

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na  
českých základních školách**

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Hrušková  
Studijní program: Sociální pedagogika  
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková  
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Tereza Hrušková

Studium: P21P0815

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Název diplomové práce:** **Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na českých základních školách**

Název diplomové práce AJ: Social Disadvantage as a Barrier in Education at the Czech Primary Schools

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá sociálním znevýhodněním jako bariérou ve vzdělávání na českých základních školách. Práce je tvořena teoretickou a praktickou částí. V rámci teoretické části diplomové práce je věnována pozornost zejména problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a bariérám, jež sociální znevýhodnění vytváří vzhledem ke vzdělávání těchto žáků. Praktická část diplomové práce obsahuje zhodnocení výsledků kvantitativního výzkumného šetření, které mapuje názory dotázaných učitelů základních škol na to, zda jsou na českých základních školách ve zkoumaných oblastech kvůli sociálnímu znevýhodnění utvářeny bariéry ve vzdělávání.

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

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009, 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2019, 496 s. ISBN 978-80-7571-052-9.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková

Oponent: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na českých základních školách vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce Mgr. et Mgr. Kateřiny Krupkové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 14. 4. 2023

---

Bc. Tereza Hrušková

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Kateřině Krupkové za odborné vedení, podnětné připomínky a vstřícný přístup. Zároveň bych ráda poděkovala i všem respondentům, kteří se účastnili mého výzkumného šetření.

## **Anotace**

HRUŠKOVÁ, Tereza. *Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na českých základních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 86 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje sociálnímu znevýhodnění jako bariéře ve vzdělávání na českých základních školách. Je složena z šesti kapitol, z nichž prvních pět tvoří teoretickou část práce a šestá se věnuje výzkumnému šetření. V rámci teoretické části se diplomová práce zaměřuje především na žáka se sociálním znevýhodněním. Věnuje pozornost jeho charakteristice, ale i vymezení sociálního znevýhodnění a sociálního vyloučení. Zvláštní kapitola se zabývá sociální pedagogikou a významem profese sociálního pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky. Především se však diplomová práce zaměřuje na bariéry ve vzdělávání těchto žáků a možnosti jejich snížení. Samostatná kapitola se věnuje i specifickým ve vzdělávání těchto žáků a novým bariérám i možnostem jejich prevence i řešení jež s sebou přinesla pandemie COVID-19 a uzavření základních škol. Šestá kapitola, která tvoří praktickou část práce, představuje kvantitativně orientované výzkumné šetření, jež mapovalo praxi na základních školách podložené názory dotázaných učitelů na to, zda jsou na českých základních školách ve zkoumaných oblastech kvůli sociálnímu znevýhodnění utvářeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

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

## **Annotation**

HRUŠKOVÁ, Tereza. *Social Disadvantage as a Barrier in Education at the Czech Primary Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 86 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis deals with the phenomenon of social disadvantage as a barrier to education in Czech primary schools. It is composed of six chapters; the first five deal with the theoretical issues of the diploma thesis, the sixth chapter is focused on research. The theoretical part of the diploma thesis focuses primarily on the socially disadvantaged pupil. It characterizes this subject and defines the phenomena of social disadvantage and social exclusion. Social pedagogy and the importance of the profession of a social pedagogue for socially disadvantaged pupils are addressed in a separate chapter. The diploma thesis analyses above all the barriers to education of such pupils and the possibilities of reducing them. A separate chapter is also dedicated to the unique challenges in education of these pupils, as well as the new barriers and ways of preventing their emergence and overcoming them, which were brought to light by the COVID-19 pandemic and resulting primary school closures. The sixth, practical chapter focuses on quantitative research mapping the opinions of primary school teachers, supported by their teaching experience, on whether there are barriers in Czech primary schools in specific areas of education of socially disadvantaged pupils due to the phenomenon of social disadvantage.

Keywords: Socially Disadvantaged Pupil, Social Disadvantage, Social Exclusion, Barrier in Education

## **Prohlášení**

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

Datum: 14. 4. 2023

Podpis studenta: \_\_\_\_\_

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Sociálně znevýhodněný žák .....</b>	<b>11</b>
1.1 Žák základní školy .....	11
1.2 Žák se sociálním znevýhodněním .....	12
1.3 Sociální znevýhodnění a sociální vyloučení .....	15
<b>2 Sociální pedagogika ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění .....</b>	<b>24</b>
2.1 Sociální pedagogika jako pedagogická disciplína .....	24
2.2 Význam sociálního pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky .....	26
<b>3 Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání .....</b>	<b>31</b>
<b>4 Specifika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole .....</b>	<b>35</b>
4.1 Podpůrná opatření poskytovaná žákům se sociálním znevýhodněním .....	39
4.2 Strategie učení a motivace žáků se sociálním znevýhodněním .....	42
<b>5 Specifika a bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole v době uzavření základních škol z důvodu pandemie COVID-19 .....</b>	<b>44</b>
<b>6 Výzkumné šetření: Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na českých základních školách .....</b>	<b>50</b>
6.1 Projekt výzkumného šetření .....	50
6.2 Interpretace a analýza získaných dat .....	56
6.3 Shrnutí výzkumného šetření .....	71
<b>Závěr .....</b>	<b>75</b>
<b>Seznam použitých pramenů a literatury .....</b>	<b>78</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>85</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>86</b>



## Úvod

Sociální znevýhodnění je v České republice nejednotně vymezený pojem a stejně jako pojem sociálně znevýhodněný žák bývá často spojován čistě s romským etnikem. Toto výhradní spojení však není pravdou, a tak jako ne každý příslušník romského etnika je sociálně znevýhodněn, ani sociálně znevýhodněný jedinec není vždy romského původu. Je tak třeba říci, že šíře sociálního znevýhodnění sahá dále než k etnické příslušnosti a v souladu s Habrovou je možné konstatovat, že sociálně znevýhodněný je i žák z prostředí bez podpory ke vzdělávání, a to ať v souvislosti s nezájmem rodiny či konflikty v ní, s nevyhovujícími materiálními či bytovými podmínkami anebo složitostí dopravy do vzdělávací instituce. Sociálně znevýhodněný je poté dle Habrové i žák ze sociálně vyloučené lokality či lokality tímto vyloučením ohrožené. Opomenout nelze ani žáka, jehož rodiče nespolupracují se školou, což má negativní dopad na jeho zájmy. A kromě žáků s od majoritní skupiny odlišnou etnickou příslušností je mezi sociálně znevýhodněné možno řadit i žáky jiné než většinové národnosti či ze specifického sociálního prostředí, a to zejména z důvodu odlišné jazykové výbavy (Habrová, © 2015–2022, online). Ač sociálně znevýhodněný žák nemá v České republice jednotnou definici a toto vymezení je pouze jedním z mnoha, všechna se ve své podstatě shodují, že důvodů, kvůli nimž může být žák sociálně znevýhodněn, je mnoho a nelze jej tedy vztahovat pouze k odlišné etnicitě. Je také třeba zmínit, že práci se sociálně znevýhodněnými žáky se na základní škole dosud věnují kromě pedagogů i asistenti pedagoga a v poslední době se po jejich bok zařadili i sociální pedagogové. Zařazení sociálních pedagogů do systému základní školy sice dosud není dáno legislativou, ale jejich význam při práci se sociálně znevýhodněnými žáky je jistě nezanedbatelný, a i proto bylo pro diplomovou práci zvoleno toto téma.

O důležitosti zkoumání problematiky bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základních škol svědčí i nedávná pandemická krize a s ní související distanční výuka, jež přinesla mnohé nové bariéry ve vzdělávání, ale i obrácení pozornosti k důležitosti řešení těchto bariér. O poznání aktuálnější je i nedávný příliv množství uprchlíků z Ukrajiny na základní školy. Tyto děti lze často z důvodu odlišné jazykové výbavy, ale mnohdy i pro další specifika považovat za sociálně znevýhodněné a je jistě v zájmu společnosti pokusit se předcházet bariérám ve vzdělávání a řešit ty bariéry ve vzdělávání, jež před nejen ně, ale i před všechny ostatní sociálně znevýhodněné žáky sociální znevýhodnění postaví. Právě proto je v práci mimo jiné věnována pozornost nejen vymezení sociálně

znevýhodněného žáka, ale i specifickým jež s sebou vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole přináší a příkladům dobré praxe, možným opatřením a metodám práce, které tyto bariéry pomohou odstranit či alespoň snížit.

Cílem diplomové práce je zkoumat problematiku bariér, jež sociální znevýhodnění vytváří ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na českých základních školách, ale i možnosti jejich řešení. Aby bylo tohoto cíle dosaženo, zabývá se teoretická část práce sociálním znevýhodněním a bariérami, jež sociální znevýhodnění ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy vytváří. Prostor je věnován i specifickým vzdělávání těchto žáků, ale i metodám, strategiím, podpůrným opatřením a příkladům dobré praxe, které lze využít ke zmírnění, či dokonce eliminaci bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy. Cílem kvantitativně orientovaného anonymního dotazníkového výzkumného šetření, jehož projekt a interpretace i analýza získaných dat tvoří praktickou část diplomové práce, je zmapovat praxi na základních školách podložené názory dotázaných učitelů na to, zda jsou na českých základních školách ve zkoumaných oblastech kvůli sociálnímu znevýhodnění utvářeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Tato diplomová práce může sloužit jako zdroj informací o tomto tématu široké veřejnosti, jež má o problematiku bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy zájem. Mnohem více však může pomoci samotným pedagogům základních škol při hledání užitečných zdrojů informací, příkladů dobré praxe a doporučení, jak efektivně pracovat se sociálně znevýhodněnými žáky a jak snižovat bariéry v jejich vzdělávání.

# **1 Sociálně znevýhodněný žák**

Sociální znevýhodnění je velmi široký pojem, s nímž je v souvislosti se studiem na základní škole neodmyslitelně spjat termín žák se sociálním znevýhodněním, který není v České republice jednotně definován. Již z názvu je zřejmé, že se tento termín věnuje žákům, tedy dětem v době povinné školní docházky, a jejich sociálnímu znevýhodnění. Zatímco definice pojmu žák je jednotná a vcelku veřejně známá, v případě sociálního znevýhodnění již situace takto přehledná není. I proto bude v této kapitole věnována pozornost nejen pojmu žák se sociálním znevýhodněním, ale i pojmům žák a sociální znevýhodnění.

## **1.1 Žák základní školy**

Protože se tato diplomová práce zbývá žáky se sociálním znevýhodněním, je vhodné více si nyní přiblížit i samotný pojem žák.

Tímto pojmem se zabývají Průcha, Walterová, Mareš, kteří upozorňují, že termín žák ne vždy označuje pouze dítě či adolescenta, ale může být věkově neohraničený. Pro tuto diplomovou práci je však důležité vymezení žáka dětského věku. V takovém případě se podle autorů pod tímto termínem skrývají žáci základních škol a ač se jedná o spekulativní označení, i žáci škol středních. Tito žáci jsou vždy v roli vyučovaného subjektu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 389).

### **Základní škola**

Jelikož je pro tuto diplomovou práci důležitý především žák základní školy, je více než vhodné vymežit si i ji.

Základní školou se též zabývají autoři Průcha, Walterová, Mareš. Ti ji definují jako školu, v níž děti, po započetí studia žáci, zpravidla ve věku šesti let zahajují povinnou školní docházku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 378). Povinná školní docházka je dle § 36 odstavce 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zkráceně školského zákona, devítiletá a žák ji dokončí nejpozději ve svých 17 letech. Průcha, Walterová, Mareš dále podotýkají, že v České republice má základní škola dva stupně a to stupeň 1. primární a stupeň 2. nižší sekundární. Primární stupeň čítá 5 let studia a nižší sekundární 4 roky studia. Dohromady by tedy základní škola měla mít celkem 9 ročníků. Existují však i základní školy

obsahující pouze 1. stupeň a žáci tak musí 2. stupeň absolvovat na jiné základní škole. V některých případech žáci po 5. nebo 7. roku studia odchází ze základní školy studovat na víceletá gymnázia a dokončují tak povinnou školní docházku na nich. Základní školy by měly v žácích podporovat motivaci vzdělávat se po celý život a vést je k socializaci a osobnímu rozvoji. Kromě poskytnutí základního všeobecného vzdělání též rozvíjejí klíčové kompetence, ale i morální a demokratické hodnoty žáků. V průběhu povinné školní docházky je kladen důraz na osvojování si učebních strategií, tvořivého myšlení, efektivní komunikace, schopnosti spolupráce, ale i hledání řešení nastalých problémů a situací. Žáci by též měli být vedeni k toleranci a ohleduplnému chování, které je pro zdravé fungování třídního kolektivu nezbytné. Škola by měla své žáky vést k rozpoznání svých možností a jejich efektivnímu využívání, ale i k poznání svých fyzických a duševních limitů a péči o své psychické i fyzické zdraví. Tyto dovednosti, ale i poznání svých limitů a schopností, žákům pomohou po ukončení základní školy v přechodu na další vzdělávací stupeň (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 378–379).

Z uvedeného vyplývá, že základní škola by měla kromě předávání základního vzdělání vést žáky mimo jiné i k rozvoji osobnosti, toleranci a obecně tak vytvářet bezpečné prostředí a preventivně působit proti negativním jevům, jakým je například šikana, a pomáhat tak k lepšímu začlenění žáků se sociálním znevýhodněním.

## **1.2 Žák se sociálním znevýhodněním**

Sociální znevýhodnění je, jak uvádí Caltová Hepnarová, velmi široký pojem zahrnující velké množství oblastí, jevů, ale i situací, kterým sociálně znevýhodnění jedinci čelí. I jeho definování je problematické, a to vzhledem k nejednotné definici v odborné literatuře, ale i malé pozornosti, která je jí věnována v současné české legislativě. To zapříčinilo velmi složité určování, kdy již jedince za sociálně znevýhodněného považovat, a kdy ještě ne. Spolu s tím souvisí i obava z nálepkování žáků, která je jistě opodstatněná (Caltová Hepnarová, 2020, s. 7–16).

I přes malou pozornost, kterou současná legislativa České republiky pojmu sociální znevýhodnění věnuje, je zásadní poukázat na to, jak žáka se sociálním znevýhodněním vnímala a vnímá.

Do roku 2016, kdy byla tato vyhláška zrušena, bylo velmi přínosné legislativní vymezení uvedené v § 1 odstavci 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů: *„Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“* Do novelizace zákona, která nabyla účinnosti roku 2016, se žákům se sociálním znevýhodněním více věnoval i Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ten v § 16 odstavci 4 sociální znevýhodní pro své účely vymežil jako:

- a) *„rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
- c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“*

I přes to, že již tato vyhláška i zmíněné znění školského zákona pozbyli platnosti, poskytují velmi dobré vymezení sociálně znevýhodněného žáka. Aktuálně platná legislativa (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) se sociálně znevýhodněným žákům věnuje jen okrajově. Řadí je pod žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a je řešena především oblast podpůrných opatření.

Jako velmi přínosné lze hodnotit vymezení podle Habrové. Dle ní je žákem se sociálním znevýhodněním žák:

- a) *„žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);*

- b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;
- c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;
- d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka“ (Habrová, © 2015–2022, online).

Zíková a kolektiv sociální znevýhodnění vnímají jako stav s relativně jasnou příčinou, což umožňuje nejen stanovit prognózu, ale i nabídnout vhodné možnosti intervence. Tento stav není dán geneticky nýbrž vzniká v důsledku výrazného dlouhodobého působení prostředí. Nejedná se o neměnný stav a k jeho změně, či alespoň zmírnění, je důležité umožnit dítěti rozvinout své kompetence k přiměřenému naplnění svého vzdělávacího potenciálu (Zíková a kolektiv, 2011, s. 14–15).

Důvodem, proč dítě často není schopno adekvátně rozvinout svůj vzdělávací potenciál, může být, dle Zíkové a kolektivu, nejen dlouhodobý pobyt v prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, ale i život v prostředí, v němž se vyskytují rizikové vlivy, jež ohrožují žákův zdravý vývoj, či v prostředí sociokulturně odlišném nebo v prostředí, kde se tyto negativní vlivy kombinují a vytvářejí tak pro žáka ještě nepříznivější klima. Těmto jevům, které mají na žákovu vzdělanostní dráhu dozajista nezanedbatelný vliv bude nyní věnována pozornost. Jako první bude zaměřena na prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, jehož projevem může být například zadluženost rodiny, závislost na státní sociální podpoře, s níž se často pojí i nezaměstnanost v rodině či materiální chudoba. Tu si lze představit zejména jako nevyhovující bydlení, ale i materiální a potravní zabezpečení. Velkým problémem jsou též tristní hygienické podmínky. Rizikové jevy, které též ohrožují zdravý vývoj dítěte i jeho vzdělávání, se objevují například, pokud dítě vyrůstá v kriminogenním prostředí, ale i pokud je rodina, v níž je vychováváno, obětí trestné činnosti. Jako velmi rizikové se jeví, pokud je dítě vystaveno sociálně patologickým jevům či rizikovému chování. S ohledem na ohrožení zdravého vývoje dítěte je nezbytné zmínit i situace, kdy rodiče dlouhodobě nejsou schopni v dostatečné míře naplňovat potřeby dítěte či nejsou schopni připravit své dítě

ke školní docházce. Posledním jevem, kterému nyní bude věnována pozornost, je sociokulturní odlišnost. Zde je však třeba dostatečně zdůraznit, že sociokulturní odlišnost automaticky neznamená sociální vyloučení. Dle autorů lze za základní prvky sociokulturní odlišnosti považovat například jinou než majoritní náboženskou příslušnost, zcela odlišné vzorce chování a hodnotovou orientaci či neznalost vyučovacího jazyka, která je typická zejména pro děti cizinců (Zíková a kolektiv, 2011, s. 14–15).

V souvislosti se vzděláváním je jistě přínosný i pohled autorů Matějů, Strakové a kolektivu, kteří uvádějí, že situace, kdy je odlišná úroveň vzdělání mezi různými skupinami společnosti vnímána jako důsledek nerovných šancí způsobených rasou, náboženstvím, pohlavím či sociálním původem, je tak závažným problémem, že se dokonce dotýká samotné podstaty sociální spravedlnosti a soudržnosti společnosti (Matějů, Straková a kolektiv, 2006, s. 7). Je tedy více než zřejmé, že sociální znevýhodnění žáků a s ním související vzdělávací bariéry mají dopad na celou společnost a jejich řešení by měla být věnována značná pozornost.

### **1.3 Sociální znevýhodnění a sociální vyloučení**

Jako zajímavý se jeví vztah sociálního znevýhodnění a sociálního vyloučení. Tyto pojmy bývají často zaměňovány či nesprávně považovány za synonyma, a je tak vhodné se jimi zabývat a přiblížit si více i sociální vyloučení, jemuž dosud nebyla věnována odpovídající pozornost.

Stanoev, Janák a Tvrdá poukazují na skutečnost, že zatímco ne každý, kdo je sociálně znevýhodněný, je též sociálně vyloučený, každý, kdo je sociálně vyloučený, je též sociálně znevýhodněný. Z toho vyplývá, že sociální znevýhodnění je širší kategorií než sociální vyloučení (Stanoev, Janák, Tvrdá, 2016, s. 13).

V souvislosti se sociálním vyloučením a znevýhodněním je vhodné alespoň stručně zmínit problematiku romské populace. Není cílem této diplomové práce zaměřit se přímo na toto etnikum, nýbrž zaměřit se na oblast sociálního znevýhodnění jako co největší celek. Není však pochyb, že právě romské etnikum bývá první, které lidem v české společnosti přijde na mysl, vysloví-li se sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, vyloučená lokalita, nezaměstnanost či sociální dávky, tedy klienti sociálního systému. Je jistě nutné upozornit, že ne všichni příslušníci tohoto etnika jsou sociálně vyloučení či

znevýhodnění, pobírají sociální dávky, jsou nevzdělaní či nejsou zaměstnaní. I přesto se však v této diplomové práci nelze tomuto, dalo by se říci až stereotypnímu pojetí této části populace, vyhnout, jelikož velká část odborných publikací se v souvislosti se sociálním vyloučením i znevýhodněním zabývá buď plně, či z velké části právě tímto etnikem.

### **Sociální znevýhodnění**

Sociálnímu znevýhodnění již byla v souvislosti s pojmem žák se sociálním znevýhodněním věnována značná pozornost v předchozí podkapitole. K základní charakteristice se nabízí na tomto místě dodat jen to, že se dle Zíkové a kolektivu sociální znevýhodnění u jedinců neprojevuje jednotně, ale jeho forma a rozsah je individuální v závislosti na kombinaci faktorů, které na ně působí. Při hledání vhodné pomoci pro sociálně znevýhodněného jedince je proto nutností využívat osobnostního přístupu, který právě tyto individuality zohledňuje (Zíková a kolektiv, 2011, s. 16).

Jako vhodné se jeví zaměřit se na faktory, které v různých kombinacích tvoří sociální znevýhodnění. Jelikož je stěžejním tématem této diplomové práce sociálně znevýhodněný žák, budou nyní tyto faktory a jejich důsledky přiblíženy právě z pohledu dítěte. Dle Zíkové a kolektivu je zásadním faktorem materiální zázemí. To samozřejmě do značné míry souvisí se specifickými životními podmínkami způsobenými náročnou socioekonomickou situací rodiny. Problémy s materiálním zázemím rodina mnohdy nezvládá řešit vlastními silami, a to ne vždy z důvodu finanční nouze, ale často z důvodu neschopnosti či nemožnosti s financemi účinně nakládat. Tyto problémy mají poté mnohdy negativní dopad na vzdělávání dítěte, jež má nejen nedostatek podnětů k systematickému učení, ale i nekvalitní či nedostatečné materiální podmínky. Ty souvisí například s nevyhovujícím bydlením a vybavením bytu, stravováním, hygienou, dopravní dostupností, ale i kvalitou spánku (Zíková a kolektiv, 2011, s. 16). Je tedy zřejmé, že nejen dostatek financí, ale i finanční gramotnost rodiny je pro vzdělávání a zdravý vývoj dítěte podstatná. Nevyhovující materiální a životní podmínky, které s problematikou náročné socioekonomické situace v rodině souvisí, mají značné dopady na vzdělávání jedince. Lze se tak domnívat, že život v odlehlých oblastech bez dobré dopravní dostupnosti značně znesnadňuje docházku dítěte do vzdělávací instituce. Špatná strava a spánek poté snižují jeho studijní výkony nehledě na nedostatečně podnětné a klidné domácí prostředí, jež je nutné ke samostudiu a plnění školních domácích povinností.



V neposlední řadě pak nedostatečná hygiena, ať již k ní vede nedostatečné vybavení bytu, nedostatek financí na hygienické pomůcky či životní styl v rodině, jistě znesnadňuje dítěti začlenění do kolektivu a může ho z něj ještě více vyčleňovat.

Dalšími faktory sociálního znevýhodnění, které mají mimo jiné vliv na vzdělávání dítěte jsou dle Zíkové a kolektivu hodnoty a životní vzorce rodiny. A právě na rodinnou kulturu, tedy hodnotovou orientaci rodiny, ale i strategie zvládání životních situací, styl výchovy či jazykový kód má značný vliv vzdělanostní úroveň v rodině a jejím blízkém okolí. Konkrétně především nízká úroveň vzdělanosti rodičů, zejména matky, ale i příbuzných, sourozenců či kamarádů. Problémem je také dlouhodobé sociální znevýhodnění, kdy se sociální znevýhodnění často netýká pouze jedné generace, ale je postupem času předáváno z generace na generaci. S tím souvisí i izolace a stigmatizace sociálně znevýhodněných rodin, která do značné míry ztěžuje vzdělávání jejich dětí. Sociálně znevýhodněné děti poté bývají ve škole ostrakizovány a stávají se terčem předsudků i labelingu. To vše negativně působí na dětskou psychiku. Zíková a kolektiv dále uvádějí, že sociální znevýhodnění nezřídka souvisí s různými patologiemi, jako je například zanedbávání dětí, psychické či fyzické týrání a zneužívání, psychické poruchy rodičů či dětí nebo všemožné závislosti. Ty mohou být příčinou sociálního znevýhodnění a jeho negativních dopadů, ale častěji jsou důsledkem této nepříznivé situace (Zíková a kolektiv, 2011, s. 16–17).

### **Sociální vyloučení neboli sociální exkluze**

V případě sociálního vyloučení je dle Caltové Hepnarové stejně jako v případě sociálního znevýhodnění velmi složité určit jasnou dělicí hranici, kdy se jedinec stává sociálně vyloučeným (Caltová Hepnarová, 2020, s. 81). Matoušek však i přesto definici sociálního vyloučení přináší a uvádí, že si lze pod tímto termínem představit: „*komplexně podmíněnou nedostatečnou účast jednotlivce, skupiny nebo místního společenství na životě celé společnosti, resp. nedostatečný přístup ke společenským institucím zajišťujícím vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyt*“ (Matoušek, 2016, s. 205). I přesto je však složité nalézt jasný dělicí bod, kdy se již o sociální vyloučení jedná, a stejně složité je dle Caltové Hepnarové určit jakých oblastí společnosti by se mělo ono vyloučení týkat (Caltová Hepnarová, 2020, s. 81). Zíková a kolektiv uvádějí, že sociální vyloučení se týká oblasti prostorové, ekonomické, politické, symbolické, kulturní a sociální pojímané v užším významu (Zíková a kolektiv, 2011, s. 19). Tento okruh

oblastí však není dle Caltové Hepnarové jednotně stanoven a je zřejmé, že jedinec může být vyloučen v jedné oblasti, ale již nemusí být vyloučen v oblasti jiné, a tak se počet takto vyloučených osob zvyšuje a je zároveň velmi rozmanitý ve svých potřebách, což ve velké míře ztěžuje možnost intervence a účinné pomoci (Caltová Hepnarová, 2020, s. 81). Zíková a kolektiv dodávají, že i přes to, že se potřeby sociálně vyloučených osob velmi různí, lze přeci jen ve vyloučených lokalitách identifikovat některé společné prvky v životním stylu tamních rodin, i když je nutné podotknout, že rozdíly mezi jednotlivými sociálně vyloučenými lokalitami jsou stále velmi patrné (Zíková a kolektiv, 2011, s. 20). Autoři Kaleja a Zezulková se domnívají, že i kategorie lidského života, k nimž se sociální vyloučení vztahuje, se v průběhu času mění a to například v důsledku změn vnímání genderových otázek či aktuální situace ve společnosti. Sociální vyloučení je dle jejich názoru úzce spjato s problematikou sociální rovnosti a spravedlnosti. Dle autorů se sociálním vyloučením zabývá sociologie, jež se v souvislosti s ním věnuje především oblasti bydlení, vzdělávání, zaměstnávání, kvality života, materiální chudoby ale i výskytu sociálně patologických jevů (Kaleja, Zezulková, 2014, s. 8).

I přes to, že nejsou oblasti sociálního vyloučení jasně stanoveny, je jistě zajímavé stručně si přiblížit ty, o nichž se zmiňuje Zíková a kolektiv, jelikož se do jisté míry shodují i s pojetím dalších autorů, jimiž jsou například Walker a Walker, kteří uvádějí, že se sociální vyloučení odehrává zejména v subsystémech společnosti, a to systému sociálním, hospodářském, politickém a kulturním (Walker, Walker ed., 1997, s. 8).

Jako první věnuje Zíková a kolektiv pozornost ekonomickému vyloučení. To se vztahuje k znevýhodnění na trhu práce či k úplnému vyloučení z něj. Tato exkluze by se dala popsat jako diskriminace na základě vzhledu či například ovládnutí jazyka, kdy takto diskriminovaná osoba nezíská ani dlouhodobě volné pracovní místo, o něž se neuchází jiní lépe kvalifikovaní jedinci. Jedinec tak není odmítnut na základě své pracovitosti, osobních kvalit a schopností, ale na základě stereotypních předpokladů, které jej předem diskriminují. Dalším problémem v souvislosti s ekonomickým vyloučením je i zánik některých pracovních míst v důsledku zavádění technologií a mechanizace. Právě tato místa bývala často obsazována sociálně vyloučenými jedinci, kteří nyní jen velmi obtížně shánějí jiné pracovní uplatnění a to ať z důvodu nedostatečné kvalifikace, k níž dosud neměli důvod, nebo již zmíněné diskriminace. Na tomto místě je vhodné zmínit, že právě nedostatek kvalifikace a potřeby si ji zvyšovat mohl vést k nedostatečnému vzdělávání a motivaci ke zvyšování kvalifikace i u potomků těchto pracovníků, kteří na modelu

svých rodičů zřetelně viděli, že k pracovnímu uplatnění není vzdělání třeba. Je důležité též poukázat na fakt, že jedinci, kteří nenajdou uplatnění na trhu práce z důvodu nedostatečné kvalifikace, k níž dosud nebyli vedeni, bývají často nezaměstnaní dlouhodobě, což má negativní vliv na jejich pracovní návyky, psychiku, ale i na výchovné strategie vůči potomkům a jejich opětovné začlenění do pracovního procesu bývá velmi náročné. Pokud se však podaří, končí nezřídka nešťastně pouze prací sezónní, krátkodobou, špatně placenou či velmi fyzicky náročnou a pro většinovou populaci neatraktivní. V horším případě tito jedinci začnou pracovat načerno, tedy bez řádné pracovní smlouvy, což jak je zřejmé, ke snížení sociální exkluze nijak výrazně nepřispívá. Situace dlouhodobé nezaměstnanosti a finančních problémů, které s ní, ale i s například špatně placenými pracemi, souvisejí také ovlivňuje bytovou situaci. Sociálně exkludovaní jedinci často z důvodu nedostatečných finančních zdrojů nemohou ušetřit dostatečnou sumu a ani požádat o oficiální hypotéku či půjčku na bydlení. Nemají tak jinou možnost než sehnat levné ubytování ve stigmatizované či sociálně vyloučené lokalitě, kde jsou podmínky pro bydlení na velmi nízké či nevyhovující úrovni. To samozřejmě ve svém důsledku vede k velmi lhostejnému vztahu k prostředí, v němž přebývají, které tímto, ale i ekonomickou úrovní obyvatel, a tedy i malou poptávkou po nadstandardních službách, upadá (Zíková a kolektiv, 2011, s. 20–23).

Zíková a kolektiv se dále věnují prostorovému vyloučení, které úzce souvisí s již zmíněným problémem s ubytováním. Vliv na špatnou dostupnost kvalitnějšího bydlení mají nejen finanční problémy, ale i stereotypní předpoklad mnoha majitelů bytů, že sociálně exkludované osoby a zejména osoby romského etnika mají obecně špatnou platební morálku. Právě osoby romského etnika bývají často diskriminovány na základě své etnické příslušnosti i v případě, kdy se jedná o občany, kteří jsou plně integrováni do majoritní společnosti a kromě svého vzezření tak k této diskriminaci nedávají žádný důvod. Nedostatek bytových příležitostí pro sociálně vyloučené jedince souvisí do značné míry i s obavami vlastníků nemovitostí, že i jedna takto exkludovaná osoba povede k poklesu ceny okolních bytů a zájmu o ně, jelikož její přítomnost a často nepodložená představa, že se k ní přistěhuje početná nepřizpůsobivá rodina, odradí zájemce o bydlení ve stejné nemovitosti. Právě tyto bytové problémy podporují vznik od majoritní společnosti izolovaných sociálně vyloučených lokalit, kde se sociálně exkludované osoby ne vždy dobrovolně sdružují. Tyto lokality jsou nezřídka kdy od zbytku společnosti izolovány a mají tak špatnou pověst, že se do nich často neodvažují ani vozy lékařské

záchranné služby, což život v těchto oblastech ještě více ztěžuje. Tato skutečnost má do jisté míry vliv i na nedůvěru obyvatel těchto lokalit v oficiální společenské instituce jako jsou soudy, policie, učitelé, lékaři a státní sociální pracovníci, jelikož již nevěří v pomoc zvenčí. Smutnou skutečností je, že ke vzniku těchto lokalit výrazně přispěla i zastupitelstva obcí, která se v 90. letech 20. století podílela na sestěhování nezaměstnaných jedinců do prostor s nevyhovujícími podmínkami. Vznik těchto lokalit však kromě systematického sestěhování podle barvy pleti či etnicity, kterého se v některých případech dopouštěly bytové odbory, často podporuje i diskriminační přístup většinové populace, kdy se sociálně vyloučené rodiny sestěhovávají do míst, kde nejsou považovány za nežádoucí. Tyto prostorově sociálně vyloučené lokality jsou charakteristické nejen nevyhovujícími životními podmínkami, ale často i fyzickou nedostupností. Nezřídka se nacházejí na periferiích měst a bývají od okolní zástavby odděleny. Nemovitosti v tomto prostoru jsou často ve velmi špatném, někdy až v téměř neobyvatelném stavu. Byty bývají vybydlené, zdevastované, a nezřídka kdy se vyskytuje i plíseň či jiné hygienické nedostatky. V případě velké chudoby obyvatel bývají byty v důsledku neplacení poplatků odpojeny od plynu i elektřiny a životní úroveň obyvatel se tak ještě více snižuje. Jedná se také o vhodné prostředí pro zvýšený výskyt sociálně patologických jevů a kriminality. V těchto specifických životních podmínkách, které sociálně vyloučená lokalita vytváří, vzniká specifický životní styl, který ovlivňuje chápání okolního světa, od něž je tato oblast fyzicky izolována. To způsobuje, že i normy chování, návyky a životní strategie, které si jedinec zde vyrůstající osvojí, jsou často odlišné a někdy i v rozporu s normami v majoritní společnosti, což tyto jedince znevýhodňuje při kontaktu s ní, ať již při vzdělávání, nebo například později v souvislosti s uplatněním na trhu práce. Je však důležité zmínit, že děti ve školním věku, které již mohou prostředí sociálně vyloučené lokality srovnávat s prostředím venkovním například díky docházce do základní školy, často touží po větším klidu a soukromí, než jim tato lokalita může nabídnout. Později v adolescenci se však s pobytem v sociálně vyloučené lokalitě vyrovnávají, a to buď rezignací či projevy patologického chování. Výjimečně některé děti v tomto období jasně projeví své přání odejít z tohoto prostředí. To se však stává skutečně velmi zřídka, jelikož v období adolescence jsou již děti ve většině případů na prostředí sociálně vyloučené lokality adaptovány takovým způsobem, že je pro ně pobyt vně ní, například v domově mládeže, náročný a přizpůsobení se podmínkám života ve vnějším světě jim působí značné problémy (Zíková a kolektiv, 2011, s. 22–26).

Dalším zmiňovaným termínem je kulturní vyloučení. To dle Zíkové a kolektivu do značné míry souvisí právě s již popsáním prostorovým vyloučením a s ním související komunikační, ale i sociální bariérou mezi jedinci ze sociálně vyloučených lokalit a většinovou společností. Tato bariéra je vcelku dobře patrná na příkladu zařazování dětí z těchto lokalit do základních či mateřských škol. Tam jsou tyto děti často nevídaným prvkem a jejich přítomnost může vést k odlivu ostatních dětí, což z tohoto zařízení vytváří svým způsobem další vyloučenou lokalitu. I nyní je možné zaměřit se přímo na romské etnikum, jelikož v českém prostředí nezřídka dochází k takzvané etnizaci, při níž se zařízení stává buď plně nebo z naprosté většiny určené pro příslušníky romské populace. A právě dojde-li k homogenizaci kolektivu ať již etnizací, nebo přítomností dětí pouze ze sociálně vyloučených lokalit, nastává podstatný problém s předáváním kultury majoritní společnosti. Tyto děti samozřejmě vyrůstají v podobných, od většinové společnosti odlišných podmínkách. Ve třídě v tomto důsledku nedochází k takovému setkávání různých způsobů života a pohledů na svět, ani k osvojování norem a způsobů chování dětí z majoritní společnosti. Tyto děti tak i nadále zůstávají do značné míry uvězněny ve své, od zbytku společnosti oddělené, sociální bublině. Je však nutno podotknout, že i tito žáci jsou alespoň lehce vystaveni kultuře majoritní společnosti. Zásadní problém však nastává ve chvíli, kdy se děti vůbec neúčastní výchovně vzdělávacího procesu a mají tak zkušenost pouze s kulturou své sociálně vyloučené lokality. To má mnohdy za následek, že jejich chování, které je pro většinovou společnost často nepřijatelné a v důsledku exkluze nepoznamenané vzorci chování většinové společnosti, ještě více prohlubuje propast mezi obyvateli sociálně vyloučené lokality a jejího okolí a přispívá k ještě větší odtazitosti a opovrhujícímu postoji majoritní společnosti (Zíková a kolektiv, 2011, s. 27–28). Z výše uvedeného lze též vyvodit, že tato nemožnost osvojit si normy a způsoby chování majoritní společnosti znesnadňuje dětem i budoucí dospělý život. Jejich chování se v důsledku nepřijetí těchto norem a vzorců chování často i v dospělosti řídí normami jejich sociálního okolí, jež jsou pro majoritní společnost neakceptovatelné. To jim v budoucnu může způsobovat značné obtíže při získání zaměstnání a ve snaze zařadit se do života ve většinové společnosti vně sociálně vyloučené lokality, mají-li o to zájem.

Dalším vyloučením, o němž se Zíková a kolektiv zmiňují, je sociální, v užším slova smyslu pojímané, vyloučení. To do určité míry souvisí právě s kulturním vyloučením a izolovaností od zbytku společnosti, jíž jsou obyvatelé sociálně vyloučených lokalit

vystaveni. Jedinci, kteří vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách bez možnosti většího kontaktu s majoritní společností například díky vzdělávání s dětmi z jiného prostředí, si málo kdy zvládnou vytvořit dostatek společenských vazeb. Tedy okruh přátel a známých z různých prostředí, společenských vrstev a profesí tak, jak to do značné míry zvládají právě děti z majoritní společnosti. Ani ty je samozřejmě neudrží všechny stejně intenzivně, ale tvoří jim jakousi záchrannou síť, kterou mohou v případě potřeby aktivovat. A právě tato rozmanitá záchranná síť dětem ze sociálně vyloučených lokalit v důsledku jejich izolovanosti často chybí. A pokud už se jim přeci jen podaří nějakou takovou síť vytvořit, ne vždy je snadné ji v případě nouze aktivovat kvůli strachu jejich příslušníků z absence reciprocit či stigmatizace, která by pro ně z pomoci sociálně vyloučenému jedinci mohla plynout (Zíková a kolektiv, 2011, s. 29).

Jako dalším bude pozornost věnována politickému vyloučení. Zíková a kolektiv ho popisují jako téměř úplnou neúčast exkludovaných osob na politickém dění. Zřídka kdy se jména sociálně vyloučených osob objevují na kandidátních listinách nebo mezi politickými představiteli společnosti. Často se však neúčastní voleb ani v pozici voličů. Nejedná se však pouze o neúčast na politické moci, ale nezářídka kdy i o vyloučení z veřejného života a ani mezi členy kulturních či sportovních sdružení se sociálně exkludovaní jedinci často nevyskytují. Dle autorů tyto skutečnosti mohou vést až k narušení politických, ale i občanských či lidských práv (Zíková a kolektiv, 2011, s. 29).

Posledním vyloučením dle Zíkové a kolektivu je symbolické vyloučení. To si lze představit zejména jako stigmatizující, předem odsuzující, postoj většinové společnosti k sociálně exkludovaným osobám, ale i k osobám, které za ně společnost považuje. Tato příslušnost ani negativní předsudky však nestojí na empirickém zkoumání, zkušenosti či jistotě, ale na pouhém předpokladu, že takto vypadající či mluvící jedinec spadá do sociálně exkludované skupiny a bude se tedy chovat tímto negativním způsobem. Tento velmi negativní a nespravedlivý přístup společnosti lze demonstrovat například na často využívaném tvrzení, že všichni Romové kradou. Tento diskriminující a předem odmítavý přístup majoritní společnosti poté vede exkludované jedince k ještě většímu uzavření do své komunity a ke ztrátě motivace jakkoli se snažit uspět ve světě většinové společnosti, jelikož na základě svých zkušeností již předem očekávají neúspěch. Velkým problémem pak je i předávání těchto postojů svým potomkům, čímž se problém sociálního vyloučení zacyklí. Sociálně vyloučení jedinci předávají své postoje a životný styl dalším generacím, které na základě zkušeností předchozích generací pozbývají snahu uchytit se ve světě vně

sociálně vyloučené lokality. Vystoupit tak z tohoto koloběhu a ze sociálně vyloučené lokality je postupem času složitější a bez pomoci z vnějšku mnohdy nemožné (Zíková a kolektiv, 2011, s. 30).

V souvislosti s automatickým pocitem, že veškeré snahy začlenit se jsou předem odsouzeny k neúspěchu, je zajímavé tvrzení Vágnerové, Hadj-Moussové a Štecha, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem mají často pocit, že svůj život neovlivňují. Domnívají se, že jsou ovládány sociálními silami, kterým nerozumí, natož aby je byly schopny kontrolovat, a i jejich školní úspěchy a neúspěchy jsou více výsledkem vnějších faktorů než jejich snahy (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2000, s. 41). Z toho zcela zřejmě vyplývá naprostý pocit bezmoci, který samozřejmě nemotivuje žáky ke snaze vzdělávat se, mít dobré výsledky a k začlenění se do majoritní společnosti. Ve svém důsledku tento pocit může vést k ještě většímu uzavření se do jejich sociální bubliny.

## 2 Sociální pedagogika ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění

Sociálním znevýhodněním se též zabývá pedagogika, a to konkrétně její disciplína s příznačným názvem sociální pedagogika. S pedagogikou se za svůj život jistě setkal každý občan České republiky, a to ať již s pedagogikou předškolní, pedagogikou volného času či pedagogikou základní školy. Sociální pedagogika však patří k méně známým pedagogickým disciplínám, i když v současné době se jí začíná věnovat zvýšená pozornost, a tak je vhodné ji vzhledem k důležitosti pro tuto diplomovou práci nyní více přiblížit.

### 2.1 Sociální pedagogika jako pedagogická disciplína

Sociální pedagogika je součástí systému pedagogických disciplín, a proto je dozajista vhodné věnovat pozornost i pedagogice samotné.

#### **Pedagogika**

Pedagogika je vědou, která nás provází ve své podstatě po celý život. Setkáváme se s ní v mateřské škole, zájmových kroužcích, ale i v zaměstnání formou různých školení. S pedagogikou se však nesetkáváme pouze v institucích a dalo by se říci, že některé její prvky nás skutečně doprovázejí na každém kroku.

Šafránková uvádí, že pedagogika, která patří mezi společenskovední disciplíny: „*Zkoumá důležité skutečnosti záměrného ovlivňování vývoje osobnosti člověka, jako jsou například výchova, vzdělávání, výuka, obsah učiva, učení, školské systémy.*“ (Šafránková, 2019, s. 14).

Významu pedagogiky se věnuje Jůva. Ten uvádí, že význam poznatků z pedagogických věd můžeme dělit na teoretický a praktický. Teoretický význam pedagogiky spatřuje zejména v jejím zkoumání zákonitostí výchovy a zásadní roli vidí v rozvoji jedince. Důležité je též zmínit, že pedagogika komparuje různé výchovné systémy, včetně jejich forem, cílů, metod a prostředků, což má velký význam pro nalezení vhodné výchovně-vzdělávací koncepce pro danou společnost. Praktický význam pedagogiky je možná ještě důležitější. Jůva upozorňuje, že samotná teorie pro výchovnou a vzdělávací práci nestačí. Důležitá je také aktivita, kladný vztah k lidem, společnosti a pedagogické práci. Aby bylo možno úspěšně aplikovat teoretické pedagogické



poznatky, je třeba, aby si pedagog osvojil i množství pedagogických dovedností a návyků, jimž se říká kompetence (Jůva, 2001, s. 21–22).

Právě tyto kompetence Vašutová definuje jako: „*soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese.*“ (Vašutová, 2002, s. 25).

## **Sociální pedagogika**

Nyní je vhodné zaměřit se konkrétně na pro sociální znevýhodnění tak důležitou pedagogickou disciplínu, jíž je sociální pedagogika. Právě sociální pedagogice se věnuje Šafránková. Ta upozorňuje, že se jedná o skutečně mladý vědní obor, který není v odborné literatuře jednotně vymezen. Je tak možné setkat se s definicí sociální pedagogiky jakožto oboru věnujícímu se působení sociálního prostředí na člověka, jeho výchovu a vzdělávání, či s definicí, podle níž se sociální pedagogika zaměřuje na pomoc jedincům či sociálním skupinám se sociálními problémy (Šafránková, 2019, s. 255).

Procházka uvádí, že lze sociální pedagogiku vnímat v užším a širším smyslu (Procházka, 2012, s. 66). V užším pojetí vymezuje Procházka sociální pedagogiku jako disciplínu zabývající se společenskými problémy: „*jež vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům a nalezení výchovných postupů vedoucích k jejich soběstačnosti a svépomoci*“ (Procházka, 2012, s. 66).

V širším pojetí se již, dle Procházkovy, sociální pedagogika zaměřuje na celou populaci (Procházka, 2012, s. 67). Procházka dále uvádí, že v tomto pojetí již sociální pedagogice nejde pouze o: „*odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání*“ (Procházka, 2012, s. 67).

Pro tuto diplomovou práci je velmi důležité právě ono již zmíněné užší pojetí sociální pedagogiky. Tomu se věnují i Průcha, Walterová, Mareš. Dle nich je sociální pedagogika: „*Disciplína pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejm. poruchy rodiny a rodičovství; náhradní rodinná výchova; týrané, zneužívané a zanedbávané děti; delikvence a agrese mládeže; drogové závislosti mládeže;*

*dětská prostituce a pornografie; dodržování práv dítěte; resocializace a reedukace trestaných osob a další. Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti, v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 269).

Užšího pojetí využívá pro definici sociální pedagogiky i Jůva. Ten o sociální pedagogice píše toto: „*Zabývá se zvláště výchovným působením na rizikové, marginální a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže i dospělých. Jde o takové problémy, jako je výchova a pomoc rodinám s problémovými dětmi, práce s rizikovými skupinami ohroženými drogami, s jedinci propuštěnými z vazby apod.*“ (Jůva, 2001, s. 20).

Je zřejmé, že cílová skupina užšího pojetí sociální pedagogiky, tedy jedinci se společenskými problémy, mezi něž patří například sociálně znevýhodněná mládež, odpovídá cílové skupině, již se věnuje tato diplomová práce. Lze tak konstatovat, že sociální pedagogika je pro žáky se sociálním znevýhodněním skutečně zásadní pedagogickou disciplínou.

## **2.2 Význam sociálního pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky**

Jelikož je sociální pedagogika velmi důležitá pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky, je vhodné přiblížit si i profesi sociálního pedagoga, který by měl mimo jiné právě těmto žákům pomáhat.

Sociální pedagog, jak uvádí Procházka, patří mezi pomáhající profese. Působnost sociálního pedagoga není v České republice ustálena, a je tak značně obtížné nalézt jasnou a jednotnou definici (Procházka, 2012, s. 73).

Na tomto místě se nabízí poukázat na ne zcela dobré legislativní postavení sociálního pedagoga v České republice. To lze zřetelně demonstrovat již na § 110 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Právě v rámci tohoto paragrafu je v tomto zákoně o sociální pedagogice jediná zmínka, a to pouze ve výčtu odborné způsobilosti k výkonu práce sociálního pracovníka. O nic příznivější není ani § 16 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento paragraf obsahuje jedinou zmínku o sociální pedagogice v celém zákoně, je však nutno říci, že se nevěnuje kvalifikaci pro výkon profese sociálního pedagoga nýbrž vychovatele.

Smutnou pravdou tak je, že sociální pedagog u nás dosud není profesí ukotvenou v zákoně, což s sebou přináší řadu komplikací nejasné působnosti a definice nevyjímaje. Je však zajímavé poukázat na fakt, že Slovenská republika, která je nám v jiných ohledech velmi blízká, je na tom v tomto ohledu o poznání lépe a profesi sociálního pedagoga již ve své legislativě ukotvenou má.

Svědčí o tom § 23 zákona č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, který řadí sociálního pedagoga spolu s psychologem a školním psychologem, speciálním pedagogem a terénním speciálním pedagogem, kariérovým poradcem, logopedem a školním logopedem a léčebným pedagogem mezi odborné zaměstnance. Další zmínka je mu věnována již v § 27 odstavci 2 téhož zákona, v němž je vyjmenována náplň práce sociálního pedagoga. Tou je preventivní činnost zaměřená na předcházení a odstraňování rizikového chování dětí a žáků a sociálně patologických jevů. Dále poskytování poradenství a intervence se zaměřením na děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, s rizikovým chováním či ohrožené sociálně patologickými jevy. Poskytování poradenství zákonným zástupcům, pedagogickým zaměstnancům i odborným zaměstnancům. Sociálně pedagogická diagnostika prostředí a vztahů, osvětová činnost a další činnosti spadající do sociálně výchovné oblasti. Poslední zde zmíněnou činností je podpora spolupráce pedagogických a odborných zaměstnanců se zákonnými zástupci, zaměstnanci zařízení sociálně právní ochrany dětí a sociální kurately a dalšími fyzickými i právníckými osobami.

Ve stručnosti se sociálnímu pedagogovi ve Slovenské republice věnuje ještě například § 107 odstavec 3 zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, kde je upravena působnost sociálního pedagoga na základních školách. Podle tohoto paragrafu, působí na základní škole jeden asistent pedagoga nebo jeden sociální pedagog na každých 50 žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

I přes to, že v České republice není profese sociálního pedagoga ukotvena v zákoně, lze jej dle Procházky na základě společných funkčních znaků, které jsou pro profesi sociálního pedagoga typické, charakterizovat (Procházka, 2012, s. 73).

Sám Procházka profesi sociálního pedagoga charakterizuje jako: „*velmi široký komplex odborných interdisciplinárních znalostí, spojených vždy s realizací určitých preventivních, intervenčních a výchovných činností, které přinášejí výrazný akcent na etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga a na jeho přirozenou autoritu.*“ (Procházka, 2012, s. 75).

Vzhledem k této charakteristice je vhodné zaměřit se na profesní kompetence sociálního pedagoga. Dle Procházky: „*Pojem profesní kompetence zahrnuje celé spektrum podmínek, předpokladů pro jejich naplnění. Nejčastěji sem začleňujeme znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci sociální pedagogové uplatňují při své činnosti*“ (Procházka, 2012, s. 75). Nicméně jak Procházka dále uvádí, neexistuje jednotný výčet profesních kompetencí sociálního pedagoga (Procházka, 2012, s. 75).

Stejně tak jako nejsou jasně a jednotně stanoveny kompetence sociálního pedagoga, nemá tato profese ani standardizované funkce. Na to upozorňuje i Tuggener, když podotýká, že je ve své podstatě snazší říci, čím sociální pedagog není, než jednotně definovat, čím je. I přesto však uvádí, že můžeme hlavní funkce souhrnně charakterizovat pomocí dvou zásadních činností, a to činností integrace a rozvoje. Funkce integrační cílí na osoby potřebující odbornou pomoc a podporu z důvodů psychických, sociálních či psychosociálních. Jejím cílem je zmírnit nebo zcela eliminovat sociální vyloučení tohoto jedince. Funkce rozvojová se zaměřuje na psychosociální prevenci. Ta reaguje na individuální sociální kontext a nelze tak stanovit její univerzální postup. Díky studiím, které ukázaly fáze životního cyklu, v nichž je jedinec nejvíce ohrožen, však může být psychosociální prevence vhodně cílena. Zajímavé je též podotknout, že značný význam má též psychosociální prevence v oblastech trávení volného času a života v postproduktivním věku. Tuggener dále upozorňuje, že cílovou skupinou sociálně pedagogického působení nejsou pouze děti, jak by se z názvu pedagogika mohlo zdát, nýbrž celá škála věkových skupin, dospělé a osoby v seniorském věku nevyjímaje (Tuggener, 1995, s. 48–49).

Při pohledu na pole působnosti sociálního pedagoga, je možné konstatovat, že je vcelku rozmanité. Kraus uvádí tyto zásadní problémy, které by měla sociální pedagogika řešit, a tedy oblasti, v nichž by měl mít sociální pedagog uplatnění:

- a) „*vlastní výchovná činnost (spojená především s ovlivňováním volného času)*,
- b) *sociálněvýchovná práce v nejrůznějších výchovných zařízeních včetně škol*,
- c) *činnost reedukační, resocializační (včetně penitenciární a postpenitenciární péče)*,
- d) *činnosti poradenské, depistážní*,
- e) *management a organizování volnočasových aktivit (táborů, kurzů apod.)*,
- f) *vědeckovýzkumná činnost (v rámci rezortních institucí, vysokých škol, občanských sdružení apod.)*“ (Kraus, 2008, s. 51–52).

Vzhledem ke skutečnosti, že roku 2022 v České republice vznikla Asociace sociálních pedagogů, lze doufat, že se období nejasně stanovených charakteristik, náplní práce, ukotvení ve školském systému a snad i neukotvení v legislativě pomalu blíží ke konci. Je proto jistě vhodné přiblížit zde, jak na sociálního pedagoga nahlíží právě tato asociace. Asociace sociálních pedagogů na svém webu uvádí, že se v roce 2022 objevila v Operačního programu Jan Amos Komenský (OP JAK) Výzva č. 02\_22\_002 Šablony pro MŠ a ZŠ I, která zakládá možnost personální podpory sociálního pedagoga pro školy. To lze v každém případě považovat za úspěch, i když Asociace sociálních pedagogů vnímá vymezení hlavních úkolů sociálního pedagoga, jeho kvalifikace i identifikaci žáků, jimž by se měl věnovat, za nepřesné a nedostatečné. Asociace sociálních pedagogů dále uvádí, že sociální pedagog spolupracuje s vedením školy, se všemi členy poradenského pracoviště a aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Sociální pedagog je dle této Asociace sociálních pedagogů součástí pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště, v němž může vykonávat i funkci vedoucího. Do jeho cílové skupiny spadají všichni žáci bez výjimek, avšak jeho primární cílovou skupinou jsou žáci ohrožení školním neúspěchem a žáci sociálně znevýhodnění. Sociální pedagog se v rámci svého působení ve škole zaměřuje zejména na výchovné aspekty a pracuje i s celými třídními kolektivy. Jeho prací je však i propojovat školu s dalšími mimoškolními subjekty, jako je například obec, policie, zdravotnické zařízení či státní zástupce. Je také jakýmsi prostředníkem mezi školou a rodiči, přičemž do tohoto vztahu často vstupuje v roli

mediátora. Díky tomuto propojení s rodinou může učitelům předávat podstatné informace o žakově rodinném zázemí, což jim pomůže zaujmout k němu vhodný přístup. Co se týče činností sociálního pedagoga, lze je rozdělit do čtyř oblastí. První oblastí jsou činnosti poradenské, podpůrné, konzultační a výchovně-vzdělávací. Druhou sekcí jsou činnosti preventivní a intervenční. Třetí oblast zahrnuje činnost diagnostickou a depistážní a čtvrtá oblast obsahuje činnosti metodické, koordinační, informační a vzdělávací (Asociace sociálních pedagogů, z. s., © 2023, online). Podrobný rozpis činností spadajících do těchto oblastí, tak jak je uvádí Asociace sociálních pedagogů, je přiložen na konci diplomové práce (Příloha A). Dle webových stránek Asociace sociálních pedagogů je sociální pedagog podřízen řediteli školy a pracovní činnosti, o nichž si vede dokumentaci, vykonává dle jeho pokynů. Mezi tyto činnosti kromě jiného patří i pomoc při tvorbě, ale i evaluaci a realizaci preventivního programu školy a jejích krizových plánů. Podílí se však též na tvorbě a poskytování poradenských služeb ve škole (Asociace sociálních pedagogů, z. s., © 2023, online).

### 3 Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání

Bariéry, a tedy překážky ve vzdělávání, se týkají mnoha skupin žáků, z nichž ne všichni jsou sociálně znevýhodněni, nicméně je zřejmé, že právě skupina sociálně znevýhodněných žáků se potýká s velkým množstvím těchto překážek, které jim znesnadňují dosažení dobrých výsledků, zhoršují jejich plné začlenění do kolektivu třídy, a někdy jim dokonce znemožňují účastnit se plně studia na základní škole.

Na tyto bariéry se zaměřil Němec, který se na toto téma dotazoval přímo učitelů a vedoucích pracovníků základních škol, kteří mají se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků zkušenost. Bylo definováno několik bariér, nicméně je vhodné zmínit, že skoro všechny mají souvislost s rodinným zázemím sociálně znevýhodněných žáků (Němec, 2014, s. 2–3, online).

Jako první bariéru lze zmínit velmi důležitou podporu rodiny, která je dle zjištění Němce u sociálně znevýhodněných žáků nedostatečná či úplně chybí. Rodinné zázemí je pro proces výuky na základní škole klíčové a pokud je nepodnětné, nepodporuje a nemotivuje žáka ve vzdělávání a v adaptaci na něj, není mu schopno zajistit pomoc s výukou a obecně bere školu spíše jako obtěžující záležitost, je to velký handicap pro žáka a jeho začlenění do procesu výuky. Nedostatečná podpora rodičů ve školní přípravě však dle Němce může být způsobena nejen nezájmem rodičů, ale i jejich nízkou vzdělaností, která jim tuto podporu značně znesnadňuje (Němec, 2014, s. 3–4, online). Na to, že je rodinné zázemí a podpora rodiny skutečně důležitý prvek poukazuje i Němcem citovaný ředitel základní školy. Ten říká: „*Prostě když /děti/ nemají podporu rodiny, tak to je padesát procent úspěchu. Protože to vidíme i třeba u dětí, které pocházejí ze znevýhodněného prostředí a rodiče jsou aktivní a uvědomují si hodnotu vzdělání a snaží se na dítě působit, tak dítě je mnohem úspěšnější a ostatní děti neberou jeho ekonomickou stránku příliš vážně, nevyčleňují ho, že nemá to, co má každé jiné dítě, oblečení, vybavení a tak.*“ (Němec, 2014, s. 3, online).

Podpora rodičů však úzce souvisí i s komunikací a spoluprací rodičů se školou. Ta je dle Němce též velmi problematickým článkem procesu vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Pracovníci základních škol mají zkušenost, že rodiče takto znevýhodněných dětí často komunikují se školou jen v nejnaléhavějších případech a na

třídní schůzky ve většině případů nechodí, čímž ve své podstatě vyjadřují nezáměr o vzdělávání žáka, jeho výsledky a dění ve škole (Němec, 2014, s. 3–4, online).

S komunikačním problémem velmi úzce souvisí i Němcem zmíněná bariéra nefunkční spolupráce mezi rodinou žáka se sociálním znevýhodněním, jeho školou a systémem sociální podpory. Z důvodu nefunkčnosti spolupráce a komunikace rodiny se systémem sociální podpory mohou být děti například vyloučeny z účasti na nákladnějších mimoškolních aktivitách, kterou by byl, v případě lepší komunikace a žádosti rodiny, systém sociální podpory schopen dítěti umožnit. Pokud naopak nefunguje komunikace a důvěra mezi školou a systémem sociální podpory, může docházet ke zkreslení posudků učitelů na žáka, čímž by mohla být ve finále snížena funkčnost činnosti například orgánu sociálně-právní ochrany dětí, a tím může být v důsledku snižována šance pomoci samotnému žákovi (Němec, 2014, s. 5–6, online).

U žáků z rodin s odlišnou národností či etnickou příslušností, ale i u těch z rodin s velmi nízkou vzdělaností úrovní rodičů, může být, dle Němce, značnou bariérou i nedostatečná znalost českého, a tedy i vyučovacího jazyka. Ta se může projevit například jako vzhledem k věku neadekvátně malá slovní zásoba žáků (Němec, 2014, s. 4, online).

Bariéry ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním však dle Němce může vedle nezáměru či nízké vzdělanosti rodičů zapříčinit i ekonomická situace rodiny. Právě špatná ekonomická situace rodiny může mít za následek nedostatečné vybavení školními potřebami, které jsou pro kvalitní vzdělávání nezbytné (Němec, 2014, s. 4, online). Pro úplnost je vhodné zmínit, že školní potřeby nejsou synonymem školních pomůcek. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se školními potřebami rozumí věci potřebné k výuce, které jsou ve vlastnictví žáka, zatímco školní pomůcky jsou ve vlastnictví školy (Krajský úřad Karlovarského kraje; Gymnázium Cheb, 2013, online).

Vcelku závažnou bariérou ve vzdělávání je dle Němce i špatná školní docházka, a s tím související velké množství absencí i na mimoškolních akcích. Právě častá absence ve škole může mít za následek horší školní prospěch, ale i obtížnější integraci do kolektivu třídy. Se zapojením do kolektivu třídy souvisí i neúčast na mimoškolních aktivitách, jako jsou například výlety. Ta může mít za následek horší začlenění do kolektivu třídy, jelikož právě takovéto akce jsou důležité pro upevňování přátelství a vztahu nejen se spolužáky, ale i s vyučujícím (Němec, 2014, s. 5, online). Špatné školní docházce se věnují i Swart, Andrys, Pražáková a Folwarczný. Ti zmiňují, že učitelé v souvislosti se sociálním



znevýhodněním často pozorují tzv. skryté záškoláctví, tedy nejspíše bezdůvodné, ale rodiči omluvené absence. Dodávají, že ve školách, kde je vysoký podíl žáků ze sociálně vyloučeného prostředí se záškoláctví vyskytuje častěji (Swart, Andrys, Pražáková, Folwarczný, 2020, s.18–19, online).

Z výše uvedeného mimo jiné vyplývá, že velké množství absencí, ale i nepodnětné rodinné zázemí mohou mít za následek mimo jiné i špatný školní prospěch, který je též bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Že jsou špatnými studijními výsledky skutečně ve větší míře ohroženi žáci se sociálním znevýhodněním, dokazuje i výzkum Presové, podle níž mají právě sociálně znevýhodnění žáci horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění po celou dobu studia na základní škole (Presová, 2012, s. 112, online). A právě špatné školní výsledky mohou mít negativní dopad na lidskou psychiku. Dle Heluse se jedná o syndrom neúspěšné osobnosti. Tento syndrom se skládá z prožitkově-postojového psychického komplexu, který se stává trvalou vlastností jedince a nepříznivě jej ovlivňuje ve výkonech a jednání. Tento komplex je vytvořen zkušeností dítěte s necitlivým přístupem sociálního okolí, které poukazuje na jeho neúspěchy, a v horších případech i schopnosti dítěte porovnává s jeho vrstevníky. Toto jednání značně ovlivňuje psychiku dítěte. To je pak přesvědčeno, že úsilí nemá smysl a je lepší se úkolu vyhnout. Získává pocit, že na úkoly nestačí, vytváří si nepřátelský postoj vůči škole a vyučujícím a může volit únik do jiné životní oblasti, jako je prostředí part, kde se cítí jistější. Dítě, které je neustále utvrzováno ve své nedostatečnosti a jeho neúspěchy mu jsou stále připomínány například opakovaným špatným hodnocením ve škole, si může vytvořit syndrom naučené bezmocnosti. Dítě získá zkušenost, že ani přes snahu není schopno dosáhnout dobrých výsledků, smíří se se současným stavem a na další snažení rezignuje (Helus, 2009, 121–165). Je tedy zřejmé, že negativní hodnocení ve škole a dlouhotrvající školní neúspěch mohou zapříčinit žákův negativní postoj ke škole. Dítě tak může ztratit vůli dále studovat, nebo v případě propadnutí ukončí devítiletou školní docházku v jiném než 9. ročníku, což jej samozřejmě znevýhodní v budoucím životě.

Další bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním mohou být dle zjištění Němce i chybějící pracovní a studijní vzory v rodině. S tím souvisí i absence kladného vzoru chování v rodině, a tedy existující vzor patologického chování, které dítě vidí, přejímá a napodobuje i v průběhu školní docházky, což mívá za následek zvýšený počet kázeňských problémů (Němec, 2014, s. 6, online). To, že mají žáci se sociálním znevýhodněním větší problémy s kázní, dokazuje i zjištění Presové, dle níž dostanou

v průběhu školní docházky žáci se sociálním znevýhodněním v průměru o 5,8 negativních výchovných opatření více než ti bez sociálního znevýhodnění (Presová, 2012, s. 122, online).

Poslední zmíněnou bariérou dle Němce je problém s integrací žáka se sociálním znevýhodněním do majoritní společnosti. Z jeho zjištění vyplývá, že i nadaní a schopní žáci se mohou po přechodu na druhý stupeň základní školy, a tedy ve věku, kdy pocítují větší potřebu budovat svou identitu, setkat s pocitem, že do majoritní společnosti nepatří, což může negativně ovlivnit jejich motivaci dále se integrovat do majoritní společnosti a vzdělávat se (Němec, 2014, s. 6, online). Jako zajímavé se i nyní jeví uvést vyjádření ředitele základní školy k této bariéře, které cituje i Němec: *„Největší riziko je při přechodu na druhý stupeň. Máme zkušenosti s tím, že i děti z těchto prostředí se nám daří za první socializovat, za druhé vzdělávat, v té první, druhé, třetí... a čtvrtá ještě dobrý, v pětce to nastane a ty děti se úplně otočí a já osobně mám několik zkušeností, že ty děti chodily zpívat do sboru, byly aktivní, a pocházely třeba z romské komunity, ze sociálně slabého prostředí, až jsme si říkali, hele to bude super, nám se ho podařilo z toho vyčlenit, ale pak přijde ta puberta a on potřebuje někam patřit a ta majoritní společnost ho nepřijímá, i kdyby se stokrát snažil, ale bohužel bude pro ní pořád ten, který je od nich, a ta jeho společnost, pokud se nezačne chovat tak jako oni, ho taky nepřijme.“* (Němec, 2014, s. 6, online).

Je tedy zřejmé, že záleží zejména na rodině a rodinném zázemí, jak se ke vzdělávání žáků postaví, a zda je ve vzdělávání podpoří, budou motivovat a pomohou jim, či nikoli. Lze se domnívat, že pokud by rodinné zázemí fungovalo a bylo podnětné, většina z výše uvedených bariér ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním by vymizela, avšak v případě, že je rodinné zázemí naopak nepodnětné, může i velmi nadanému žákovi působit značné obtíže ve vzdělávání. Některé z bariér jsou samozřejmě způsobeny i etnickou či národnostní příslušností rodin a jejich ekonomickou situací, nicméně se lze domnívat, že v případě snahy ze strany rodin se dá jazyku a normám chování majoritní společnosti naučit, přizpůsobit se jim a předat je dětem. S ekonomickými problémy poté může do jisté míry pomoci systém státní sociální podpory. Lze se tedy domnívat, že většina zmíněných bariér je způsobena zejména nízkou snahou rodin žáků se sociálním znevýhodněním zbavit se tohoto znevýhodnění a většině z nich by se dalo alespoň částečně předejít.

## 4 Specifika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole

Sociální znevýhodnění s sebou přináší mnohá specifika, jež musí učitelé a vedení základní školy respektovat. Je nesporné, že takto znevýhodněný žák bude potřebovat lehce odlišný přístup s ohledem na jeho rodinné zázemí a socioekonomickou situaci rodiny. Je však nezbytné, aby sociálně znevýhodnění jedinci nebyli pro své znevýhodnění a specifika z něj plynoucí ze základního vzdělávání v základních školách hlavního vzdělávacího proudu vylučováni. Jejich neopodstatněné zařazení do speciálních škol, k němuž často dochází, nebo umístění do škol, kde se nesetkají s dětmi z majoritní společnosti, jejich začlenění do majoritní společnosti nijak neprospívá a může dokonce přispívat i k prohloubení jejich segregace a izolace.

Na to upozorňuje i Zíková a kolektiv. Ta uvádí, že prvním problémem při vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním ve věku žáků základní školy je, že se mnozí z nich do základních škol hlavního vzdělávacího proudu nedostanou a často končí v základní škole speciální. Toto zařazení je jistě pro žáka přínosné, pokud se zakládá na skutečnosti, že by klasickou základní školu nebyl schopen absolvovat. Pokud je však dítě do této školy zařazeno jen z pohodlnosti rodičů či jejich snahy ochránit jej před náročnými požadavky a nelze se domnívat, že by dítě mělo potíže absolvovat základní školu hlavního vzdělávacího proudu, je toto rozhodnutí pro dítě velmi kontraproduktivní. Základní školy speciální sice dítěti ulehčují v kladených požadavcích, ale neumožní mu v budoucnu získat vzdělání pro kvalifikovanější pracovní pozice (Zíková a kolektiv, 2011, s. 65). Je tedy zřejmé, že se jedná o úlevu, která si v budoucnu vybere značnou daň na pracovním uplatnění, a je-li zařazení dítěte na tuto školu od počátku neopodstatněné, jedná se o zbytečné ubírání budoucích profesních možností dítěti. A jak připomíná Zíková a kolektiv, mělo by být cílem školského systému udržet co nejvíce dětí schopných klasického vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu a dovést je k dostatečné kvalifikaci, z čehož ve svém důsledku bude mít prospěch nejen dítě, ale celá společnost (Zíková a kolektiv, 2011, s. 65). Dle Machina totiž vzdělání sociálně znevýhodněným žákům otevírá cestu k opuštění sociálně znevýhodněného prostředí a umožňuje jim snazší zapojení do většinové společnosti. A pokud dosáhnou určitého vzdělání, jsou poté stejně jako ostatní vzdělaní členové společnosti důležitou hnací silou pro stát a jeho ekonomiku (Machin, 2006, s.7). Z uvedeného vyplývá, že by mělo být v zájmu státu podpořit děti ve vzdělávání a umožnit dobré vzdělávací podmínky a přístup ke studiu i dětem sociálně

znevýhodněným, jelikož i ony mohou mít po jeho dokončení na chod státu pozitivní vliv. A právě pro větší úspěšnost těchto žáků a zvýšení jejich motivace školu navštěvovat a vzdělávat se je dle Němce a kolektivu důležité identifikovat specifické problémy těchto žáků, aby mohla být jejich podpora co nejcílenější a nejefektivnější (Němec a kolektiv, 2019, s. 15).

Ač se tato diplomová práce nezaměřuje specificky na žáky romského etnika, bude jim nyní v této souvislosti věnována pozornost. Důvodem je zejména prostor, jež je jim věnován v odborné literatuře, díky níž lze na jejich příkladu prezentovat některé poznatky a zjištění týkající se specifík ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Je však nutné podotknout, že spektrum sociálního znevýhodnění je velmi široké a každý žák je jedinečný a je tedy nutné vždy dbát na individuální přístup a hledat individuální příčiny problémů. Zde prezentovaná zjištění tedy nelze bez výjimek vztáhnout na všechny sociálně znevýhodněné žáky romského etnika a tím spíše ne na sociálně znevýhodněné žáky obecně.

Specifikům ve vzdělávání žáků romského etnika se věnuje Šotolová. Ta uvádí, že tyto děti jsou mnohem více náchylné k propadnutí, zhoršeným stupňům z chování, ukončení povinné školní docházky dříve než v 9. ročníku či k přeřazení do speciálních škol. Důvodem pro tuto nepříznivou situaci může být výrazný vliv rodiny, neboť tyto děti často vyrůstají obklopeny výhradně příslušníky romského etnika, pro které vzdělávání není na prvním místě a velká část z nich získala pouze vzdělání základní. Mezi hlavní příčiny školního neúspěchu dětí z romského etnika Šotolová řadí například odlišný jazykový vývoj, protože i dosud mezi sebou romští spoluobčané v některých lokalitách a komunitách stále mluví svým vlastním jazykem, tedy romštinou. Další příčinou může být odlišný přístup k plnění výchovné funkce rodiny či dokonce nedocení významu výchovy a vzdělání, s čímž souvisí i nedostatečná podpora a pomoc v přípravě na a do školy. Další příčinou může být izolovanost některých dětí od většinové společnosti, která může mít za následek jejich nedostatečný přístup k potřebným informacím. Velmi významný vliv má však i nedostatečná připravenost pedagogů na práci se žáky z minoritních skupin (Šotolová In: Jesenský ed., 1998, s. 51–52).

Právě v souvislosti s prací škol se žáky z minoritních skupin obyvatelstva, konkrétně z romského etnika, je zajímavý příklad pražské Fakultní základní školy Havlíčkovo náměstí 300/10, který opět přináší Šotolová. Právě tato škola zřídila třídy určené pro

romské žáky ve stupni přípravné třídy a prvního až třetího ročníku. Tyto třídy však nemají žáky separovat, nýbrž jim umožnit lépe se adaptovat na vzdělávání v klasických základních školách. Nejedná se také o třídy složené výhradně z příslušníků romského etnika, ale jsou do nich zařazovány i děti z majoritní společnosti, což romským žákům umožňuje přejímat jejich vzorce chování, pohled na svět, způsob života a obecně se tak více zařazovat do většinové společnosti. Aby bylo skutečně předejito podezření na diskriminaci či segregaci, je k zařazení do těchto tříd nutný souhlas rodičů dítěte, a rozhodnou-li se rodiče, že chtějí dítě zařadit do klasické třídy, je jim vyhověno. Kromě souhlasu rodičů je pro zařazení dítěte do této třídy třeba vyšetření a doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Obsah učiva je i v těchto třídách stejný jako ve třídách běžných, nicméně dětem je zde poskytnut individuálnější přístup a odlišné metody práce, které jim pomáhají sžít se s organizací výuky a lépe pochopit učivo. V rámci výuky jsou podporovány praktické potřeby žáků, je snaha omezit složitější teoretické poznatky, a naopak více rozvíjet logické myšlení a věnovat se znalostem a dovednostem potřebnějším pro praktický život. Zvýšená pozornost je v rámci výuky věnována českému jazyku. Důležitým aspektem výuky v těchto třídách je motivace k výuce, střídání činností, neodrazující, avšak spravedlivá klasifikace a nepřetěžování žáků nadbytečným množstvím učiva. Škole se osvědčila i spolupráce se sociálním kurátorem pro národnostní menšiny, díky němuž jsou učitelé dostatečně informováni o socioekonomických podmínkách žáků a kurátor na oplátku získává přehled o docházce a školním prospěchu žáků. Kromě této spolupráce je velmi cenná i spolupráce s rodiči. Smutnou pravdou však zůstává, že velká část rodičů žáků romského etnika nevnímá základní vzdělávání jako důležitou součást života jejich dětí. Často se nezajímají o jejich studijní výsledky, nejsou pro ně oporou a nemotivují je ke vzdělávání. Problém je také jejich velmi nízká míra pomoci s probíranou látkou a domácí přípravou, ať již z důvodu nezájmu, nebo proto, že s ní pomoci ani nemohou. Tyto třídy by měly napomoci posílit sebevědomí romských žáků a dát jim pocit úspěšnosti ve vzdělávání. Snahou je též vyrovnat rozdíly mezi romskými žáky a ostatními žáky a úspěšná integrace těchto i jinak sociálně znevýhodněných žáků do života ve většinové společnosti (Šotolová In: Jesenský ed., 1998, s. 151–153).

Zajímavý je i příklad základní školy v obci Liptovská Teplička na Slovensku. Tento příklad přináší Beňušková a podotýká, že se jedná o základní školu, kam z 293 žáků dochází 107 dětí romského etnika. Většina z těchto 107 dětí pochází ze sociálně

znevýhodněného prostředí, a to většinou z rodin trpících hmotnou nouzí. To se dle Beňuškové podepisuje na jejich školním prospěchu, docházce, ale i množství práce a její náročnosti, která z toho plyne pro jejich učitele (Beňušková In: Bittnerová, Moravcová ed., 2013, s. 63). A že je práce se žáky z romského etnika skutečně specifická a náročná dokládá i Kaleja, který uvádí, že výchovně vzdělávací práce s těmito žáky je prací: „*vyžadující vysoké nároky na profesi učitele ve smyslu speciálně pedagogické erudice, pravého sociálního citění a opravdového vztahu učitele a žáka*“ (Kaleja, 2011, s. 70). Beňušková dále zmiňuje, že je těmto dětem stejně jako všem ostatním s podobnými ekonomickými problémy poskytována podpora v rámci příspěvků na nákup pomůcek či stravu. Většinou společností je však tato podpora pro děti z romského etnika vnímána jako nespravedlivá (Beňušková In: Bittnerová, Moravcová ed., 2013, s. 63). Tento příklad je zmíněn zejména pro demonstraci problému předsudků vůči romským žákům, i když s podobnými předsudky se musí do jisté míry vyrovnávat i ostatní sociálně znevýhodnění žáci. Právě tyto předsudky a dalo by se říci až společenská nenávisť, kterou rodiče často přenášejí i na své děti, těmto žákům jejich studium ještě více ztěžuje a může z nich učinit terč šikany nebo je vyčlenit na okraj třídy. Lze se tedy domnívat, že je třeba v rámci pedagogického působení na kolektivy, v nichž se tyto děti nacházejí, brát na tuto skutečnost zřetel a snažit se co nejvíce stmelit třídní kolektiv. Právě takovéto předsudky mohou totiž vést ke ztrátě motivace žáků ke studiu i samotné docházce do školy, což jsou situace, kterým je třeba předcházet.

Nyní je však vhodné vrátit se zpět ke všem žákům se sociálním znevýhodněním a zaměřit se na specifika jejich vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a na možnosti jejich podpory. Němec, Vojtová a kolektiv uvádějí, že sociálně znevýhodněným žákům, a to konkrétně těm z rodin s nízkým sociálně kulturním postavením, je třeba poskytnout specifickou podporu nejen v rámci základního vzdělávání, ale již před ním. Je dle nich třeba zaměřit se zejména na sociální kompetence. Důležitý je však též rozvoj návyků a kompetencí, díky nimž žák úspěšně zvládne absolvovat povinnou školní docházku, přičemž zmiňují i možnost poskytnout těmto žákům asistenta pedagoga (Němec, Vojtová a kolektiv, 2009, s. 28).

## **4.1 Podpůrná opatření poskytovaná žákům se sociálním znevýhodněním**

Co se podpory týče, spadají sociálně znevýhodnění žáci, kteří jsou zařazeni do škol hlavního vzdělávacího proudu, do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vyučující jim tak podle § 16 odstavce 2 a 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) mohou bez doporučení školského poradenského zařízení poskytnout podpůrná opatření prvního stupně. Mezi ně patří například změna metod, hodnocení či způsobu organizace výuky. Dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kolektivu slouží podpůrná opatření v tomto stupni jako prevence školního neúspěchu žáka. Jedná se o systém běžně dostupných metod a forem práce, které je třeba vhodně aplikovat a tím zabránit žákům propadnout se do fáze, kdy již vyžadují vyšší stupeň podpůrných opatření. Pokud jsou opatření aplikována vhodně, nemělo by u žáků docházet ke zvýšenému množství školních neúspěchů a k nechuti ke vzdělávání, která s nimi neodmyslitelně souvisí. Jaká opatření jsou vhodná aplikovat v případě konkrétního žáka rozhodují individuálně pedagogové jeho kmenové školy, a to na základě pozorování žáka při výuce jednotlivých předmětů i v rámci školních akcí. Užitečné mohou být i rozbory jeho prací, znalost jeho sociálního zázemí, rodinné situace či zdravotního stavu. Právě toto hloubkové poznání žáka a jeho specifik výrazně pomáhá k určení důvodů selhávání a nalezení vhodných opatření, která povedou ke kýženému cíli. Konkrétním příkladem podpory, kterou poskytují přímo pedagogové ve třídě, může být změna zasedacího pořádku či odlišný, zejména dle potřeb a možností žáka prodloužený, čas poskytovaný na jednotlivé úkoly. Jako vhodné se však často jeví i zkrátit, či prodloužit vyučovací hodiny a přestávky, které je oddělují. V některých případech je též možné přistoupit k úpravě učiva, avšak tyto změny by neměly ovlivnit úroveň školních výstupů. Vždy je však třeba klást důraz na adekvátnost využívaných metod konkrétní pedagogické situaci. Tato opatření vyučující zavádějí po konzultaci se školským poradenským pracovištěm a vyžaduje-li to konkrétní povaha případu žáka, i se školským poradenským zařízením. Při aplikaci zvolených opatření je poté třeba mít na paměti specifický učební styl žáka i obecné didaktické zásady a respektovat je. Jako podstatné se jeví využívat aktivních učebních metod ale i individuálního přístupu k žákovi. S ním se pojí i nutnost žáka efektivně motivovat a pokusit se předejít jeho vyčerpání. V rámci samotné intervence je poté dle autorů vhodné spolupracovat nejen s celým třídním kolektivem, ale i s rodiči žáka. Ve své

podstatě by se dala tato opatření nazvat nadstavbou či důslednější aplikací individuálního přístupu učitele k žákům, který by měl být v základní míře na základní škole normou (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015, s. 40–41).

V případě, že opatření v prvním stupni nejsou dostačující, lze žákům poskytnout i opatření ve vyšších stupních, nicméně ty již dle § 16 odstavce 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) musí doporučit školské poradenské zařízení.

Žáků se sociálním znevýhodněním se nejvíce týkají kromě prvního stupně ještě opatření ve stupni druhém a třetím. Opatření druhého stupně lze dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kolektivu chápat jako speciálněpedagogické formy a metody práce, jejichž aplikace by neměla mít nijak výrazný dopad na vzdělávání zbytku třídy, avšak na rozdíl od opatření v prvním stupni jej již ovlivňují. V rámci těchto opatření je mnohem větší důraz kladen na individuální přístup k potřebnému žákovi, který je však stále plně zapojen do společné výuky. Na určité činnosti však mohou být potřební žáci, je-li jich ve třídě více s podobnými vzdělávacími problémy, od zbytku třídy oddělení, čímž se vytvoří specifická skupina, v níž se budou více věnovat problematice látky. Setkání této skupiny žáků mohou probíhat paralelně s výukou ostatních žáků nebo jako nadstavba po vyučování (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015, s. 41). Ač toto oddělení určité skupiny žáků může působit jako separace slabších žáků a jejich vyčlenění z kolektivu, lze se domnívat, že se jedná o velmi účinnou formu pomoci. Právě takovéto vyčlenění žákům často umožní získat prostor pro větší porozumění probírané látce a vzhledem k malému počtu žáků ve skupině i individuálnější přístup ze strany učitele, který je u těchto žáků tolik potřebný. Lze se domnívat, že tato technika by mohla být velmi prospěšná například pro žáky s odlišným mateřským jazykem či pro žáky z vyloučených lokalit, kteří mohou mít jinou slovní zásobu než ostatní žáci a porozumění některým vyučovaným látkám pro ně může být obtížnější. Je však třeba znovu upozornit, že tyto žáci nejsou vyčleněni z klasické výuky a odtrženi tak od ostatních spolužáků. Jedná se pouze o způsob, jak jim pomoci dosahovat co nejlepších studijních výsledků a lze se tak domnívat, že tento specifický přístup nijak výrazně neohrožuje jejich začlenění do třídního kolektivu. Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv dále uvádějí, že i v tomto stupni podpurných opatření odpovídá obsah učiva klasickému rámcovému vzdělávacímu programu. V odůvodněných případech však mohou být určité výstupy redukovány tak, aby odpovídaly žakovým možnostem. Tyto změny ale vyžadují sestavení individuálního



vzdělávacího plánu. Důležité je též podotknout, že při zavedení opatření druhého stupně je vhodné zachovat i funkční opatření stupně prvního (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015, s. 42).

Opatření třetího stupně již dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kolektivu zasahují do organizace práce se třídou a zahrnují zejména úpravu vzdělávacích podmínek, režimu domácí přípravy a školní práce. V rámci tohoto stupně podpůrných opatření je individuální vzdělávací plán pravidlem. Nutno však podotknout, že sociálně znevýhodnění žáci takového stupně podpory ve většině případů nedosahují. Podpůrná opatření ve třetím stupni jsou tak spolu s opatřeními ve vyšších stupních určena zejména žákům se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kolektiv, 2015, s. 42). Lze se však domnívat, že v určitých případech může být sociálně znevýhodněný žák zařazen i do tohoto stupně podpůrných opatření, a proto je jistě vhodné jej alespoň zmínit. Zařazení do čtvrtého či pátého stupně je již však velmi nepravděpodobné, a proto jim zde nebude věnována pozornost.

Němec a kolektiv se zaměřuje na práci asistenta pedagoga, který může být též dětem v rámci těchto opatření přidělen. Asistent pedagoga může být nápomocný zejména ve čtyřech oblastech v nichž se sociální bariéry vyskytují. Jedná se o oblast nedostatečného materiálního zajištění, jazykové bariéry, nedostatečné motivace a absence domácí přípravy. V rámci těchto oblastí může asistent pedagoga například pomáhat žákům upevňovat hygienické návyky, zařídit půjčování potřebných pomůcek ve škole, spolupracovat s neziskovými organizacemi, pomáhat jim rozvíjet slovní zásobu či je-li toho schopen tlumočit jim probíranou látku, než si žáci jazyk osvojí natolik, aby jí sami bez problému rozuměli. Dále může žáky motivovat, pomáhat jim pochopit důležitost základního vzdělání pro život, doučovat je, a to buď přímo v rodině, nebo v prostředí školy (Němec a kolektiv, 2014, s. 31–32). Je tedy zřejmé, že role asistenta pedagoga může být pro žáka se sociálním znevýhodněním velmi přínosná, a to zejména pro individuální přístup, který není často pro množství žáků ve třídě možný poskytnout přímo učitelem. A právě individuální přístup je v případě těchto žáků velmi důležitý. Kromě toho je však dle Němce a kolektivu asistent pedagoga i důležitým komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou sociálně znevýhodněného žáka. Asistent pedagoga by se měl pokusit porozumět rodinnému zázemí žáka, dohlédnout na jeho pravidelnou školní docházku a vysvětlit rodičům její důležitost. Měl by též informovat rodiče žáka o důležitých informacích včetně školního prospěchu, a naopak zjišťovat od nich informace pro školu

důležité. Jeho cílem by však mělo být i propojit rodiče přímo s učiteli a prolomit mezi nimi nedůvěru. I v tomto případě se někdy i nadále účastní jejich komunikace, avšak již ne čistě jako prostředník, ale spíše jako tlumočnick, je-li toho schopen (Němec a kolektiv, 2014, s. 63–67).

Němec a kolektiv se však nevěnují pouze asistentu pedagoga, ale i dalším formám pomoci ve vzdělávání, které může žákovi se sociálním znevýhodněním poskytnout stát. Jedná se například o zřizování přípravných tříd, v nichž si děti osvojují potřebné znalosti a dovednosti, aby pro ně bylo snazší nastoupit do první třídy základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Další důležitou pomocí je zařazování multikulturní výchovy do vzdělávacích programů, díky níž se děti učí většímu respektu mezi majoritní společností a minoritami. Tato výuka by tak měla napomoci žákům z minorit lépe se začlenit do třídního kolektivu a třídnímu kolektivu lépe je pochopit a přijmout mezi sebe. A jako poslední lze zmínit různé dotační programy, které jsou též velmi důležité pro poskytování kvalitní a adekvátní pomoci těmto žákům (Němec a kolektiv, 2014, s. 34–35).

## **4.2 Strategie učení a motivace žáků se sociálním znevýhodněním**

Při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je vhodné volit specifické strategie, které žákům pomohou lépe se adaptovat na prostředí a učit se učební látce. Těmto strategiím se věnuje například Mareš, který upozorňuje, že mezi styly učení jednotlivých rasových, ale i etnických skupin, jsou patrné rozdíly (Mareš, 1998, s. 126). Je tedy třeba si těchto odlišností všimnout a věnovat jim pozornost. Mareš dále uvádí, že je možné tyto styly učení ovlivňovat. Nicméně upozorňuje i na skutečnost, že měnit žákův styl učení nemusí být vždy nutné a je-li k tomu již přikročeno, je třeba mít na paměti, že se jedná o zásah do žákova vnitřního světa, a je tedy třeba postupovat s patřičnou citlivostí (Mareš, 1998, s. 142–143). Bartoňová a Vítková poté upozorňují na pozitivní přínos využití skupinového vyučování, které představují na příkladu kooperativního učení. To využívá týmové práce, ale i sociálních vztahů ve třídě. Jako vhodnou zmiňují též jeho kombinaci s projektovou výukou a upozorňují, že i přes větší složitost přípravy se jedná o skutečně efektivní formu výuky, která napomáhá vytvářet důležitou spolupráci v týmu a kolektivu třídy (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 32).

Velmi přínosné pro praxi mohou být i formy a metody práce podle Kaleji. Ten zmiňuje například nutnost věnovat zvýšenou pozornost osvojování si českého jazyka, ale i obeznámení se s českými tradicemi, zvyklostmi a prostředím. Doporučuje též zařazení nepovinných předmětů, ale i poskytnutí volnočasového vyžití pro tyto žáky v podobě zájmových kroužků. Poukazuje také na prospěšnost aktivizačních činností a působení na více smyslů v rámci výuky, přičemž upozorňuje na nevhodnost frontální výuky, která v českém školním prostředí dosud převládá. Doporučuje také jednotlivé činnosti v rámci výuky střídat, případně je prokládat například pohybovou aktivitou. Vhodné dle něj je zaměřit výuku spíše na praktické příklady, tedy vycházet v ní z reálných příkladů, s nimiž se žák může setkat v praxi. Zdůrazňuje též nutnost zpětné vazby, zda žák pochopil zadání či výklad, jelikož bez pochopení zadání či teoretického základu je úspěch edukačního působení velmi nepravděpodobný. A jako velmi důležitou zmiňuje i nutnost respektovat specifika žáka a jeho psychickou odolnost i pracovní tempo (Kaleja, 2014, s. 82).

Vožechová a Pekárková se věnují metodám motivace sociálně znevýhodněného žáka. Dle nich se velmi osvědčilo přidělit žákovi vhodné místo ve třídě. Dítě by nemělo sedět v zadní lavici ani nikde stranou. Jeho místo v zasedacím pořádku by mu mělo umožňovat dobrý výhled na tabuli a jiné důležité pomůcky. Kromě místa v zasedacím pořádku je však třeba podpořit jej i v nalezení místa v kolektivu třídy. Na budování dobrých třídních vztahů pak mohou mít pozitivní vliv například vrstevnické programy poskytované pedagogicko-psychologickými poradnami či neziskovými organizacemi. Vhodné je též dětem pomoci se zapůjčením potřebných pomůcek a ověření si, že pokud si má dítě do školy donést nějaký specifický předmět či pomůcku, je si toho vědomo. Dobré je též ujistit se, že je v jeho silách si tento předmět obstarat a případně zda ví, kde jej sehnat (Vožechová, Pekárková, 2013, s. 18–19, online). Je zřejmé, že tato pomoc pomůže dítě více začlenit do kolektivu třídy. Právě nenošení pomůcek může totiž žáka ještě více segregovat a není-li pravidelně kvůli jejich nedostatku schopen plnit zadané úkoly, může ho to i značně demotivovat. Vožechová a Pekárková dále upozorňují na potřebu konkrétně specifikovaných ocenění, která by žák neměl dostávat pouze za splnění zadání, ale i za pomoc ostatním či dílčí úspěchy. Vhodné je dítě oceňovat před kolektivem a ujistit se, že ocenění rozumí. Důležité je také žákovi vysvětlit, že bude-li se mu dít nějaké příkoří, například posměšky ze strany spolužáků či dokonce fyzické násilí, může se na učitele obrátit a říci si o pomoc (Vožechová, Pekárková, 2013, s. 19–20, online).

## **5 Specifika a bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole v době uzavření základních škol z důvodu pandemie COVID-19**

V letech 2020 a 2021 byla v určitých obdobích z důvodu pandemie COVID-19 omezena prezenční výuka na mnoha školách včetně těch základních. Distanční vzdělávání, které bylo náhradou vzdělávání prezenčního a pro žáky do té doby běžného, zasáhlo všechny žáky základních škol, nicméně na žáky sociálně znevýhodněné byl dopad velmi specifický. Právě této skutečnosti bude nyní věnována pozornost.

Tichý přináší souhrnnou tabulku uzavření škol v období od března roku 2020 až do června 2021. Základní školy v České republice byly z důvodu pandemie COVID-19 plně či částečně uzavřeny od 11. března do 22. května 2020. Další omezení nastalo 14. října a trvalo až do 27. listopadu 2020. 21. prosince 2020 se základní školy opět uzavřely a otevřeny byly až 30. dubna 2021. V těchto obdobích byly základní školy uzavřeny plně nebo jen pro některé ročníky. I v obdobích, kdy byly školy otevřeny, však často platila různá omezení, která měla značný dopad na způsob výuky (Tichý, © 2021, online). Souhrnná tabulka provozu škol během školního roku 2019/2020 a 2020/2021 je přiložena na konci diplomové práce (Příloha B).

Právě distanční výuka, jež z těchto částečných či úplných uzávěr základních škol plynula, byla pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním velmi náročná. Problémy nastaly nejen z důvodu nedostatečného technického vybavení, ale i například pro neexistenci připojení k internetu. Je však důležité dodat, že tato forma výuky byla jistě problematická i pro mnoho dětí bez sociálního znevýhodnění.

Jak uvádí Němec, potýkali se v tomto nelehkém období žáci se sociálním znevýhodněním nejen se špatným technickým vybavením, ale i s nevyhovujícím prostředím a nedostatečnou podporou ze strany rodiny. Aby se tyto bariéry alespoň částečně snížily, byly zahájeny různé sbírky počítačů a vyvinuta i snaha zajistit těmto dětem v co největší míře doučování, a to online formou. A právě na specifika online doučování, jeho bariér i osvědčených metod jejich předcházení a řešení se zaměřil Němcův výzkum, jehož příprava započala již v druhé polovině roku 2020. V rámci něj sbíral data od čtrnácti lektorů, kteří doučovali žáky se sociálním znevýhodněním zapojené do projektu Nová Škola, o.p.s. z pěti pražských základních škol. Mezi těmito žáky se nacházeli nejen ti

s jiným mateřským jazykem, ale i žáci z neúplných rodin, z rodin s nízkým socioekonomickým statusem nebo romští žáci ze sociálně znevýhodněných rodin. Tyto žáky pojila nedostatečná podpora ke vzdělávání ze strany rodiny a potřeba nadstandardní mimoškolní podpory při distanční výuce. V rámci výzkumného šetření Němec zjišťoval zejména to, na jaké bariéry lektori nejčastěji naráželi a jaké metody se jim při online doučování osvědčily (Němec, 2021, s. 26–28).

Tyto postřehy budou nyní více přiblíženy. Dle zjištění Němce bylo bariérou nedostatečné technické vybavení. V mnoha rodinách z počátku chyběl počítač, nezdědka kdy nebyl do domácnosti zaveden internet nebo jeho připojení nebylo pro online doučování dostatečně silné. Tyto nedostatky byly často řešeny jak ze sbírek, tak přímo školami, avšak ne vždy bylo toto řešení úspěšné. Problém byl také s absencí kamer, které se pro doučování některých předmětů ukázaly jako podstatné. Kromě problémů s vlastnictvím technického vybavení byl problém i s jeho využíváním. Nezdědka se stávalo, že rodina měla nebo získala potřebnou techniku, avšak neuměla ji správně využívat, což též komplikovalo možnosti online doučování. Kromě problémů s technikou se ukázala jako bariéra i samotná organizace doučování. Respondenti uváděli, že byl problém domluvit se nejen na platformě doučování, ale i jeho termínu, a to i z důvodu často se měnícího školního rozvrhu nebo mimoškolních aktivit žáků. Problém lektori zaznamenali i v případě doučování žáků s nedostatečnou znalostí češtiny a v komunikaci s jejich rodiči. Online prostředí neposkytovalo dostatečnou možnost využívat neverbální způsoby komunikace jako je tomu v těchto případech v offline prostředí, což komunikaci značně ztěžovalo. Obtíže v komunikaci a zadávání úkolů však byly zaznamenány i u dětí bez jazykové bariéry. To bylo z počátku způsobeno nedostatečnou spoluprací škol s doučovateli. Z tohoto důvodu neměli lektori potřebná zadání úkolů, učebnice nebo pracovní listy, s nimiž žáci pracovali, a tak byli často nuceni improvizovat. Tato spolupráce se však postupem času zlepšila. Se špatnou spoluprací lektorů a škol souvisela i uzavřenost online výukových prostředí škol, do nichž neměli lektori na začátku přístup. To bylo problematické zejména z důvodů interaktivních cvičení a úkolů, které byly přístupné pouze v tomto prostředí, což lektory opět nutilo hledat improvizovaná řešení, jako například sdílení žákovy obrazovky. Velkou specifickou bariérou poté byl zejména problém s udržením žákovy pozornosti po dobu online doučování. To mělo více příčin. Jednou z nich bylo nevyhovující, například rušné, domácí prostředí, v němž se online doučování konalo. Druhým faktorem bylo přetížení online výukou. Žáci již dopoledne

absolvovali školní online výuku, která je vyčerpala a při online doučování již neměli tolik energie a pozornost tak značně klesala (Němec, 2021, s. 28–30).

Pro předcházení a řešení těchto specifických bariér mohou posloužit příklady dobré praxe zapojených lektorů. Němec v rámci svého výzkumu zjistil, že je velmi užitečné zvolit při organizaci doučování individuální přístup. U každého žáka zjistit, jak se nejlépe spojit s rodiči či žákem při domlouvání termínu a tento komunikační kanál poté využívat. Ne všechny rodiny totiž odpovídají na e-maily a ne všichni rodiče zase na SMS zprávy. Vhodné je také zvolit platformu podle individuálních potřeb, zkušeností a možností žáka. Obecně jsou nejvhodnější zdarma přístupné platformy. Jako velmi užitečné lektoři označili sdílení obrazovky, což jim umožňovalo vidět zadání, ale i společně s žákem sledovat postup řešení. Jako prospěšné pro různé kreativnější postupy v doučování se poté ukázaly i online tabule. Lektoři také často doporučovali nechat si od žáků ještě před online doučováním nasdílet úkoly, které chtějí řešit, což doučovatelům umožní více se na daná témata připravit. Doučovatelé také považovali za užitečné, mimo školní úkoly, rozvíjet i další školní dovednosti, a to prostřednictvím různých vzdělávacích webů a aplikací, jejichž nabídka je velmi bohatá a velká část z nich je dokonce přístupná zdarma. Za nezbytné také považovali zaměřit výuku co nejvíce individuálně a zapojit žáky do stanovení výukových cílů. Co se týká udržení pozornosti žáka, doporučovali lektoři pokusit se ve spolupráci s rodiči zajistit žákům klidné prostředí. Pokud toho nebylo možné dosáhnout vyčleněním klidné místnosti, osvědčilo se i pokud žáci využívali sluchátka. Jako užitečné se též ukázalo neurčovat pevný čas konce doučování a ukončit jej až po splnění zadaných úkolů, což žáka motivuje více se soustředit, aby mohl doučování dříve ukončit. Pro zatraktivnění doučování se lektorům osvědčila aktivizace žáka pomocí neformálního rozhovoru na začátku setkání a zařazování krátkých volnočasových aktivit jako odměn za splnění úkolů (Němec, 2021, s. 30–32).

Z uvedeného vyplývá, že bylo distanční doučování žáků se sociálním znevýhodněním poznamenáno řadou specifických bariér, avšak za dobrou zprávu lze považovat to, že většinu těchto bariér lze alespoň částečně odstranit a překonat a nastane-li v budoucnu podobná nepříznivá situace, příklady dobré praxe z tohoto období mohou značně napomoci urychlit jejich eliminaci.

Němec, Walterová a Kruková přináší na základě poznatků škol i výsledků z dosud realizovaných výzkumů jedenáct doporučení pro distanční vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Prvním doporučením, jež uvádějí, je zajištění potřebného technického vybavení pro žáky, kteří jím nedisponují, což jim umožní účast na online výuce. Při shánění této techniky poté mohou být nápomocné nejen neziskové organizace, ale i podnikatelé či místní samosprávy. Autoři dále doporučují respektovat žákovo rozhodnutí nezapínat si v průběhu výuky kameru. Toto rozhodnutí může být podloženo například studem žáka za své domácí prostředí či skutečností, že nemá možnost využívat místnost sám. Je tedy třeba brát ohledy na soukromí jeho i jeho rodinných příslušníků. Třetím doporučením je podpora žáků, učitelů, ale i rodičů ve schopnosti využívat online výukové technologie a je-li to možné zajistit jim například školení či alespoň na webové stránky zavěsit instruktážní video. Doporučeno je též uvážit, zda nepozměnit kurikula, nezapojit více témata potřebnější pro každodenní život a zatraktivnit výuku projekty či jinými poutavými netradičními formami výuky. Doporučeno je též online doučování a zprostředkování tištěných výukových materiálů. Dále bylo zmíněno doporučení zachovat žákům, kteří mají nárok na oběd zdarma, možnost jeho odběru. Autoři dále upozorňují na důležitost psychického zdraví a pohody, a doporučují tak žákům i nadále, a s ohledem na psychicky zatěžující situaci ještě ve větší míře, poskytovat psychologickou pomoc. Dále doporučují využívat pomoci neziskových organizací a sociálních služeb pro zajištění technického vybavení, ale i shánění doučovatelů. Dodávají, že prostřednictvím jejich sociálních pracovníků lze také zajistit kontakt s rodinami sociálně znevýhodněných žáků a zjistit například proč se žák do online výuky nezapojuje. Doporučeno je též požádat místní samosprávu o pomoc se zajištěním internetového připojení, ale například i tisku pro sociálně znevýhodněné žáky a spolupracovat s ní i v otázce sociální práce v jejich rodinách. Jako poslední je zmíněno doporučení spolupráce s místní policií, která může pomoci s kontaktováním rodin žáků, kteří se k online výuce nepřipojují a dle autorů může být nápomocná i v případě distribuce zadání výuky a pracovních listů v ubytovnách a sociálně vyloučených lokalitách (Němec, Walterová, Kruková, 2021, s. 36–37).

Velmi zajímavé je též zmínit zde výsledky dotazníkového šetření, které, jak uvádí na svých webových stránkách, uskutečnil v listopadu a prosinci roku 2020 Člověk v tísni ve spolupráci s 15 neziskovými organizacemi. Jmenovitě s organizacemi Amalthea, o. p. s., Český Západ, Diakonie ČCE - středisko Západní Čechy, Farní Charita Česká Lípa,

Cheiron T, o. p. s., IQ Roma Servis, Kostka Krásná Lípa, Maják Hrádek, z. ú, Ponton, z. s., Romodrom Slaný, Salesiánské středisko České Budějovice, Salesiánské středisko Don Bosco Ostrava, Salesiánské středisko Š. Trochty Teplice, Světlo Kadaň - NZDM Kámen, Tady a Teď, o. p. s. Respondenty výzkumu byli klienti těchto organizací a poboček Člověka v tísní ve Středočeském kraji, Libereckém kraji, Plzeňském kraji, Ústeckém kraji, Olomouckém kraji, Karlovarském kraji a v Praze. Dohromady se výzkumu účastnilo 801 respondentů (People in Need, 2021, online).

Z výsledků prezentovaných na webových stránkách Člověka v tísní vyplývá, že na to, do jaké míry se žáci výuce věnují, má vliv množství poskytované synchronní online výuky i zpětné vazby, kterou škola žákovi poskytuje. Jako největší problém žáci uváděli chápání vysvětlovaného učiva a na druhém místě se umístily problémy s technikou. Problém byl spatřován i ve skutečnosti, že téměř polovina učitelů neposkytovala žákům zpětnou vazbu na jejich práci a někteří učitelé žákům nenabízeli ani individuální konzultace. Bylo také zjištěno, že téměř čtvrtina škol nezjišťovala, zda má dítě přístup k dostatečné technice. V případě, že škola zjistila nedostatečné technické vybavení řešila to ve více jak třetině případů zadáváním práce v tištěné podobě a ojedinělé nebyly ani situace, kdy dítě nemělo k distanční výuce přístup vůbec, i když tento případ byl v rámci výzkumného vzorku zaznamenán jen v 7 %. Problémem byla i nedostatečná komunikace školy s rodiči žáků, kdy 20 % rodičů se škola od začátku roku ozvala pouze jednou. Jako problém se poté ukázala i neschopnost rodičů žákům pomoci s výukou z důvodu neporozumění vyučované látce. S tímto se alespoň jednou setkalo celých 71 % rodičů (People in Need, 2021, online).

Jak již bylo zmíněno, vznikla v souvislosti s distanční výukou a s ní spojenou nedostatečnou technickou vybaveností některých dětí řada projektů. Jedním z nich byl projekt Počítače dětem od Nadačního fondu IT people z roku 2020. Tento nadační fond, jak uvádí ve své výroční zprávě, zjistil, že celých 44 000 dětí nemá přístup k výpočetní technice, což byl v době distanční výuky značný handicap. Proto v rámci tohoto projektu vybírali starší IT techniku od dárců a poskytovali ji potřebným rodinám. V době, kdy výroční zpráva vyšla již techniku získalo 2 300 rodin. 800 kusů bylo připraveno k distribuci a techniku byli schopni rodině dodat za méně než 7 dní (IT people, 2021, s. 11–12, online). Podobný projekt, jak uvádí Šnorbert, poté spustila v rámci projektu Učíme online organizace Česko.Digital. Ti též začali sbírat počítače a v říjnu roku 2020 jich již měli vybráno 1 030, nicméně ještě v této době stále poptávka po počítačích



převyšovala jejich vybraný počet. Kromě již existujících počítačů organizace přijímala i peněžité dary, díky nimž bylo možné pořídit nové disky, a zprovoznit tak řadu již vybraných počítačů (Šnorbert, 2020, online).

Je tedy zřejmé, že nepříznivá situace žáků se sociálním znevýhodněním v tomto období nezůstala bez povšimnutí, a ač se objevila řada specifických bariér, bylo vynaloženo velké úsilí k jejich úspěšnému překonání.

## **6 Výzkumné šetření: Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na českých základních školách**

Praktická část této diplomové práce je věnována výsledkům výzkumného šetření zaměřeného na bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků českých základních škol, jež bylo realizováno na základních školách hlavního vzdělávacího proudu v Ústeckém a Moravskoslezském kraji.

### **6.1 Projekt výzkumného šetření**

Pro toto výzkumné šetření byl zvolen výzkumný problém: Tvoří se v souvislosti se sociálním znevýhodněním ve zkoumaných oblastech na českých základních školách bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? Cílem výzkumného šetření je poté zmapovat praxi na základních školách podložené názory dotázaných učitelů na to, zda jsou na českých základních školách ve zkoumaných oblastech kvůli sociálnímu znevýhodnění utvářeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Kvantitativní výzkumné šetření bylo prováděno za pomoci anonymního dotazníku vytvořeného prostřednictvím služby Formuláře Google. Tento dotazník byl rozeslán všem ředitelům základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Ústeckém a Moravskoslezském kraji s žádostí o jeho poskytnutí k dobrovolnému vyplnění učitelům jejich školy. Seznam všech škol byl sestaven podle webu Atlas školství, na němž se nachází databáze základních škol v České republice (P.F. art, spol. s r. o., © 2012–2022, online).

Ne všechny základní školy se podařilo kontaktovat a ne všichni ředitelé souhlasili s účastí ve výzkumném šetření. Dohromady tedy bylo úspěšně osloveno 610 základních škol hlavního vzdělávacího proudu, z nichž se 242 nacházelo v Ústeckém kraji a 368 v kraji Moravskoslezském. Sběr dat probíhal v období od října roku 2022 do února roku 2023.

Jak již bylo zmíněno, cílovou skupinou výzkumného šetření byli učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Ústeckém a Moravskoslezském kraji. Pro co nejobektivnější a nejpřesnější výsledky by samozřejmě bylo vhodné, kdyby byly osloveny všechny školy hlavního vzdělávacího proudu v České republice, nicméně to nebylo pro časovou náročnost možné. Proto byly zvoleny dva reprezentativní kraje, v nichž se dalo očekávat co největší zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním, a tedy

i největší zkušenost učitelů s nimi. Tento výběr probíhal na základě statistik nezaměstnanosti a sociálně vyloučených lokalit, jelikož statistiku krajů dle počtu sociálně znevýhodněných žáků se nepodařilo dohledat. Existuje však přehled základních škol, do nichž dochází zvýšený počet, více jak 30 %, žáků romského etnika a ač příslušnost žáka k tomuto etniku neznámá automaticky sociální znevýhodnění, byl tento přehled též dobrým podkladem pro výběr krajů, v nichž proběhne výzkumné šetření. Přehled těchto škol přináší Miklušáková, Foist a Horáčková a uvádějí, že nejvíce škol s takto vysokým zastoupením romských žáků je právě v kraji Ústeckém, kde se jich nachází 20 z nichž 5 v sociálně vyloučené lokalitě. Kraj s druhým nejvyšším zastoupením je kraj Moravskoslezský s 19 školami z nichž se v sociálně vyloučené lokalitě nachází 11. Nejbliže tomuto počtu je kraj Olomoucký se zastoupením 15 škol, z nichž 6 se nachází v sociálně vyloučené lokalitě. Ostatní kraje mají ve svém obvodu méně jak 10 takovýchto škol (Miklušáková, Foist, Horáčková, © 2022, online). Je tedy zřejmé, že se v těchto krajích vyskytuje velké množství žáků romského etnika a nezanedbatelný počet z nich navštěvuje školy v sociálně vyloučených lokalitách. Co se těchto lokalit týče, i ty jsou v Moravskoslezském a Ústeckém kraji dle webu Esfcr zastoupeny v největším počtu. Data na tomto webu vycházejí z výsledků výzkumného projektu Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR Ministerstva práce a sociálních věcí, který v letech 2014–2015 realizovala společnost GAC spol. s r. o. (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, online). Tyto údaje jsou sice staré osm let, avšak lze se domnívat, že mohou posloužit jako ukazatel alespoň co se týká poměru množství vyloučených lokalit, když již ne jejich přesného počtu. Dle údajů na webu Esfcr je patrné, že v Ústeckém kraji se v roce 2015 nacházelo 89 sociálně vyloučených lokalit, v nichž bydlelo přibližně 36 000–38 500 obyvatel. Druhé největší zastoupení měly sociálně vyloučené lokality v Moravskoslezském kraji. V něm se vyskytovalo 72 sociálně vyloučených lokalit s počtem obyvatel přibližně 19 000–23 000. Tyto kraje tedy vedly statistiku nejen v množství sociálně vyloučených lokalit, ale i v počtu jejich obyvatel (Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, online). Posledním faktorem pro výběr krajů, v nichž proběhne výzkumné šetření, byl podíl nezaměstnaných osob. Jejich statistiky přináší na svém webu Český statistický úřad. Dle něj se nejvíce evidovaných nezaměstnaných osob v roce 2022 vyskytovalo v kraji Ústeckém a to 5,21 % a druhé nejvyšší zastoupení čítající 5 % nezaměstnaných osob evidoval v kraji Moravskoslezském (Český statistický úřad, 2022, online). Tento poměr se nezměnil ani v roce 2023, kdy Český statistický úřad na svém webu uvádí, že podíl nezaměstnaných osob v Ústeckém kraji vystoupal na

5,76 % a v kraji Moravskoslezském na 5,23 %. Tyto kraje tedy i nadále vedou statistiky v počtu nezaměstnaných osob (Český statistický úřad, 2023, online).

Dotazník, jež byl pro výzkumné šetření sestaven, se skládá z dvanácti položek, vstupní části, znění informovaného souhlasu, definice žáka se sociálním znevýhodněním a dvou poděkování za účast ve výzkumném šetření. První z nich zní: Děkuji za Vaši účast ve výzkumném šetření. Na něj jsou respondenti odkázáni v případě, že nesouhlasí s účastí ve výzkumném šetření či nemají žádnou zkušenost s výukou žáka se sociálním znevýhodněním a jsou tak z výzkumného vzorku vyřazeni. Druhé poděkování zní: Děkuji za Vaše odpovědi i Váš čas. Toto poděkování je umístěno na konci dotazníku a zobrazí se všem respondentům, kteří dotazník dokončí.

Dotazník byl vytvořen na základě metodologických doporučení dle Špačka, který poukazuje na důležitost struktury dotazníku a vhodnost pomyslně členit dotazník do tematických bloků (Špaček, 2019, s. 163). To bylo učiněno a dotazník tak sestává ze vstupní části, položek pro určení vhodnosti respondenta pro výzkumný vzorek, položek pro charakteristiku výzkumného vzorku a bloku sestávajícího z položek zkoumajících již přímo bariéry ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním. Těmto blokům bude nyní postupně věnována větší pozornost, avšak pro úplnost je vhodné dodat, že před druhou, třetí, šestou, sedmou a osmou položkou je vždy umístěna definice žáka se sociálním znevýhodněním dle Habrové tak, jak je uvedena v této diplomové práci v podkapitole 1.2. Tato definice slouží k upřesnění vymezení žáka, který se pro účely tohoto výzkumného šetření považuje za sociálně znevýhodněného, což má za cíl sjednotit pohled respondentů na něj a tím zajistit, že se v rámci odpovědí budou všichni respondenti řídit rámcem této konkrétní definice. Představení této definice před těchto pět položek má především za cíl ujistit se, že na každé stránce dotazníku bude respondentům připomenut rámec, v němž je pro účely dotazníku žák se sociálním znevýhodněním pojímán. Plné znění dotazníku je přiloženo na konci diplomové práce (Příloha C).

Nyní budou více popsány již zmíněné pomyslné bloky. Prvním z nich je vstupní část. Ta sestává z úvodního textu, v němž je představen řešitel, téma a účel, pro nějž jsou data sbírána. Dále text obsahuje informace o anonymitě, vymezení respondentů, jimž je dotazník určen, čas, který je na jeho vyplnění třeba, a poděkování respondentům.

Druhým blokem jsou položky, díky nimž lze vyřadit respondenty, kteří nesplňují potřebné charakteristiky pro výzkumný vzorek. Jedná se o znění informovaného souhlasu a položky 1–2. První z nich je vyjádření souhlasu či nesouhlasu s účastí ve výzkumném šetření. Druhá položka se ptá, zda respondent za dobu své pedagogické praxe na základní škole vyučoval alespoň jednoho žáka se sociálním znevýhodněním. Pokud respondent nesouhlasil s účastí ve výzkumném šetření, nebo pokud nikdy nevyučoval žáka se sociálním znevýhodněním, je odkázán na poděkování za účast ve výzkumném šetření a ve vyplňování dotazníku již nepokračuje. Tito respondenti jsou automaticky vyřazeni z výzkumného vzorku.

Třetí blok obsahuje položky 3–5 týkající se charakteristiky výzkumného vzorku. Třetí položka dotazníku se zabývá délkou pedagogické praxe na základní škole. Tato informace slouží k zjištění, jakou zkušenost s výukou respondent skutečně má, a tedy zda se jeho odpovědi zakládají na dlouhodobé zkušenosti, nebo jen krátkodobé. I učitel, který pracuje na základní škole pouze půl roku, může mít totiž značnou zkušenost se sociálně znevýhodněnými žáky, avšak vzhledem k jeho dosud malým zkušenostem s prací učitele jako takové mohou být jeho postřehy a názory zcela odlišné od učitele se stejnou zkušeností, který již na základní škole působí mnohem déle. Tato data tedy budou velmi užitečná při vyhodnocování výsledků dotazníkového výzkumného šetření. Položka čtvrtá zjišťuje zkušenost učitele se sociálně znevýhodněnými žáky a položka pátá se žáků bez sociálního znevýhodnění. Tyto položky tedy zjišťují míru zkušeností s cílovou skupinou, jelikož jak značná zkušenost se žáky se sociálním znevýhodněním, tak malá zkušenost s žáky bez něj, může ovlivnit náhled učitele, a tedy i jeho odpovědi.

Čtvrtý, a poslední pomyslný blok se již věnuje položkám 6–12 zabývajícím se přímo bariérami ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základních školách. Tyto položky se všechny táží na názory a zkušenosti učitelů za dobu jejich pedagogické praxe na základních školách. I z tohoto důvodu je v hypotézách, které mají být těmito položkami ověřeny a jež budou následně rozvedeny, zmíněno, že zkoumají právě domněnky respondentů. Položka číslo šest je přímo propojena s položkou číslo sedm a obě zkoumají absenci žáků se sociálním znevýhodněním, respektive, zda je vyšší, nižší či stejná jako absence žáků bez tohoto znevýhodnění. Položka šestá se zaměřuje na absenci omluvenou a položka číslo sedm na absenci neomluvenou. Jelikož tyto dvě položky dohromady slouží k ověření hypotézy č. 1 bylo nutno zajistit shodný počet respondentů, a proto respondentům, kteří v položce číslo šest zvolili odpověď 'nevím', nebyla položena položka

číslo sedm a byli vyřazeni z výzkumného vzorku pro ověření této konkrétní hypotézy. Do něj poté byli zahrnuti jen ti respondenti, kteří u obou položek zvolili odpovědi ano, ne nebo stejnou. Osmá položka zjišťuje, zda se respondenti domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině. Tato položka slouží k ověření hypotézy č. 2 a je, stejně jako položky následující, položena všem respondentům. Položka číslo devět ověřuje hypotézu č. 3 a zjišťuje, zda se respondenti domnívají, že žáci se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění. Položka desátá se táže respondentů na domněnku, že bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole je nedostatečná podpora rodičů a ověřuje hypotézu č. 4. Hypotézu č. 5 poté ověřuje položka číslo jedenáct, která zjišťuje, zda si respondenti myslí, že je nedostatečné vybavení školními potřebami bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole. Poslední dvanáctá položka respondentům poskytuje prostor sdílet vlastní zkušenost.

Jak již bylo zmíněno bylo pro výzkumné šetření stanoveno pět deskriptivních hypotéz. Ty jsou podloženy kvalitativním výzkumem a výzkumem, oponenty kladně hodnocené, rigorózní práce:

Hypotéza č. 1: Více než 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají vyšší omluvenou i neomluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění.

Hypotéza č. 2: Více než 50 % respondentů se domnívá, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině.

Hypotéza č. 3: Více jak 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění.

Hypotéza č. 4: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečná podpora rodičů.

Hypotéza č. 5: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečné vybavení školními potřebami.

Tyto hypotézy, jež se zakládají na výsledcích již uskutečněných výzkumů, budou nyní více rozpracovány.

**Hypotéza č. 1: Více než 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají vyšší omluvenou i neomluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění.**

Tato hypotéza vychází z výzkumu Presové, která zjistila, že žáci základní školy bez sociálního znevýhodnění mají téměř nulovou neomluvenou absenci. Žáci se sociálním znevýhodněním ji mají vyšší a prudce se začíná zvyšovat od sedmé třídy. I v případě omluvených absencí je jejich počet v případě žáků se sociálním znevýhodněním vyšší, avšak již ne tak markantně (Presová, 2012, s. 138–141, online).

K podpoření této hypotézy je též možné zmínit, že dle výzkumu Němce je podle vedoucích pracovníků základních škol a učitelů velkou bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním častá absence ve škole (Němec, 2014, s. 10, online). Je důležité zmínit, že v tomto kvalitativním výzkumu již není absence dělena na omluvenou a neomluvenou a není ani porovnávána s absencí žáků bez sociálního znevýhodnění, nicméně skutečnost, že ji vedoucí pracovníci škol a učitelé zmiňují jako výraznou bariéru nasvědčuje tomu, že se absence u žáků základních škol se sociálním znevýhodněním vyskytuje ve vysoké míře.

**Hypotéza č. 2: Více než 50 % respondentů se domnívá, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině.**

Tato hypotéza se opírá o výzkum Němce, který zjistil, že dotázaní vedoucí pracovníci základních škol a učitelé spatřují jako velkou bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním patologické vzory chování v rodinách těchto žáků, což způsobuje konflikt norem rodiny a školy a z toho plynoucí kázeňské problémy, jako jsou například časté pozdní příchody či užívání návykových látek (Němec, 2014, s. 6 online).

Pro podepření této hypotézy lze uvést i výzkum Presové, která zjistila, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním obdrží v průběhu školní docházky v průměru 8,1 negativních výchovných opatření, zatímco ti bez sociálního znevýhodnění jen 2,3 (Presová, 2012, s. 122, online).

**Hypotéza č. 3: Více jak 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění.**

Třetí hypotéza vychází z výsledků výzkumu Presové, podle nějž se prospěch žáka základní školy odvíjí od jeho sociálního profilu. Rozdíl ve výsledcích žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění je o přibližně 0,5 až 1 klasifikační stupeň v neprospěch žáků se sociálním znevýhodněním s tím, že žáci se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch po celou dobu studia na základní škole (Presová, 2012, s. 111–112, online).

**Hypotéza č. 4: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečná podpora rodičů.**

Tato hypotéza se opírá o zjištění kvalitativního výzkumu Němce, v němž dotázaní vedoucí pracovníci škol a učitelé označili za bariéru ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním jejich velmi nízkou až nedostatečnou podporu v domácí přípravě ze strany rodičů (Němec, 2014, s. 10, online).

**Hypotéza č. 5: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečné vybavení školními potřebami.**

Tato hypotéza vychází ze zjištění kvalitativního výzkumu realizovaného Němcem, v němž dotázaní vedoucí pracovníci škol a učitelé označili za bariéru ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním nedostatek školních potřeb a sešitů, což respondenti připisují zejména špatné ekonomické situaci rodiny žáka, ale i nezájmu rodičů (Němec, 2014, s. 4–10, online).

## **6.2 Interpretace a analýza získaných dat**

Nyní již bude věnována pozornost přímo zjištěním provedeného výzkumného šetření. Data, jež v rámci něj byla sebrána, budou nyní uvedena a okomentována spolu s hypotézami, k jejichž ověření slouží. Pro větší přehlednost budou některá zjištění zpracována do tabulek.



Výzkumného šetření se účastnilo 431 respondentů, nicméně 16 z nich bylo, na základě odpovědi na první a druhou položku dotazníku, z výzkumného vzorku vyřazeno. U 1 byl důvodem pro vyřazení nesouhlas s účastí na výzkumném šetření, a tedy odpověď ne na první položku dotazníku. U zbylých 15 byla důvodem absence zkušeností s výukou žáků se sociálním znevýhodněním, přičemž 12 z nich odpovědělo na druhou položku dotazníku, že za dobu své pedagogické praxe na základních školách neučili ani jednoho žáka se sociálním znevýhodněním, a 3 si nevzpomínali, zda alespoň jednoho sociálně znevýhodněného žáka učili, či nikoli. Výzkumný vzorek tedy po vyřazení těchto učitelů sestával z 415 respondentů.

Vzhledem k formě distribuce dotazníku respondentům není možné určit návratnost, nicméně z faktu, že bylo osloveno 610 základních škol hlavního vzdělávacího proudu a na dotazník odpovědělo pouze 431 respondentů, je zřejmé, že návratnost není nijak vysoká.

### **Charakteristika výzkumného vzorku**

Nejprve bude věnována pozornost charakteristice výzkumného vzorku, jíž se věnovaly položky 3–5.

Třetí položka, data, z níž jsou zpracována v tabulce číslo jedna, se respondentů tázala na délku jejich pedagogické praxe na základních školách. Je však nutno podotknout, že málokterý respondent znal přesnou délku své pedagogické praxe, a tak jsou tato data jen jejich nejpřesnějším odhadem. Na otázku odpovědělo všech 415 respondentů, z nichž 16 (3,9 %) na základní škole působí kratší dobu než jeden rok. 102 (24,6 %) respondentů na základní škole pracuje po dobu jednoho až deseti let. V rozmezí jedenáct až dvacet let na základní škole pracuje celých 106 (25,5 %) respondentů a největší počet, 117 (28,2 %), respondentů je na základní škole zaměstnán od dvaceti jedna do třiceti let. Třicet jedna až čtyřicet let na základních školách učí 67 (16,1 %) respondentů a pouze 7 (1,7 %) respondentů na základní škole učí déle jak čtyřicet jedna let, přičemž nejdelší zaznamenaná pedagogická praxe dosahovala čtyřiceti pěti let.

Tyto pedagogické zkušenosti je možné pro účely tohoto výzkumného šetření rozdělit na malé, střední a velké. Do malých by spadali respondenti s pedagogickou praxí do deseti let. Mezi střední by byli řazeni respondenti učící na základní škole od jedenácti do třiceti let a velké pedagogické zkušenosti by poté bezpochyby měli respondenti učící déle jak

třicet jedna let. Na základě tohoto rozdělení je možné konstatovat, že celých 53,7 % (223) respondentů má středně dlouhou pedagogickou praxi. Celých 28,4 % (118) respondentů má malou pedagogickou praxi a pouze 17,8 % (74) respondentů má velké pedagogické zkušenosti. Lze tedy zhodnotit, že nejvíce respondentů má středně dlouhou pedagogickou praxi.

**Tabulka 1 – Délka pedagogické praxe na základních školách**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Kratší než jeden rok	16	3,9 %
1–10 let	102	24,6 %
11–20 let	106	25,5 %
21–30 let	117	28,2 %
31–40 let	67	16,1 %
41–50 let	7	1,7 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Položka čtvrtá se zaměřila na pedagogickou zkušenost se sociálně znevýhodněnými žáky a položka pátá na zkušenost s výukou žáků bez tohoto znevýhodnění. Jejich cílem bylo zjistit, zda mají respondenti podobné zkušenosti s výukou žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění, nebo u nich zkušenost s jednou z těchto skupin převládá.

Data zjištěná čtvrtou položkou dotazníku jsou prezentována v tabulce číslo dva a vyplývá z nich, že nejvíce, 187 (45,1 %), respondentů vyučovalo pouze jednotky sociálně znevýhodněných žáků. O něco méně, 183 (44,1 %), respondentů již vyučovalo desítky takto znevýhodněných žáků. 36 (8,7 %) respondentů má skutečně velké zkušenosti s výukou sociálně znevýhodněných žáků a za svou pedagogickou praxi na základních školách jich učili stovky, nebo dokonce i více. Naopak pouze 9 (2,2 %) respondentů má zkušenost pouze s jedním sociálně znevýhodněným žákem. Zde je jistě vhodné podotknout, že ze 196 respondentů, kteří učili pouze jednoho či jen jednotky sociálně znevýhodněných žáků, má 70 (35,7 %) malou pedagogickou zkušenost.

Zajímavé je však zaměřit se na 36 respondentů, kteří uvádějí, že již učili stovky a více žáků základní školy se sociálním znevýhodněním. Z těchto respondentů má pouze 6 (16,7 %) malou pedagogickou zkušenost. 22 (61,1 %) z těchto 36 respondentů má

i v případě žáků bez sociálního znevýhodnění zkušenost v řádech stovek a více žáků. 7 (19,4 %) z 36 respondentů má zkušenost s výukou desítek žáků bez sociálního znevýhodnění a shodně 7 (19,4 %) z 36 respondentů s jednotkami žáků bez sociálního znevýhodnění. V případě těchto respondentů se lze domnívat, že působí ve školách nacházejících se velmi blízko vyloučených lokalit či dokonce přímo v nich, avšak tato domněnka není nijak podložena.

**Tabulka 2 – Počet sociálně znevýhodněných žáků, jež respondenti vyučovali**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Jednoho	9	2,2 %
Spíše jednotky	187	45,1 %
Spíše desítky	183	44,1 %
Spíše stovky nebo i více	36	8,7 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Pátá položka dotazníku data, z níž jsou zpracována ve třetí tabulce, zjistila, že nejvíce, 274 (66 %), respondentů učilo za svou pedagogickou praxi stovky a více žáků bez sociálního znevýhodnění. Toto zjištění bylo předpokládáno, jelikož žáků bez sociálního znevýhodnění je obecně více než těch sociálně znevýhodněných. Data dále ukázala, že 108 (26 %) respondentů vyučovalo desítky žáků bez sociálního znevýhodnění a pouze 31 (7,5 %) jich vyučovalo jen jednotky. Jako zajímavé se však jeví, že 2 (0,5 %) respondenti vyučovali za svou pedagogickou praxi na základní škole pouze jednoho žáka bez sociálního znevýhodnění.

Právě respondentům s malou zkušeností s výukou žáků bez sociálního znevýhodnění je vhodné věnovat pozornost. Oba respondenti, kteří vyučovali pouze jednoho žáka bez sociálního znevýhodnění, mají relativně krátkou pedagogickou praxi. Jeden z nich na základní škole působí pouze dva a půl roku a druhý roky čtyři. Ani jejich zkušenost se žáky se sociálním znevýhodněním se neukázala jako vysoká. Respondent s kratší pedagogickou praxí dosud vyučoval desítky sociálně znevýhodněných žáků a respondent s delší pedagogickou praxí jednotky.

Zjištění, že respondent s čtyřletou pedagogickou praxí vyučoval celkem pouze jednotky žáků je skutečně zvláštní, nicméně do pedagogické praxe mohla být započítána

i například rodičovská dovolená či dlouhodobá nemocenská, a není tak dán zásadní důvod respondenta z výzkumného vzorku vyřadit.

Zajímavé je též zaměřit se na 31 respondentů, kteří vyučovali pouze jednotky žáků bez sociálního znevýhodnění. Z nich pouze 1 (3,2 %) respondent vyučoval jen jednoho sociálně znevýhodněného žáka, avšak nutno dodat, že na základní škole působí kratší dobu než jeden rok a jeho zkušenost s výukou je tak obecně velmi malá. Malá je poté pedagogická zkušenost i dalších 13 (41,9 %) z oněch 31 respondentů.

Zajímavé se také jeví porovnat odpovědi těchto 31 respondentů s odpověďmi na čtvrtou položku. Z tohoto srovnání je zřejmé, že 11 (35,5 %) z těchto 31 respondentů dosud učilo pouze jednotky žáků se sociálním znevýhodněním. 12 (38,7 %) z těchto 31 respondentů má zkušenost s desítkami sociálně znevýhodněných žáků a pouze 7 (22,6 %) z těchto 31 respondentů již učilo stovky či více sociálně znevýhodněných žáků.

**Tabulka 3 – Počet žáků bez sociálního znevýhodnění, jež respondenti vyučovali**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Jednoho	2	0,5 %
Spíše jednotky	31	7,5 %
Spíše desítky	108	26 %
Spíše stovky nebo i více	274	66 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Jako přínosné se též jeví zhodnotit, jak vyrovnané zkušenosti mají respondenti s výukou žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění. Tato data jsou pro větší přehlednost zpracována ve čtvrté tabulce.

Souhrnně lze konstatovat, že 73 (17,6 %) respondentů má vyrovnanou zkušenost s výukou žáků základní školy se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění. Z těchto 73 respondentů 13 (17,8 %) učilo jednoho až jednotky žáků se sociálním znevýhodněním i žáků bez sociálního znevýhodnění. 38 (52,1 %) z těchto 73 respondentů učilo desítky žáků se sociálním znevýhodněním i žáků bez sociálního znevýhodnění a 22 (30,1 %) respondentů ze 73 učilo stovky a více žáků se sociálním znevýhodněním i žáků bez sociálního znevýhodnění.

Vcelku vyrovnané zkušenosti mělo i 215 (51,8 %) respondentů, kdy se již sice jejich zkušenosti neshodovaly v řádech, ale rozdíly nebyly nijak značné. 127 (30,6 %) respondentů však mělo velmi nerovnou zkušenost s výukou žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění. Tito respondenti měli zkušenost s výukou jednoho či jednotek žáků jedné skupiny a stovek a více žáků ze skupiny druhé.

**Tabulka 4 – Vyrovnanost zkušeností respondentů s výukou žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
V obou případech malá zkušenost (jeden až jednotky žáků)	13	3,1 %
V obou případech střední zkušenost (desítky žáků)	38	9,2 %
V obou případech velká zkušenost (stovky a více žáků)	22	5,3 %
Značná nerovnost (jeden a jednotky vs. stovky a více žáků)	127	30,6 %
Drobná nerovnost	215	51,8 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

K charakteristice výzkumného vzorku lze na základě, z těchto položek získaných dat, říci, že se jedná o skutečně různorodou skupinu učitelů s rozmanitou pedagogickou praxí, avšak jejich zkušenost s cílovou skupinou je nesporná a ve více jak polovině případů (69,4 %) se rovná či je velmi podobná jejich zkušenosti s žáky bez sociálního znevýhodnění. Lze tak očekávat, že v rámci odpovědí na následující položky mohli respondenti na základě své pedagogické praxe na základních školách porovnávat obě skupiny a jejich domněnky tak byly podloženy skutečnou zkušeností.

#### **Bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy**

Bariérám ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním, respektive domněnkám respondentů, zda jsou na základě jejich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách ve zkoumaných oblastech skutečně utvářeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, se věnovaly položky 6–11. Dvanáctá položka sloužila ke sdílení vlastní zkušenosti a její vyplnění bylo dobrovolné.

Položky šest a sedm se zaměřily na míru školní absence žáků se sociálním znevýhodněním. Konkrétně se respondentů ptaly, zda je vyšší, nižší nebo stejná jako míra absence žáků bez tohoto znevýhodnění. Šestá položka se zaměřila na absenci omluvenou a sedmá na absenci neomluvenou. Data získaná z těchto položek jsou zpracována v tabulkách pět až sedm.

V případě omluvené absence lze na základě dat získaných ze šesté položky konstatovat, že dle respondentů sociálně znevýhodnění žáci skutečně chybí se svolením rodičů ve škole více. Omluvenou absencí je totiž absence, kdy rodiče podepíší omluvenku a se žakovou neúčastí ve výuce tak souhlasí. Nutno však upozornit, že tato položka nezjišťovala důvody omluv ani jejich závažnost, a nelze tak určit, zda sociálně znevýhodnění žáci absentují zejména z důvodu rodiči schváleného záškoláctví či závažnějších, například zdravotních, důvodů. Lze však říci, že se 294 (70,8 %) respondentů domnívá, že sociálně znevýhodnění žáci mají vyšší omluvenou absenci než žáci bez tohoto znevýhodnění. 61 (14,7 %) respondentů si to nemyslí. 33 (8 %) respondentů se domnívá, že je míra omluvené absence stejná u žáků se sociálním znevýhodněním i u žáků bez sociálního znevýhodnění a 27 (6,5 %) respondentů si nebylo jisto.

Těmto 27 respondentům nebyla předložena k zodpovězení následující položka, jelikož se lze domnívat, že nejsou-li si jisti mírou omluvené absence, nebude pro ně snadné vzpomenout si ani na míru té neomluvené.

**Tabulka 5 - Mají žáci se sociálním znevýhodněním vyšší omluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

Možnosti	Četnost	Procenta
Ano	294	70,8 %
Ne	61	14,7 %
Stejnou	33	8 %
Nevím	27	6,5 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Sedmá položka dotazníku byla tedy předložena k vyplnění pouze 388 respondentům. Tedy pouze těm, kteří v předchozí položce zvolili odpovědi ano, ne, stejnou.

Tato položka dotazníku se soustředila pouze na neomluvené absence a i nyní lze říci, že jich dle respondentů mají žáci se sociálním znevýhodněním více než žáci bez sociálního znevýhodnění.

Konkrétně 254 (65,5 %) z 388 dotázaných respondentů se domnívá, že mají sociálně znevýhodnění žáci více neomluvených absencí než žáci bez sociálního znevýhodnění. 85 (21,9 %) z 388 dotázaných respondentů tento názor nesdílí a 30 (7,7 %) z 388 dotázaných respondentů se domnívá, že je míra neomluvené absence u žáků se sociálním znevýhodněním i u žáků bez sociálního znevýhodnění shodná. 19 (4,9 %) z 388 dotázaných respondentů si nebylo jisto.

**Tabulka 6 – Mají žáci se sociálním znevýhodněním vyšší neomluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Ano	254	65,5 %
Ne	85	21,9 %
Stejnou	30	7,7 %
Nevím	19	4,9 %
<b>Celkem</b>	<b>388</b>	<b>100 %</b>

Zajímavé je též zaměřit se na míru absence jako takové. Pokud bude z výzkumného vzorku pro tuto chvíli vyřazeno i 19 respondentů, kteří v sedmé položce zvolili odpověď nevím, zůstane vzorek 369 respondentů, kteří si jsou svými odpověďmi na obě položky jisti. Vhodné je dodat, že mezi těmito 19 vyřazenými respondenty je 16, kteří na šestou položku odpověděli ano, a 3, kteří zvolili odpověď stejnou.

Při bližším zaměření na tento zúžený výzkumný vzorek, lze konstatovat, že 278 (75,3 %) z 369 respondentů se domnívá, že mají sociálně znevýhodnění žáci vyšší míru omluvené absence než žáci bez tohoto znevýhodnění. 254 (68,8 %) z 369 respondentů se poté domnívá, že sociálně znevýhodnění žáci mají vyšší míru neomluvené absence než žáci bez sociálního znevýhodnění. Je samozřejmě zřejmé, že respondenti mohli v případě položky šest zvolit například odpověď ne a u položky sedm odpověď ano. Je proto velmi

zajímavé zmínit, že celých 224 (60,7 %) z 369 respondentů se v případě omluvené i neomluvené absence domnívá, že je u žáků se sociálním znevýhodněním vyšší než v případě žáků bez tohoto znevýhodnění.

Tato data tak potvrzují hypotézu č. 1: Více než 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají vyšší omluvenou i neomluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění.

Dále lze na základě dat získaných z položek šest a sedm konstatovat, že 61 (16,5 %) z 369 respondentů se nedomnívá, že mají sociálně znevýhodnění žáci vyšší míru omluvené absence než žáci bez tohoto znevýhodnění a celých 85 (23 %) z 369 respondentů si nemyslí, že je míra neomluvené absence u sociálně znevýhodněných žáků vyšší než u žáků bez sociálního znevýhodnění. I zde je zajímavé podotknout, že 36 (9,8 %) z 369 respondentů na obě položky odpovědělo, že se nedomnívají, že by byla míra absence u žáků se sociálním znevýhodněním vyšší.

Že je míra omluvené absence u žáků se sociálním znevýhodněním i u žáků bez sociálního znevýhodnění stejná si myslí 30 (8,1 %) z 369 respondentů a v případě absence neomluvené je toto číslo naprosto totožné. Zajímavé je též zmínit, že 13 (3,5 %) z 369 respondentů takto odpovědělo na obě položky dotazníku.

**Tabulka 7 – Mají sociálně znevýhodnění žáci obecně větší absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

	<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Omluvená absence	Ano	278	75,3 %
	Ne	61	16,5 %
	Stejnou	30	8,1 %
	<b>Celkem</b>	<b>369</b>	<b>100 %</b>
Neomluvená absence	Ano	254	68,8 %
	Ne	85	23 %
	Stejnou	30	8,1 %
	<b>Celkem</b>	<b>369</b>	<b>100 %</b>



Položka osmá se zaměřila na vzory chování v rodině a zkoumala, zda se respondenti domnívají, že jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině sociálně znevýhodněného žáka bariérou v jeho vzdělávání na základní škole. Pro větší přesnost získaných dat bylo upřesněno, že nedostatek kladných vzorů chování v rodině může znamenat, že se v rodině vyskytují patologické vzory chování. Ty se mohou poté do školního prostředí promítat například v podobě kázeňských problémů mezi něž může patřit porušování školního řádu, vyrušování, drzost, lži, krádeže či vulgární vyjadřování. Data získaná z této položky jsou zpracována v osmé tabulce.

Tato položka byla, stejně jako všechny následující, opět položena všem 415 respondentům. Na základě dat z ní získaných lze konstatovat, že se 322 (77,6 %) respondentů domnívá, že nedostatečné kladné vzory chování v rodině žáka se sociálním znevýhodněním skutečně tvoří bariéru v jeho vzdělávání na základní škole. 73 (17,6 %) respondentů však tento názor nesdílí. 66 (90,4 %) z nich se domnívá, že v rodinách sociálně znevýhodněných žáků sice nejsou dostatečné kladné vzory chování, ale netvoří bariéru ve vzdělávání. Zbylých 7 (9,6 %) z těchto 73 respondentů se ani nedomnívá, že by kladné vzory chování v rodinách sociálně znevýhodněných žáků nebyly dostatečné. To lze považovat za velmi pozitivní zjištění, jelikož vzory chování v rodině do značné míry ovlivňují chování žáka a jestliže mají někteří respondenti zkušenost, že tyto negativní vzory chování nemají na sociálně znevýhodněné žáky tak závažný vliv, aby tvořily bariéru ve vzdělávání, nelze než tato data považovat za vskutku kladnou odchylku od očekávaných zjištění. Nutné je též zmínit, že 20 (4,8 %) ze všech 415 respondentů si nebylo jisto.

Na základě těchto zjištění lze bez pochybností říci, že byla potvrzena i hypotéza č. 2: Více než 50 % respondentů se domnívá, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině.

**Tabulka 8 – Jsou bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečné kladné vzory chování v rodině?**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Ano	322	77,6 %
Ne, kladné vzory chování v rodinách žáků se sociálním znevýhodněním nejsou dle mé zkušenosti dostatečné, ale nevidím v tom bariéru ve vzdělávání (například se neprojevují ve vyučování, žáci nemají více kázeňských problémů než ti bez sociálního znevýhodnění atp.)	66	15,9 %
Ne, kladné vzory chování v rodinách žáků se sociálním znevýhodněním vnímám na základě své zkušenosti jako dostatečné	7	1,7 %
Nevím	20	4,8 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Devátá položka se zaměřila na prospěch žáků se sociálním znevýhodněním, respektive na to, zda se respondenti domnívají, že je horší než žáků bez tohoto znevýhodnění. Je samozřejmě nutno dodat, že na prospěch má vliv více faktorů, avšak skutečnost, že dle 345 (83,1 %) respondentů sociálně znevýhodnění žáci častěji dosahují horších školních výsledků, je hodna zamyšlení. Faktorů, jež na toto mohou mít vliv, je mnoho. Lze se domnívat, že vliv může mít špatné a nepodnětné domácí prostředí, předsudky ze strany pedagogů, ale i nezáměr žáka o vzdělávání, respektive jeho rezignace na snahu dosahovat lepších výsledků. A právě tato poslední možnost by mohla být vnímána jako nejrizikovější, a to zejména proto, že negativní hodnocení vede k větší rezignaci a kruh se tak plně uzavře. Je však nutno podotknout, že tato položka nezjišťovala přesný důvod špatného prospěchu a výše zmíněné možné faktory jsou pouze nepodloženou domněnkou. Data získaná touto položkou jsou zpracována v tabulce číslo devět.

Data z této položky, jež dokazují, že si celých 83,1 % respondentů myslí, že mají sociálně znevýhodnění žáci horší prospěch, než žáci bez tohoto znevýhodnění však bezpochyby potvrzují hypotézu č. 3: Více jak 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění.

Pro úplnost je vhodné zmínit, že 40 (9,6 %) respondentů se nedomnívá, že by byl prospěch sociálně znevýhodněných žáků horší, a 17 (4,1 %) si dokonce myslí, že je shodný s prospěchem žáků bez tohoto znevýhodnění. Pouze 13 (3,1 %) respondentů si nebylo odpovědí na tuto položku jisto.

**Tabulka 9 – Mají žáci se sociálním znevýhodněním horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

Možnosti	Četnost	Procenta
Ano	345	83,1 %
Ne	40	9,6 %
Stejný	17	4,1 %
Nevím	13	3,1 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Desátá položka data, z níž jsou zpracována v desáté tabulce, si kladla za cíl zjistit, zda se respondenti domnívají, že je bariérou ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy nedostatečná podpora rodičů. Právě tuto podporu rodičů lze totiž považovat za skutečně zásadní pro motivaci žáka ke studiu a pro jeho školní úspěch. Jelikož si však pod podporou rodičů jistě každý pedagog představí něco jiného, bylo respondentům nabídnuto několik možností, které do ní mohou spadat. Tento výčet však nebyl uzavřen a respondentům tak nebyly kladeny hranice, ale pouze ukázán modelový výčet. Do něj spadala komunikace rodiče se školou, účast na třídních schůzkách, pomoc s domácí přípravou a zájem o žákovo vzdělávání, studijní výsledky i obecně o dění ve škole.

Na základě dat získaných z odpovědí na tuto položku lze konstatovat, že většina, 342 (82,4 %), respondentů se domnívá, že nedostatečná podpora rodičů je bariérou ve vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka základní školy. Tato data také potvrzují hypotézu č. 4: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečná podpora rodičů.

Je však třeba zmínit, že 67 (16,1 %) respondentů se nedomnívá, že by nedostatečná podpora rodičů byla bariérou ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. 8 (11,9 %) z nich se dokonce nedomnívá, že by tato podpora byla nedostatečná. To lze samozřejmě

hodnotit jako velmi pozitivní informaci, jelikož i takto malý počet odpovědí znamená, že ne všichni sociálně znevýhodnění žáci mají nedostatečnou podporu rodičů, o níž se lze domnívat, že je pro úspěšné vzdělávání na základní škole skutečně stěžejní. Zbylých 59 (88,1 %) z těchto 67 respondentů poté sice připouští nedostatečnou podporu ze strany rodičů, ale nevidí v ní bariéru ve vzdělávání. I to je skutečně pozitivní informace, jelikož dává naději, že tato nedostatečná podpora nemusí vždy negativně ovlivnit vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka základní školy. Pro úplnost je vhodné dodat, že 6 (1,4 %) ze všech 415 respondentů si odpovědi na tuto položku nebylo jisto.

**Tabulka 10 – Je bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečná podpora rodičů?**

Možnosti	Četnost	Procenta
Ano	342	82,4 %
Ne, podpora rodičů žáků se sociálním znevýhodněním není dle mé zkušenosti dostatečná, ale nevidím v tom bariéru ve vzdělávání na základní škole	59	14,2 %
Ne, podpora rodičů žáků se sociálním znevýhodněním je dle mé zkušenosti dostatečná	8	1,9 %
Nevím	6	1,4 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Jedenáctá položka dotazníku se poté zabývala nedostatečným vybavením školními potřebami u žáků se sociálním znevýhodněním. Lze se domnívat, že toto nedostatečné vybavení žákům znesnadňuje plnit zadané úkoly a efektivně se připravovat do školy. Lze se též domnívat, že příčinou nedostatečného vybavení školními potřebami může být nejen nepříznivá ekonomická situace rodiny, ale i neochota rodičů je pořizovat. Nicméně zjistit příčinu nedostatečného vybavení školními potřebami nebylo cílem této položky. Data z ní získaná jsou zpravována v tabulce jedenáct.

Se značnou dávkou optimismu lze konstatovat, že většina, 295 (71,1 %) respondentů, nevidí v nedostatečném vybavení školními potřebami bariéru ve vzdělávání, přičemž 98 (33,2 %) z nich se dokonce ani nedomnívá, že by sociálně znevýhodnění žáci základní školy byli nedostatečně vybaveni školními potřebami. Zbylých 197 (66,8 %) z 295 respondentů sice připouští, že vybavení není dostatečné, ale bariéru ve vzdělávání dle nich nezpůsobuje. Toto vskutku pozitivní zjištění zamítá hypotézu č. 5: Respondenti

se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečné vybavení školními potřebami.

Ač toto zjištění může vzbuzovat řadu optimistických nadějí do budoucna a lze se pouze domnívat, čím je tato změna oproti podkladovému výzkumu hypotézy č. 5 zapříčiněna, je nutno podotknout, že ne všichni respondenti mají takto kladnou zkušenost. 114 (27,5 %) ze všech 415 respondentů se totiž domnívá, že jsou žáci se sociálním znevýhodněním nedostatečně vybaveni školními potřebami a že tato skutečnost zapříčiňuje bariéru v jejich vzdělávání na základní škole. Ač se toto procento může zdát vzhledem k výzkumnému vzorku jako malé, nelze je považovat za zanedbatelné, jelikož skutečnost, že někteří sociálně znevýhodnění žáci jsou touto bariérou stále ohroženi, značí, že je třeba prevenci i této bariéry věnovat v praxi základních škol pozornost. K této položce je ještě vhodné zmínit, že 6 (1,4 %) ze všech 415 respondentů si nebylo jisto, jak odpovědět.

**Tabulka 11 – Je bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečné vybavení školními potřebami?**

<b>Možnosti</b>	<b>Četnost</b>	<b>Procenta</b>
Ano	114	27,5 %
Ne, vybavení školními potřebami žáků se sociálním znevýhodněním není dle mé zkušenosti dostatečné, ale nevidím v tom bariéru ve vzdělávání na základní škole	197	47,5 %
Ne, vybavení školními potřebami žáků se sociálním znevýhodněním je dle mé zkušenosti dostatečné	98	23,6 %
Nevím	6	1,4 %
<b>Celkem</b>	<b>415</b>	<b>100 %</b>

Poslední dvanáctá položka dotazníku byla dobrovolná a poskytovala respondentům možnost podělit se o své zkušenosti s touto tematikou. Respondentů, kteří se rozhodli tuto položku zodpovědět, bylo 108. Vzhledem k množství a rozsahu některých odpovědí zde budou uvedeny jen některé. Další vybrané přínosné a zajímavé odpovědi na tuto položku jsou poté přiloženy na konci diplomové práce (Příloha D).

Na tomto místě bude tedy z těchto 108 odpovědí 5 citováno:

„Vliv rodiny na úspěšnost žáka ve škole je zásadní. Pokud se jedná o drobnější nedostatky, může je učitel korigovat, větší problémy se musejí řešit v součinnosti s odborem sociální péče, tam jsem však podporu nenacházela, problémy bývaly zlehčovány. Moje zkušenost s odborem sociální péče není dobrá.“

„Samozřejmě, že znevýhodnění tvoří bariéru ve vzdělávání, a to hlavně proto, že se jedná většinou o romské žáky, kteří jsou vychováni v jiných životních hodnotách a cílech než majoritní společnost. I když se žáci ve školách snaží a chtějí se vzdělávat, rodina jim často neposkytuje dostatek motivace, aby ve vzdělávání pokračovali i ve volném čase, potažmo po dokončení povinné školní docházky.“

„Bariéry samozřejmě tvoří. Určitě chybí motivace ze strany rodičů, posléze i jejich vnitřní. Rodiče jim řeknou, že taky propadli, že to taky neuměli a svět se nezbořil, že to k životu nepotřebují. Dětem neumí (pokud vůbec mají zájem) poradit či pomoci s úkoly. A problém je častá absence ve škole. Pokud nechodí pravidelně žáci do školy, tak jim chybí návaznost učiva a je obtížné látku dohnat. Než ji doženou, už zase chybí. Žáci se sociálním znevýhodněním nejčastěji látku vůbec nedoženou, mají mezery v učivu. Nakonec u nich mizí veškerá motivace k učení.“

„Výchozí pozice těchto žáků je horší, ale pokud mají dostatečné volní vlastnosti, sociální znevýhodnění se stírá. Stejně problémy mají i žáci z běžného prostředí, případně z jinak disfunkčního, než jak je v zadání definováno.“

„Myslím, že sociální znevýhodnění není bariérou ve vzdělávání. Nebo možná asi závisí na typu školy, personálním složení, míře empatie daných lidí ve škole, ... Pokud žák chce, jde to. Alespoň na naší škole. Je to spíše o jeho výběru. Pokud nemá doma dostatečné zázemí, nevádí to. Ve škole je vždy možnost, jak neúspěch ve vzdělávání odbourat (doučování, kluby, kroužky, školní i mimoškolní aktivity, ...).“

### 6.3 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem tohoto kvantitativně orientovaného dotazníkového výzkumného šetření bylo zmapovat praxi na základních školách podložené názory dotázaných učitelů na to, zda jsou na českých základních školách ve zkoumaných oblastech kvůli sociálnímu znevýhodnění utvářeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Tento cíl byl naplněn.

Výzkumný vzorek, z jehož odpovědí byla získávána potřebná data pro ověření stanovených hypotéz tvořilo 415 učitelů základních škol v Ústeckém a Moravskoslezském kraji s velmi rozmanitou délkou pedagogické praxe i zkušeností s výukou žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění na základních školách. Právě tato rozmanitost poskytla možnost získat zajímavá data, která sice nemohou být vzhledem k rozsahu výzkumného vzorku plně zobecněna na celou Českou republiku, avšak poskytují zajímavý náhled na bariéry a jejich závažnost ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na českých základních školách i na oblasti, jichž se týkají.

Aby bylo dosaženo cíle výzkumného šetření, zaměřil se dotazník po charakteristice výzkumného vzorku na zkušenost respondentů s bariérami ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy. V rámci této části dotazníku byli respondenti dotazováni na své domněnky, jež měli podkládat svou zkušeností v rámci pedagogické praxe na základních školách. Cílem této části dotazníku bylo získat informace o tom, zda se dle respondentů ve zkoumaných oblastech tvoří z důvodu sociálního znevýhodnění žáka bariéry v jeho vzdělávání na základní škole. Položky tak sbíraly data o zkušenosti respondentů s bariérami v těchto oblastech a poslední položka jim poskytla možnost vyjádřit se ke své zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků základní školy jako takové. Právě odpovědi na tuto položku lze považovat za vskutku přínosné, jelikož přinášejí zkušeností podložené individuální pohledy pedagogů z praxe na danou problematiku.

Na počátku výzkumného šetření bylo stanoveno pět hypotéz, jež si kladly za cíl ověřit platnost zjištění uskutečněných výzkumů, jež je podkládaly.

Jako první byla potvrzena hypotéza č. 1: Více než 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají vyšší omluvenou i neomluvenou

absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění. Té se věnovala šestá a sedmá položka dotazníku. Pro ověření této hypotézy byl výzkumný vzorek zúžen pouze na respondenty, kteří na dotazy, zda mají sociálně znevýhodnění žáci základní školy vyšší omluvenou/neomluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění, zvolili odpověď ano, ne nebo stejnou. Výzkumný vzorek pro ověření této hypotézy byl tedy nižší než pro hypotézy ostatní a čítal pouze 369 respondentů. Z nich celých 224 (60,7 %) v případě omluvené i neomluvené absence uvedlo, že je u sociálně znevýhodněných žáků vyšší než u žáků základní školy bez tohoto znevýhodnění. Při oddělení omluvené a neomluvené absence se 278 (75,3 %) z 369 respondentů domnívalo, že mají sociálně znevýhodnění žáci vyšší omluvenou absenci než žáci základní školy bez tohoto znevýhodnění a 254 (68,8 %) z 369 respondentů se totéž domnívalo v případě absence neomluvené.

Z potvrzení této hypotézy je tedy zřejmé, že sociálně znevýhodnění žáci základní školy skutečně více chybí ve výuce a jedná se tak o oblast, jíž je nutné bezpochyby věnovat značnou preventivní pozornost. Lze se totiž domnívat, že právě absence ve výuce žákovi znesnadňuje získávání vědomostí, ale i začleňování se do kolektivu třídy, a tedy i přejímání vzorců chování a norem z většinové společnosti. To poté může mít za následek nejen jeho školní neúspěch, ale i problém s jeho budoucím začleněním do majoritní společnosti.

Potvrzena byla i hypotéza č. 2: Více než 50 % respondentů se domnívá, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině. Jejím ověřením se zabývala osmá položka dotazníku. Na základě z ní získaných dat lze konstatovat, že v nedostatečných kladných vzorech chování v rodině sociálně znevýhodněného žáka základní školy spatřuje bariéru ve vzdělávání 322 (77,6 %) ze všech 415 respondentů.

Zde je však vhodné zmínit i to, že 66 (15,9 %) z 415 respondentů má zkušenost, že i přes tyto nedostatečné kladné vzory chování v rodině sociálně znevýhodněného žáka nebyla vytvořena bariéra ve vzdělávání na základní škole. Tato oblast tedy bezpochyby tvoří bariéru ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy, avšak v některých případech se tomuto vlivu rodiny sociálně znevýhodnění žáci vymanili a lze se tak domnívat, že při dobré metodické práci a správně cílené intervenci lze této bariéře předcházet či ji alespoň snižovat.



Třetí potvrzenou hypotézou se stala hypotéza č. 3: Více jak 50 % respondentů se domnívá, že žáci základní školy se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění. K jejímu ověření sloužila devátá položka dotazníku. Z ní získaná data ukazují, že celých 345 (83,1 %) z 415 respondentů se na základě svých pedagogických zkušeností na základních školách domnívá, že sociálně znevýhodnění žáci dosahují horšího prospěchu než žáci bez sociálního znevýhodnění.

Ač nebylo zjištěno, že se tak děje ve 100 %, 80,1 % je skutečně velké procento a je tak vhodné této problematice věnovat pozornost. Důvodů pro tyto školní výsledky může být mnoho, ale lze se domnívat, že jako prevence či opatření alespoň snižující tuto bariéru může být doporučeno nabídnutí možnosti doučování, zvážit více individuální přístup nebo z pozice vedení věnovat pozornost předsudkům vůči těmto žákům v pedagogickém sboru.

Poslední potvrzenou hypotézou byla hypotéza č. 4: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečná podpora rodičů. Pro její ověření byla respondentům předložena desátá položka. Z ní získaných dat je zřejmé, že většina, 342 (82,4 %), respondentů z 415 spatřuje v nedostatečné podpoře rodičů žáků se sociálním znevýhodněním bariéru v jejich vzdělávání na základní škole.

I přes potvrzení této hypotézy však z odpovědí 59 (14,2 %) z 415 respondentů vyplývá optimistické zjištění, že alespoň takovéto procento respondentů má zkušenost se sociálně znevýhodněnými žáky, pro něž nebyla nedostatečná podpora rodiny bariérou ve vzdělávání na základní škole a nelze tak říci, že nedostatečná podpora rodičů vždy znamená bariéru ve vzdělávání. Je však nutné mít na paměti, že každý žák je jedinečný a podporu či nepodporu rodiny vnímá jinak a i jeho schopnosti, jak se s ní vyrovnat, jsou odlišné. Je tedy nutné i přes toto pozitivní zjištění dbát na motivaci sociálně znevýhodněných rodin k podpoře jejich dětí ve vzdělávání na základní škole, jelikož tuto bariéru ve vzdělávání rozhodně nelze brát na lehkou váhu.

Jako jediná byla na základě získaných dat zamítnuta hypotéza č. 5: Respondenti se v nadpoloviční většině domnívají, že bariérou ve vzdělávání žáků základní školy se sociálním znevýhodněním je nedostatečné vybavení školními potřebami. Tohoto pozitivního zjištění bylo dosaženo na základě dat získaných z jedenácté položky dotazníku. Ta ukazují, že většina, 295 (71,1 %), z 415 respondentů nespatřuje

v nedostatečném vybavení školními potřebami bariéru ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole. Zajímavé je též zjištění, že 98 (33,2 %) z těchto 295 respondentů se dokonce ani nedomnívá, že by byli sociálně znevýhodnění žáci základní školy nedostatečně vybavení školními potřebami.

Ač je zamítnutí této hypotézy skutečně pozitivní zprávou, je důležité zmínit, že 114 (27,5 %) ze všech 415 respondentů v nedostatečném vybavení školními potřebami vidí bariéru ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy a toto procento dozajista není zanedbatelné. Zjištění, že více jak polovina respondentů má odlišnou zkušenost, je tedy skutečně kladné, avšak v žádném případě neznamená, že by měly ustát veškeré preventivní snahy či opatření snažící se tuto bariéru ve vzdělávání eliminovat či alespoň snížit.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že sociální znevýhodnění bariéry ve vzdělávání na základní škole skutečně tvoří, avšak stejně tak, jako nejsou všechna sociální znevýhodnění stejná, je i samotný sociálně znevýhodněný žák vždy jedinečnou osobností a je tak velmi individuální, jak se jednotliví sociálně znevýhodnění žáci vypořádají s bariérami ve vzdělávání, i které jim sociální znevýhodnění vytvoří. Na základě dat z výzkumného šetření lze říci, že v každé zkoumané oblasti byla alespoň malá skupina učitelů, kteří měli zkušenost se sociálně znevýhodněnými žáky, kteří se bariéře ve vzdělávání úspěšně postavili nebo se sociálně znevýhodněnými žáky, u nichž se tato bariéra ani nevytvořila. Je tedy nutné znovu upozornit, že při jednání se sociálně znevýhodněným žákem a stanovování vhodných postupů intervence ale i efektivních podpůrných opatření a metod práce je třeba volit individuální přístup. Pro efektivní prevenci či snižování těchto bariér lze obecně doporučit například doučování těchto žáků nebo snahu navázat kontakt s rodinou a motivovat ji k větší podpoře sociálně znevýhodněného žáka ve vzdělávání. Dalšími vhodnými postupy také může být snaha pedagogů všimnout si svých vlastních předsudků i předsudků třídy vůči tomuto žákovi. Ač se jedná o skutečně nelehký úkol, může toto zmírnění předsudků pomoci sociálně znevýhodněnému žákovi lépe zapadnout do kolektivu, dosahovat lepších výsledků a být tak motivovanější pro aktivní studium, což by mělo být cílem každého pedagoga i školy. Opět je však nutné podotknout, že všechny zmíněné možnosti jsou pouze návrhem a nemusí být vhodným řešením pro všechny sociálně znevýhodněné žáky.

## Závěr

Cílem diplomové práce bylo zkoumat problematiku bariér, jež sociální znevýhodnění vytváří ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na českých základních školách, ale i možnosti jejich řešení. Pro dosažení tohoto cíle se diplomová práce v teoretické části věnovala především bariérám, jež sociální znevýhodnění ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků základní školy tvoří, možnostem jejich zmírnění, ale i specifickým vzdělávání těchto žáků. V praktické části se poté diplomová práce zaměřila na výsledky kvantitativního dotazníkového výzkumného šetření, jež mapovalo praxi podložené domněnky respondentů na to, zda ve zkoumaných oblastech vznikají sociálním znevýhodněním podmíněné bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků českých základních škol. Cíle této diplomové práce bylo dosaženo.

První kapitola diplomové práce se zaměřila na sociálně znevýhodněného žáka základní školy. V rámci ní byla věnována pozornost charakteristice pojmu žák základní školy, ale především pojmu žák se sociálním znevýhodněním. Značná pozornost se poté zaměřila i na sociální znevýhodnění jako takové a na sociální vyloučení, které je se sociálním znevýhodněním často mylně zaměňováno či považováno za jeho synonymum. Druhá kapitola se zabývala sociální pedagogikou jako pedagogickou disciplínou pro sociálně znevýhodněného žáka důležitou a zejména sociálním pedagogem a jeho významem pro sociálně znevýhodněné žáky základní školy. Třetí kapitola se poté věnovala stěžejnímu tématu celé diplomové práce, a to samotným bariérám ve vzdělávání, jež může sociální znevýhodnění vytvářet. V diplomové práci však samozřejmě nemohl být uveden plný výčet bariér ve vzdělávání, jelikož ty jsou do určité míry pro každého sociálně znevýhodněného žáka jiné a jejich podoba, množství, ale i oblast, jíž se týkají, závisí mimo jiné na jeho konkrétním sociálním znevýhodnění a osobnostních charakteristikách. Čtvrtá kapitola se poté věnovala specifickým vzdělávání takto znevýhodněných žáků. Kromě strategií a metod, které lze využít při práci se sociálně znevýhodněným žákem se zaměřila i na podpůrná opatření, jež jsou uvedena v platné legislativě České republiky. Pátá kapitola se pak věnovala specifickým a bariérám, jež do vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků přinesla pandemie COVID-19 a s ní související distanční výuka. V rámci této kapitoly byly taktéž představeny příklady dobré praxe z tohoto období a doporučení, jak se se specifickými bariérami ve vzdělávání plynoucími pro sociálně znevýhodněné žáky z online výuky vypořádat. Tyto poslední tři kapitoly tak dozajista tvořily klíčovou část diplomové práce a kromě výčtu některých možných bariér ve

vzdělávání přinášely i skutečné poznatky, návrhy a možnosti, jak těmto bariérám ve vzdělávání čelit.

V praktické části se diplomová práce věnovala kvantitativně orientovanému anonymnímu dotazníkovému výzkumnému šetření, a to zejména interpretaci a analýze z něj získaných dat. Toto výzkumné šetření si kladlo za cíl zmapovat praxi na základních školách podložené názory dotázaných učitelů na to, zda jsou na českých základních školách ve zkoumaných oblastech kvůli sociálnímu znevýhodnění utvářeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. I tohoto cíle bylo dosaženo. Respondenty dotazníkového výzkumného šetření byli učitelé základních škol Ústeckého a Moravskoslezského kraje, kdy bylo osloveno 610 základních škol hlavního vzdělávacího proudu z nichž 242 spadalo do kraje Ústeckého a zbylých 368 do Moravskoslezského. Respondentů, jež v období od října roku 2022 do února roku 2023 na online dotazník odpovědělo, bylo 431, avšak po vyřazení 15 respondentů, jež nesplňovali charakteristiku cílové skupiny výzkumného šetření, a jednoho, jež s účastí na výzkumném šetření nesouhlasil, čítal výzkumný vzorek 415 respondentů. Na začátku výzkumného šetření bylo stanoveno pět hypotéz, z nichž pouze pátá byla zamítnuta. Z dat získaných ve výzkumném šetření lze vyvodit, že ve všech zkoumaných oblastech jsou z důvodu sociálního znevýhodnění tvořeny bariéry ve vzdělávání, i když ne ve všech ve stejné míře. Bylo prokázáno, že sociálně znevýhodnění žáci mají na základní škole vyšší absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění. To potvrzuje například zjištění, že 224 (60,7 %) z 369 respondentů, jimž byly položky shromažďující data pro toto zjištění položeny a kteří na ně znali odpověď, se na základě své pedagogické praxe na základních školách podložené zkušenosti domnívá, že mají žáci se sociálním znevýhodněním vyšší míru omluvené i neomluvené absence než žáci bez tohoto znevýhodnění. Zjištěno bylo i to, že nedostatečné kladné vzory chování v rodině způsobují bariéru ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole, což si na základě své praxe myslí 322 (77,6 %) ze všech 415 respondentů. Bylo prokázáno i že sociálně znevýhodnění žáci mají horší studijní výsledky než žáci bez tohoto znevýhodnění, což může mít značný vliv na jejich motivaci ke studiu, návštěvu školy, ale i pokračování ve studijní dráze po ukončení povinné školní docházky. Že mají sociálně znevýhodnění žáci horší prospěch než žáci bez tohoto znevýhodnění, se na základě svých zkušeností domnívá celých 345 (83,1 %) z 415 respondentů. Na základě pedagogické zkušenosti na základních školách podložené domněnky většiny, 342 (82,4 %), respondentů z 415 byl potvrzen i vliv nedostatečné podpory ze strany

rodičů na vznik bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Že nedostatečné vybavení školními potřebami může být v některých případech bariérou ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, bylo potvrzeno též, avšak ve většině případů, tedy 295 (71,1 %) z 415, v tomto nedostatečném vybavení, pokud jej vůbec za nedostatečné považovali, respondenti bariéru ve vzdělávání nespatořovali.

Souhrnně lze tedy říci, že sociální znevýhodnění bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole bezesporu tvoří a je třeba jim i nadále věnovat pozornost a na základě individuálního přístupu k jednotlivým sociálně znevýhodněným žákům hledat vhodné přístupy ke snížení, či dokonce eliminaci, nebo prevenci těchto bariér ve vzdělávání. A právě k tomuto účelu by mohla sloužit tato diplomová práce, jež obsahuje souhrn důležitých a zajímavých informací. Ty mohou pedagogy na základních školách inspirovat k různým efektivním metodám či strategiím práce se sociálně znevýhodněnými žáky nebo nasměrovat k dalším zdrojům informací, jež jim se zvládnutím této problematiky pomohou. V závěru lze ještě říci, že tato diplomová práce ze své podstaty nemohla obsáhnout zkoumanou tematiku v celé své šíři a nabízí se tak řada dalších témat k možnému zkoumání, mezi něž patří například problematika specifických bariér ve vzdělávání, jimž čelí na základní škole sociálně znevýhodněné děti uprchlíků z Ukrajiny či podrobnější zkoumání příčin jednotlivých bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

## Seznam použitých pramenů a literatury

### Monografie

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

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

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vydání druhé, přepracované a rozšíření. Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN 978-80-7367628-5.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-859-3195-8.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 164 s. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation*. Ostrava: University of Ostrava, Faculty of Education, 2014, 100 pp. ISBN 978-80-7464-629-4.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-717-8246-7.

MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a kol. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, 412 s. ISBN 80-200-1400-4.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016, 271 s. ISBN 978-80-262-1154-9.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: Obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 222 s. ISBN 978-80-244-4654-7.

NĚMEC, Jiří, Věra VOJTOVÁ a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009, 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

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

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 288 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2019, 368 s. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠPAČEK, Ondřej. Struktura dotazníku. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2019, s. 163–164. ISBN 978-80-7571-052-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 80-729-0077-3.

ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011, 183 s. ISBN 978-80-261-0053-9.

### **Sborníky**

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. *Etnické komunity: Romové*. Praha: FHS UK, 2013, 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.

JESENSKÝ, Ján, ed. *Integrace – znamení doby: Sborník z odborné konference na počest 50. výročí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 50. výročí vysokoškolské přípravy speciálních pedagogů*. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. ISBN 80-7184-691-0.

WALKER, Alan a Carol WALKER, ed. *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*. London: Child Poverty Action Group, 1997, 308 pp. ISBN 978-0946744916.

### **Tištěná periodika**

NĚMEC, Zbyněk. Bariéry a osvědčené přístupy v online doučování sociálně znevýhodněných žáků. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2021, **146**(2), s. 26–34. ISSN 0323-0449.

NĚMEC, Zbyněk, Iva WALTEROVÁ a Laura KRUKOVÁ. Distanční vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním: Distance Education of Socially Disadvantaged Students. *Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2021, **31**(1–2), s. 23–40. ISSN 1211-2720.

STANOEVI, Martin, Dušan JANÁK a Kateřina TVRDÁ. Social Disadvantage: Challenge for Educational Science and Educators. *Social Pathology and Prevention*. Opava: Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies in Opava, 2016, **2**(1), pp. 11–33. ISSN 2464-5877.

TUGGENER, Hans. Sociální pedagog-profesní model. *Éthum: Bulletin pro sociální prevenci, pomoc a intervenci*. Praha: Éthum, 1995, (8–9), s. 47–54.



## Elektronické zdroje

HABROVÁ, Martina. Sociální znevýhodnění: Definice sociálního znevýhodnění. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, © 2015–2022 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>.

Charakteristika pojmu učební pomůcky. In: *Školský portál Karlovarského kraje* [online]. Krajský úřad Karlovarského kraje; Gymnázium Cheb, 2011, 14. června 2013 [cit. 2022-09-03] Dostupné z: [http://www.kvkskoly.cz/manazer/financovani/Documents/Vyklad\\_MSMT-vymezeni\\_pojmu.pdf](http://www.kvkskoly.cz/manazer/financovani/Documents/Vyklad_MSMT-vymezeni_pojmu.pdf).

Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP. *ASOCP: Asociace sociálních pedagogů* [online]. Přerov: Asociace sociálních pedagogů, z. s., © 2023, 13. 2. 2023 [cit. 2023-02-21]. Dostupné z: [https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/?fbclid=IwAR1O\\_TSDAZoJ51WTrGRkpG6s0fUCTAsu6FOjBQObcRYfyrQqQ6HIF68SHf4](https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/?fbclid=IwAR1O_TSDAZoJ51WTrGRkpG6s0fUCTAsu6FOjBQObcRYfyrQqQ6HIF68SHf4).

MACHIN, Stephen. Social Disadvantage and Education Experiences. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* [online]. Paris: OECD Publishing, 2006, 17 Feb 2006, (32), pp. 2-33 [cit. 2023-03-03]. ISSN 1815199X. Available from: doi:<https://doi.org/10.1787/715165322333>.

MIKLUŠÁKOVÁ, Marta, Vladimír FOIST a Jana HORÁČKOVÁ. Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. Praha: Odbor pro sociální začleňování MMR (Agentura), © 2022 [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>.

NĚMEC, Zbyněk. Bariéry a preferovaná opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků: výstupy z rozhovorů a ohniskových skupin s pedagogy. In: *Nová škola, o.p.s.* [online]. Praha: Nová škola, o.p.s., © 2013, 30. 12. 2014 [cit. 2022-09-03].

Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/assets/user/ke%20sta%C5%BEn%C3%AD/Bariery-a-preferovana-opatreni-ve-vzdelavani-socialne-znevychodnenych-zaku.pdf>.

Podíl nezaměstnaných osob v krajích k 31. 3. 2022. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022 [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xc/mapa-podil-kraje>.

Podíl nezaměstnaných osob v krajích k 31. 1. 2023. *Český statistický úřad* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2023 [cit. 2023-02-28]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xc/mapa-podil-kraje>.

PRESOVÁ, Jana. *Specifika vzdělávací dráhy žáků se sociálním znevýhodněním* [online]. Brno, 2012 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/m3c55/Rigorozni\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/m3c55/Rigorozni_prace.pdf). Rigorózní práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

SWART, Daniela, Ondřej ANDRYS, Dana PRAŽÁKOVÁ a Roman FOLWARCZNY. *Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky: Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2022-04-28]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ\\_Hodnoceni\\_uspesnych\\_strategii\\_ZS\\_znevychodneni\\_21-10-2020\\_F.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Hodnoceni_uspesnych_strategii_ZS_znevychodneni_21-10-2020_F.pdf).

ŠNORBERT, Jakub. Do sbírky počítačů se můžete zapojit i vy!. *Učíme online* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 27. října 2020 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/do-sbirky-pocitacu-se-muzete-zapojit-i-vy/>.

TICHÝ, Richard. MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020-2021. *Školský portál Pardubického kraje: Klíč ke vzdělávání a vědění na dosah* [online]. Pardubice: Pardubický kraj, © 2021, 12. května 2021 [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>.

Úvodní slovo MPSV. *Esfcr* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index2679.html?page=1>.

Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti. *Člověk v tísni* [online]. Praha: People in Need, 31. 1. 2021 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp>.

VOŽECHOVÁ, Jana a Simona PEKÁRKOVÁ. Jak motivovat znevýhodněného žáka: Téma: Individuální podpora dítěte. In: *Mají na to!* [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2013 [cit. 2023-02-27]. Dostupné z: [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf).

Výroční zpráva 2020: Nadační fond IT people. In: *Počítače dětem* [online]. Praha: IT People, © 2020, 2021 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: [https://www.pocitacedetem.cz/wp-content/uploads/2021/09/Vyrocní\\_zpráva\\_fin\\_zpráva.pdf](https://www.pocitacedetem.cz/wp-content/uploads/2021/09/Vyrocní_zpráva_fin_zpráva.pdf).

Výskyt sociálně vyloučených lokalit v ČR a podle krajů. *Esfcr* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index9ba9.html?page=3>.

Základní školy v ČR. *Atlas školství* [online]. Brno: P.F. art, spol. s r. o., © 2012–2022 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly>.

## **Legislativa**

Vyhláška č. 73/2005 Sb.: Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73/zneni-20140901>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101>.

Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): 561/2004 Sb.: 1. 9. 2015 - 31. 8. 2016. *Beck-online* [online]. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, © 2017 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www-beck-online-cz.ezproxy.is.cuni.cz/bo/chapterview-document.seam?documentId=onrf6mrqga2f6njwgewtgnq>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: © AION CS, s.r.o., 2010–2022 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20220201>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: © AION CS, 2010–2022 [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: © AION CS, 2010–2022 [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108/zneni-20220201>.

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: *Zákony pre ľudí* [online]. Žilina: © S-EPI, 2010–2022 [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In: *Zákony pre ľudí* [online]. Žilina: © S-EPI, 2010–2022 [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>.

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Délka pedagogické praxe na základních školách .....	58
Tabulka 2 – Počet sociálně znevýhodněných žáků, jež respondenti vyučovali.....	59
Tabulka 3 – Počet žáků bez sociálního znevýhodnění, jež respondenti vyučovali .....	60
Tabulka 4 – Vyrovnanost zkušeností respondentů s výukou žáků se sociálním znevýhodněním a žáků bez sociálního znevýhodnění .....	61
Tabulka 5 - Mají žáci se sociálním znevýhodněním vyšší omluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění?.....	62
Tabulka 6 – Mají žáci se sociálním znevýhodněním vyšší neomluvenou absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění? .....	63
Tabulka 7 – Mají sociálně znevýhodnění žáci obecně větší absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění? .....	64
Tabulka 8 – Jsou bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečné kladné vzory chování v rodině? .....	66
Tabulka 9 – Mají žáci se sociálním znevýhodněním horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění? .....	67
Tabulka 10 – Je bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečná podpora rodičů? .....	68
Tabulka 11 – Je bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním nedostatečné vybavení školními potřebami?.....	69

## **Seznam příloh**

Příloha A: Hlavní činnosti sociálního pedagoga. Přímá citace dle Asociace sociálních pedagogů (Asociace sociálních pedagogů, z. s., © 2023, online)

Příloha B: Přehled provozu škol v období pandemie COVID-19 ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021 (Tichý, © 2021, online)

Příloha C: Dotazník

Příloha D: Vybrané odpovědi na dvanáctou položku dotazníku

## **Příloha A: Hlavní činnosti sociálního pedagoga. Přímá citace dle Asociace sociálních pedagogů (Asociace sociálních pedagogů, z. s., © 2023, online)**

### **1. Činnosti poradenské, podpůrné, konzultační a výchovně-vzdělávací**

- Poskytování individuálního poradenství, konzultací a pomoci žákům i rodinám, kteří se nachází v tíživé situaci (např. nepříznivá situace v rodině negativně ovlivňující vzdělávání žáka, ohrožení sociálním vyloučením či školním neúspěchem, problémy se spolužáky, problémy se začleněním do kolektivu) s cílem zlepšení výchovně vzdělávacích podmínek žáka.
- Poskytování dlouhodobé péče žákům s výchovnými obtížemi, sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, žákům s nízkou studijní motivací a školní docházkou, včetně individuálních konzultací s rodiči.
- Participace na kariérovém poradenství.
- Zabývání se rodinnou situací žáka (procesem pedagogizace rodinného prostředí), rodinnými problémy, které ovlivňují školní úspěšnost žáka.
- Poskytování sociálně pedagogického a sociálně právního poradenství ve škole i v domácím prostředí.
- Individuální i skupinové konzultace pro pedagogické pracovníky se zaměřením na výchovně vzdělávací proces žáků, poskytování poradenské činnosti jako formy podpory pro pedagogické pracovníky.
- Účast na jednání s rodiči, výchovných komisích i případových konferencích a případně realizuje facilitaci těchto setkání, včetně nabízení řešení konfliktních situací při jednání s rodiči.
- Rozvíjení klíčových kompetencí ukotvených v RVP a ŠVP.
- samostatné pedagogické vedení zájmového vzdělávání uvnitř školy a koordinování žákovského parlamentu.

- Realizování výchovně-vzdělávacích aktivit u žáků, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a nastavení strategií k dosažení lepších výsledků, včetně individuální práce se žáky formou doučování, posilování efektivity preventivního působení na všechny žáky (v kooperaci s pedagogy školy a rodinou).
- Podílení se na zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví žáků (vykonávání dozorů ve škole i na školních akcích).

## **2. Činnosti preventivní a intervenční**

- Plánování a realizování výchovných a preventivních aktivit a programů směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, k utváření jejich zdravého životního stylu a předcházení školnímu selhávání a podpora zdravých vztahů ve třídě i v kolektivu žáků.
- Plánování a realizování intervenčních a výchovných aktivit a programů u žáků ohrožených školním neúspěchem, výchovnými problémy, rizikovým chováním nebo sociálně patologickým prostředím s uplatněním přístupů sociální pedagogiky.
- Nastavování strategií řešení u žáků s výchovnými obtížemi, rizikovým chováním ve škole, se sociálním znevýhodněním, včetně její koordinace a realizace.
- Vykonávání krizové intervence pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.
- Participace a koordinace v procesu pedagogizace prostředí.
- Sledování aktuálních trendů v rozvoji rizikového chování a dle potřeby adekvátně intervenuje.

## **3. Činnost diagnostická a depistážní**

- Diagnostikování potřeb žáků a jejich rodin z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu.
- Analyzování a diagnostikování prostředí a klima školy, třídních kolektivů (sociometrie) s následnou intervencí.
- Vyhledávání a diagnostikování zaměřené na žáky s potenciálně zvýšeným sklonem k rizikovému chování.



- Vyhledávání žáků z prostředí sociálně znevýhodněného, zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí, včetně vyhledávání žáků ohrožených školní neúspěšností a zařazení do vhodného preventivního, stimulačního, nebo intervenčního programu.
- Vykonávání depistáže ve spádové oblasti školy.

#### **4. Činnosti metodické, koordinační, informační a vzdělávací**

- Zvyšování povědomí žáků a jejich rodin o nabídce poradenských a podpůrných služeb.
- Provádění vzdělávací a osvětové činnosti pro pedagogické pracovníky školy.
- Poskytování poradenství pedagogům pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním, výchovnými obtížemi, rizikovým chováním a poruchami chování a učení ve spolupráci s ostatními pracovníky ŠPP.
- Spolupráce s pedagogy při řešení obtížných i každodenních pedagogických situací.
- Účast na zasedání školního poradenského pracoviště, poskytování informací jejím členům.
- Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a orgány ve prospěch žáka (OSPOD, SVP, PPP, SPC, lékaři, probační a mediační služba, soudy, statní zastupitelství, městská Policie, Policií ČR, střediska volného času, sociální služby, Úřad práce, neziskový sektor aj.).

## Příloha B: Přehled provozu škol v období pandemie COVID-19 ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021 (Tichý, © 2021, online)

✓ výuka probíhala nebo byla možná ve všech školách a ročnících   
 ⊖ část ročníků či škol byla uzavřena či probíhala rotační výuka  
✗ školy byly zcela uzavřeny (výjimkou mohly být konzultace s jednotlivci či malými skupinami, speciální školy, školy vyčleněné pro děti zdravotníků apod.)

jaro 2020	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
11. března – 7. května	✓ <i>školy obvykle uzavřeny z rozhodnutí zřizovatele</i>	✗	✗	✗	✗	20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 studentů) – nezahlédneme 27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 studentů
11.–22. května	✓ <i>školy obvykle uzavřeny z rozhodnutí zřizovatele</i>	✗	⊖ <i>dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků)</i>	✓ <i>běžná výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 15 osob)</i>	
25.–29. května	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky</i>	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků)</i>	✓ <i>obvykle zkouškové období</i>	
1.–5. června	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky</i>	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně 9. ročník (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků) praktická výuka všechny ročníky</i>	✓ <i>obvykle zkouškové období</i>	
8.–30. června	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky</i>	✓ <i>dobrovolně všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně třídnické hodiny všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	⊖ <i>dobrovolně poslední ročníky (max. 15 žáků) dobrovolně praktická výuka a třídnické hodiny všechny ročníky (max. 15 žáků)</i>	✓ <i>obvykle zkouškové období</i>	

podzim 2020	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
1. září – 9. října	✓	✓	✓	✓	✓	některé školy uzavřeny hygienickými stanicemi, některé VŠ i z vlastního rozhodnutí
12.–13. října	✓	✓	⊖ <i>rotační výuka všechny ročníky</i>	⊖ <i>praktická výuka všechny ročníky, běžná výuka nižší stupeň gymnázií</i>	✗	
14. října – 16. listopadu	✓	✗	✗	✗	✗	
18.–24. listopadu	✓	⊖ <i>běžná výuka 1. a 2. ročníky</i>	✗	✗	✗	
25.–27. listopadu	✓	⊖ <i>běžná výuka 1. a 2. ročníky</i>	✗	⊖ <i>běžná výuka závěrečné ročníky, praktická výuka všechny ročníky</i>	✗ <i>praktická výuka poslední ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)</i>	
30. listopadu – 4. prosince	✓	✓ <i>běžná výuka všechny ročníky</i>	⊖ <i>běžná výuka 9. ročník, rotační výuka 6–8. ročníky</i>	⊖ <i>běžná výuka závěrečné ročníky, praktická výuka všechny ročníky</i>	✗	
7. prosince – 18. prosince	✓	✓ <i>běžná výuka všechny ročníky</i>	⊖ <i>běžná výuka 9. ročník, rotační výuka 6–8. ročníky</i>	⊖ <i>rotační výuka všechny ročníky</i>	⊖ <i>praktická výuka všechny ročníky, prezenční výuka 1. ročník dle rozhodnutí VŠ</i>	
21. a 22. prosince	✓	✗ <i>volno před prázdninami</i>	✗ <i>volno před prázdninami</i>	✗ <i>volno před prázdninami</i>	✗ <i>praktická výuka poslední ročníky dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)</i>	

jaro 2021	MŠ	ZŠ – 1. stupeň	ZŠ – 2. stupeň	SŠ, VOŠ konzervatoře	VŠ	
4. ledna – 26. února	✓	⊖ běžná výuka 1. a 2. ročníky	✗	✗	✗	opatření platilo od 27. prosince 2020, ale prakticky se uplatnilo od 4. ledna (po prázdninách)
1. března – 10. dubna	✗	✗	✗	✗	✗	
12.–23. dubna	⊖ běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí)	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	✗	✗	✗	od 19. dubna možnost skupinové výuky žáků ohrožených školním neúspěchem na 2. stupni ZŠ
26.–30. dubna	⊖ 11 krajů: běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí) 3 kraje: běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	✗	⊖ praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročník dle rozhodnutí VŠ	
3.–7. května	⊖ 7 krajů: běžná výuka předškolní ročník (max. 15 dětí) 7 krajů: běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky	✗ praktická výuka poslední ročník dle rozhodnutí VŠ	
10.–14. května	✓ běžná výuka všechny ročníky	⊖ rotační výuka všechny ročníky (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)	⊖ rotační výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ ve většině krajů	
17.–21. května	✓ běžná výuka všechny ročníky	✓	✓	⊖ praktická výuka	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ	
24. května – 30. června	✓ běžná výuka všechny ročníky	✓	✓	?✓	⊖ praktická výuka všechny ročníky dle rozhodnutí VŠ	

## **Příloha C: Dotazník**

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Hrušková a studuji na Ústavu sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci na výzkumném šetření, které provádím v rámci své diplomové práce na téma: Sociální znevýhodnění jako bariéra ve vzdělávání na českých základních školách.

Dotazník je určen učitelům základních škol, kteří za dobu své pedagogické praxe na základních školách učili alespoň jednoho žáka se sociálním znevýhodněním.

Dotazník je anonymní a veškeré údaje zcela důvěrné. Výsledky výzkumného šetření budou použity pouze pro účely mé diplomové práce.

Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více jak 8 minut.

Předem děkuji za Vaše odpovědi i Váš čas.

### **Informovaný souhlas**

Jsem si vědom/a že dotazník je anonymní, má účast na výzkumném šetření je zcela dobrovolná a kdykoli mohu vyplňování dotazníku ukončit. Jsem si vědom/a že bude výstup výzkumného šetření zveřejněn v diplomové práci, kde však nebudou uvedeny žádné údaje, podle nichž by bylo možné mne identifikovat.

#### **1. Souhlasím s účastí ve výzkumném šetření**

- a) Ano
- b) Ne

**2. Učil/a jste za dobu své pedagogické praxe na základních školách alespoň jednoho žáka se sociálním znevýhodněním?**

*Pedagogickou praxí na základních školách se má pro účely tohoto dotazníku na mysli celková doba praxe jako učitele na základních školách bez ohledu na počet základních škol, kde jste vyučoval/a.*

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevzpomínám si

**Děkuji za Vaši účast ve výzkumném šetření.**

**3. Délka Vaší pedagogické praxe na základních školách.**

*Pokud jako učitel základní školy působíte kratší dobu než 1 rok zvolte prosím odpověď "Kratší než 1 rok". Pokud je však délka Vaší pedagogické praxe alespoň 1 rok vepište ji prosím číslem do kolonky "Jiné". V případě, že neznáte přesnou délku prosím napište co nejpřesnější odhad.*

- a) Kratší než 1 rok
- b) Jiné

**4. Kolik žáků SE sociálním znevýhodněním jste za dobu své pedagogické praxe na základních školách učil/a? Pokuste se odpovědět co nejpřesněji.**

- a) Jednoho
- b) Spíše jednotky
- c) Spíše desítky
- d) Spíše stovky nebo i více

**5. Kolik žáků BEZ sociálního znevýhodnění jste za dobu své pedagogické praxe na základních školách učil/a? Pokuste se odpovědět co nejpřesněji.**

- a) Jednoho
- b) Spíše jednotky
- c) Spíše desítky
- d) Spíše stovky nebo i více

**6. Domníváte se, na základě Vašich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách, že žáci se sociálním znevýhodněním mají vyšší OMLUVENOU absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Stejnou
- d) Nevím

**7. Domníváte se, na základě Vašich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách, že žáci se sociálním znevýhodněním mají vyšší NEOMLUVENOU absenci než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Stejnou
- d) Nevím

**8. Domníváte se, na základě Vašich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách, že bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole jsou nedostatečné kladné vzory chování v rodině?**

*Tyto vzory patologického chování v rodině se mohou do vzdělávání promítat například jako kázeňské problémy (nevhodné chování, porušování školního řádu, vyrušování, drzost, agresivita vůči spolužákům či učitelům, sprostá mluva, nerespektování pokynů, podvody, lži, krádeže...).*

- a) Ano
- b) Ne, kladné vzory chování v rodinách žáků se sociálním znevýhodněním nejsou dle mé zkušenosti dostatečné, ale nevidím v tom bariéru ve vzdělávání (například se neprojeví ve vyučování, žáci nemají více kázeňských problémů než ti bez sociálního znevýhodnění atp.)
- c) Ne, kladné vzory chování v rodinách žáků se sociálním znevýhodněním vnímám na základě své zkušenosti jako dostatečné
- d) Nevím

**9. Domníváte se, na základě Vašich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách, že žáci se sociálním znevýhodněním mají horší prospěch než žáci bez sociálního znevýhodnění?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Stejný
- d) Nevím

**10. Domníváte se, na základě Vašich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách, že bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole je nedostatečná podpora rodičů?**

*Podporou rodičů může být, že: rodiče komunikují se školou, účastní se třídních schůzek, pomáhají žákovi s domácí přípravou, zajímají se o vzdělávání žáka, jeho výsledky a dění ve škole...*

- a) Ano
- b) Ne, podpora rodičů žáků se sociálním znevýhodněním není dle mé zkušenosti dostatečná, ale nevidím v tom bariéru ve vzdělávání na základní škole
- c) Ne, podpora rodičů žáků se sociálním znevýhodněním je dle mé zkušenosti dostatečná
- d) Nevím

**11. Domníváte se, na základě Vašich zkušeností z pedagogické praxe na základních školách, že bariérou ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole je nedostatečné vybavení školními potřebami?**

*Školní potřeby: věci, které jsou ve vlastnictví žáka a jsou potřebné k výuce (příkladem mohou být: psací potřeby, sešity, rýsovací potřeby...).*

- a) Ano
- b) Ne, vybavení školními potřebami žáků se sociálním znevýhodněním není dle mé zkušenosti dostatečné, ale nevidím v tom bariéru ve vzdělávání na základní škole
- c) Ne, vybavení školními potřebami žáků se sociálním znevýhodněním je dle mé zkušenosti dostatečné
- d) Nevím

**12. Prostor pro Vaši zkušenost**

**Děkuji za Vaše odpovědi i Váš čas.**



## **Příloha D: Vybrané odpovědi na dvanáctou položku dotazníku**

1. Sociální znevýhodnění je jednoznačně bariérou ve vzdělávání. Nedokáži ovšem odhadnout, kolik žáků dokázalo tuto bariéru úspěšně překonat. Nejdůležitější je láskyplné zázemí a pokud možno úplná rodina. Mám například žákyni, která pochází z jiné země, je odlišné víry, v České republice je pouze tři roky, a přesto patří k nejúspěšnějším žákům i v širším měřítku.
2. Ano a velmi podstatnou. Jediným východiskem, které těmto žákům pomáhá, je dostatečný počet asistentů pedagoga ve třídách, kde přesahuje počet těchto žáků 50 %, a na škole pozice sociálního pedagoga. Tyto osoby jsou schopny komunikovat se zákonnými zástupci, zařídit žákům školní pomůcky, docházet do rodin, vést žáky k pravidelné školní docházce, zajišťovat jim adekvátní odpolední program apod.
3. Absence kladných vzorů v rodině je základ, dále pak špatné sociální návyky, možnost nechodit do školy a být omluven, či neomluven, patologické chování ve volném čase podpořené sociální skupinou a mnoho dalších faktorů ovlivňující a působící na žáka.
4. Děti sociálně znevýhodněné mají doma nepodnětné prostředí, rodiče se o vzdělání dětí tolik nezajímají, nedostávají patřičnou odezvu za školní úspěch, děti se nevedou k povinnostem a režimu (rodiče nechodí do práce, nemají pevný režim dne).
5. Sociální znevýhodnění u nás určitě nevytváří bariéry ve vzdělávání. Děti to mívají těžší doma, ale ve škole přistupujeme ke všem stejně a těmto dětem pomáháme ve všech ohledech.
6. U žáků ze sociálně vyloučených lokalit je laxní přístup ke škole, ke vzdělávání, počítají s tím (vzor vidí v rodičích), že se stát o ně postará ("musím dostat dávku"). Pokud se podaří a nastoupí na střední školu, často ji v 1. ročníku ukončí případně děvčata dříve otěhotní a do školy se již nevrátí. Samozřejmě jsou i případy, kdy se podaří s rodinou i žáky pracovat tak, aby dosáhli alespoň výučního listu a zapojili se do pracovního procesu.
7. Ano, jedná se o nenapravitelné bariéry. Hlavním problémem jsou zákonní zástupci, kteří nedodržují základní povinnosti dané školním řádem a vůbec morální povinnosti vůči svým dětem zprostředkovat jim právo na vzdělání.

8. Bariéra je podle mého názoru v tom, že rodiče žáků se sociálním znevýhodněním nepovažují vzdělání za hodnotu, nesměrují své děti k tomu, aby se dále vzdělávali, často nedokončí ani ZŠ nebo nejdou dál studovat, i když předpoklady pro to mají. Myslím, že záleží také na učitelích, jaký přístup ke vzdělávání těchto žáků zvolí.
9. Je velmi důležité, v jakém prostředí probíhá samotná výuka, mám zkušenosti ze 3 škol – jedna byla vyloženě spádovou pro sociálně vyloučenou lokalitu (Most), ve dvou byly/jsou jen jednotky žáků sociálně znevýhodněných. Dle mé zkušenosti, pokud převládá počet žáků sociálně znevýhodněných, pak si mnohdy i učitel s takovými žáky umí daleko lépe poradit, je připraven na nedostatečnou vybavenost a neočekává spolupráci s rodiči. Pak se často stane, že pro takové žáky není sociální znevýhodnění takovou bariérou, dokáží být namotivováni i dobrým vzorem učitele a jde-li o vnímavého jedince, pak i sám vyhodnotí veškeré negativní jevy ve svém okolí. Respektive ve větším množství je mnohem lépe zřejmé, že i některé děti se se svým handicapem dokáží vyrovnat a o bariérách můžeme mluvit spíše okrajově. V místech, kde pak pedagogové mají menší zkušenosti se sociálním vyloučením, mnohdy těmto dětem staví bariéry právě oni. Musím říci, že z vlastní zkušenosti vím, že je velmi důležitý právě postoj pedagogických pracovníků, nejen zákonných zástupců. Spolupráce je velmi důležitá, ale není-li možná se zákonnými zástupci, je možná s jinými institucemi, které mohou být sociálně znevýhodněným rodinám nápomocné (obvykle neziskové organizace, střediska výchovné péče, ale v některých místech moc hezky pracuje a spolupracuje i OSPOD). Pro děti se má hledat nejvhodnější možná cesta, aby jim výchova a vzdělání mohlo být co nejbližší, bez ohledu na jejich sociální znevýhodnění. Celé by to bylo asi na delší dobu a spíše na osobní rozhovor ;). Závěrem bych tedy uvedla, že bariéry ve vzdělávání u sociálně znevýhodněných žáků jsou rozhodně větší než u žáků bez sociálního znevýhodnění. Dají se však osvědčeným přístupem pedagogů minimalizovat.
10. Dovedu si představit případ, kdy JE ve vzdělávání bariérou sociální znevýhodnění, ale v mé praxi 1. stupeň ZŠ + aprobace přírodověda, chemie, mi to nepřišlo v kontextu s ostatními žáky jako zásadní problém ve vzdělávání.

11. Osobně se domnívám, že děti např. z vyloučených lokalit, bez téměř žádné podpory ze strany rodiny, kladných vzorů chování, jednání, žití... mají nejen jiné priority a cíle, ale "to" prostředí je natolik ovlivňuje, že postupem času/růstu většinou všichni převezmou pomyslnou štafetu svých rodin a dělají úplně ty samé (hrozné) věci... a málokdo má chuť nebo potřebu něco ve svém životě změnit a žít jinak.
12. Často je to individuální, mám zkušenost, kdy se takové děti špatně učí, jsou problémové v chování, nebo naopak jsou velice šikovné a cílevědomé a chtějí se z takového prostředí vymanit. Každopádně je třeba všem pomáhat a vycházet vstříc. Takové děti to mají náročnější, každopádně je jim třeba ve vzdělávání pomáhat, pokud domácí prostředí a zázemí příliš nefunguje nebo alespoň preventivně předcházet různým patologickým jevům, pokud už je prostředí příliš narušené. Často to tak je nebo k tomu v dospívání směřují. Bylo by dobré tyto děti vychovávat tak, aby samy opět nevychovávaly další generaci sociálně znevýhodněných dětí, aby se nedostávaly do začarovaného kruhu, protože předtím neviděly vzor.
13. Velkou bariéru, především u starších žáků, vytváří jejich přebírání rodičovských povinností vůči mladším sourozencům. Tím vzniká nedostatek prostoru pro vlastní vzdělávání a růst. Také přebírání postoje, že vzdělání je nepodstatné. A to nejen přímo od rodiny, ale od širší společnosti, ve které žijí.
14. Děti mladšího školního věku nemají problém se vyrovnat dětem z "klasického" prostředí. Předpokladem je průměrná inteligence. Špatný přístup rodičů je v tomto směru vidět především v časté absenci (volné pátky apod.). Děti s nižším intelektem či malým rozvojem v předškolním věku ze znevýhodněného prostředí bez pomoci rodičů rychleji zaostávají za zbytkem třídy. Děti staršího školního věku už jsou velmi ovlivněny přístupem rodiny a je těžší je motivovat. Stejně jako rodiče ztrácejí o vzdělání zájem. Bariéru vidím především v nezájmu či pohodlnosti. Není to však jen výsadou sociálně znevýhodněných rodin.
15. Sociální znevýhodnění (mám zkušenosti s žáky, kteří jsou rodiči nepodporováni, přehlíženi) velmi ovlivňuje samotné vzdělávání. Bohužel i nadané děti totiž sklouznou k záškoláctví, apatii, nezájmu cokoliv změnit. Chybí jim návyky, motivace. Škole se občas podaří některé žáky "nakopnout", ale ve většině případů je snaha školy rodiči nepodporována, shazována.

16. Sociálně znevýhodnění žáci mají často mezery v učivu již z předchozích ročníků, např. jeden chlapec v 7. třídě neumí pořádně psát, protože s ním rodiče na prvním stupni neprocvičovali písmenka a neučili se s ním. Na pomůcky dostávají rodiče příspěvky, ale žáci nevidí důvod (nejsou motivováni) s nimi pracovat.
17. Rodinné prostředí je podle mého názoru silným determinantem a znevýhodňuje žáky v jejich školní úspěšnosti.
18. Ano, žáci žijící ve vyloučených lokalitách s nevyhovujícím sociálním a materiálním zázemím, nemají dostatek vzorů a často ani dostačující podmínky pro rozvoj svých schopností, byť jsou mnozí bystří nebo je zajímá alespoň nějaká oblast vzdělávání. Máme snahu je podporovat – doučování, kroužky, ale bez asistenta, který zná toto prostředí, rodiny žáků a umí zajistit i materiální a finanční podporu pro děti, by to bylo velmi obtížné, ne-li nemožné.
19. Největší bariérou ve vzdělávání je extrémní absence těchto žáků a podpora rodičů těchto dětí v záškoláctví.
20. Největší problém u sociálně znevýhodněných žáků je nedostatečná komunikace s rodiči a jejich spolupráce se školou.
21. Pokud jsem učila žáky se sociálním znevýhodněním, měla jsem pro něj pomůcky ve třídě navíc, které si však nebrali domů. Čím menší děti, tím víc se negativně projevuje nedostatečná domácí příprava a zázemí. Děti v nižších ročnících jsou ještě vnitřně motivované a chtějí se učit. Ale bez kvalitní domácí přípravy často zaostávají, a i přes veškerou snahu jsou stále více ohrožovány školním neúspěchem. Starší děti, které by se už dokázaly do školy připravovat samy, však zase ovlivňuje negativní vzor rodičů, kteří sami často nechodí pravidelně do práce.
22. Bariérou ve vzdělávání jsou finanční možnosti rodičů.
23. Co se týče učení, sociální znevýhodnění není bariéra. Když chci, tak se učím nebo si nechám poradit od učitelů.
24. Ano, tvoří bariéry. Lze někdy kompenzovat individuálním přístupem a pochopením ze strany školy (pomůcky, doučování, motivace, podpora, akceptování situace žáka i rodičů...).

25. Pokud nebude dostatečná spolupráce mezi OSPOD, školami a rodinou, nemůže dojít ke zlepšení v oblasti vzdělávání žáků se socioekonomickým znevýhodněním. Obzvláště aktivní práce OSPODu je zde důležitá. Pokud je za dostačující považováno pouze zakládání zpráv bez práce s rodinami, situace zůstane stejná, žáci budou odcházet z povinné školní docházky bez pracovních návyků.
26. Motivace je pro proces vzdělávání dost zásadní faktor; v těchto rodinách většinou jsou priority zcela jiné a děti je zcela přirozeně přejímají. Někdy je způsob života těchto dětí takový, že mají zcela jiné starosti, které je trápí a na vzdělání nemají čas, sílu ani zájem.
27. Narazila jsem i na výjimky, kdy žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí byli ctižadostiví a jejich prospěch byl zcela srovnatelný s ostatními dětmi. Jedná se však spíše jen o pár jedinců (z desítek dalších). Určitou roli zde hraje i to, že jsem elementaristka. S přibývajícím učivem (množství, obtížnost) ve vyšších ročnících šel prospěch dolů i u těchto dětí.
28. Chlapec, 7. ročník, běloch, vesnice, rodinný dům. Matka ve vězení, otec laxní, omlouval hodiny a netlačil na syna ať do školy dojde. Řešeno asistentem, pokud se nedostavil do školy, hodiny asistent vedl online.
29. Bariérou je absence pozitivních vzorů, nulová podpora rodičů, motivace žáků ke vzdělání, poměrně štědrý sociální systém bez vymáhání zodpovědnosti občanů.
30. V 99 procentech je z mých zkušeností bariérou rodinné zázemí. Rodiče nedohlíží na docházku dětí, nezajišťují podporu v učení, nespolupracují se školou. Vedení i učitelé se vždy snaží takovým rodinám vyjít vstříc. Většina těchto rodičů se stará hlavně sama o sebe. Nebo pro ně není vzdělání prioritou.
31. Sociální znevýhodnění je u těchto žáků, velkou bariérou, i když se školy snaží najít cesty jak těmto žákům pomoci. Jde to, pokud jsou počty žáků se sociálním znevýhodněním v řádu jednotek na škole. Horší situace je na školách, kde je těchto žáků většina, zde se takováto pomoc už nedá realizovat.
32. Občas se objeví děti, které bariéry překonají. Najdou se také rodiče, kteří navzdory sociálnímu znevýhodnění své děti ve vzdělávání podporují.

33. Velkou bariérou je to, že sociálně znevýhodněné rodiny bydlí v jedné lokalitě, takže když všichni v okolí vedou stejný styl života, navzájem se utvrzují v tom, že tak je to normální. Sociálním vyloučením je člověk omezen ve svém rozhledu tak, že i když jsou rodině předkládány, např. školou obohacující podněty, děti od určitého věku (2. stupeň ZŠ) nemají zájem: o kroužky, příměstské tábory, víkendové pobyty, doučování apod. Mladší děti i mají zájem, ale pro rodiče je to práce navíc, např. musí přijít pro některé dítě později, a proto nedovolí dítěti do kroužku chodit, i když má zájem. Zájem o doučování rodiče pro své děti většinou nemají, protože dítěti se nechce a rodič není připraven vložit energii do toho, aby dítě vedl k docházce na doučování, kontroloval, podporoval nebo dokonce se zajímal o to, co dítě neumí, co ve škole zameškalo atd. Rodina by měla být více vedena, kontrolována a motivována, tlačena nebo dokonce na druhé straně odměňována za úspěšné prospívání svých dětí ve škole k tomu, aby se zajímala o školní záležitosti svého dítěte. Co se týče docházky, rodiče podléhají přání svého dítěte, zda chce či nechce do školy přijít, napíší omluvenku a jsou všichni v rodině spokojeni. Prospívání ve škole není prioritou těchto rodin, až na malé výjimky. Často není prioritou rodiny, aby dítě získalo úplné základní vzdělání, natož aby se vyučilo. Náš systém vzdělávání by měl zavést významné změny, které by vedly k podpoře takových rodin, kvalitnímu vedení atd. naší společnosti by se to zásadně vyplatilo. Ale úředníci, politici... nenaslouchají, jen zvyšují administrativu pro učitele, popř. pošlou do školy inspekci: ta se zajímá hlavně o vyplněné kolonky. Sociální odbory asi kvůli nepružnému systému problematické rodiny nechávají dlouho bez řešení až problém naroste do takových rozměrů, kdy je neřešitelný i kvůli tomu, že dítě, např. chodí za školu od 6. třídy a problém neomluvených hodin "vyhnije", např. až do 8. třídy. Přidávají se např. drogy, úteky z domova, závadná parta, agresivní chování, nerespektování autorit atd. a jakékoli výchovné opatření už se mívá účinkem, protože je už pozdě. Takovému mladému člověku se bude velmi těžko vracet na životní dráhu, která bude sledovat smysluplný cíl... Ztrácíme jednu generaci za druhou, bez zájmu začnou pobírat sociální dávky jako všichni kolem, k tomu např. pracují načerno a tiká nám tu sociální bomba.

34. Multifaktoriální problém. U dětí na nižším stupni se jedná zejména o bariéru nedostatečných vzorů v rodičích/zákonných zástupcích a nedostatečné podpory ke vzdělávání z jejich strany. Malé děti se neučí doma, nicméně stále mají motivaci se učit ve škole. Na vyšším stupni se značně projevuje i vliv peer skupin. Žáci se sociálním znevýhodněním často rezignují na vzdělání. Propadají s pětkami a jsou tak nějak "smířeni" s touto situací. Rodiče opět obvykle situaci taky nepomáhají.
35. Sociální znevýhodnění tvoří u žáků bariéry ve vzdělávání, setkávám se i s tím, že rodiče záměrně brzdí své děti ve vývoji, aby dostávali vyšší sociální dávky (např. pečovatelský příspěvek aj.).