práce.

Nejdříve tedy, co bylo zjištěno ohledně prostředí, z něhož pocházejí sociálně znevýhodněné děti. Jedná se o rodiny sociálně a mentálně slabší, rodiny romské, dále jde o děti v pěstounské péči, děti z dětských domovů, děti rodičů drogově závislých či alkoholiků nebo také od rodičů týrajících, jakož i děti nacházející se v rodině po rozvodu manželství a děti ve střídavé péči rodičů. Souhrnně nazváno, při vši úctě ke snaze postarat se o děti v těchto prostředích, veškerá tato prostředí jsou prostředními problémovými.

Co se povah a vlastností sociálně znevýhodněných dětí týče, ty bývají individuální. Společné pro všechny tyto děti je, že selhávají ve výuce, avšak (nebo možná právě proto) jsou za každý, byť sebemenší úspěch, vděčné. Jedná se o děti přecitlivělé a často až přespříliš snaživé, u nichž převažují problémy v soustředěnosti, chování a učení. Převažuje názor, že všechny tyto problémy jsou právě důsledkem nevyhovující rodinné situace, domácí přípravy a podpory samostatného dítěte.

V zájmu zamezení rozvoje těchto negativních stránek je přístupováno k realizaci podpůrných opatření, přičemž nejčastěji volenými stupni těchto opatření jsou stupeň druhý a třetí. Náplní těchto stupňů opatření bývá nejčastěji úprava organizace a metod výuky, plánování doučování, pomoc asistenta pedagoga, nebo vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Ve všech případech je důležitá motivace dítěte, neboť té se mu v rodině, v níž vyrůstá, dostává minimálně.

Spolupráce s rodinami není hodnocena nijak kladně, pokud však jde o spolupráci s poradnou, dětským domovem, nebo pěstouny, platí opak, tato je převážně hodnocena kladně. Je nepochybně zapotřebí, aby každý pedagogický či jakýkoliv jiný pracovník, který přichází do kontaktu s rodinou nebo konkrétním sociálně znevýhodněným dítětem, byl trpělivý, vstřícný, chápavý a zejména aby byl dítěti oporou a podporou. Tak se totiž dítěti dostane toho, co mu při jeho rozvoji v prostředí, v němž vyrůstá, chybí.

Pokud jde o otázku, zda jsou vytvořeny optimální podmínky pro realizaci podpůrných opatření, lze na ni s ohledem na provedená zjištění odpovědět kladně. Jak ze shora uvedeného vyplývá dva ze tří respondentů – zaměstnanců škol hodnotí spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou jako velmi dobrou, s tím, že poskytovaná

doporučení jsou doporučeními užitečnými, jsou rovněž dobře dostupné a nepříliš finančně náročné prostředky, jichž je v práci se sociálně znevýhodněnými dětmi zapotřebí. Jeden ze zaměstnanců školy sice spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou vyhodnotil jako negativní, zcela ji však neodmítl. Z jeho vyjádření spíše vyplývá, alespoň dle jeho názoru, potřeba zpestřit informovanost pedagogických pracovníků a zajistit větší komplexnost této informovanosti. S ohledem na shora zmíněnou možnost odlišných přístupů v činnosti pedagogicko-psychologických poraden není nereálné, že při spolupráci s poradnou, jejíž zaměstnankyně poskytla informace pro tuto práci, by zaměstnanec školy svůj původně negativní přístup k poradnám opustil.

Pro úplnost, co se ještě vytvoření optimálních podmínek pro realizaci podpůrných opatření týče, nutno uvést, že každý člověk, potažmo tedy i každé sociálně znevýhodněné dítě, je samostatnou individualitou, a proto, co lze považovat za postačující a odpovídající pro jedno dítě, nelze aplikovat u dítěte druhého či třetího. V daném případě, tedy v případě školy, to zejména znamená, že nelze předpokládat, byť děti budou pocházet ze stejného problémového prostředí, že budou dosahovat stejných výsledků ve vyučování.

ZÁVĚR

Problematika realizace podpůrných opatření u sociálně znevýhodněných dětí je problematikou velmi citlivou. Lze sice konstatovat, že za dobu, kdy této problematice začala být věnována zvýšená pozornost, bylo ve prospěch těchto dětí učiněno mnoho pozitivního, na straně druhé však se ještě setkáváme s nedostatky, které je nutné řešit. Pozitivem v daném směru je, že velkého množství těchto nedostatků jsme si vědomi, negativem je však často neochota je řešit, případně řešit je jen zčásti. Velkým problémem je rovněž byrokracie a často až příliš rutinní práce s dětmi, práce, při níž nejsou zohledňovány specifické potřeby dětí.

Je třeba si uvědomit, že dítě je živý tvor stojící na startu svého života. To, co mu na tomto startu bude dáno a dopřáno, si s sebou celý život ponese. U dítěte sociálně znevýhodněného platí tento fakt dvojnásob. U něj totiž chybí možnost jeho řádného rozvoje v prostředí, v němž vyrůstá, o to důležitější je, aby se mu podnětného prostředí dostalo díky škole, případně aby na jeho psychiku kladně zapůsobila práce pracovníka pedagogicko-psychologické poradny. Je nesporné, že se jedná o činnost nejen velmi zodpovědnou, ale i obtížnou. To platí jednak z pohledu samotného dítěte a snahy „proniknout do jeho hlavy“, neboť jen samo sociálně znevýhodněné dítě ví, co v domácím nepodnětném prostředí prožívá a čeho je zapotřebí, aby vytěsnilo negativní zážitky z tohoto prostředí. Platí to však i z pohledu okolí dítěte. V naší společnosti stále přetrvávají předsudky, vztahující se k menšinám, k lidem chovajícím se jinak, než je tzv. „normální“, k dětem z dětských domovů apod.

Výše uvedenou situaci lze napravit zákonem. Bylo-li by k myšlence vydání či novelizace zákona týkajícího se sociálně znevýhodněných dětí a podpůrných opatření přistoupeno, bylo by vhodné, aby jeho návrh byl dán k připomínkování těm, kteří s uvedenou problematikou mají praktickou zkušenost.

Zákon je právní normou upravující pravidla ve společnosti. Zákonů, vyhlášek a nařízení sice existuje v naší republice velké množství, veškerá pravidla jimi však upravena nejsou. Existuje ale kategorie, která člověka provází na každém jeho kroku. Touto kategorií je morálka. Nejsme idealisté, abychom věřili tomu, že vše se podaří vyřešit tím, že se zruší právní předpisy a lidé se k sobě začnou chovat slušně a že mravnost bude jejich základní prioritou. Na straně druhé však jako realisté můžeme mít za to, že pomoc všem dětem, tedy i dětem sociálně znevýhodněným, by mohla záviset ne na tom, co lidem určí zákon, ale na tom, že se k nim dospělí sami od sebe budou chovat slušně a budou jim všemožně pomáhat.

Děti jsou totiž naše budoucnost a zaslouží si to.

BIBLIOGRAFIE

- BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 214 s. ISBN 978-80-262-0176-2.
- FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ et al. 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 358 s. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER. 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Stanislav Juhaňák, Triton, 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
- HELUS, Zdeněk. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HUTYROVÁ, Miluše et al. 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANDERKOVÁ, Dita. 2018. *Pedagogická diagnostika a vybrané problémy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Raabe, 152 s. ISBN 978-80-7496-389-6.
- KALEJA, Martin. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KNOTOVÁ, Dana et al. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vyd. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 166 s. ISBN 978-80-246-3336-7.

- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NOVOSAD, Libor. 2009. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- OPEKAROVÁ, Olga. 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
- PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. 2012. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada, 187 s. ISBN 978-80-247-4317-2.
- PRCHAL, Josef. 1988. *Vychováváme děti*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 191 s.
- PRŮCHA, Jan et al. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 45 s. ISBN 80-210-3469-6.
- PUGNEROVÁ, Michaela et al. 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 276 s. ISBN 978-80-271-0532-8.
- RENOTIÉROVÁ, Marie, Libuše LUDÍKOVÁ et al. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- SLOWÍK, Josef. 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál, 791 s. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ et al. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TAYLOR, Charles et al. 2004. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 2. vyd. Praha: Epoque, 191 s. ISBN 80-86328-64-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Národní ústav pro vzdělávání: *Podpůrná opatření* [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče

ZÁKONY A VYHLÁŠKY

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, ve znění pozdějších předpisů

Usnesení č. 2/1993 Sb., předsednictva České národní rady o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, ve znění pozdějších předpisů

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

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

Vyhláška č. 250/2018 Sb., o Programu statistických zjišťování na rok 2019, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 89/1995 Sb., o státní statistické službě, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních a citlivých údajů

Příloha č. 2: Otázky pro zaměstnance školy

Příloha č. 3: Otázky pro zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny

Příloha č. 4: Souhrn informací získaných od dotazovaných

Příloha č. 5: Myšlenková mapa ZŠ 1

Příloha č. 6: Myšlenková mapa ZŠ 2

Příloha č. 7: Myšlenková mapa ZŠ 3

Příloha č. 8: Myšlenková mapa PPP

Příloha č. 1

Informovaný souhlas ke zpracování a zpřístupnění osobních a citlivých údajů

Já, níže podepsaný/á:

.....

podle zákona č. 89/2012 Sb. občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, kterým se provádí Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679, o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto uděluji svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních a citlivých údajů, které jsem poskytl/a během rozhovorů pořizovaných ve zvukové podobě v rámci zpracování bakalářské práce na téma „Uplatnění podpůrných opatření u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku“ na Ústavu speciálně-pedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, studentce:

.....

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se podpisem tohoto souhlasu stává výše uvedená studentka, která může údaje použít pro potřebu doslovného přepisu. Tento bude anonymizován tak, aby byla zaručena ochrana všech zmíněných osob.

Souhlasím s tím, aby rozhovory a informace v nich obsažené byly poskytnuty v písemné či elektronické podobě také dalšímu subjektu, jímž je Ústav speciálně-pedagogických studií, a to výhradně pro účely vědeckého výzkumu v oblasti humanitních věd, publikační a vzdělávací činnosti a archivaci ve veřejném zájmu.

V dne

Podpis respondenta:

Podpis studentky:

Příloha č. 2

Otázky pro zaměstnance školy

1. Máte zkušenosti se sociálně znevýhodněnými žáky u vás ve škole? O jaké konkrétní zkušenosti se jedná a kolik takových zkušeností máte?
2. Představte si některého žáka (žáky) se sociálním znevýhodněním a uveďte prosím, jak se nejčastěji jeho (jejich) sociální znevýhodnění projevuje. Dále prosím uveďte, jaké jsou projevy tohoto žáka (těchto žáků) – osobnost, temperament, jednání. Jak byste popsal osobnostní projevy a projevy v chování sociálně znevýhodněného žáka?
3. Jaké jsou ve srovnání s ostatními vrstevníky klady chování sociálně znevýhodněného žáka a kde se naopak vyskytují zápory? Existují situace, ve kterých si – opět ve srovnání s ostatními vrstevníky – věří více a naopak méně – pokud ano, o jaké konkrétní situace se jedná?
4. Podle jakých rysů chování sociálně znevýhodněného žáka poznáte? Jaký má na toto chování vliv rodinné zázemí, ekonomická situace rodiny?
5. Do jaké skupiny lidí podle vašich zkušeností lze převážně zahrnout sociálně znevýhodněné žáky, jedná se o samotáře, oběti, agresory, případně o jinou (jakou) skupinu? V dané souvislosti opět na příkladě žáka (žáků), které jste si vybavil, uveďte, proč má (mají) mezi vrstevníky zrovna uvedený sociální status.
6. Jaké jsou vaše zkušenosti s dětmi adoptovanými/v pěstounské péči/z dětských domovů?
7. Jaký nejčastější typ sociálního znevýhodnění je u žáků nacházejících se ve vašem zařízení? Je-li těchto typů více, sdělte prosím jejich procentuální skladbu.
8. Na základě jakých závěrů posíláte sociálně znevýhodněného žáka do poradny?
9. Jaká nejčastější podpůrná opatření žáci dostávají? Lze tato opatření optimálně realizovat v praxi, pokud ne, z jakých důvodů?
10. Jaké jsou vaše zkušenosti s komunikací mezi vámi a rodinou sociálně znevýhodněného žáka? Jak tato komunikace probíhá? Jak a co se díky této komunikaci daří?
11. Jaké jsou zkušenosti s vaší spoluprací s pracovníky PPP?

Příloha č. 3

Otázky pro zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny

1. Na základě jakého podnětu se k vám do poradny dostávají sociálně znevýhodněné děti?
2. Jak se nejčastěji takové dítě v poradně při diagnostikování projevuje?
3. Jak/čím diagnostikujete sociální znevýhodnění? Byl by možný náhled do použitých materiálů?
4. Jaká nejčastější podpůrná opatření v těchto případech poradna využívá?
5. Jaký vliv na sociální znevýhodnění má rodinné zázemí, případně etnikum?
6. Nejčastější typ sociálního znevýhodnění? Např. dítě adoptované, dítě v pěstounské péči atd.
7. Jak nejčastěji probíhá komunikace s rodinou dítěte a jak často a díky čemu se daří dosáhnout požadovaných výsledků?
8. Je s ohledem na praktické zkušenosti dostatečná legislativa týkající se problematiky dětí se sociálním znevýhodněním a problematiky podpůrných opatření? Pokud ne, co by se na ní mělo změnit?
9. Jaké jsou vaše zkušenosti, co se týče spolupráce se zařízeními, ve kterých se nacházejí sociálně znevýhodněné děti, a co by se případně mohlo na této spolupráci zlepšit?
10. Jaký je váš názor na to, jak na sociálně znevýhodněné děti pohlíží většinová společnost?
11. Můžete uvést, zda v průběhu posledních let sociálně znevýhodněných dětí a potřeby podpůrných opatření přibývá nebo ubývá a co je toho příčinou?

Příloha č. 4

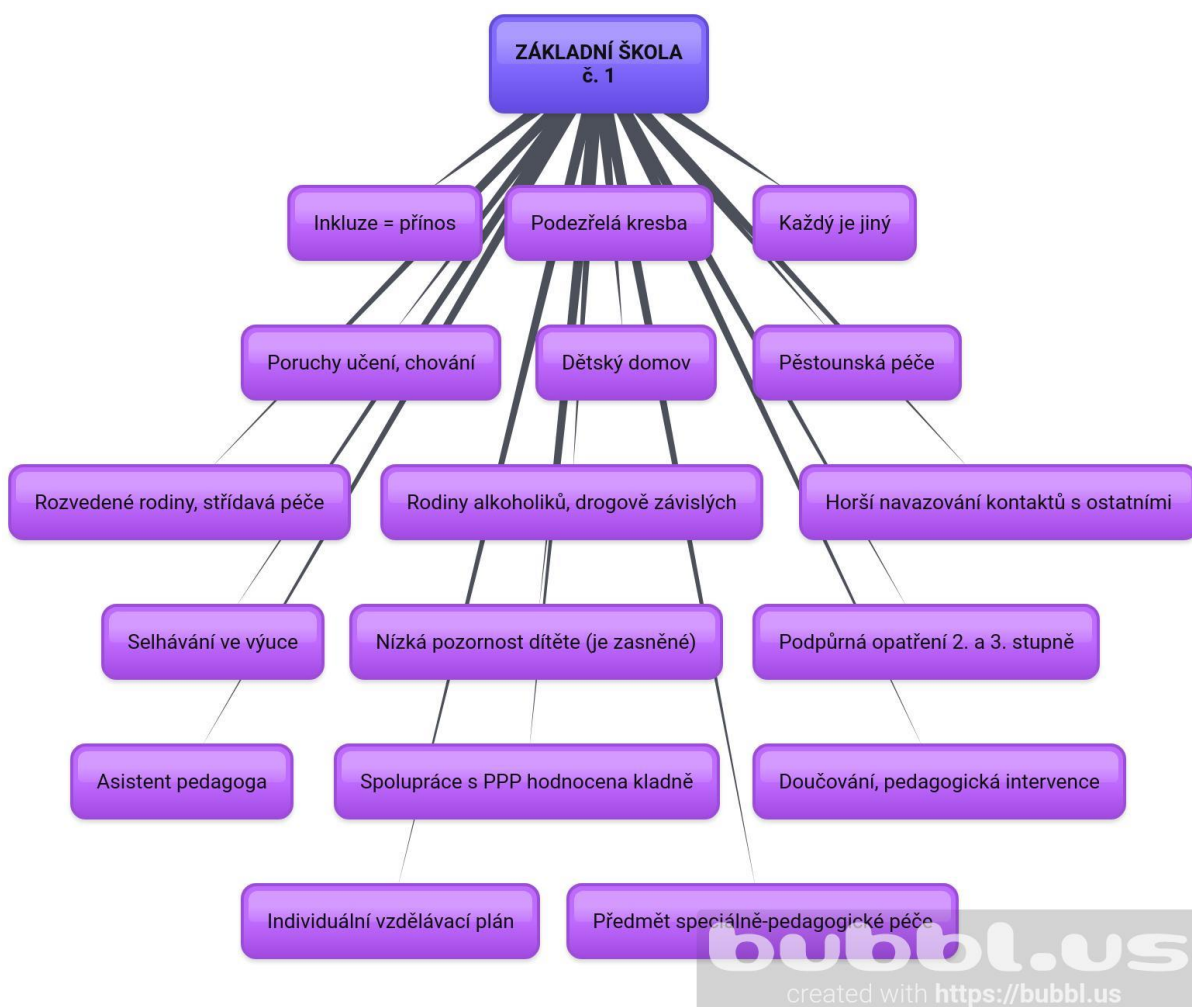
Souhrn informací získaných od dotazovaných

ZŠ 1	ZŠ 2	ZŠ 3	/	PPP
Romové, děti z DD, děti z PP, sociálně a mentálně slabší rodiny, alkoholici	Děti z DD, sociálně a mentálně slabší rodiny	Děti z DD, týrané děti, Romové, drogově závislí, alkoholici	/	Žádost zákonného zástupce, může doporučit i škola, ZZ musí souhlasit
Samotář, oběť, slabší jedinec, na okraji skupiny	Dítě spíše společenské, snaží se zapadnout, upíná se na někoho	Každý je jiný, horší navazování kontaktu s ostatními	/	Motivace, domácí příprava, podpora a pomoc rodiny minimální
Romské děti si více váží pochvaly, přecenují však své síly	Odlišné chování Romů od „bílých“, odlišné kultury	Selhávají ve výuce, jsou spíše samotáři, neprospívají	/	Diagnostika pomocí standardních diagnostických baterií – LPAD
Zásadní vliv, odkud dítě pochází (zázemí)	Zásadní vliv, odkud dítě pochází (zázemí)	Zásadní vliv, odkud dítě pochází (zázemí)	/	PO 2. a 3. stupeň nejčastěji, metody a organizace výuky, doučování
Samotář, oběť, baví se s mladšími dětmi	Spíše společenský, vyžadují kolem sebe ostatní děti	Upínají se na určitou osobu	/	Zásadní vliv má rodinné prostředí, etnikum, zázemí
Dobrá spolupráce se zaměstnanci DD, pěstouny, rodinami	Dobrá spolupráce se zaměstnanci DD, pěstouny, rodinami	Dobrá spolupráce se zaměstnanci DD, pěstouny, s rodinami horší	/	Nejčastěji odlišný mateřský jazyk, cizinci, migranti
Pěstounská péče, dětské domovy, sociálně slabší rodiny, alkoholici	Pěstounská péče, dětské domovy, sociálně slabší rodiny	Pěstounská péče, dětské domovy, tyraní, drogově závislí, rozvedení	/	Úvodní a závěrečná konzultace s rodiči, další dle potřeby, individuální
Poruchy učení, chování, pozornosti	Poruchy učení, chování, pozornosti	Poruchy učení, chování, pozornosti	/	Legislativa částečně dostačující, je to individuální

PO 2. a 3. stupeň, AP, PSPP, PLPP, IVP, PED. INTERVENENCE	PO 2. a 3. stupeň, AP, PSPP, PLPP, IVP, PED. INTERVENENCE	PO 2. a 3. stupeň, AP, PSPP, PLPP, IVP, PED. INTERVENENCE	/	Spolupráce nejčastěji se ZŠ, SVP, OSPOD
Převažuje kladná spolupráce s rodiči	Rodiče jsou pasivními příjemci informací	Spíše negativní zkušenosti s komunikací s rodiči	/	Aktuálně přibývají cizinci a migranti
Spolupráce s PPP neuspokojující, chybí návštěvy škol a doporučení materiálů	Spolupráce s PPP hodnocena kladně, hlavně co se týká materiálů	Spolupráce s PPP hodnocena kladně, vstřícný personál	/	Většinová společnost nahlíží na určité odlišnosti individuálně

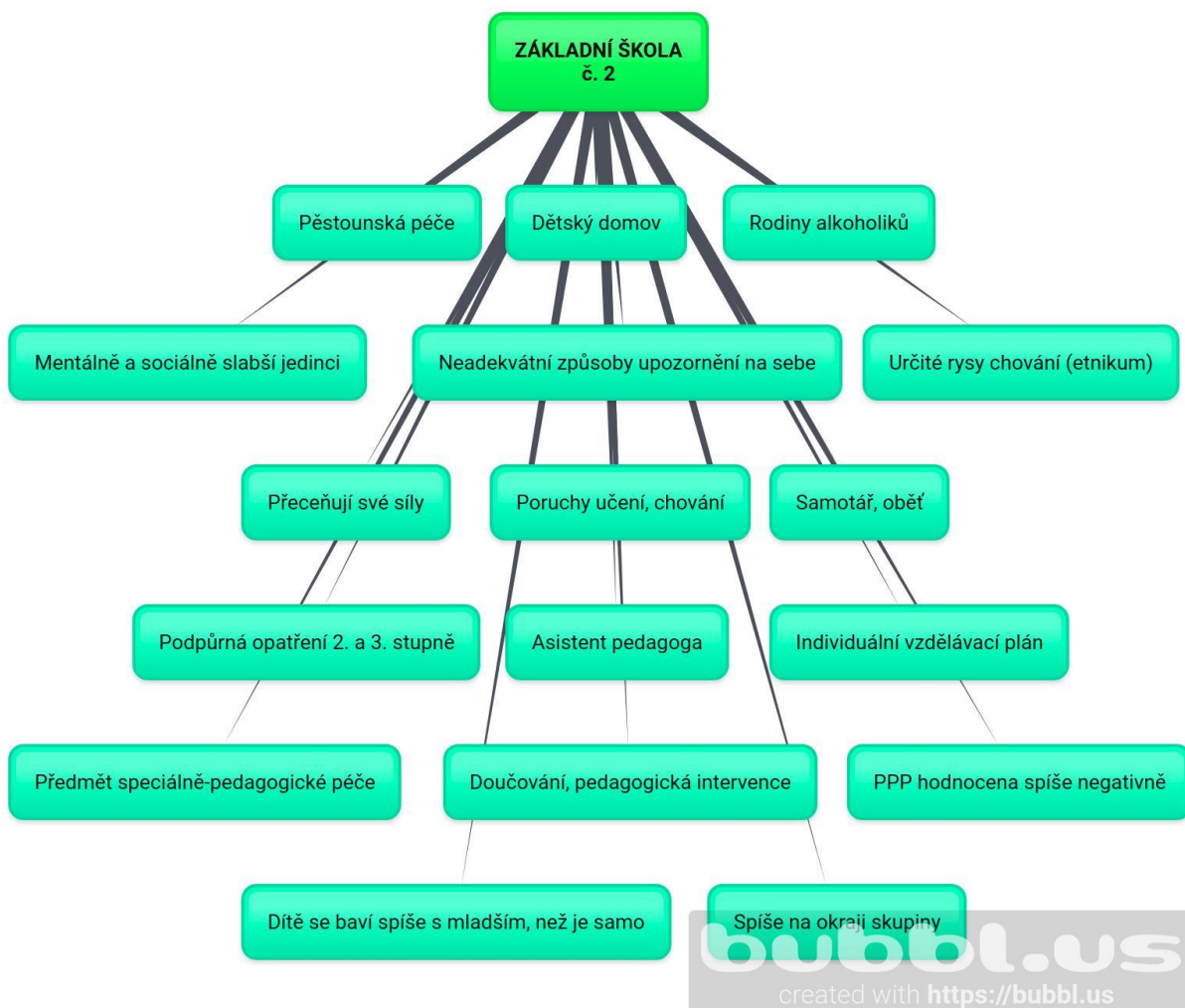
Příloha č. 5

Myšlenková mapa ZŠ 1



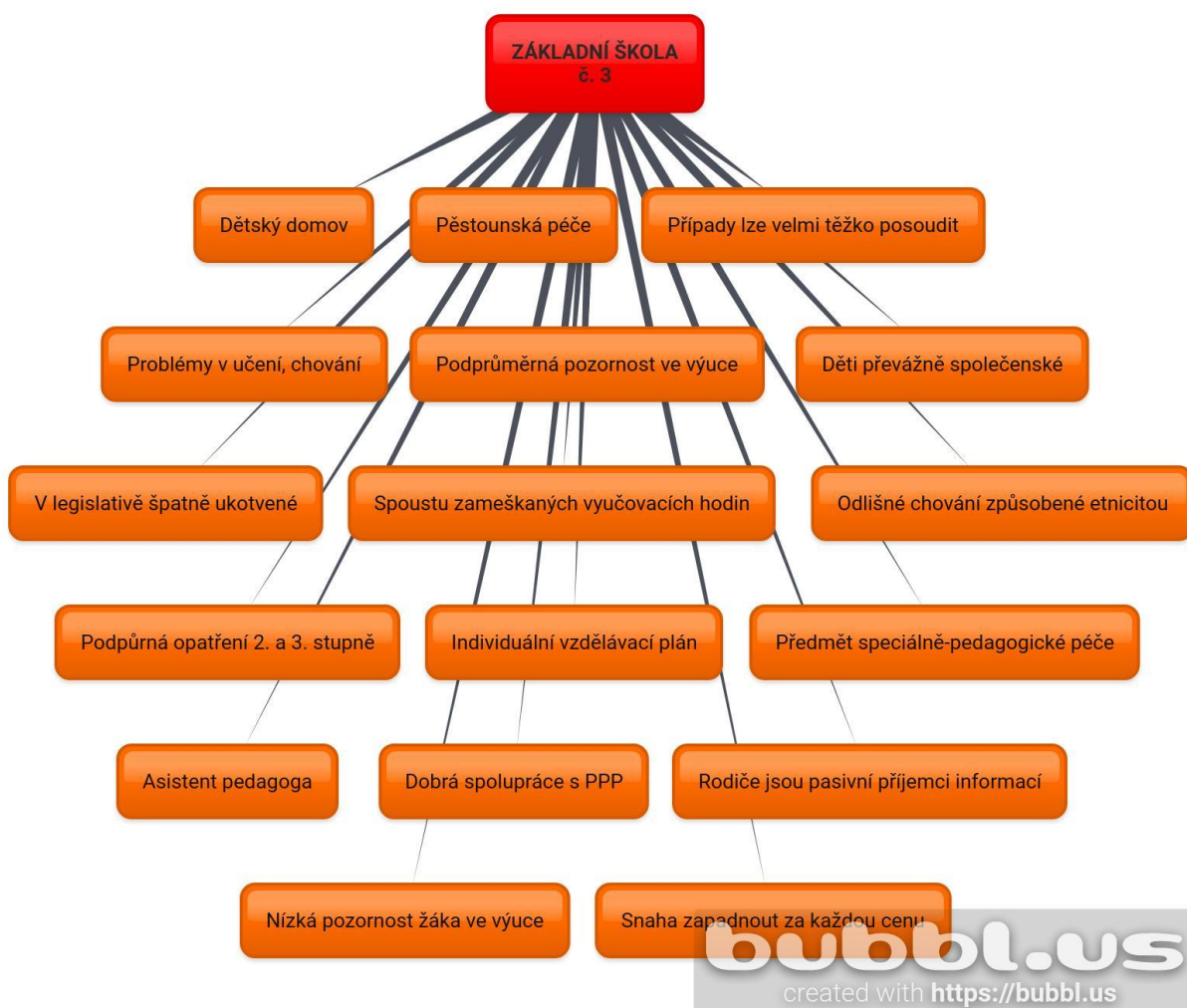
Příloha č. 6

Myšlenková mapa ZŠ 2



Příloha č. 7

Myšlenková mapa ZŠ 3



Příloha č. 8

Myšlenková mapa PPP

