

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Příčiny a řešení náročného chování u žáků se sociálním znevýhodněním –
studie vybraných škol na Benešovsku

The causes and solutions to difficult behavior of socially disadvantaged pupils
– a study at selected schools in Benešov region

Tereza Nedělová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Příčiny a řešení náročného chování u žáků se sociálním znevýhodněním – studie vybraných škol na Benešovsku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. 7. 2024

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za odborné vedení práce, věcné připomínky a především za trpělivost, kterou se mnou po čas spolupráce měl. Dále moc děkuji všem pedagogickým pracovníkům škol, kteří souhlasili s účastí na výzkumu, za jejich ochotu a vstřícnost.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je věnována otázce sociálního znevýhodnění a náročného chování u žáků ve vybraných školách na Benešovsku. Cílem je objasnit příčiny vzniku sociálního znevýhodnění a náročného chování a identifikovat, jakými prostředky školy tuto problematiku řeší.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení pojmu sociální znevýhodnění a vyjmenování jeho typů. Dále popisuje možné příčiny a projevy náročného chování a jak s ním lze v prostředí školy pracovat. Poslední kapitoly přibližují, jakým způsobem mohou školy žáky se sociálním znevýhodněním v oblasti vzdělávání podpořit a na jaké organizace se mohou obrátit.

Druhá část se věnuje kvalitativnímu výzkumu. Formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky byly zjišťovány počty žáků se sociálním znevýhodněním na vybraných školách a příčiny sociálního znevýhodnění těchto žáků, dále s jakými projevy náročného chování se pracovníci potýkají a jaké jsou možnosti jeho řešení. Také byly jmenovány organizace, s nimiž školy spolupracují.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejčastějšími příčinami sociálního znevýhodnění jsou jiná národnost, neznalost vyučovacího jazyka, finančně a sociálně slabé rodinné zázemí a nízké dosažené vzdělání rodičů. Na jedné ze zkoumaných škol se vzdělávají děti z dětského domova. S náročným chováním se školy setkávají spíše sporadicky. Obvykle se projevuje agresivním chováním, nízkou motivací ke vzdělávání či vzdorovitostí. V rámci řešení této problematiky respondenti apelují na všímavost učitelů, posílení motivace žáků, vytváření inkluzivního prostředí a dobrého třídního klimatu.

KLÍČOVÁ SLOVA

sociální znevýhodnění, náročné chování, základní škola, podpora, strategie

ABSTRACT

This bachelor thesis is dedicated to the issue of social disadvantage and difficult behaviour of pupils in selected schools in the Benešov region. The aim is to clarify the causes of social disadvantage and difficult behaviour and to identify the means by which schools address this issue.

The theoretical part of the thesis focuses on defining the concept of social disadvantage and listing its types. It also describes the possible causes and manifestations of difficult behaviour and how it can be dealt with in the school environment. The final chapters outline how schools can support pupils with social disadvantage in education and what organisations they can turn to.

The second part focuses on qualitative research. Semi-structured interviews with teaching staff were used to find out the numbers of pupils with social disadvantage in the selected schools and the causes of social disadvantage, as well as the manifestations of challenging behaviour that staff face and the options for addressing it. The organisations with which the schools cooperate were also named.

The results of the research show that the most common causes of social disadvantage are different nationality, lack of knowledge of the teaching language, financially and socially weak family background and low parental educational attainment. One of the schools surveyed educates children from an orphanage. Schools encounter challenging behaviour rather sporadically. It usually manifests itself in aggressive behaviour, low motivation to learn or defiance. In order to address this issue, respondents call for teacher mindfulness, strengthening student motivation, creating an inclusive environment and a good classroom climate.

KEYWORDS

social disadvantage, difficult behaviour, elementary school, support, strategies

Obsah

Úvod.....	7
1. Sociální znevýhodnění a žák se sociálním znevýhodněním.....	8
1.1. Sociální exkluze a sociální inkluze, integrace.....	13
2. Typy a projevy sociálního znevýhodnění ve školském prostředí	15
2.1. Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy.....	15
2.2. Nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova.....	20
2.3. Postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu.....	21
3. Náročné chování u žáků se sociálním znevýhodněním a možnosti jeho řešení.....	23
3.1. Příčiny náročného chování	23
3.2. Řešení náročného chování.....	25
4. Vzdělávání a podpora žáků se sociálním znevýhodněním.....	28
5. Organizace pro pomoc žákům a rodinám se sociálním znevýhodněním (zaměřeno na Benešovsko a jeho okolí)	37
6. Příčiny a řešení náročného chování u žáků se sociálním znevýhodněním.....	39
6.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky	39
6.2. Metodologie výzkumu.....	40
6.3. Výzkumný vzorek	40
6.4. Realizace výzkumného šetření	42
6.5. Analýza získaných dat.....	43
6.6. Shrnutí poznatků z výzkumu.....	57
6.7. Doporučení pro praxi	58
Závěr.....	60
Seznam použitých informačních zdrojů	61
Seznam příloh.....	65

Úvod

Tématem této bakalářské práce je sociální znevýhodnění u žáků základních škol v okrese Benešova, zaměřuje se zejména na výskyt náročného chování u takto znevýhodněných jedinců. Tato problematika vyžaduje neustálé hledání řešení, ještě více pak v posledních letech, kdy řady sociálně znevýhodněných žáků posílily v souvislosti s konfliktem na Ukrajině děti z migrujících rodin.

Pedagogové mnohdy popisují příznaky únavy, frustrace a vyhoření v důsledku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (Seifert, Nesládek, Mouchová a kol., 2019). O to náročnější jejich práce je, potýkají-li se i s náročným chováním. Je tedy nezbytné vyhledávání funkčních strategií ke zmírnění nechtěných projevů, k čemuž se snaží přispět i tato práce.

Cílem je zjistit, jaké příčiny má sociální znevýhodnění u žáků na Benešovsku, zda se školy setkávají s projevy náročného chování a jaké přístupy a řešení v této otázce uplatňují. Dále také popsat, jak jsou tito žáci začleněni do třídních kolektivů a zda se jejich zákonní zástupci úspěšně zapojují do procesu vzdělávání.

V teoretické části na základě analýzy odborné literatury text vysvětluje, z čeho může sociální znevýhodnění pramenit a jaké je jeho legislativní vymezení. Uvádí, proč někteří žáci mohou vykazovat projevy náročného chování a jak lze v případě jejich výskytu postupovat. Neméně důležité jsou i možné strategie školy při vzdělávání těchto žáků, jejichž uplatněním mohou nežádoucí projevy zmírnit či eliminovat.

Ve druhé části je na základě rozhovorů s pedagogickými pracovníky popsáno, jak se školy k výuce žáků se sociálním znevýhodněním staví a jaké v jejím procesu vnímají překážky. Dále práce zkoumá, zda se potýkají s náročným chováním a jaké kroky v případě jeho eliminace podnikají. Zmíněny jsou i organizace, se kterými školy nejčastěji spolupracují.

1. Sociální znevýhodnění a žák se sociálním znevýhodněním

Sociální znevýhodnění vychází z rozmanitých podmínek a situací majících negativní vliv na kvalitu života jedinců a obvykle začíná v prostředí, do něhož se daný člověk narodí. *“Znevýhodnění nezpůsobuje samotný fakt odlišnosti, ale způsobují její kontextualizace těchto odlišností”* (Kukla a kol., 2016, s. 84). Z hlediska školního prostředí mu můžeme rozumět jako příčinám školní neúspěšnosti, jež nepramení z důsledku zdravotního postižení, dlouhodobé nemoci ani specifických poruch učení či chování, nýbrž ze sociálního zázemí dítěte či jiných nepříznivých životních okolností. Tyto podmínky jsou dětmi neovlivnitelné a mají negativní dopad na jiné sociální reality, do kterých spadá i prostředí školy (Habrová in Felcmanová, 2015). V důsledku těchto okolností může dojít až k sociálnímu vyloučení. Stav sociálního znevýhodnění ovšem není neměnný a pokud dítěti poskytneme podporu, může naplnit svůj potenciál ve vzdělávání (Kolektiv autorů, 2011).

Vyrůstání v sociokulturně znevýhodněném prostředí negativně ovlivňuje psychický a kognitivní vývoj dítěte. Jelikož se v oblasti základních potřeb vyskytuje určitý deficit, svou energii dítě fixuje na jejich uspokojení nebo vytváření obranných mechanismů. Není mu tedy plně umožněno rozvinout svůj potenciál (Jůn, Marvánová Vargová, 2015). Kukla, Velemínský sen. a Velemínský jun. (in Kukla a kol., 2016) uvádějí, že prostředí spadající do této kategorie obvykle splňuje alespoň tři z následujících charakteristik:

- rodiče jsou adolescentní, věk matky je v době porodu nižší než 17 let nebo u ní proběhly nejméně tři porody do věku dvaceti let
- nejméně jeden z rodičů nemá ukončené základní vzdělání, čímž je ovlivněno jeho uplatnění na trhu práce,
- rodiče trpí chronickým onemocněním nebo postižením, které snižuje schopnost zajistit péči o dítě,
- rodiče trpí těžkým psychickým onemocněním, které snižuje schopnost zajistit péči o dítě,
- domácí násilí,
- užívání návykových látek v rodině,

- nedostačující poskytnutí výživy a ošacení, zhoršené bytové podmínky,
- odůvodněné vyšetřování orgány sociálně-právní ochrany dětí (nepřímý indikátor).

Jako další významné faktory zmiňují také příslušnost k určité (menšinové) kultuře, nízký sociální status rodiny a nízké příjmy.

Jůn a Marvánová Vargová (2015) sociální znevýhodnění charakterizují jako zátěžové, krizové nebo stresové situace, kterým je dítě v průběhu svého vývoje vystaveno. Řadíme k nim jazykovou či kulturní bariéru, patologické jevy v rodině (zanedbávání, týrání, sexuální zneužívání), odlišné náboženské vyznání, rodič ve výkonu trestu, úmrtí blízké/pečující osoby aj.

Problematické žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnoval také Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK), který ve třetí verzi Metodiky monitorovacích indikátorů, platné od roku 2011, žáka se sociokulturním znevýhodněním popisoval jako žáka:

- a) nedostatečně podporovaného ve vzdělávání (z důvodů zhoršených materiálních a bytových podmínek, konfliktů v rodině, nezájmu zákonných zástupců aj.),
- b) jehož zákonní zástupci dlouhodobě nespolupracují se školou,
- c) pocházejícího z prostředí sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených lokalit,
- d) znevýhodněného z důvodu příslušnosti k etnické či národnostní menšině nebo k odlišnému sociálnímu prostředí, obzvlášť pokud je omezená znalost českého jazyka,
- e) s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou,
- f) s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (MŠMT, online, cit. 2023-11-22).

Legislativní vymezení

Žáci se sociálním znevýhodněním spadají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která zahrnuje také žáky se zdravotním postižením a žáky se zdravotním

znevýhodněním. V původním, dnes již neplatném znění § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) bylo sociální znevýhodnění definováno 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 a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.”*

Později se této problematice dotkla vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb., která za žáka se sociálním znevýhodněním označovala zejména *“žáka z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žáka znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.”* Ta byla zrušena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v níž není problematika sociálního znevýhodnění nijak blíže popsána, pouze v několika bodech využívá termínu *“žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.”* Aktuální znění školského zákona definici sociálního znevýhodnění nenabízí, můžeme se tak opřít pouze o zmíněnou vyhlášku.

Jak ukazuje šetření Němce a Phillipové (2021), ukotvení v legislativě ovšem není dostačující. 128 dotazovaných pracovníků školských poradenských zařízení z celkových 176 uvedlo, že identifikace těchto žáků na základě zákona a vyhlášky není zcela jasná a je obtížné určit, koho a podle čeho do této skupiny lze zařadit.

Identifikace žáka se sociálním znevýhodněním

Aby se žákovi dostalo potřebného podpůrného opatření, musí projít školským poradenským zařízením, které určí jeho vzdělávací potřeby a navrhne vhodný postup. Zde se však dle Němce (2023) nachází jeden ze základních problémů bránících identifikaci takovýchto žáků. Řada z nich totiž poradenským zařízením neprojde. Na vině jsou především dvě skutečnosti.

Jednou z nich je fakt, že pro rodiny ze sociálně vyloučených či odlehlých lokalit jsou školská poradenská zařízení příliš vzdálená a obtížněji dostupná. Dítě tak na vyšetření buďto není objednáno vůbec, nebo se na něj nedostaví. Druhou komplikací je nedostatek vhodných postupů a nástrojů poradny k určení sociálního znevýhodnění. Mnohým dětem se tak nedostane dostatečné podpory ve vzdělávání. Oblast rodinného prostředí je navíc téma, které bývá při diagnostice často opomíjeno (Člověk v tísní, o.p.s., 2013). Jedná se o nedostatek aktuálního systému podpůrných opatření.

Nízkou dostupnost materiálů potvrzuje i dotazníkové šetření Němce a Philippové (2021), provedené v 176 poradenských zařízeních. 74,4 % pracovníků uvedlo, že nemají k dispozici žádné materiály, které by identifikaci usnadnily. Zbytek pak disponoval nejčastěji materiály zaměřenými specificky na žáky s odlišným mateřským jazykem. Tento nedostatek vytváří překážky ve vedení statistik a následném vyčlenění finančních prostředků potřebných pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním.

V reakci na nedostačující podporu těchto žáků vyplývající z diagnostiky ve školských poradenských zařízeních se nyní ve školách pilotně zavádí nástroj, jež vyhledávání znevýhodněných žáků usnadňuje. V Posuzovacím schématu pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním Němec (2023) sleduje a hodnotí sedm hlavních bariér u těchto žáků, a to že:

- a) *“žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí,*
- b) *žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk,*
- c) *u žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů,*
- d) *žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání,*
- e) *žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb,*
- f) *u žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických nebo materiálních potřeb,*
- g) *zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou” (s. 25).*

Průběhu identifikace se věnuje některý z pracovníků školního poradenského zařízení, který ve spolupráci s učitelem vyhledá žáky, u nichž by tyto charakteristiky mohly být významné, výsledky zanesse do schématu a na základě vyplývající míry znevýhodnění následně pomůže určit podpůrná opatření vhodná pro jednotlivé žáky (Němec, 2023).

Dalším možným pomocníkem je výčet následujících charakteristik dle OP VK, přičemž k možnému zařazení do skupiny jedinců se sociálním znevýhodněním je potřeba kombinace alespoň dvou z nich:

- nízký sociální status rodiny
- nízké příjmy rodiny
- neúplná rodina
- vícečetná rodina
- málo podnětné rodinné prostředí
- rodina ohrožená sociálně patologickými jevy
- rodina žijící v sociálně vyloučené lokalitě
- etnická příslušnost
- náboženská menšina (MŠMT, online, cit. 2023-11-22).

Ke vhodným diagnostickým metodám Felcmanová a kol. (2015) řadí například pozorování (zapojení v kolektivu a interakce s učitelem, osvojování učiva), rozhovor (otázky relevantní k řešené situaci žáka), analýzu produktů (záměrné i nezáměrné výstupy činností žáka, přičemž nejvýnosnější jsou například písemné projevy v sešitech, pracovních listech apod.) a dynamickou diagnostiku (spojení diagnostiky s intervencí, postavena na zpětné vazbě).

Prvotní diagnostické posouzení žáka provádějí pedagogičtí pracovníci a zaměřují se především na četnost a intenzitu projevů, v jakých situacích se potíže objevují apod.

Cílem diagnostiky není predikce budoucí úspěšnosti a průběhu vzdělávání, nýbrž prevence školní neúspěšnosti v podobě opatření, která zároveň přispívají k osobnostnímu rozvoji a spokojenosti žáka. Každá překážka ve vzdělávání je potřeba řešit různou kombinací opatření,

závisější na stávající situaci a výkonu žáka, jelikož se u každého projevuje jiným způsobem (Němec, 2023).

Počty žáků se sociálním znevýhodněním

Statistická ročenka školství uvádí, že ve školním roce 2023/2024 navštěvovalo základní školy celkem 19549 žáků s odlišnými životními a kulturními podmínkami, z toho 6212 spadalo do kategorie K (*“žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z odlišného kulturního prostředí v rodině žáka, malé znalosti kultury české společnosti, omezené znalosti vyučovacího jazyka vč. užívání jiného než vyučovacího jazyka v rodině žáka”*), 10337 do kategorie Z (*“žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z jiných životních podmínek v rodině žáka, obvykle se jedná o dlouhodobě se vyskytující životní okolnosti, např. sociální vyloučení, výraznou chudobu nebo jiné”*) a 3000 do kategorie V (*“žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají z kombinace více faktorů, např. příslušníci etnických menšin, pokud se v rodině nehovoří vyučovacím jazykem, platí odlišná kulturní pravidla a rodina je sociálně vyloučená”*). 60 % z celkového počtu zaujímají chlapci (MŠMT, online, cit. 2024-06-27). To může být dle Seiferta, Nesládka a Mouchové (2019) ovlivněno i tím, že jsou dívky přizpůsobivější a hledají vhodnější způsoby jednání, nebo jsou poddiagnostikovány.

Odhady reálného počtu žáků se sociálním znevýhodněním se ovšem podstatně liší, jelikož mnozí z nich nejsou diagnostikováni a tím pádem ani nikde zaznamenáni. V minulých letech se touto problematikou zabývali například autoři projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Ačkoli nebylo možné přesný počet dle zákonné úpravy určit, střední odhad vyšel na téměř 141 tisíc dětí, které by potřebovaly podporu ve vzdělávání, z toho 35 tisíc s potřebou podpory ve druhém a třetím stupni (Kolektiv autorů, nedatováno).

1.1. Sociální exkluze a sociální inkluze, integrace

K lidem s postižením a odlišnostmi se v průběhu vývoje společnosti a školství přistupovalo různě. Zpočátku byli ze vzdělávání ve veřejném školství vylučováni (exkluze). Mezi 17. -

19. stoletím se však začaly zakládat ústavy a zařízení pro osoby s postižením (segregace) a čím dál více odborníků se začalo jejich vzděláváním zabývat. V 90. letech 20. století se objevil trend školní integrace, po níž se centrálním pojmem stala inkluze. Tradiční kategorie postižení byly nahrazeny pojmem speciální vzdělávací potřeby (Bartoňová, Vítková, 2007).

Integraci můžeme dle Vítkové (2004) chápat dvěma způsoby: jako proces začleňování jedince, skupiny či komunity do integrální society nebo jako stav začlenění. Cílů v integraci lze dosáhnout dvěma způsoby: společným životem a učením (přímo) a speciálně pedagogickou podporou (nepřímo). Dřívější domněnka, že speciální zařízení jsou dětem přínosnější, protože nabízí specializovanou podporu od odborného personálu a vhodné metody výuky, je dnes kritizována, jelikož oddělená výuka zesiluje diskriminaci a stigmatizaci jedinců s postižením. Výkony žáků ve speciálních třídách jsou navíc stejné, neli horší než ve třídách integrovaných (Bartoňová, Vítková, 2007).

Integrace podle Kašparové a kol. (nedatováno) nicméně předpokládá dělení dětí na intaktní jedince a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrovaný žák či skupina žáků jsou sice ve třídě tolerováni, ale nejsou plnohodnotně začleněni do kolektivu. Ještě více se pak mohou prohlubovat rozdíly a bariéry mezi jednotlivými dětmi nebo skupinami. Mohou nastat i situace, kdy rodič nebo pedagog u žáka vyhodnotí integraci jako neúspěšnou, dítěti je navržena výuka ve speciálních zařízeních a v důsledku se u něj projeví pocity podřazenosti a méněcennosti. Inkluze naproti tomu znamená aktivní soužití dětí a respektování jedinečnosti každého jedince. U všech zúčastněných vytváří pocit sounáležitosti s kolektivem a sociální cítění. Za dokončený proces inkluze můžeme považovat stav, kdy je různorodost považována za normální.

Sociální vyloučení (exkluze) v našich podmínkách postihuje především romské obyvatele. Mezi vnější faktory způsobující tento stav patří například stigmatizace dítěte a jeho rodiny, kvalita sociální práce v rodině, kvalita dítěti dostupných škol, volba prostředků pedagogické pomoci a kvalita asistenčních služeb. Na druhé straně k němu přispívají i podmínky, v nichž dítě vyrůstá, například přístup zákonných zástupců ke vzdělání, podpora v učení, rodinná výchova, vztah vrstevníků ke vzdělání apod. (Kolektiv autorů, 2011).

2. Typy a projevy sociálního znevýhodnění ve školském prostředí

Jelikož se u tohoto typu znevýhodnění nejedná o poruchu či onemocnění nutně mající vliv na funkci organismu, nejsou jeho symptomy objektivně měřitelné. Jedná se o různorodé projevy sociálního, psychického, kulturního, ekonomického či fyzického typu. Protože jsou spojeny s širším kontextem žákova života, nemusí vždy být zřetelné a sociální znevýhodnění tak může po nějakou dobu zůstat neregistrované. Žák ani rodina si také situaci nemusí připouštět, případně ji mohou vnímat jako ponižující, což může mít druhotný vliv na žákovo chování (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Sociální znevýhodnění vzniká na základě mnoha různých vlivů, případně jejich kombinací, je tedy poměrně obtížné je všechny pojmenovat a kategorizovat. Budeme-li se držet dělení dle bývalého znění školského zákona, můžeme sociální znevýhodnění rozdělit do tří kategorií.

2.1. Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy

Žáci pocházející z rodiny s nízkým sociálně kulturním postavením často nejsou během ontogenetického vývoje vystaveni dostatečnému množství kognitivních podnětů. Tento deficit se později projevuje například nižším rozvojem paměti, myšlení a řeči, nižší schopností soustředit se či omezenou představivostí a fantazií. Při řazení dětí do této kategorie také zohledňujeme faktor individuální odolnosti vůči znevýhodňujícím skutečnostem. Ten ovlivňuje budoucí průběh rozvoje dítěte. Žáci z prostředí s výskytem sociálně patologických jevů (nedostatek vzorů, patologické vzory) jsou ohroženi poruchou emocí nebo chování. Proces socializace je u nich omezen, někdy až blokován (Němec, Vojtová in Němec, Vojtová et al., 2009).

Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk

Do této kategorie spadají například jedinci s původem z cizí země, s odlišnými kulturními zvyklostmi či jiným náboženským vyznáním, jedinci z rodin s alternativním stylem života nebo s jinou sexuální orientací (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol, 2015). Horáčková in Felcmanová a kol. (2015) k dětem s jazykovými potřebami řadí také bilingvní děti a děti krajanů navracejících se zpět po delším pobytu v zahraničí. Jelikož jsou příčiny této odlišnosti různorodé, projevy taktéž mohou být různého charakteru.

U žáků pocházejících z jiné země je hlavním projevem odlišný mateřský jazyk a špatná znalost češtiny. Je to jasně rozpoznatelná bariéra ve vzdělávání, která vyžaduje konkrétní postupy a metody práce při výuce (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol, 2015). Český jazyk lze vyučovat jako jazyk cizí a využít gramatické struktury a slovní zásoby žákova mateřského jazyka. Jestliže k výuce češtiny dojde již v raném věku dítěte, je vysoká šance, že dosáhne bilingvismu (Jůn, Marvánová Vargová, 2015).

Pokud se v předchozích letech cizojazyční žáci vzdělávali ve školských zařízeních v místě původu, lze očekávat rozdíly ve vyučovaných obsazích. Nedostatečná znalost učiva českých škol ovšem nevyovídá o žakově potenciálu (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol, 2015). Horáčková a kol. (2015) ovšem podotýkají, že učitelé mají od žáků s odlišným mateřským jazykem nižší očekávání, aniž by brali v potaz jejich skutečnou či potencionální školní úspěšnost v zemi původu.

Po příchodu z ciziny se také často objevuje kulturní šok, kdy je žák v neznámém prostředí a nerozumí mnoha situacím ve svém okolí. To vede ke zvýšení stresu a vytvoření obranných mechanismů. Pozorujeme například vzdor, zvýšenou agresivitu, uzavření se do sebe, zmatenost, někdy i nechutenství či apatii. Z dlouhodobého hlediska se pak jedná o projevy úzkostlivosti, odmítání spolupráce ve škole, selhávání ve výuce, izolaci od spolužáků, upozorňování na sebe výstřednostmi, záškoláctví a zvýšenou absenci. V případě prožitého traumatu v zemi původu se mohou objevit také příznaky deprese, úzkostnosti, fobií a neuróz (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol, 2015).

Romové

Jednou z nejpočetnějších národnostních menšin u nás jsou Romové. Jak uvádí Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2022, kvalifikovaný odhadovaný počet Romů se v tomto roce pohyboval okolo 250 000. Z toho se více než polovina považuje za tzv. integrované Romy. Ostatní jsou jedinci sociálně vyloučení nebo sociálním vyloučením ohrožení (Vláda ČR, online, cit. 2024-06-27). Stále probíhá snaha o integraci této menšiny do majoritní společnosti, jejímž prostřednictvím se postupně odbourávají předsudky vůči ní. Způsob myšlení, odlišná mentalita a nízká úroveň vzdělání jim ovšem brání se adaptovat. V řadách romské populace se objevuje nezaměstnanost, vyšší kriminalita, mnoho z nich má pouze základní vzdělání a nejsou tak kvalifikovanou pracovní silou. Kukla in Kukla a kol. (2016) uvádí odhad, že pouze 2 % jsou absolventi vysokých škol a 70 % z nich postihuje nezaměstnanost. Společensky nežádoucí návyky se předávají z generace na generaci, kvůli čemuž se jim nedaří vymanit z mechanismu sociálního vyloučení. Mají také jinak nastavený žebříček hodnot ovlivněný staletými tradicemi, v němž obvykle není vzdělání přednostní. Mezi nejdůležitější hodnoty řadí svobodný život, uznání rodové hierarchie, dědictví předků, lásku k dětem a peníze jako základní potřebu přežití (Bartoňová, 2009).

Jednou z hlavních bariér ve vzdělávání Romů je jejich nedostatečná znalost vyučovacího jazyka (Němec, Vojtová et al., 2009). Jejich jazykem je romský etnolekt češtiny, který vznikl snahou romsky mluvících jedinců o mluvení česky. Ten znevýhodňuje žáky v tom, že česky v podstatě hovoří, ale v mnoha aspektech se jazyk liší. Nemusí tak rozumět například některým pojmům běžně užívaným v českém jazyce (Jůn, Marvánová Vargová 2015). Již od prvního ročníku povinného vzdělávání tedy romští žáci překonávají jazykové problémy a čelí možné počáteční neúspěšnosti.

Romští žáci mívají problémy se soustředěností, zaměřením pozornosti, diferenciací, analýzou a syntézou, mají nízkou schopnost generalizace (nové teoretické postupy tak musí být prezentovány jednoduše, krátce a pokud možno názorně), a sníženou schopnost rozlišovat realitu a sny. Nedostatečně rozvinutý fonemický sluch ztěžuje zvládnutí techniky čtení. Častou charakteristikou je taktéž velká emotivita (vzrušivost, impulzivita, výbušnost),

kteřá přechází až v afekty vzteku a zlosti. Regulace emocionálních projevů je pro Romské žáky obtížnější. Vzdělávací proces je znesnadňován i nízkou motivací k učení, pramenící z nepodnětného prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Při nástupu do školy je patrná nepřipravenost nejen v oblasti základních vědomostí, ale také v oblasti kulturních a hygienických návyků (Bartoňová, Vítková, 2007).

V rámci vzdělávání Romů je důležité pro výuku vytvořit specifické podmínky: klást důraz na individuální přístup, poskytnout žákům více času na osvojení znalostí, podporovat trávení volného času, odbourávat vzájemné předsudky a vychovávat k toleranci (všechny žáky). Do vzdělávacího programu může ředitel školy zařadit výuku romského jazyka, dějin a kultury jako nepovinné předměty. Starší žáky a studenty je vhodné podporovat při přípravě na povolání a ve vzdělávání i po ukončení školní docházky za účelem zlepšení možnosti další kvalifikace a zapojení do pracovního procesu (Bartoňová, Vítková, 2007).

Romové jsou vystaveni předsudkům a negativním postojům v celé společnosti, tedy i ze strany učitelů a spolužáků. Abychom dosáhli zvýšení jejich vzdělanosti, je důležité celospolečenské přijetí jejich jinakosti, tedy akceptování etnických, sociálních a kulturních dovedností, rozvoj tolerance a pro-inkluzivního nastavení společnosti. Etnická rozmanitost pak může být pro život celé společnosti přínosná a obohacující (Němec in Květoňová, Němec a kol., 2020).

Dysfunkční rodina, psychické strádání

Překážky ve vzdělávání takto znevýhodněného žáka vyplývají především z jeho sociálního a psychického života. Řadíme sem například děti pracovně vytížených rodičů bez zájmu o své potomky, děti z rozpadlých rodin či z prostředí vykazujícího sociálně patologické jevy (Lábusová in Felcmanová, Habrová, 2015). V horších případech se může jednat o děti týrané, zneužívané a zanedbávané, u kterých v důsledku nevhodného chování okolí dochází k narušení tělesného, duševního a společenského vývoje (Jůn, Marvánová Vargová, 2015).

Psychický tlak se v rovině vzdělávání nemusí ihned zásadně projevit, je tedy třeba dbát na jakékoli změny v chování. *“U žáka se může projevat úzkostnost, přecitlivělost, zvýšená nejistota, emoční labilita, netečnost, apatie, uzavření se do sebe, zasněnost, lhostejnost, či*

naopak upínání se ke školnímu výkonu, izolace v třídním kolektivu, psychosomatické projevy, snížená schopnost soustředění, agresivita, rušivé projevy chování. Žák se může upínat na vzdělávací výsledky a mít přílišné obavy ze selhání, může vykazovat výkyvy pracovního tempa, prudké změny prospěchu, narušené sebehodnocení. Může se též upínat na osobu pedagoga, nebo naopak může vůči učiteli vykazovat úzkostné či vzdorovité až agresivní projevy.” (Lábusová in Felcmanová, Habrová, 2015, s. 14).

U zanedbávaných jedinců postřehneme poruchy růstu a vývoje, nedostatečnou hygienu, ospalost, poruchy řeči a příjmu potravy, citovou plochost, nedostatečné sociální dovednosti, neurotické návyky, asociální a destruktivní chování, nedostatečnou přípravu na vyučování, nevhodné oblečení aj. Rodiče si dítě často pozdě vyzvedávají z kolektivních zařízení a mívají s ním špatný vztah. Dítě má tendence k rychlému citovému upoutání k cizí dospělé osobě. Týrání a sexuální zneužívání na dětech kromě fyzických projevů, jakými jsou například modřiny, zlomeniny, popáleniny a poranění v oblasti genitálií, zanechává také následky jako emoční a psychosomatické poruchy, nejistota a strach chybovat, nízké sebevědomí, potíže s učením, zvýšená únava, sebepoškozování, šikana spolužáků, emoční labilita, zvýšená agresivita, úlekové reakce, bázlivost, potřeba pozornosti atd. Sexuálně zneužívání navíc mohou vykazovat známky sexuálního chování nepřiměřeného svému věku (Felcmanová a kol, 2015; Jůn, Marvánová Vargová, 2015).

Nepodporování dítěte ve vzdělávání

Narozdíl od předchozí problematiky nemusí být tato spojena s psychickým strádáním. Příčinou tohoto znevýhodnění je, že rodina nemá pozitivní vztah ke vzdělávání. Rodiče například nemají potřebné kompetence pro podporu žáka v tomto ohledu, nepovažují vzdělání za důležité nebo žáka nepodporují z důvodu pracovního vytížení. Nevnímají ani selhání žáka jako nežádoucí, protože pro ně není úspěch ve vzdělávání důležitou životní hodnotou (Lábusová in Felcmanová, Habrová, 2015). Někdy se také vzdělávání žáka upozaduje v případě náročných rodinných potíží (např. zajištění chodu domácnosti, nezaměstnanost), jejichž vyřešení je v dané situaci prioritní. K frustraci a rezignaci na vzdělávací systém může dojít i v případě, kdy byl rodič v podpoře vzdělávací dráhy svého

dítěte vysoce motivován, ale neměl prostředky k dosažení takových cílů (Šarníková a kol., 2019).

Žáci již při nástupu do povinné školní docházky vykazují odchylky od normy, což ovšem nevypovídá nic o jejich potenciálu. V prvních letech mohou projevovat značný zájem o nové informace a oceňovat pozitivní přístup pedagoga. Opačnou situací je stav, kdy žák ani rodič nejeví o vzdělávání zájem, mohou se objevit absence a záškoláctví, problémy s placením školních potřeb, absence na školních akcích a nedostavování rodičů na třídní schůzky. Navíc také žáci mívají špatné stravovací návyky a vyšší sklony k rizikovému chování (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Odlišnost od většiny

Pod tímto typem znevýhodnění si můžeme představit například fyzicky se odlišující žáky, žáky s jinou sexuální orientací či z rodin v tíživé ekonomické situaci. Často se prolíná s jiným typem sociálního znevýhodnění, může se ovšem vyskytnout i samo o sobě u jedinců okolím označovaných jako “odlišní”, kdy dojde k narušení jejich psychické rovnováhy (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

2.2. Nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova

Do této oblasti spadají děti, jimž byla soudem nařízena ústavní výchova ze sociálních důvodů, kdy rodiče nejsou schopni zajistit podmínky pro zdárný vývoj dítěte, nebo nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova z důvodu výskytu poruch chování a porušování zákonných norem. Žáci s nařízenou ochrannou výchovou jsou vzděláváni ve školských zařízeních pro její výkon, v nichž jsou zřízeny malotřídní školy. Ti s uloženou ústavní výchovou mohou být vzděláváni v běžných školách jako ostatní žáci, nebo jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Němec, Vojtová et al., 2009).

Umístění mimo rodinu nejen do ústavní nebo ochranné výchovy, ale také do pěstounské péče či do širší rodiny je pro dítě podstatnou životní změnou. Projevy tohoto znevýhodnění a míra podpory žáka jsou ovlivněny způsobem, jakým žák vzniklou situaci vnímá, a tím, co jí

předcházelo (důvody pro umístění mimo rodinu) a následovalo (kam je umístěn). Situace bývá pro dítě těžko přijatelná, těžko pochopitelná a bezprostředně po přemístění může být traumatizované, pociťovat stres a nejistotu, stáhnout se do sebe a jednat vzdorovitě. Jelikož si učitel nebo škola často jako první všimnou nevhodného přístupu rodiny k žákovi a upozorní na tuto skutečnost autority, může žák projevovat nedůvěru také k pedagogickým pracovníkům a dospělým jedincům. Na druhé straně však může být škola naopak jeho jedinou jistotou, protože tam tráví velkou část dne (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Dítě se se změnou prostředí a nároků postupně učí přijímat nová pravidla a hodnoty a hledá svou pozici. To jsou pro něj náročné procesy, kvůli nimž může upustit pozornost od vzdělávání. Potřeba upevnit svou identitu a sebevědomí někdy vede k začlenění do nevhodné party nebo k inklinaci k extrémnějším stylům života (např. k subkultuře). Někteří projevují obavy a strach z opětovného přemístění, jiní se naopak upínají na představu návratu domů a vnímají vše jako dočasné a nepodstatné (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

V zařízeních pro výkon ústavní péče a ochranné výchovy žijí děti a mladiství v nepřírodných podmínkách, za kterých jim, vzhledem k počtu osob ve skupinách, není možné věnovat plnou pozornost, mimo jiné i při domácí přípravě na vyučování. Nemají dostatek soukromí, času pro sebe ani prostoru na vlastní zájmy. Jejich možnosti trávení volného času jsou omezené a často nemají prostor k vybití energie, což následně vede k neklidu a zvýšení agresivity (Lábusová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

2.3. Postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu

“Sociální znevýhodnění této skupiny žáků souvisí s dobrovolnou či nedobrovolnou (nucenou) migrací ať s rodinou, nebo bez ní. Motiv mohla být vize lepší pracovní příležitosti, velmi nízká životní úroveň (chudoba) či pocity úzkosti a traumatizace, a mnohdy dokonce ohrožení samotné existence nebo zdraví zapříčiněné občanskou, etnickou či náboženskou válkou” (Němec, Vojtová et al., 2009, s. 25). Dle § 20 školského zákona mají azylanti ke vzdělávání přístup za stejných podmínek jako občané Evropské Unie. Krajský úřad se zřizovatelem

školy jim navíc zajistí bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání včetně výuky českého jazyka a v rámci možností podpoří výuku jejich mateřského jazyka a kultury země původu. Výuku azylantů zmiňuje i zákon č. 325/1999 Sb., o azylu, který hovoří o státním integračním programu, zaměřujícím se na individuální podporu azylantů v začlenění do společnosti, mimo jiné i v oblasti vzdělávání a jazykových znalostí. Rozvoj českého jazyka je prováděn formou bezplatného jazykového kurzu. Rozvoj jazykových znalostí je pro integraci obzvláště důležitý. Umožňuje přístup na trh práce, usnadňuje dosažení vzdělání a kvalifikace a pro děti z ciziny znamená možnost úspěšného zvládnutí školní docházky a zajištění rovných příležitostí (Kukla in Kukla a kol., 2016).

Projevy tohoto znevýhodnění se prolínají s projevy výše popsané kulturní a jazykové odlišnosti.

3. Náročné chování u žáků se sociálním znevýhodněním a možnosti jeho řešení

Definice náročného chování je mnoho. Jůn a Marvánová Vargová (2015, s. 46) ho charakterizují jako *“jakékoliv chování, které učitel vyhodnotí jako problémové”*. Tedy takové, které je ve školním prostředí nežádoucí. Navrátil a Mattioli (2011) na základě výzkumu provedeném v roce 2004 uvádí, že náročné chování vnímají učitelé jako největší překážku v plnění povinností a dosahování očekávaných edukačních výstupů, jelikož jeho eliminaci musí věnovat čas a úsilí, jež jim následně chybí v rámci školní přípravy.

U většiny dětí se symptomy náročného chování projevují již v raném dětství. Čím dříve jsou znatelné, tím je jasnější predikce jeho vývoje. Náročné chování může být tzv. externalizované, projevující se navenek, které učiteli a spolužákům ztěžuje průběh výuky, nebo internalizované, nemající vliv na ostatní, ale ztěžující proces učení u žáka samotného. Pokud si ve školním prostředí u učitelů a spolužáků *“problémový”* žák vytvoří špatnou reputaci, může se s ním tato nálepka nést z jednoho ročníku do druhého a nežádoucí formy chování se ještě více upevní (Vojtová in Němec, Vojtová et al., 2009). Zátěží pro dítě je také situace, kdy postupně ztrácí kamarády a podporu dospělých osob (Felcmanová a kol, 2015). Náročným chováním označujeme nejen například fyzickou a verbální agresi, ale také pasivitu a nezapojování žáka do kolektivu (Jůn, Marvánová Vargová, 2015).

3.1. Příčiny náročného chování

Spouštěčem náročného chování může být nevhodné prostředí, nevhodný přístup dospělých či deficit v oblasti sociálních dovedností, který má odraz v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). Němec a kol. (2019) také uvádí situace, kdy se žáci svým náročným chováním snaží o upoutání pozornosti. To se projevuje více mimo vyučovací hodiny, například agresivitou a hlučností o přestávkách.

ČŠI (2021) rozděluje příčiny náročného chování do čtyř kategorií dle prostředí, ve kterém vznikají:

- 1) příčiny spojené se školou,
- 2) příčiny související s rodinným prostředím,
- 3) příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka, 4) příčiny v prostředí mimo rodinu a školu.

Příčiny spojené se školou souvisí také s kvalitou školního prostředí (bezpečnost, srozumitelnost, možnost pohybu aj.) a dále se dělí na dvě podkategorie. První jsou potíže v osvojování učiva, kdy žák nemá problémy v oblasti vztahů, nýbrž v oblasti učení. Na jedné straně stojí žáci, kteří k osvojení učiva potřebují pomoc, a na straně druhé jsou žáci nadaní, u kterých se náročné chování projevuje v důsledku nedostatku podnětů a nízkých výzev a očekávání. Druhou podkategorií jsou příčiny spojené se vztahy, ať už s vrstevníky, s dětmi z jiných tříd (kdy se žák snaží o upoutání pozornosti dětí z vyšších ročníků) či s učiteli (např. z důvodu odlišného temperamentu učitele a žáka). Neřešení problémů ve vztazích uvnitř školy může žáky dohnat až k předčasnému ukončení školní docházky a u učitele způsobit syndrom vyhoření.

U **příčin souvisejících s rodinným prostředím** hledáme původ v náročných rodinných situacích (emočně náročné situace, které rodině způsobují vysokou míru stresu a emoční zátěže), v přístupu rodičů k výchově (např. nevhodný styl výchovy, nepřiměřené nároky na výkon, odlišné vnímání hodnoty vzdělání, týrání a zanedbávání dítěte, duševní onemocnění rodičů, nedostatečné kompetence rodičů aj.) nebo v podmínkách, ve kterých rodina žije (chudoba, nestabilita bydlení). Všechny tyto skutečnosti mohou negativně ovlivňovat žákovy vztahy ve škole.

Do **příčin v prostředí mimo rodinu a školu** nejčastěji spadá vliv vrstevníků mimo školu, stupňující se s přibývajícím věkem dítěte, a nepřiměřené nároky na dítě v oblasti mimoškolních aktivit (např. sport, umělecká tvorba).

Mezi **příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka** řadíme především poruchy pozornosti a aktivity (syndrom ADHD) a další poruchy chování a emocí. 10 až 15 % žáků základních škol dle statistických dat potřebuje v tomto ohledu odbornou pomoc. Ve škole lze účinně realizovat opatření na podporu dětského duševního zdraví, na druhou stranu ovšem chronický stres, který žák může ve školním prostředí zažívat, může být spouštěčem duševního onemocnění.

Náročné chování mající příčinu v jednom prostředí mívá dopady i do jiných prostředí, přesto je ale pro volbu efektivní intervence nutné zjistit příčinu primární.

Ve všech prostředích má dítě potřebu naplnění základních lidských potřeb. Pokud v některém z nich k jejich naplňování nedochází, dítěti to způsobuje stres. Ten v důsledku hormonální reakce vyvolává některou z obranných reakcí, a to buďto strnutí (typičtější u dívek nebo u dětí, jimž jiné formy obranných reakcí nepomohly), nebo jejich aktivizující formu, únik a útok (typičtější u chlapců). Časté vystavování stresu může působit jako spouštěč náročného chování. V případě dlouhodobého či opakovaného nenaplňování lidských potřeb v raném věku vzniká vývojové trauma. U traumatizovaných dětí dochází k nepřiměřeným reakcím, protože citlivě reagují na stres (silná odezva i při malém podnětu) nebo jim podněty připomínají traumatickou zkušenost. Tyto reakce nejsou ovladatelné vůlí a dítě se jim nemůže bránit ani v případě, že není v reálném ohrožení (ČŠI, 2021).

3.2. Řešení náročného chování

Úkolem inkluzivní školy je intervence žáků s problémovým chováním a poskytnutí prostoru a procesů pro vytváření nových modelů chování. Čím včasnější intervence je, tím se zvyšuje její efektivita a snižuje se její finanční náročnost (Vojtová in Němec, Vojtová et al., 2009). Ve většině případů se při řádném provedení pedagogické diagnostiky podaří projevy náročného chování zmírnit, mnohdy i zcela odstranit (Felcmanová a kol, 2015).

Jún a Marvánová Vargová (2015) ve své publikaci popisují možné postupy prevence a zvládání náročného chování. Patří mezi ně preventivní a incidentní programy a terapie žáka.

Preventivní programy se zaměřují na předcházení vzniku náročného chování, dělí se do tří kategorií:

- 1) *“preventivní programy zaměřené na eliminaci vnějších spouštěčů (stoprocentní prevence);*
- 2) *preventivní programy zaměřené na eliminaci vnitřních spouštěčů (nácviková prevence;*
- 3) *preventivní programy na podporu alternativních dovedností k dosažení cíle (nácviková prevence)”* (Jůn, Marvánová Vargová, 2015, s. 48).

Při návrhu preventivních programů je důležité vycházet z předpokladu, že každé chování má své vnitřní a vnější spouštěče. Také nás zajímá, čeho chce žák náročným chováním docílit a proč ho vnímá jako nejjednodušší cestu k požadovanému cíli. V případech, kdy nedokáže cíle dosáhnout jinak nebo bezproblémové chování není okolím slyšeno, nemusí ani jiné než náročné chování umět využít.

Incidentní programy řeší situace, kdy už se náročné chování vyskytlo. Ty se dělí na:

- 1) terapeutické (preferujeme dopad našeho přístupu pro budoucnost dítěte; co mám dělat pro to, aby se takové chování příště neopakovalo);
- 2) krizové (preferujeme dopad našeho přístupu v přítomnosti; co mám dělat pro to, aby nikdo nepřišel k újmě).

Vhodnými kroky je stanovení postupů, které můžeme při výskytu náročného chování uplatnit, jejich rozdělení na krizové a terapeutické, volba dvou terapeutických a dvou krizových postupů společně s rozhodovacími modely, za jakých okolností volíme terapeutické a za jakých již krizové postupy, a jejich doplnění prevencí.

Preventivní programy se odehrávají mimo čas incidentu a jsou důležitější než programy incidentní.

Před započítím **terapie žáka** se musíme snažit o pochopení, čeho se svým chováním žák snaží docílit a jakých dovedností k tomu využívá. Z tohoto hlediska se naskýtají tři možnosti terapie: terapie s nespolupracujícím žákem, terapie se spolupracujícím žákem zaměřená na

jeho cesty a terapie se spolupracujícím žákem zaměřená na jeho cíle. Příkladem terapie s nespolupracujícími žáky jsou postupy zaměřené na změnu prostředí. Tou usilujeme o menší zátěž žáka (přičemž ho ale také musíme učit frustrační toleranci), podporu správného sociálního chování (vyplácí se zde chovat správně) a o pozitivní sociální interakce se žákem s handicapem. U některých žáků je také vhodné využít metody kognitivně behaviorální terapie (Jůn, Marvánová Vargová, 2015).

4. Vzdělávání a podpora žáků se sociálním znevýhodněním

Úspěšnost v oblasti vzdělávání je u žáků se sociálním znevýhodněním vyšší, pokud před zahájením povinné školní docházky navštěvovali běžnou mateřskou školu. Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním z roku 2009 uvádí, že návštěvnost mateřských škol byla u těchto dětí nižší než u ostatních dětí (MŠMT, online, cit. 2023-11-15). Dle § 34 aktuálního znění školského zákona (č. 561/2004 Sb.) je nicméně předškolní vzdělávání povinné *“od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte”*.

MŠMT (online, cit. 2023-11-15) při vzdělávání sociálně znevýhodněných jedinců doporučuje vytváření bezpečného, přátelského a respektujícího prostředí, vytváření rovných příležitostí pro všechny žáky, předcházení vyloučení z kolektivu (usměrňování sociálního klimatu ve třídě) a snižování obav z odlišnosti. Úprava nároků ve vzdělávání není potřeba, je však důležité vytvořit takové podmínky, při nichž je naplnění žákova potenciálu sociálním znevýhodněním co nejméně ovlivněno. *“Pro práci s klienty z odlišného sociálního či kulturního prostředí je nezbytná dobrá znalost specifík tohoto prostředí, zejména pak odlišností v rodinné výchově a jejich vlivu na rozumový a sociální vývoj dítěte, žáka, žákyň”* (s. 8).

Bartoňová a Šimčíková (in Květoňová, Němec a kol., 2020) pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním zdůrazňují důležitost spolupráce školy a odborných pracovišť (poradenská zařízení, OSPOD, nezisková organizace aj.) a zohlednění bio-psychosociálního modelu žáka, který poukazuje na jeho vrozené předpoklady. Dále je vhodné zaměřit se na strategie podporující žákův proces učení a zohlednit jeho učební preference (jaký má postoj ke vzdělávání, jaké je jeho rodinné zázemí a učební podmínky apod.)

Němec a kol. (2019) podpůrné mechanismy ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním shrnuli takto:

- ztotožnění škol a učitelů s myšlenkou společného vzdělávání

- podpora vzdělávání a odborné připravenosti učitelů v oblasti této problematiky
- rozvoj schopnosti empatie a porozumění pro životní okolnosti u pedagogů, rozvoj citlivosti a respektu k individuálním potřebám žáků
- prevence šikany, minimalizace nežádoucího chování, podpora tolerance a respektu mezi žáky, práce s uspořádáním a atmosférou třídy
- vytváření příležitostí pro individualizovanější práci učitelů se žáky se sociálním znevýhodněním (větší počet pedagogických pracovníků, doučování, mentoring)
- podpora důvěry mezi pedagogem a žákem (lidský přístup učitele)
- rozvoj kapacit školských poradenských zařízení, usilování o zvýšení počtu pracovníků a zvýšení dostupnosti služeb školního psychologa a školního speciálního pedagoga
- zajištění systematického metodického vedení asistentů pedagoga při práci se žáky se sociálním znevýhodněním
- podpora důvěry a spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci žáků
- rozvoj příležitostí pro neformální setkávání rodičů žáků
- zdůraznění spolupráce školy s externími partnery (neziskové organizace, spolky, nadace, speciálně pedagogická centra, školská poradenská zařízení, pedagogicko psychologické poradny atd.)

Podpůrná opatření

Podpůrná opatření prvního stupně dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. znamenají *“minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu”*. Pokud nejsou tato opatření dostačující, navrhne škola žákovi odborné posouzení školským poradenským zařízením, na jehož základě mohou být poskytnuta podpůrná opatření druhého až pátého stupně. Ta mají nárůzdíl od podpůrných opatření prvního stupně normovanou finanční náročnost.

Aplikace podpůrných opatření směřuje především k rozvoji vzdělávacího potenciálu žáka. K jejich úspěšnému uplatnění musí učitel individualizovat a diferencovat vzdělávací přístupy v žákovském kolektivu a také podporovat spolupráci mezi žáky. Stejně důležitá je i vlastní aktivita žáků v procesu učení a formování vztahů a podíl rodičů na rozvoji vzdělávacího potenciálu žáků. *“Pro volbu vhodného podpůrného opatření je nezbytné odhalení příčin obtíží žáka, ať již v oblasti vzdělávání, zapojení v kolektivu, či v interakci s učitelem”* (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 20).

Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015) podpůrná opatření dělí do deseti oblastí, které se vzájemně prolínají:

- 1) organizace výuky (úprava režimu výuky, úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v mimoškolním prostředí aj.),
- 2) modifikace vyučovacích metod a forem (individuální práce se žákem, strukturalizace výuky, podpora motivace žáka, výuka respektující styly učení, kooperativní učení atd.),
- 3) intervence (návik sociálního chování, zvládnání náročného chování, rozvoj jazykových kompetencí, spolupráce rodiny a školy, intervence směrem k pedagogům atd.),
- 4) pomůcky (didaktické, kompenzační a reedukační pomůcky),
- 5) úpravy obsahu vzdělávání,
- 6) hodnocení (individualizace, rozšířené formy hodnocení aj.),
- 7) příprava na výuku (jiné formy),
- 8) sociální a zdravotní podpora (odlišné stravování, podávání medikace atd.),
- 9) práce s třídním kolektivem (klíma třídy), 10) úprava prostředí.

U žáků se sociálním znevýhodněním zahrnují:

- o služby asistenta pedagoga,
- o speciální učebnice nebo běžné učebnice v případě, kdy na ně žák nemá prostředky,
- o didaktické materiály,

- snížené počty žáků ve třídě,
- úpravy podle vyrovnávacího nebo individuálního vzdělávacího plánu,
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb žákům a asistentům pedagoga,
- speciálně pedagogickou péči a reedukaci (Horáčková a kol., 2015).

Pomůckami pro žáky se sociálním znevýhodněním mohou být například knihy, učebnice a školní pomůcky k zapůjčení, hry pro rozvoj sociálních dovedností, učebnice pro rozvoj češtiny, pomůcky pro rozvoj kognitivních funkcí aj. (Baslerová, Felcmanová, Vodenková Poláková a kol., 2015).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník působící ve třídě, v níž se nachází žák/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tedy i žák se sociálním znevýhodněním). Podílí se na jeho zapojení do hlavního vzdělávacího proudu. Nesoustředí se pouze na žáka samotného, pozornost směřuje také k celému přirozenému sociálnímu prostředí žáka, do kterého patří učitelé, ředitel, rodiče, spolužáci, speciálně pedagogické centrum aj. (Škurek, 2015).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. charakterizuje úlohu asistentů pedagoga jako *“podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření”*. Asistenti pomáhají v organizaci a realizaci vzdělávání a podporují samostatnost a aktivní zapojení žáků do všech činností v rámci vzdělávání. Během vyučování přispívají přímou pedagogickou prací se žáky, podporují jejich pracovní pozornost a ověřují, zda porozuměli zadání. Učiteli pomáhají s organizačními činnostmi a s přípravou materiálů a pomůcek, aby měl více času na práci se žáky (Němec a kol., 2019).

Jeho funkce patří mezi vyrovnávací a podpůrná opatření. Pracuje pod metodickým vedením pedagoga zodpovídajícího za průběh a výsledky vzdělávání a podporu mu poskytují pracovníci školských poradenských zařízení (Horáčková a kol., 2015). Morávková Vejrochová a kol. (2015) upozorňuje, že přítomnost asistenta pedagoga nesmí znamenat zanevření na přímou práci se žákem ze strany učitele. To potvrzuje i Němec a kol. (2019),

který roli asistenta přisuzuje i pomoc v poskytnutí prostoru pro individuální práci učitele se žákem.

Horáčková a kol. (2015) uvádí, že jeho přítomnost vždy významně ovlivňuje klima třídy. Někdy může být jeho práce i kontraproduktivní, zejména v případech, kdy dojde ke stigmatizaci a sociálnímu vyloučení žáka, nebo pokud je nedostatečnou kvalifikací asistenta pedagoga ovlivněna dosažená úroveň vzdělání žáka. Nevhodným postupem je situace, kdy asistent vyučuje žáka nebo skupinu žáků v prostoru mimo třídu, přičemž dochází k jejich sociálnímu vyčleňování a snížení podpory ze strany učitele. Pokud není izolace žáka z určitých důvodů (ohrožení ostatních žáků, narušování výuky) nutná, měla by podpora asistentem pedagoga probíhat přímo ve třídě, kde se naskytuje prostor pro práci učitele se žákem, spolupráci mezi žáky a sociální zapojení žáků se znevýhodněním do kolektivu (Němec a kol., 2019).

Role asistenta pedagoga ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků souvisí s tím, jak se škola stává spoluzodpovědnou za řešení sociální situace. Stejně jako u ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se podílí na žákově přizpůsobení se školnímu prostředí, pomáhá při výchovné a vzdělávací činnosti a při komunikaci učitele se žákem a spolupracuje se zákonnými zástupci žáka (do popředí vstupuje obzvláště v případě výskytu komunikačních či kulturních bariér mezi školou a rodiči žáka ze sociálně rizikového prostředí, u rodičů z jiného jazykového nebo kulturního prostředí může hrát i roli tlumočnicka) (Petráš, Jarmarová, Lauer mann, 2015). Mezi další oblasti podpory Němec a kol. (2019) řadí doučování žáků (v rodině, ve škole či v mimoškolním prostředí), psychickou podporu žáků, zajištění kroužků a volnočasových aktivit (podpora smysluplného trávení volného času) a zapojení do prevence a řešení absence žáků (komunikace s rodiči, donáška úkolů).

V rámci komunikace s rodinou žáka je pro asistenta pedagoga důležité, aby znal a dokázal zohlednit problémy, s nimiž se rodina potýká, a v případě národnostních menšin zohlednil hlavní kulturní specifika. S rodinou žáka by měl jednat jako s rovnocennými, informovat je o průběhu vzdělávání žáka a vzít v potaz, že jsou to právě oni, kdo znají dítě nejlépe

(Horáčková, 2015). Výhodou také může být, pokud asistent pedagoga patří ke stejné etnické menšině jako žák. Komunikace s rodiči je pak snazší, lépe se orientuje v jejich kulturněsociálním zázemí a zná žákova jazyková specifika (Němec a kol., 2019).

Jeho pomoc u sociálně znevýhodněných dětí je také často potřebná v oblasti jazyka jak českého (osvojení, rozvoj slovní zásoby), tak cizího. V hodinách tělesné výchovy se uplatní zejména v případech žáka z odlišného náboženského či kulturního prostředí, kdy se může vyskytnout například překážka v nošení cvičebního úboru (odhalení částí těla), při sloučení dívek a chlapců v hodinách či při převlékání a následné hygieně, nebo v případech žáka z rodiny ohrožené chudobou, kdy škola neřeší nedostatečné vybavení cvičebním úborem.

Díky řešení těchto problémů nemají žáci potřebu se tělesné výchově vyhýbat a nepřibývá tak jejich absence (Horáčková a kol., 2015).

Výhodou asistenta pedagoga působícího u sociálně znevýhodněných žáků je, pokud disponuje tolerancí a důsledností, pokud umí žáky dobře motivovat, umí si získat důvěru žáků a rozumí jejich rodinnému prostředí (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2016).

Dle Baslerové, Felcmanové a Vodenkové Polákové (2015) je služby asistenta pedagoga potřebné využít jenom asi u 40 % žáků se sociálním znevýhodněním ve druhém stupni podpory a 50-60 % žáků se znevýhodněním ve třetím stupni podpory.

Řešení předčasného odchodu ze vzdělávání

Žáci se sociálním znevýhodněním jsou skupina nejvíce ohrožená předčasným odchodem ze vzdělávání. Jejich vzdělávání je spojeno s rizikem školní neúspěšnosti, s předčasným ukončováním základního vzdělání a s odmítáním nebo nedokončením vzdělání středoškolského (Němec, Vojtová et al., 2009). Mezi nejčastější příčiny patří například problémy se zvládnutím školních požadavků, poruchy chování a poruchy učení, problémy v rodinném prostředí, nedostatečné finance a nízké vzdělání rodičů, školní klima, nedostatečné možnosti dalšího vzdělávání, špatná volba oboru, špatný prospěch, nezájem o vzdělávání, zdravotní problémy aj. Takto neúspěšní žáci pak často v dospělosti skončí jako příjemci sociálních dávek. Řešení této problematiky spočívá v prevenci, kdy se snažíme zamezit

možnosti předčasného odchodu ze vzdělávání (u žáků se sociálním znevýhodněním se jedná především o posílení kvality a dostupnosti vzdělávání již od útlého věku dítěte), v intervenci, při níž řešíme již vzniklé potíže (například prostřednictvím zlepšování klimatu a podnětného prostředí školy, spoluprací s rodiči, doučováním či případovou konferencí), a v kompenzaci probíhající u žáků, kteří v minulosti školu předčasně opustili a nyní mají zájem o doplnění vzdělání. Motivací ohroženým žákům může být ztraktivnění výuky, exkurze, žákovské soutěže a besedy s absolventy školy (Horáčková a kol., 2015).

Volnočasové aktivity žáků

Rodiče žáků se sociálním znevýhodněním mnohdy nemají dostatečné znalosti, čas ani zájem o to, aby jim pomáhali s mimoškolní přípravou na výuku, a tito žáci pak potřebují podporu školy i mimo vyučovací hodiny. Pokud pedagog vidí, že žák nebude schopen přípravu v domácím prostředí zvládnout, měl by mu nabídnout možnost udělat ji v prostředí školy, případně ji vypracovat s ním v prostorách třídy, kabinetu či školní družiny. Další možností je pokusit se hledat se žákem a jeho zákonnými zástupci jiné možnosti řešení, například oslovit širší rodinu, zajistit spolupráci s neziskovými organizacemi apod. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015; Němec a kol., 2019).

Doučováním a další školní přípravou se snižují rozdíly mezi jednotlivými žákovskými skupinami a dochází k podpoře psychické kondice a vyrovnanosti žáka. Ideální četost doučování je nejméně dvakrát týdně, ale čím je frekventovanější, tím lépe. Může probíhat formou individuální, vhodnější především u mladších žáků, i skupinovou, která je naopak vhodná u žáků starších (Němec a kol., 2019).

Na druhé straně je ovšem zákonným zástupcům žáka, který není v domácí přípravě podporován, potřeba připomínat, že rodiče spoluodpovídají za vzdělání svých dětí, a vymezovat jejich povinnosti dle občanského zákoníku. Žákovi i rodičům je vhodné předávat přesné informace o zadání konkrétního úkolu a nutnosti přípravy na zkoušky a poradit, jak s dítětem v domácím prostředí pracovat (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Jedincům se sociálním znevýhodněním se také často nedostává dostačující nabídky smysluplných volnočasových aktivit. I zde škola zaujímá svou roli. Zapojením žáků do

kroužků a aktivit dosahuje dalšího rozvoje školního vzdělávání a posílení vztahu k ní. Mimo jiné u žáků dochází ke zlepšení sebehodnocení a k jejich zapojení do kolektivu vrstevníků. Velikou výhodou je taktéž prevence před nežádoucím a nevhodným trávením volného času. V případě, že škola nemá z různých důvodů možnost doučování či volnočasových aktivit zajistit, může pomoci užší spolupráce s neziskovou organizací (Němec a kol., 2019).

Spolupráce školy s OSPOD

§ 1 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, definuje sociálně právní ochranu dětí jako:

- a) ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu,*
- b) ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění,*
- c) působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny,*
- d) zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině.*

Orgány sociálně-právní ochrany dětí mohou být krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady a újezdní úřady, ministerstvo, Úřad a Úřad práce České republiky.

V případě, že škola podá oznámení o podezření na ohrožení dítěte, je OSPOD povinen provést vyhodnocení situace dítěte a určit, zda se jedná o dítě ohrožené. Na které děti se sociálně-právní ochrana vztahuje, definuje § 6 výše jmenovaného zákona. Skutečnosti, které vývoj dítěte nepříznivě ovlivňují, ovšem musí trvat určitou dobu nebo být určité intenzity, aby byla ohroženost potvrzena. Neplnění rodičovských povinností tedy nemusí vždy ohrožení dítěte znamenat a nemusí vyžadovat zvláštní ochranu dítěte nebo vykonávání správního dohledu. Stává se, že škola podá oznámení v situacích, kdy není splněn požadavek intenzity a trvalosti, a OSPOD tak nemá možnost zakročit do rodinné výchovy nebo učinit opatření pro stabilizaci situace. K poskytnutí pomoci ze strany OSPOD může dojít například v případě záškoláctví, neplnění školních povinností, syndromu CAN, nenastoupení do školy,

zanedbávání, užívání návykových látek, protiprávního jednání aj. (Krajský úřad Středočeského kraje, 2019).

OSPOD je vázán mlčenlivostí, škola má nárok pouze na informaci o tom, zda probíhá práce s rodinou a zda je dítě vyhodnoceno jako ohrožené. Konkrétní postupy s rodinou se ale škola nedozví. Sdílet škole kroky a cíle může v případě, že je spoluzodpovědná za jejich plnění. Další výjimkou jsou případové konference, které se konají v situacích, kdy jednotlivé snahy školy i OSPOD o zlepšení stavu nemají účinek a je potřebná vzájemná spolupráce. V takovém případě pracovník zastupující školu podepisuje mlčenlivost a dostává se mu informací o aktuálním vývoji situace (Krajský úřad Středočeského kraje, 2019).

5. Organizace pro pomoc žákům a rodinám se sociálním znevýhodněním (zaměřeno na Benešovsko a jeho okolí)

META o.p.s.

Migrantům poskytuje pomoc se začleněním do společnosti a školského systému a nabízí kurzy češtiny pro děti i dospělé. Pedagogům a školám poskytuje poradenství ve vzdělávání dětí bez dostatečné znalosti češtiny a prosazuje systémové změny na základě potřeb škol a dětí (META o.p.s., online, cit. 2024-01-14).

Dětské krizové centrum, z.ú.

Pomáhá dětem se širokým spektrem potíží, například ohroženým sociálním vyloučením a stigmatizací, týraným a zneužívaným, zasaženým sociální patologií a z dysfunkčních rodin, vystaveným traumatizujícímu zážitku a na nichž byl spáchaný trestný čin, s výchovnými problémy aj. Kromě ambulantních služeb také provozuje linku důvěry pro děti a mladistvé (Dětské krizové centrum, z.ú., online, cit. 2024-01-14).

Nová škola, o.p.s.

Podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců a jinak sociokulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Mezi hlavní náplň jejich činnosti patří podpora asistentů pedagoga, podpora čtenářské a matematické gramotnosti, podpora romštiny a přímá podpora dětí, kterým nabízí doučování, víkendové akce a využití počítačů a prostor ke školní přípravě. Taktéž usiluje o vytváření rovných příležitostí pro všechny, vytváření přátelského prostředí bez předsudků, posilují postupy ve vzdělávání, které posilují občanskou a multikulturní společnost, a zlepšují komunikaci většinové společnosti s menšinami (Nová škola, o.p.s., online, cit. 202401-14).

Women for women, o.p.s.

Nabízí pomoc rodičům a jejich dětem ohroženým psychicky, sociálně a ekonomicky. Prostřednictvím projektů “Obědy pro děti” a “SOS do školky” pomáhá uhradit stravu dětem a předcházet tak vyloučení z kolektivu. Projekt “Bydlení pro děti – Kauce” se zaměřuje na

pomoc samoživitelům s dětmi s úhradou kauce na nájemní bydlení (Women for women, o.p.s., online, cit. 2024-01-14).

Centrum na podporu integrace cizinců pro Benešov

Nabízí například sociální a právní poradenství, tlumočnické služby, kurzy českého jazyka, vzdělávací a kulturní akce či adaptačně-integrační kurzy (Integrační centra, online, cit. 202406-27).

6. Příčiny a řešení náročného chování u žáků se sociálním znevýhodněním

Tato kapitola je věnována praktické části bakalářské práce. Na základě výzkumu zjišťuje, jak se dotazované školy vypořádávají se sociálním znevýhodněním a náročným chováním.

6.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké jsou nejčastější důvody sociálního znevýhodnění na vybraných školách na Benešovsku a s jakými projevy náročného chování se u svých žáků nejčastěji setkávají, a identifikovat strategie a opatření, které tyto školy využívají.

Pro účely tohoto výzkumu byly sestaveny tři **výzkumné otázky**:

VO 1: Jaké jsou nejčastější příčiny výskytu sociálního znevýhodnění u žáků ve vybraných školách?

VO 2: S jakými projevy náročného chování se u sociálně znevýhodněných žáků vybrané školy nejčastěji setkávají?

VO 3: Jaké strategie a opatření vybrané školy u sociálně znevýhodněných žáků využívají?

Další cíle výzkumu zahrnovaly:

1. Stanovit, jak jsou žáci se sociálním znevýhodněním obvykle přijímáni třídním kolektivem a jak školy vytváří inkluzivní prostředí.
2. Určit potřebu využití asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.
3. Zjistit, zda jsou zákonní zástupci žáků se sociálním znevýhodněním obvykle ochotni spolupracovat se školou na řešení aktuálních potíží a jak reagují na potřeby žáků v oblasti vzdělávání (zejména v případech pomoci s plněním domácích úkolů, placení školních obědů, obstarání školních pomůcek aj.)

6.2. Metodologie výzkumu

K výzkumnému šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu, jež umožňuje získání hloubkového popisu případů. Sběr dat v případě kvalitativního výzkumu probíhá v terénu a v delším časovém intervalu. Počet informantů je nižší, ale během šetření je získán větší objem dat (Hendl, 2005). *“Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací,”* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 24).

Data byla získána formou polostrukturovaného rozhovoru s vybranými pracovníky škol. Jeho cílem je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Tento typ rozhovoru má předem definovaný cíl a osnovu, ale zároveň je proces získávání informací velmi pružný (Hendl, 2005). Rozhovory byly prováděny podle předem připravených otázek, tazatel na základě odpovědí dotazovaného pokládal také otázky doplňující. Seznam otázek, které byly v rozhovoru použity, je uveden v příloze č. 2.

Získaná data poté byla doslovnou transkripcí přepsána do písemné podoby, která umožňuje srovnávat jednotlivá místa textu (Hendl, 2005), a kategorizována do třech kategorií.

6.3. Výzkumný vzorek

Výběr škol

Na základě Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT bylo vybráno a telefonicky nebo emailem osloveno čtrnáct ředitelů a pedagogických pracovníků základních škol na území Benešovského okresu. Sedm z kontaktovaných škol s účastí na výzkumu souhlasilo. Tři ředitelé základních škol se výzkumu nechtěli účastnit z důvodu absence žáků se sociálním znevýhodněním na jejich školách, kvůli níž by mi do rozhovoru neměli čím přispět. Jelikož dvě z těchto škol navštěvuje počet žáků překračující 300, autorka práce považuje za zarážející, že by otázku sociálního znevýhodnění vůbec nemuseli řešit.

Popis výzkumného vzorku

Název školy	Zřizovatel	Počet žáků	Speciální třída	Přípravná třída
Červená	Obec	395	Ne	Ne
Zelená	Obec	651	Ne	Ano
Modrá	Obec	510	Ano	Ano
Žlutá	Obec	990	Ne	Ano
Černá	Obec	301	Ne	Ne
Bílá	Církev	75	Ne	Ne
Růžová	Obec	34	Ne	Ne

Tabulka č. 1 - Přehled škol

Jak vyplývá z uvedené tabulky, většinu vybraných škol zřizuje obec, u jedné z nich se jedná o základní školu církevní. Z důvodu zachování anonymity byly použity smyšlené názvy. Jsou zastoupeny školy různé velikosti, od 34 do 990 žáků. Počty žáků byly z větší části získány z portálu ČŠI (InspIS PORTÁL, online, cit. 2024-06-15), na nějž někteří respondenti odkazovali. Počty z výpovědí od informantů ze Žluté a Růžové školy se nicméně liší a byly zapsány do tabulky namísto informace z ČŠI. V jedné ze škol jsou zřízené dvě třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a tři z nich svým žákům nabízí možnost navštěvovat přípravnou třídu, v níž se děti s odkladem připravují na bezproblémový nástup do prvních tříd. Téměř všechny školy jsou dvoustupňové, pouze ta s nejnižším počtem žáků je škola jenom s prvním stupněm. Dle odpovědí dotazovaných pedagogických pracovníků se na školách zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním pohybuje mezi 2-10 %.

Rozhovory byly uskutečněny celkem se 13 pedagogickými pracovníky. Výzkumný vzorek tvořili dva ředitelé (Ř1, Ř2), dva školní metodici prevence (MP1 a MP2), školní metodik prevence a školní speciální pedagog zároveň (MS), tři výchovní poradci (VP1 – VP3), čtyři učitelé prvního stupně (U1 – U4) a jeden speciální pedagog a školní logoped zároveň (SPL). Výběr konkrétních respondentů závisel na domluvě s řediteli škol a na možnostech dané školy, přičemž byly preferovány rozhovory především s metodiky prevence a výchovnými poradci. Pro přehlednost textu byl vytvořen seznam respondentů.

Název školy	Respondenti
Červená	U1, U2, U3, U4, SPL
Zelená	VP2
Modrá	MP1, VP3
Žlutá	Ř1, VP1
Černá	MP2
Bílá	MS
Růžová	Ř2

Tabulka č. 2 - Přehled respondentů

6.4. Realizace výzkumného šetření

Respondenti byli před započítím rozhovoru informováni o účelu jeho konání, dále jim byl předložen Informovaný souhlas, se kterým byli seznámeni a který byl oběma stranami podepsán. Jeden z ředitelů ovšem s nahráváním rozhovorů z důvodu špatných předchozích zkušeností nesouhlasil, odpovědi na otázky si tedy autorka výzkumu v průběhu rozhovorů stručně zapisovala. Další účastník výzkumného šetření preferoval zaslání odpovědí na otázky písemně e-mailem.

Pro realizaci rozhovorů byl vypracován seznam otázek (viz. příloha č. 2). Pokud měli respondenti zájem, byl zaslán předem. V průběhu pak byly pokládány otázky doplňující v návaznosti na průběh rozhovoru. Dotýkaly se výuky žáků se sociálním znevýhodněním na daných školách, příčin tohoto znevýhodnění, otázky náročného chování a jeho případného řešení. Rozhovory probíhaly v období mezi listopadem roku 2023 a lednem roku 2024.

Většina byla realizována osobně na školách, s některými respondenty byla domluvena schůzka přes MS Teams a Google Meet. V případě souhlasu byly odpovědi nahrávány a následně přepsány a analyzovány výzkumníkem.

6.5. Analýza získaných dat

Získaná data byla rozdělena do tří kategorií. Ty byly následně rozčleněny na podkategorie kvůli větší přehlednosti informací.

Kategorie K 1: Žáci se sociálním znevýhodněním

Podkategorie K 1a: Příčiny sociálního znevýhodnění

Podkategorie K 1b: Žáci se sociálním znevýhodněním v kolektivu

Podkategorie K 1c: Plnění žákovských povinností

Kategorie K 2: Náročné chování u žáků se sociálním znevýhodněním

Podkategorie K 2a: Četnost výskytu

Podkategorie K 2b: Projevy náročného chování a jeho řešení

Kategorie K 3: Přístup škol a řešení problematiky sociálního znevýhodnění a náročného chování

Podkategorie K 3a: Strategie a opatření škol

Podkategorie K 3b: Asistenti pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním

Podkategorie K 3c: Spolupráce zákonných zástupců se školou

Podkategorie K 3d: Spolupracující organizace

Kategorie K 1: Žáci se sociálním znevýhodněním

Podkategorie K 1a: Příčiny sociálního znevýhodnění

Příčiny sociálního znevýhodnění na školách, kde byl výzkum prováděn, jsou rozmanité. Dotazovaní z Černé, Žluté, Červené, Zelené a Modré školy všichni uvedli společný činitel, a tím jsou sociálně a finančně oslabené rodiny, kdy zákonní zástupci žáků nemají dostatek financí na školní pomůcky, obědy, školní výlety, kurzy aj. Pouze Bílá škola tento problém

příliš neřeší, jelikož nemá státního zřizovatele a rodiče zde za výuku žáků doplácí určité “školné”, čímž se finančně oslabené rodiny dle slov MS “filtrují”.

Tyto finanční nedostatky se projevovaly i v období distanční výuky způsobené propuknutím viru COVID-19.

VP2 ze Zelené školy: *“U určitejš dětí se ta propast objevila, a to v tom směru, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin sice od nás dostaly techniku... když už jsme jeli online vyučování, tak jsme dali všem dětem k dispozici tablety, který jsme nakoupili... ale problém byl v tom, že doma neměli připojení.”*

Problém s připojením následně vyřešili tak, že žáci bez možnosti připojení docházeli s tabletem do školy za přítomnosti asistentů pedagoga.

V některých případech má znevýhodnění kořeny v nedostatečném vzdělání rodičů žáka.

VP2: *“...některý na to nemaj hlavu ani čas, jo? Jsou rodiče, který se snaží, ale pak jsou rodiče, který to prostě nezvládnou. A od toho jsme tady, abysme těm dětem pomohli. Za to ty děti prostě nemůžou.”*

S tím se potýká i U3, která má ve třídě žáka, jehož matka mu není schopna pomoci s učivem již od druhé třídy.

U3: *“Matka toho (romského) žáka nám vlastně oznámila, že co se učí ve druhý třídě, už nerozumí a nemůže mu v tom teda nijak pomoci.”*

Rodinné prostředí může žáky ovlivnit i v případě, že se jim v rodinném prostředí nedostává dostatečné podpory k řádnému průběhu vzdělávání.

MS: *“...dvě žákyně na druhým stupni, který k nám přišly v průběhu loňskýho roku s tím, že měly velký problémy ve svejch stávajících školách. Tam u obouch je, dalo by se říct, nějaká forma sociálního znevýhodnění... S tím, že ta rodina je po tý výchovný stránce méně funkční, než by to dítě potřebovalo. Nebo že ta rodina neni schopná nastavit takovou jako podporu a podmínky, aby to vzdělávání zdárně probíhalo.”*

Modrou školu dle MP1 navštěvuje 6 nebo 7 dětí z dětského domova, dojíždějících z nedalekého města. Na této škole jsou zařízeny dvě třídy speciální, do nichž byly zařazeny.

MP1: *“Oni nám sem dojíždí hlavně protože máme dvě speciální třídy na škole. Takže když jakoby nedávají ty děti úplně běžnou třídu, tak jich tady máme docela dost v těch speckách. V obou. A ve své podstatě je vlastně máme jenom ve speckách jakoby zařazený.”*

Výuka v nich je dle výpovědi VP3 velmi individualizovaná, protože do jedné třídy dochází osm žáků, do druhé devět. Ačkoli fungují formou “malotřídního systému” a žáci v nich jsou z různých ročníků, působí v nich speciální pedagogozi a asistenti pedagoga, kteří se jim mohou více věnovat.

V Černé, Červené, Zelené, Bílé a Žluté škole se vzdělávají žáci jiných kultur a národností – romští, ukrajinští a vietnamští. Kromě kulturních odlišností od ostatních žáků se také potýkají s jazykovou bariérou.

Počty cizokrajných žáků se v souvislosti s migrací rodin z Ukrajiny v období nedávné Rusko-Ukrajinské války měnily. Téměř všechny školy v tu dobu navštěvovaly děti rodin migrujících z Ukrajiny, z nichž se ale mnoho z nich postupně odstěhovalo do jiných regionů nebo zpět do své země a na těchto školách jich zůstala menšina. To se ovšem netýká školy Růžové, kterou stále navštěvuje vyšší procento cizojazyčných žáků.

VP2: *“No a pak ale se nám odsud odstěhovali za hranici regionu a tudíž spadli do školy už potom do Růžové (název školy upraven autorkou práce).”*

To potvrzuje i samotná ředitelka Růžové školy (Ř2), která na otázky písemně odpověděla, že ze 34 dětí mají 14 dětí ukrajinských.

Jako další příčiny sociálního znevýhodnění pak MP2 z Černé školy zmiňuje rodiny s kriminální minulostí a sociální znevýhodnění v kombinaci s jinými typy znevýhodnění.

Podkategorie K 1b: Žáci se sociálním znevýhodněním v kolektivu

Další zkoumanou podoblastí bylo přijetí žáků se sociálním znevýhodněním třídním kolektivem. Ř1 ze Žluté školy vypovídá, že mezi jejich žáky nejsou žádné rozdíly a nejsou nijak vyčleňováni, jelikož s atmosférou v třídních kolektivech hodně pracují.

VP2 vnímá tuto problematiku jako velmi individuální, rozdílnou případ od případu.

VP2: *“Samozřejmě že se to stává, že ty děti v té třídě se stanou úplně ne přijatými... Ale není to nikde, nebylo to v žádné třídě, že by to byl doopravdy nějaký výrazný problém, že by ty děti to dítě nepřijaly. Jsou to spíš takové drobnosti. Jako že to dítě samozřejmě chodí samozřejmě jinak oblečený, jo? Má jiné hygienické návyky, z čehož ledacos plyne, což ty děti třeba vnímají, jo? Ale to jsou věci, s kterými se dá pracovat. Není to nic tak závažného, co bysme nezvládli v té třídě.”*

S případem sociálního vyloučení se informantka za sedm let působení na pozici výchovné poradkyně setkala pouze jednou.

VP2: *“Byl tady kdysi dávno případ, to už je šest let, kdy ty děti doopravdy na to jedno dítě byly hodně zaměřeny a zvrhlo se to v to, že i rodiče ve finále ho chtěli z té třídy vyloučit, ale po dlouhých schůzkách s rodiči jsme to nedohodli.”*

Poněkud negativnější zkušenosti má MP2 z Černé školy. Na otázku, zda se setkává se sociálním vyloučením, odpověděl, že na škole mají i případy šikanování. Chlapec, na nějž si spolužáci “zasedli”, pocházel z rozvedené rodiny. Na základě údajného konfliktu, který se odehrál na prvním stupni, se s ním špatná pověst nesla dále a děti se na něj zaměřily. Optimální nebylo ani jeho rodinné prostředí.

MP2: *“Potom se ukázalo, že to u nich doma taky nebylo úplně ideální, oni ho tam týrali a trestali vlastně nepřiměřenými trestami.”*

Dle informací respondenta byl následně z rodiny odebrán a předán do náhradní rodinné péče. V souvislosti s tím opustil tuto školu, čímž útočníci dle slov MP2 dosáhli svých cílů (vyštvat dítě ze školy a zajistit změnu třídního učitele). U útočníků ani jejich zákonných zástupců nikdy nedošlo k dostatečné sebereflexi.

Respondent si také všímá, jak třídní kolektivy někteří žáci se sociálním znevýhodněním ovlivňují.

MP2: *Ta třída se prostě chová jinak, ty děti maj na sebe navzájem vliv.*”

Ostatní dotazovaní popisují vztahy mezi žáky spíše kladně, se sociálním vyloučením se nesetkávají.

MP1: *“Minimálně v těch speciálních třídách, tak tam s nima pani učitelka jako pracuje velmi dobře... Tak oni k nám chodí od první třídy, takže jako v rámci toho kolektivu jakoby vlastně zapadají.”*

Výchovná poradkyně ze stejné školy souhlasí.

VP3: *“Já si neuvědomuju, že by tady bylo dítě vyčleněný z kolektivu proto, že je ze sociálně slabý rodiny.”*

Podkategorie K 1c: Plnění žákovských povinností

V plnění žákovských povinností dle vypovídajících z Modré a Žluté školy nebývá potíží. U1, U2 i U3 z Červené školy se naopak shodují na tom, že jsou žáci se sociálním znevýhodněním v tomto směru slabší a potřebují dohled.

U1: *“Co se týče té připravenosti na hodinu, tak jako se stává, že třeba nenosí úkoly a pomůcky na hodinu. Častěji než ostatní děti.”*

S tím jim mnohdy nemohou pomoci ani rodiče. Výchovná poradkyně ze Zelené školy má podobné zkušenosti.

VP2: *“No, tak samozřejmě, že děti sociálně slabých prostředí, tam se stává, že nám pomůcky někdy vážnou. Jejich nákup vážne, vážne jejich ztrácení neustále, jo? Ale zase, není to žádná tragédie, měli bychom si s tím umět poradit. To znamená samozřejmě, někdo píše poznámky a někdo má, kromě toho, že napíše poznámku, tak má vzadu erární pravítka a erární lepidla, nůžky a ty děti si je prostě půjčí. Tak, aby mohly normálně se účastnit výuky. A o to vlastně jde, ne?”*

Ředitelka z Růžové školy, do které dochází vyšší procento žáků z Ukrajiny, k plnění žákovských povinností napsala negativnější vyjádření.

Ř1: *“Tyto ukrajinské děti často své povinnosti neplní, zapomínají pomůcky (ač je všechny na začátku roku dostaly zdarma). Stává se, že si některých věcí neváží.”*

Ukrajínští žáci z Červené školy dle U3 sice potřebují v tomto směru povzbuzení a dohled, ale vyhovět požadavkům učitele a dodržovat své povinnosti se snaží.

S dětmi z dětského domova v Modré škole nejsou potíže.

MP1: *“Ale třeba speciálně u té speciální třídy pani učitelka je velice důsledná a přísná, tak tam si vůbec nedovolí říct, že třeba domácí úkoly nemaj. Takže jako je to o učitelích.”*

V “trestání” kázeňskými postihy někdo vidí smysl, jiní naopak. VP1 ze Žluté školy říká, že ve škole mají nastavená velmi jasná pravidla a apelují na školní systém tak, že si žáci hlídají, aby ke kázeňskému postihu pokud možno primárně ani nedošlo. Dle U2 účinek nemají v případě, že rodiče se školou nespolupracují a nejeví o své dítě v tomto ohledu zájem. Podobně se vyjádřila i výchovná poradkyně ze Zelené školy.

VP2: *“Když vzorný dítě třikrát zapomene nebo pětkrát dostane napomenutí, tak doma dostane céres, jo? Když je to dítě z takovéhle rodiny, který zapomene devětkrát, dvanáctkrát. Ale když tý rodině jako selským rozumem nevadí, že zapomene a má to někde napsaný, tak jim asi nebude vadit ani důtka. To se asi úplně nesesetkává s nějakým úspěchem. Za mě důtky i napomenutí jsou neefektivní způsob.”*

Výchovná poradkyně z Modré školy to vidí stejně, zároveň však vnímá pozitivum kázeňských postihů v tom, že ovlivňují celou třídu.

VP3: *“Protože samozřejmě i ten kolektiv vidí, že tohle dítě se chová špatně, že udělalo průšvih, že udělalo něco, co jako je za hranou. A když se mu nic nestane, když se ten kázeňskej postih nedá, tak proč já bych se taky nemoh’ chovat takhle?”*

Ačkoli se žáci občas snaží pravidla porušovat, VP3 vyjadřuje názor, že je mají vlastně rádi, protože jim dodávají pocit bezpečí.

Kategorie K 2: Náročné chování u žáků se sociálním znevýhodněním

Sběr informací k této kategorii byl nejobtížnější. Ačkoli školy se žáky se sociálním znevýhodněním pracují, málokterý z nich vykazuje projevy náročného chování. Na straně druhé mi někteří dotazovaní zmínili případy náročného chování, které se sociálním znevýhodněním nijak nesouvisely.

Podkategorie K 2a: Četnost výskytu

Ř1 i VP1 vyjádřily souhlasný názor, že na Žluté škole se s projevy náročného chování vůbec nesetkávají. Ostatní respondenti mluvili víceméně o ojedinělých případech, kdy k náročnému chování dochází.

Podkategorie K 2b: Projevy náročného chování

Výchovná poradkyně na Zelené škole se aktuálně potýká se dvěma případy náročného chování. U chlapce ze sedmé třídy se projevuje agresivním jednáním.

VP2: *“To náročné chování spočívá v tom, že pokud je sám s někým, s asistentem, s učitelem, je schopen komunikovat slušně v celku. Ale jakmile je v kolektivu, tak tam selhává dost často. V tom, že užívá agresivní výrazy, agresivní mimiku vůči třeba asistentce.”*

Potíže se s ním táhnou již od prvního stupně. Nevhodné chování směřuje k dětem i k dospělým.

VP2: *“Slovně napadal děti jako a vulgárně, hodně agresivně. A jako hodně vulgárně, co si představíte nejhoršího, tak to všechno z něj padá, padalo.”*

Rodiče žáka spolupracují při řešení problémů a chtějí žákovi opravdu pomoci, ale potíže se jim vždy podaří usměrnit pouze na nějakou dobu a pak se vše vrátí do starých kolejí.

V druhém případě se náročné chování projevovalo u chlapce pocházejícího ze sociálně znevýhodněné rodiny, který momentálně dochází do třetí třídy.

VP2: *“Vychovávala ho babička s dědečkem a ten chlapec měl obrovský problémy, byl strašně agresivní na děti. Ale to jako i fyzicky.”*

Po několika návštěvách psychiatra a pobytové léčbě na psychiatrické klinice mu ovšem byla stanovena diagnóza a díky medikaci již k problémům vůbec nedochází.

Někteří učitelé z Červené školy ve svých třídách taktéž mají problematické žáky. U žáků učitelky z Červené školy projevy náročného chování souvisí s typem sociálního znevýhodnění. Jako příčiny sociálního znevýhodnění na této škole uvedla migraci, jazykovou odlišnost, dysfunkční či neúplnou rodinu, zanedbávání a sociálně slabší rodinu.

U2: *“Některý žáci prostě jsou třeba agresivní ke svým spolužákům, někdy i fyzicky, jo? Potom tady mám takové pasivní děti, který nechtěj spolupracovat v hodině, nemaj zájem o to učení, někdy nám opravdu až vzdorujou, takže tam je to taky náročnější... No a mám tu i takové přecitlivělé, úzkostlivé dítě, které jako se straní kolektivu, nemá moc kamarádů a tak, no.”*

U1 má ve své třídě dva žáky, kteří mají potíže s udržení pozornosti a občas se projevují nevhodnými, až vulgárními výrazy. Přesto se ale snaží v rámci možností dodržovat pravidla školy. U3 vyučuje čtyři žáky jiné národnosti, s náročným chováním se setkává pouze u žáka romského původu.

U3: *“Ten je takový hlučnější, hodně se chce prosazovat v tom třídním kolektivu vlastně, občas se objeví nějaká ta nekázeň...”*

Pod dohledem asistenta pedagoga je schopen v hodině pracovat poměrně dobře, jinak ale inklinuje k pohodlnosti a lenivosti.

Výchovná poradkyně z Modré školy si u dětí se sociálním znevýhodněním všimá, že nemají ke vzdělávání příliš pozitivní přístup.

VP3: *“Oni tím jak mají třeba leckdy i vlastně z toho, odkud pochází a i z toho, že tam není tak velká podpora třeba vzdělávání a nemají tam ten základ, kdy třeba s nima někdo pracoval, aby jako podpořil jejich potenciál, tak mají takovej ten pocit, jako že je to stejně jedno. Takže na všechno kašlou, nic nenesí. Není tam taková ta motivace něco dělat aspoň v*

nějakém předmětu. Abych v tom byl dobrý, aby to bylo něco pro moji budoucnost. Což se může projevit třeba že ruší někde, samozřejmě... Můžou být jako agresivnější vůči ostatním...”

Následně dodává, že se rodinné a sociální zázemí na žácích přímo odráží.

VP3: *“Tam leckdy ještě k tomu bývá třeba ne úplně třeba pěkná rodinná situace. Když se to potom zase nějakým způsobem spraví,lepší, tak i na tom dítěti se to projeví právě třeba jako zlepšením chování celkově.”*

Metodička prevence z téže školy se naopak domnívá, že mezi dětmi není rozdíl, ať už jsou sociálně znevýhodněné nebo ne. Občas mají pouze tendence se více prosazovat.

Respondentky ze Žluté školy dotazující informovaly, že projevy náročného chování nemusí řešit, avšak později v rozhovoru Ř1 hovořila o tom, že jsou některé děti ukrajinské národnosti uzavřené, vzpurné a nechtějí s vyučujícími ani se spolužáky komunikovat.

Metodička prevence a školní speciální pedagožka z Bílé školy vyjadřuje názor, že náročné chování souvisí i s přístupem rodičů k řešení potíží.

MS: *“Ono dost často je to náročný chování v souvislosti s tím, jak jako ta rodina to zvládá nebo nezvládá nebo nakolik tomu dává nebo nedává váhu. Protože u toho jednoho žáka máme tak trošku dojem, že hlavně teda asi otec nemá jako dojem, že by to byl takovej problém.”*

Dvěma žákům na Bílé škole museli udělit ředitelskou důtku, jelikož docházelo k opakovaným kázeňským postihům a k fyzickému napadání. Rodiny žáků braly potíže na lehkou váhu.

Dle MS je poměrně obtížné určit, kdy je náročné chování ještě způsobené obtížemi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a kdy je nutné více zakročit.

MP2 se s náročným chováním na Černé škole setkává častěji, dvěma žákům byly dokonce diagnostikovány poruchy chování. Ty MKN-10 charakterizuje jako *“opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování”* (ÚZIS ČR, online, cit. 2024-06-

22). Opakovaně se u nich projevuje agresivní chování, negativní postoj ke škole a vulgarismy. Jeden ze žáků se chlubí svou náklonností k nacizmu a vyhrožuje fyzickým násilím. Potíže však prý nesouvisí se sociálním vyloučením.

Kategorie K 3: Přístup škol a řešení problematiky sociálního znevýhodnění a náročného chování

Podkategorie K 3a: Strategie a opatření škol

Samozřejmostí je spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními a s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí, tvorba individuálních vzdělávacích plánů v případě potřeby a podpora asistentem pedagoga. Většina respondentů dále zmiňuje důležitost spolupráce s rodinou, resp. zákonnými zástupci žáka. U4 také projevuje názor, že je potřeba děti povzbuzovat a chválit za dobré výkony a přistupovat ke každému individuálně. S tím souhlasí i VP2.

VP2: *“No, tak tady u těch dětí sociálně znevýhodněných bychom měli hlavně posilovat tu vnitřní motivaci žáků, aby nám sem chodili rádi a aby neztráceli chuť. Protože oni tím, že někdy se na ně holt nabalují neúspěchy, možná i z toho, že třeba něco zapomínají, to je pro ně frustrující, pro ty děti, obzvlášť pro ty malé, protože to tak úplně neovlivní ještě.”* Jedním z vícekrát zmiňovaných problémů je jazyková bariéra cizokrajných, konkrétně ukrajinských a vietnamských dětí. Čtyři ze zkoumaných škol jsou školy určené pro jazykovou přípravu žáků cizinců, a to Žlutá, Modrá, Růžová a Černá. Například na Žluté škole chodí tito žáci dvakrát týdně na hodinu a půl dlouhý kurz českého jazyka. VP1 a U3 mluvily o dostupnosti tlumočení, jelikož mají na školách učitelky pocházející z Ukrajiny. Ty tak mohou nejen tlumočit požadavky školy zákonným zástupcům žáků, ale také poskytovat podporu ukrajinským dětem. Na Žluté škole údajně dětem i rodinám slouží jako “opora”: prohlubuje důvěru mezi oběma stranami a rodiče se na ni rádi obracejí. Navíc také dětem nabízí možnost doučování. V Bílé škole s porozuměním a komunikací ukrajinskému žákovi napomáhá učitel vyučující Ruský jazyk.

Další důležitou součástí je vytváření inkluzivního prostředí, dobrého klimatu a bezpečného prostředí ve třídě.

VP2: *“Snažíme se o to, aby byli prostě plnohodnotnými členy třídního kolektivu. I přes to sociální znevýhodnění. Aby se v tom kolektivu cítili dobře. Ono se to sice jako říká hezky, aby se tam cítili dobře, ale v realu je to dost práce.”*

Třídnické hodiny jsou prý ale dle VP2 nedostatečné. Pokud se ve třídě vyskytne problém, zapojuje výchovné prostředky do hodin prostřednictvím textů, her, spolupráce mezi žáky apod. Jak sama říká, “naváže si na daný problém učivo”.

K podpoře vztahů mezi žáky nejen v rámci třídního kolektivu se letos Zelená škola také účastnila projektu ve spolupráci s cestovní kanceláří. Týmy účastníci se projektu byly vybrány náhodně napříč celým prvním stupněm. Žáci tak mohli zažít pocit úspěchu i někde jinde než ve své třídě.

VP3: *“To znamená, že to dítě pracuje na nějakém projektu, pracuje s téma ostatními, dostane tam nějaký úkol a prostě buduje si svoji pozici zase mezi jinejma spolužákama. Aby posiloval sebevědomí a pocit, že je užitečný prostě někde jinde.”*

Projekt se setkával s pozitivními ohlasy a děti se na něj vždy těšily.

Dle MP1 je důležité, aby si třídní učitel opravdu všímal svých žáků, zjišťoval o nich informace a včas odhalil a řešil potíže, pokud se nějaké vyskytnou.

MP1: *“To je vlastně na tom učiteli, jestli dojde k tomu, že je ta pomoc potřeba.”*

V Růžové škole ukrajinským rodinám náročnější životní situaci ulehčují tím, že mají ukrajínští žáci obědy zdarma a jsou osvobozeni od poplatků za školní družinu.

Školy mají také pro žáky k dostání nebo k zapůjčení erární pomůcky, sešity apod.

MP1: *“Vim, že třeba pro ty ukrajinské žáky jsme dostali... Ted' nevím, jestli to bylo z ministerstva nebo odkud... Jsme dostali balíčky třeba na výtvarku.”*

V případě otázky řešení takového náročného chování, kdy se viditelně schyluje ke konfliktu, se informantům MP2, MS a VP2 osvědčilo odvést rozrušené žáky do klidného prostředí, kde se z afektu za pomoci klidového přístupu pedagogického pracovníka dostanou.

MS: *“Když je potřeba, tak odchází. On může vyhodnotit, že už toho má dost a může s asistentem odejít pracovat do jiného prostředí. Někdy to musí být, že to vlastně musíme jako sami navrhnout a nechat ho, řekněme, odvést. Ne že by jako násilím, ale jako na náš popud to je, učitelů.”*

Problémový žák z Černé školy má v případě změny chování k horšímu dokonce zavedený individuální program mimo svou třídu.

Podkategorie K 3b: Asistenti pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním

Služeb asistenta pedagoga je na dotazovaných školách potřeba využít převážně u žáků se zdravotním znevýhodněním, především v oblasti mentální složky, u dětí s poruchami učení a s vývojovými vadami řeči. U některých žáků se sociálním znevýhodněním působí sdílení asistenti, například ve speciálních třídách Modré školy či na Žluté škole, kde Ř1 vidí výhodu především v tom, že asistent u cizojazyčných žáků provádí kontrolu porozumění. U1, U3, U4 a MS mají ve své třídě žáky, kterým byl asistent pedagoga doporučen. Ve všech případech se jedná o děti jiné národnosti. Na Zelené škole mají asistenta přiděleného dva žáci se sociálním znevýhodněním, kteří vykazují projevy náročného chování.

Dotazovaní ze Zelené, Bílé a Červené školy dále hovoří o jiné formě dopomoci ze strany asistentů, a to prostřednictvím pomoci mimo vyučovací hodiny. Všechny školy mají k dispozici školního asistenta, který navštěvuje školní družinu a pomáhá žákům s přípravou na vyučování.

U3: *“Takže tady máme ve družině pani asistentku, která si tam s tím žákem sedne a když něčemu nerozumí, tak ty úkoly s ním dělá.”*

VP2: *“...tadyten z tý sociálně slabý rodiny, nebo sociálně znevýhodněný, s nim samozřejmě doma ten úkol nikdo neudělá. Takže ta pani školní asistentka si v družině s nim sedne a probere to s nim, jo? I mu zkontroluje tašku a udělá s nim ten úkol.”*

Pomoc školní asistenti poskytují všem žákům, kteří to v danou chvíli potřebují.

Podkategorie K 3c: Spolupráce zákonných zástupců se školou

Žlutá škola se prezentuje jako “otevřená” a spolupráci rodiny a školy vnímá v roli řešení aktuálních potíží jako velmi důležitou. Na komunikaci mezi těmito dvěma stranami tedy klade důraz a dává zákonným zástupcům žáka opravdu možnost vedení školy kdykoli kontaktovat a cokoli s nimi řešit. Funguje to dobře i opačným směrem, kdy se rodiči ozývají třídní učitel a rodiče ihned reagují. Se žádnými potížemi se v tomto ohledu na škole nesetkávají.

Ani na ostatních školách nebývá v tomto ohledu výraznější problém. U3 vytýká jediný případ, kdy jsou rodiči ochotni spolupracovat na aktuálních potížích, ale dohodnuté pokyny a “mantinely” dodrží pouze krátkodobě, což vede k opakovanému vzniku problémů. Také U1 má ve třídě žáka se sociálním znevýhodněním, jehož rodiče se sice účastní alespoň třídních schůzek, ale na aktuální potíže a požadavky učitelky vůbec nereagují.

MP2: *“Jako není to tak, že bysme proti nim úplně museli štvát OSPOD, to ne. Ale ne vždycky s náma spolupracujou úplně tak, jak by to bylo potřeba.”*

MS vnímá rozdílné názory rodičů na jejich povinnosti v rámci vzdělávání dítěte.

MS: *“Akorát je potom jako takový to rozcházení se v představách, co jako má ještě udělat škola a co už je na rodičích. Ale není to z principu, že by nechtěli spolupracovat.”*

Kategorie K 3d: Spolupracující organizace

Jednou z vícekrát zmiňovaných organizací je Women for women, s.r.o., díky níž mohou mít zaplacené obědy žáci z rodin, které si to nemohou dovolit. Pomoc nabízí v Zelené, Modré a

Černé škole. Na Modré škole se například dotované obědy poskytují asi čtyřiceti dětem, ale ne všichni žáci do jídelny docházejí.

VP3: *“Je ale pravda, že tam to teda musíme celkem hlídat, protože my sice v dobré víře zařídíme obědy zdarma, ne vždycky toho ty děti využívají a někdy i trochu toho zneužívají, že jako tam na to nechodí... Některý děti a rodiny jsou rádi a využívají to dobře a někde je to takový, že už jsme i řekli, že prostě třeba pro někoho to zařizovat nebudeme. Protože když v měsíci jde na oběd dvakrát, zbytek si neodhlásí, takže to propadá, platí se pak vyšší částka, tak je to takový zneužívání, podle mě.”*

Obědy zdarma mají také ukrajinští žáci v Růžové škole, kteří si jich ale dle slov Ř2 neváží a hodně jídla vyhazují.

Žlutá i Růžová škola spolupracují s Centrem na podporu integrace cizinců pro Benešov. Ř1 se podělila o informaci, že jejich ukrajinští žáci mohou využít především odborné psychologické pomoci, s dětmi pracují i skupinově. Dodává, že ačkoli jsou služby zdarma, ne všichni o ně jeví zájem.

Červená škola je v kontaktu s organizací Magdaléna, o.p.s., jejíž služby využívají hlavně u žáků vyšších ročníků. Specializuje se především na léčbu, prevenci a podporu při projevech závislostního chování, ale pedagogům také nabízí výuku praktických tipů, jak zabránit šikaně, problémům v kolektivu třídy a rizikovému chování žáků (Magdaléna, o.p.s., online, cit. 2024-06-17).

Některým žákům z Modré školy organizace nabízí finanční podporu.

VP3: *“Spolupracují s námi organizace, které třeba pošlou na žáka se sociálním znevýhodněním určitou částku peněz a my z toho platíme “budget”, což je věc, z který se strhávají různé vstupy a takovýchle věci. Strhávají se z toho pracovní sešity právě, normální sešity...”*

Podporu na Modré škole získávají také od sponzorů, kteří přispívají například na lyžařské či plavecké kurzy a umožňují tak účast dětem z finančně oslabených rodin.

6.6. Shrnutí poznatků z výzkumu

Ze získaných informací vyplývá, že se školy v Benešovském regionu nejčastěji setkávají se sociálním znevýhodněním u žáků ze sociálně a finančně slabších rodin, u žáků jiné národnosti a u žáků migrantů. I zde se počty migrantů na školách v posledních letech v souvislosti s probíhající válkou na Ukrajině značně měnily. Školy tak musely cizojazyčným dětem výuku přizpůsobit, zavést nová opatření a formy dopomoci. Do jedné ze škol také dochází žáci z nedalekého dětského domova, protože jim ve speciálních třídách mohou nabídnout individuálnější přístup. Dále byl jmenován i případ týraného chlapce, který byl později rodině odebrán do náhradní rodinné péče.

S náročným chováním se u sociálně znevýhodněných dětí dotazovaní pracovníci škol setkávají poměrně málo. Jedna respondentka dokonce uvedla, že se s ním na své škole nepotýkají vůbec. Nejčastěji zmiňovanými projevy jsou zvýšená agresivita ke spolužákům i k dospělým osobám, nevhodné vyjadřování, vyrušování v hodině či upoutávání pozornosti nevhodným způsobem. U dětí z rodin, kde na dobré dosažené výsledky ve vzdělávání příliš neapelují, si respondenti všimají pasivnějšího přístupu ke škole. Žáci nemají motivaci se zlepšovat, je obtížné je zaujmout a školu vnímají pouze jako nutnost. Ukrajinské děti se dle výpovědí informantů po příchodu ze své země někdy uzavřou do sebe, odmítají komunikovat a zapojit se do výuky.

Přijetí žáků se sociálním znevýhodněním třídním kolektivem obvykle nebývá problematické, mezi žáky nejsou výrazné rozdíly. Případy sociálního vyloučení jsou ojedinělé. Na jedné škole se objevil vážnější případ vyloučení, kdy došlo až k šikanování.

Zákonní zástupci dětí se převážně snaží se školami spolupracovat. V některých případech se stává, že nereagují na požadavky učitele nebo nechtějí přijmout a dodržet rady, které jim učitel v rámci vzdělávání žáka poskytne. Občas je nutné rodičům připomínat, že i oni jsou za vzdělávání dítěte zodpovědní a nelze vše zvládat pouze v prostředí školy.

Při práci se žáky se sociálním znevýhodněním je samozřejmostí spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a OSPOD a tvorba individuálních vzdělávacích plánů v případě potřeby. Respondenti dále zmiňují důležitost spolupráce školy se zákonnými zástupci žáka

a potřebu motivace, pochval a individuálního přístupu. Vytváření inkluzivního a bezpečného prostředí je celoroční práce a učitelé se mu věnují nejen v rámci třídnických hodin. Jedna ze škol se navíc účastní projektu, který pomáhá propojovat žáky z celého prvního stupně. Pro děti z rodin se zhoršenou finanční situací mají školy k dispozici erární pomůcky. S placením školních aktivit jim někdy pomáhají dobrovolníci či různé organizace. V otázce potíží vyplývajících z neznalosti vyučovacího jazyka se u cizojazyčných žáků dvěma školám osvědčili tlumočníci, kteří kromě překládání také slouží jako opora žákům a jako zprostředkovatelé komunikace mezi zákonnými zástupci a školou.

Asistenti pedagoga jsou na školách, kde výzkum probíhal, potřeba využít pouze u dvou žáků se sociálním znevýhodněním, vykazujících projevy náročného chování. Některé třídy mají sdíleného asistenta pedagoga, který věnuje pozornost více žákům najednou. U cizojazyčných jedinců tak může například kontrolovat porozumění pokynům. Pedagogičtí pracovníci na třech školách si také pochvalují školní asistenty, kteří žákům v době mimo vyučovací dobu pomáhají s přípravou na výuku, pokud to zákonní zástupci žáka nezvládají.

Mezi spolupracující organizace se řadí Women for women, s.r.o., jež pomáhá s platbou obědů žákům na třech dotazovaných školách, Magdaléna s.r.o., pro žáky se sklony k rizikovému chování a Centrum na podporu integrace cizinců pro Benešov, které poskytuje pomoc dvěma ze zkoumaných škol.

6.7. Doporučení pro praxi

Na základě procesu oslovování škol, kdy ředitelé i větších škol odmítali účast na výzkumu z důvodu údajné absence žáků se sociálním znevýhodněním, se autorka práce domnívá, že ne vždy se této problematice věnuje dostatek pozornosti. Jak uvádí teoretická část práce, se správnou diagnostikou školám mnohdy nemohou pomoci ani školská poradenská zařízení, která k tomu nemají dostatek materiálů. Němec (2023) například k usnadnění identifikace žáků se sociálním znevýhodněním vytvořil nástroj, který mohou využít především pracovníci školního poradenského pracoviště. Správná diagnostika umožní nastavení adekvátní podpory žáků a rozvoj jejich potenciálu.

Jako účinný postup při práci se žáky se sociálním znevýhodněním se ukázalo neustálé vytváření inkluzivního a bezpečného prostředí ve třídě a podpora pozitivních vztahů nejen ve třídním kolektivu. Toho pedagogové dosahují nejenom prostřednictvím třídnických hodin a prací ve třídě, ale také například projekty na podporu vztahů mezi žáky z celé školy.

Respondenti dále zdůrazňují důležitost spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci žáka při řešení aktuálních potíží. Jedné ze škol se osvědčil “otevřený přístup”, kdy s rodiči hodně komunikují a dávají jim možnost se na ně opravdu s čímkoli obrátit, čímž se mnohé potíže eliminují. Neméně důležitá je i potřeba podpory a pochval žáků za dílčí úspěchy, kterých se jim v jejich domácím prostředí mnohdy nedostává. Ke zmírnění rozdílů mezi žáky přispívají i některé organizace, které jim například umožní účast na sportovních kurzech nebo poskytnou finance na školní pomůcky a obědy ve školní jídelně.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala žákům se sociálním znevýhodněním a projevům náročného chování u takto znevýhodněných žáků. Cílem bylo zjistit, s jakými typy sociálního znevýhodnění se vybrané školy na Benešovsku potýkají, zda se u žáků setkávají s náročným chováním a jaké kroky a opatření v otázce této problematiky volí.

Teoretická část práce definovala pojem sociální znevýhodnění, popisovala jeho možné příčiny a projevy a uváděla, jak lze s takto znevýhodněnými žáky v rámci prostředí školy pracovat. Dále se zaměřovala na definici, příčiny a řešení náročného chování a jmenovala organizace, se kterými mohou školy z Benešovského okresu spolupracovat.

Praktická část byla věnována kvalitativnímu výzkumu. Byl popsán postup výzkumu, výběr výzkumného vzorku a metoda zpracování dat. Samotný výzkum byl prováděn formou polostrukturovaného rozhovoru se třinácti pedagogickými pracovníky ze sedmi vybraných škol na Benešovsku. Rozhovory proběhly osobně v místě jednotlivých škol nebo on-line formou. Získaná data byla následně přepsána a analyzována.

Z rozhovorů vyplývá, že se školy se sociálním znevýhodněním setkávají zejména u žáků jiné národnosti, z finančně a sociálně slabého rodinného prostředí, u žáků neznalých vyučovacího jazyka, dětí z dětského domova a z prostředí, kde se jim nedostává dostatečné podpory ve vzdělávání. S náročným chováním se u žáků se sociálním znevýhodněním setkávají spíše sporadicky. Projevuje se především agresivním chováním, nízkou motivací ke vzdělávání či vzdorovitostí. Potíže se začleněním do třídního kolektivu školy téměř nemusí řešit, se sociálním znevýhodněním se většina z nich nepotýká.

Na základě získaných dat bylo vytvořeno doporučení pro práci se žáky se sociálním znevýhodněním. Informanti zmiňují důležitost vytváření inkluzivního a bezpečného prostředí a pozitivních vztahů nejen v prostředí třídy. Také potřebu úzké spolupráce se školskými zařízeními a zákonnými zástupci žáka při řešení aktuálních potíží a snahu o motivaci žáků v oblasti vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, M. (2009) Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2007) Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.
3. BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., VODENKOVÁ POLÁKOVÁ, M. a kol. (2015) Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4768-1.
4. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. (2021) Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-56-4.
5. FELCMANOVÁ, L. a kol. (2015) Metodika ke katalogu podpůrných opatření, k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-2444765-0.
6. FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol. (2015) Katalog podpůrných opatření: Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-2444692-9.
7. HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. (2008) Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
8. HORÁČKOVÁ, I. a kol. (2015) Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: Střední školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4693-6.
9. JŮN, H., MARVÁNOVÁ VARGOVÁ, B. (2015) Metodika práce asistenta pedagoga: Prevence a zvládání problémového chování. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4706-3.

10. KOLEKTIV AUTORŮ. (2011) Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0053-9.
11. KUKLA, L. a kol. (2016) Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3874-1.
12. KVĚTOŇOVÁ, L., NĚMEC, Z. a kol. (2020) Lze vychovávat k úctě a sebeúctě? Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7603-196-8.
13. MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., a kol. (2015) Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.
14. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. (2015) Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4769-8.
15. NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J. (2011) Problémové chování dětí a mládeže: jak mu předcházet, jak ho eliminovat. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
16. NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. et al. (2009) Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.
17. NĚMEC, Z. a kol. (2019) Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-9-4.
18. NĚMEC, Z. (2023) Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578129-1.
19. NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. (2014) Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-712-0.
20. PETRÁŠ, P., JARMAROVÁ, J., LAUERMAN, M. (2015) Metodika práce asistenta pedagoga: Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4711-7.
21. ŠARNÍKOVÁ a kol. (2019) Bedekr společného vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5607-2.

22. ŠKUREK, M. (2015) Metodika práce asistenta pedagoga: Náležitý dohled asistenta pedagoga. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4717-9.
23. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. (2007) Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
24. VÍTKOVÁ, M. (2004) Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Zákony a vyhlášky:

1. Vyhláška č. 147/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákony pro lidi [online, 2023-10-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>.
2. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi [online, cit. 2023-10-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
3. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákony pro lidi [online, cit. 2023-10-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.
4. Zákon č. 325/1999 Sb. Zákon o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu). Zákony pro lidi [online, cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-325>.
5. Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Zákony pro lidi [online, cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.
6. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákony pro lidi [online, cit. 2023-10-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Internetové zdroje:

1. Člověk v tísní, o.p.s. (2013) Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Dostupné z: http://majinato.cz/majinato_web.pdf.
2. Česká školní inspekce – Informační systém InspIS PORTÁL. [online, cit. 2024-0615]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/>.
3. Dětské krizové centrum – Odborná pomoc dětem a rodičům. [online, cit. 2023-0114]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/>.
4. Integrační centra – Centrum na podporu integrace cizinců pro Benešov. [online, cit. 2024-06-27]. Dostupné z: <https://www.integracnicentra.cz/benesov/>.
5. KAŠPAROVÁ, I. a kol. (nedatováno) Metodika 2. – Inkluze a integrace. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/22496/metodika_2.pdf.
6. KOLEKTIV AUTORŮ. (nedatováno) Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření. Dostupné z: <https://inkluzе.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-10.pdf>.
7. KRAJSKÝ ÚŘAD STŘEDOČESKÉHO KRAJE. (2019) Metodický pokyn: Spolupráce základních škol a orgánů sociálně-právní ochrany dětí Středočeského kraje. Dostupné z: <https://kr-stredocesky.cz/web/socialni-oblast/metodicke-pokynya-stanoviska>.
8. Magdaléna, o.p.s. [online, cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://www.magdalenaops.cz/cs/>.
9. META, o.p.s. – Podpora příležitostí ve vzdělávání. [online, cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/>.
10. MŠMT, č.j. 27607/2009-60. Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním. [online, cit. 2023-11-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/1549_1_1/.
11. MŠMT. Metodika monitorovacích indikátorů Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, verze 3. [online, cit. 2023-11-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/17248/>.

12. MŠMT. Tab. C1.31.1 Základní vzdělávání – žáci se SVP, nadaní a žáci s přiznaným PO s kódem NFN, z toho dívky – podle území. In: Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2023/2024. [online, cit. 2024-06-27]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
13. NĚMEC, Z., PHILIPPOVÁ, T., 2021. Diagnostika sociálního znevýhodnění žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden. Dostupné z: <https://digilib.uhk.cz/handle/20.500.12603/590>.
14. Nová škola, o.p.s. [online, cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/>.
15. SEIFERT, M., NESLÁDEK, M., MOUCHOVÁ, D. (2019) Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole. Dostupné z: https://archivnuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_5/Kompacni_studie_Vzdelavani_deti_se_socialnim_znevychodnenim_v_zakladni_skole.pdf.
16. ÚZIS ČR. MKN-10 2024. [online, cit. 2024-06-24]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>.
17. Vláda ČR. Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2022. [online, cit. 2024-06-27]. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zalezitosti-romskekomunity/aktuality/03_Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2022.pdf.
18. Women for women, o.p.s. [online, cit. 2024-01-14]. Dostupné z: <https://women-forwomen.cz/>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s výchovnou poradkyní

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s výzkumným rozhovorem

Vážená paní, vážený pane, byl/a jste požádán/a o rozhovor v rámci sběru dat pro bakalářskou práci s názvem *Příčiny a řešení náročného chování u žáků se sociálním znevýhodněním – studie vybraných škol na Benešovsku*, která je vedena na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze studentkou Terezou Nedělovou.

S Vaším souhlasem bude tento rozhovor nahráván. Nahraný rozhovor bude přepsán a použit pro analýzu. Nahrané záznamy nebudou s nikým sdíleny a po dokončení práce budou znehodnoceny. Veškeré získané informace budou důsledně anonymizované, včetně citací použitých ve výstupu výzkumu. Vaše účast na rozhovoru je dobrovolná a od výzkumného šetření můžete v jeho průběhu odstoupit.

Prosím o Váš souhlas s provedením rozhovoru za výše uvedených podmínek.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Příloha č. 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. S jakými typy sociálního znevýhodnění se u žáků na této škole aktuálně potýkáte?
Jak velké množství tito žáci z celkového počtu žáků zaujmají?
2. Jak jsou sociálně znevýhodnění žáci přijímáni třídním kolektivem? Bývá jimi celistvost kolektivu narušena? Setkáváte se i s případy sociálního vyloučení?
3. Jaké projevy náročného chování se u těchto jedinců vyskytují? Jsou schopni dodržovat pravidla školy? Plní své žákovské povinnosti (nošení pomůcek, vypracovávání domácích úkolů apod.)?
4. Jaké strategie a opatření škola při řešení otázky sociálního znevýhodnění volí?
Setkávají se s pozitivním dopadem?
5. Je u některých sociálně znevýhodněných žáků potřeba využití dopomoci asistenta pedagoga?
6. Jsou rodiče znevýhodněných žáků obvykle ochotni spolupracovat při řešení této problematiky a aktuálních potíží? Mají kázeňské postihy účinek?
7. Spolupracuje škola s některými externími organizacemi pro pomoc sociálně znevýhodněným jedincům?

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s výchovnou poradkyní

Rozhovor – VP2, Zelená škola

28.11.2023

Dotazující: Jak dlouho se na pozici výchovné poradkyně na téhle škole uplatňujete?

Respondent: Nějakých sedm let.

D: Přímo na tadyté škole?

R: Hmm.

D: Tak jo. S jakými typy sociálního znevýhodnění se tady potýkáte?

R: Já se jen podívám, co jsem si tady vypsala... U nás víceméně nemáme děti s nějakým závažným sociálním znevýhodněním, ale zjistila jsem si, kolik třeba žáků tady od nás doporučujeme na obědy zdarma, a to jsou právě už ti žáci, kteří jsou jistým způsobem ze sociálně znevýhodněných rodin. Těch je asi třicet. Z celkového počtu asi 570 žáků, které tady máme, čili nějakých 5-7 %. No, a jsou to děti převážně... Roztřídila bych je asi do takových tří kategorií. První kategorie jsou děti, které žijou pouze s matkou a otec nečiní vyživovací povinnost a matka má velmi malé příjmy. Takže to víceméně plyne z takových nízkých finančních příjmů té rodiny. To dítě se pak dostává do určitého sociálního znevýhodnění oproti ostatním. Pak jsou to děti, druhá skupina, a těch tady máme vcelku taky dost, a to jsou děti, které žijou právě jenom s otcem a matka je úplně opustila. A ten otec má ve své péči třeba tři až pět dětí. Takže to jsou situace dost náročné pro ty děti a hlavně pro ty rodiče. No, a třetí skupina, to jsou děti, které jsme tu měli, a to jsou děti, samozřejmě, azylanti. To už je ale dva roky a většina z nich se nám odstěhovala, protože

se nám odstěhovali do jiného regionu a tam teď chodí do školy. Takže z těch nám tady zbyly samozřejmě, azylanti. To už je ale dva roky a většina z nich se nám odstěhovala, protože se nám odstěhovali do jiného regionu a tam teď chodí do školy. Takže z těch nám tady zbyly asi jenom jedno, dvě děti. A pak jsou to děti romské, ale s těmi až takové problémy nejsou. Samozřejmě ty děti... Jsou to vícečetné rodiny, popřípadě jedna matka, která se stará ještě o děti své sestry, takže se stará třeba o tři až šest dětí. Takové jsme tu měli. Ty se, většina z nich, letos zase odstěhovala, protože oni dost často migrují. Oni se nám různě stěhují. Takže sem přicházejí, jsou tu třeba dva roky, zase se někam odstěhují... Tam, kde mají práci třeba, bydlení, a pak se nám sem vrací. Takže ale tyhle děti, kupodivu, ač, myslím si, že těch peněz v té rodině je strašně málo, tak ale ty rodiče se poměrně starají a snaží se. Ale samozřejmě ty děti jsou velmi znevýhodněný, to jako bezesporu.

D: A jak jste říkala, že mají jenom otce nebo jenom matku některé skupiny, tak je mezi tím rozdíl, když je třeba vychovává jenom táta?

R: Myslíte, když jsou svěřeni do péče matky, jestli je mezi tím rozdíl, než když jsou svěřeni do péče otce?

D: Ano.

R: Ani ne. Nevidím v tom rozdíl, nesetkala jsem se s tím. Já mám třeba zrovna ve třídě děti, který jsou svěřené do péče otce. Ten má momentálně nezletilé tři, zletilé dvě a stará se vzorně. To samý máme v dalších dvou třídách, otec... Kde se samozřejmě ta matka občas potkává s těma dětma, ale jinak je má v péči otec, stará se vzorně, a to po všech stránkách. Takže nevidíme rozdíl.

D: A s posledníma rokama, jak byla covidová situace...?

R: Samozřejmě, tak tam se ta propast trošičku objevila, jo? U určitéjch dětí se ta propast objevila, a to v tom směru, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin sice od nás dostaly techniku, to není tak, že by jí neměly, jo? Potom od toho září dalšího roku, když už jsme jeli online vyučování, tak jsme dali všem dětem k dispozici tablety, který jsme nakoupili, takže techniku měly.

D: Ty si vzaly domu?

R: To normálně dostaly domu, ale problém byl v tom, že doma neměli připojení. Na to, aby si platili data, neměli peníze, a na to, aby si zřídili WiFi neměli peníze ani schopnost si jí zřídit, jo, takže v tom byl problém. Takže jsme to ve finále řešili tak, že ty děti s těmi tablety chodily sem do školy a tady se učily pod dozorem asistentů. No a ti z nich, který prostě měli problém používat i ty tablety třeba, nebo nám prostě rodiče nebyli schopní zajistit to, že se to dítě připojilo. Rodiče šli do zaměstnání a to dítě se nám prostě nepřipojilo. Tak se nám chodily prezenčně sem vzdělávat. Tady jsme jim zajistili v hlavních předmětech výuku, prostě chodily sem. To jsou děti, třeba který měly obtíže, mají speciální vzdělávací potřeby třeba. S poruchami učení, děti s poruchami chování a tak dále. Tak ty nám chodily sem.

D: A ještě se chci zeptat... V souvislosti s tou válkou na Ukrajině, změnil se tady nějak počet třeba migrantů?

R: Ne, ne. V době, kdy ta válka vypukla... Před dvěma lety v tom březnu, tak k nám přišlo zhruba třicet migrantů, které jsme tu měli. My jsme pro ně nejprve, vzhledem k tomu, že my tady máme velkou výhodu, a to je to, že tady máme paní učitelku, která má aprobovanou češtinu jako druhý jazyk. Takže jsme jim hned, co se k nám nastěhovali, tak hned od dalšího týdne, od pondělka měli hodiny češtiny, chodili k nám do školy, měli tady volnočasový aktivity, který jsme jim zařídili v družině, no a pak měli ještě jako bonus,

jsme jim zařídili místnost, kde dostali tablety nebo notebooky, který tady máme k dispozici, a ještě se online připojovali na výuku na Ukrajině. Takže jako do toho června měli tady docela té výuky dostatečné množství. I výuky češtiny, měli jí tady několikrát tejdně. No a pak ale se nám odsud odstěhovali za hranici regionu a tudíž spadli do školy už potom do (jiné školy) a tak dále no. Takže nám tady zůstali ty, co se neodstěhovali, zůstali tady asi dva nebo tři, z čehož loni se zase odstěhovala jedna, takže teď tady máme myslim do dvojice jednu, a to je skoro vše.

D: Adaptovali se?

R: Jo, adaptovali se dobře. Ty malí úplně dobře, ti větší malinko měli chvíli problém samozřejmě s vykořeněním z vlasti, to je takový asi nejběžnější. To znamená, že spolupracovat nechtěli a nechtěli se ani učit, nechtěli s námi mluvit, ale časem se to docela zlomilo. Takže myslím si... Ale trvalo to. To nebylo hned. Ty malý děti, to bylo bez problémů, do takový tý pětky, ale pak to bylo trošičku problematický, ale je to zajímavý, že obzvlášť u dívek. Ty kluci byli takový pružnější.

D: Hmm. Takže vyloženě vzdorovali jako?

R: Jo, vzdorovali, nekomunikovali. No, nespolupracovali prostě. Ale asi to bylo pochopitelný, dalo se to pochopit.

D: A jak jsou sociálně znevýhodnění žáci přijímaní třídním kolektivem tady na té škole?

R: No, víte, to se asi nedá úplně říct všeobecně, jak je to na škole, spíš je to individuální. To znamená... Záleží prostě na dítěti, záleží na kolektivu a záleží na třídním učiteli, jak se tomu věnuje. Ale vzhledem k tomu, že máme třídnické hodiny každé měsíc... Máme je v rozvrhu, nebo víceméně máme je dané prostě pevně, kdy jsou ty třídnické hodiny. S tím, že máme tady školního psychologa, což je hrozně fajn, speciálního pedagoga, tak jako

když ten problém nějaký nastane, máme se kde poradit, jo? Máme školní pedagogický pracoviště, kde to probereme a nasměrujeme nějaký řešení toho problému. Samozřejmě že se to stává, že ty děti v té třídě se stanou úplně ne přijatými. Ale netýkalo se to ukrajinských dětí, chci říct. Tam jsme problém... Jako, třeba já jsem ve třídě měla a vůbec žádný problém jsme neměli, tady taky ne.

D: Takže třeba spíš sociálně slabší?

R: Sociálně slabší samozřejmě. Ale není to nikde, nebylo to v žádný třídě, že by to byl doopravdy nějaký výraznej problém, že by ty děti to dítě nepřijaly. Jsou to spíš takový drobnosti. Jako že to dítě samozřejmě chodí samozřejmě jinak oblečený, jo? Má jiné hygienické návyky, z čehož ledacos plyne, což ty děti třeba vnímají, jo? Ale to jsou věci, s kterými se dá pracovat. Není to nic tak závažného, co bysme nezvládli v té třídě.

D: Takže se sociálním vyloučením jste se...

R: Ne, ne. Nepamatuju si tady, že by nějaký dítě bylo vyloženě sociálně vyloučený. Byl tady kdysi dávno případ, to už je šest let, kdy ty děti doopravdy na to jedno dítě byly hodně zaměřeny a zvrhlo se to v to, že i rodiče ve finále ho chtěli z té třídy vyloučit, ale po dlouhých schůzkách s rodiči jsme to nedohodli. Chtěli ho přeradit i do jiné třídy, čehož já úplně zastávce nejsem. Vždycky mám ráda, když se to nejdřív v té třídě prostě nějak řeší, jo? Než když se přendá problém do jiné třídy. Takže nakonec se nám to nějak povedlo ustát a myslím, že ty rodiče to nakonec docela i pochopili a vlastně od té doby už si nepamatuju na žádný takovej případ.

D: A když takhle si na nějaký dítě "zasednou", v uvozovkách, spolužáci, řeší se to rovnou s rodičema, nebo až když to někam zajde?

R: Řešíme to, řešíme to rovnou, protože ty učitelé mi to přijdou říct a navíc já tady furt jsem, tak to i vim, samozřejmě. Řešíme to rovnou. Řešíme to hned s rodiči toho žáka, řešíme to na třídnický hodině, samozřejmě citlivě vůči tomu žákovi a řešíme to s rodiči. Voláme rodiče, obzvlášť třeba těch dětí, který by byly podezřeny, že tomu dítěti ubližují nějakým způsobem. Slovně, nemyslím teď fyzicky, slovně. Což takový děti se samozřejmě objeví občas. Hned to řešíme. To nemůžeme nechat, tohle. Ale jak říkám, není to nic, co bychom... Jako žádnéj extrém. Takovej je to běžnej, běžná součást už dneska každého kolektivu jsou vždycky nějaké děti, které prostě jsou více či méně přijaté ostatními. A je na nás, abychom s tím pracovali prostě. To bysme měli umět už, třídní učitelé.

D: Děkuju za odpověď. Jaké projevy náročného chování se u těchto jedinců vyskytují?

R: No, nad tím jsem přemýšlela, tady mám ty otázky. Co tím myslíte, tím náročným chováním?

D: No, ono je to specifikovaný tak, že to jsou projevy, který ten učitel jako náročný vyhodnotí, takže to může být nějaký třeba narušování výuky...

R: Jasný. Máme tady teď momentálně jednoho žáka, který měl velmi náročné chování na prvním stupni, pak se nám odstěhoval a teď se nám vrátil do sedmé třídy: To náročné chování spočívá v tom, že pokud je sám s někým, s asistentem, s učitelem, je schopen komunikovat slušně v celku, ale jakmile je v kolektivu, tak tam selhává dost často. V tom, že užívá agresivní výrazy, agresivní mimiku vůči třeba asistentce. Vůči dospělým i, nejenom vůči dětem. Takže tam s tím problémem máme, ale zatím, my jsme se toho moc obávali, když se sem vracel, ale zatím se to daří, daří se to zatím udržet v nějaký únosný míře, jo? Zatím se to dá. Je tu září, říjen, listopad. Jsou to tři měsíce, takže zatím se to daří. Pokud by se to nedařilo samozřejmě, tak...

D: Pardon, a ten je v první třídě, žák?

R: Teď je v sedmičce. Ale já jsem ho tady řešila vlastně celý první stupeň, s nim byly problémy obrovský. Slovně napadal děti jako a vulgárně, hodně agresivně. A jako hodně vulgárně, co si představíte nejhoršího, tak to všechno z něj padá, padalo a... Vždycky jsme to po debatě s rodiči usměrnili na nějaký čas a pak zase prostě má takový výkyvy v tom chování, jo? Nevím, čím to je, ale léčí se, ty rodiče se mu snaží pomoci. My tady taky, snažíme se přecházet jakýmkoli konfliktům. Ten základ prostě je předcházet a základem je ho nevytáčet, toho kluka, jo? Prostě když vidíte, že by byl konflikt, tak je dobrý prostě vždycky řešit v klidu, někoho si k tomu přivolat, dalšího dospělýho a odvést ho někam do klidu a tam se z toho afektu dostane za chvíličku. No, tak ten je takový náročnější, a jinak bych řekla, že o jiném náročnějším chování tady zatím není řeč. Měli jsme... Ten chlapec už je teď ve třetí třídě, byl v první třídě, to byly obrovský problémy. Přišel právě, ten byl ze sociálně znevýhodněné rodiny, vychovávala ho babička s dědečkem a ten chlapec obrovský problémy, byl strašně agresivní na děti. Ale to jako i fyzicky. No ale tam se nám podařilo teda po dohodě s psychiatry, to je jako dlouhá cesta, třeba čtyři, pět měsíců dlouhá cesta se urazí po vyšetřeních v poradně, kde nám hned vyšli vstříc a hned nám napsali asistenta, aby tam ta pani učitelka s nim nebyla sama. Psychiatr, psycholog a doporučení na léčbu pobytovou do Krče na psychiatrickou kliniku, tam ho tři neděle vyšetřovali, stanovili diagnózu, dali léky a od té doby je naprostý klid v té třídě. Naprosto se srovnal ten kluk, takže to je jako velkej úspěch. Takže v té třídě už je teďka, říkám, klid. No, takže takhle.

D: A co měl za diagnózu, jestli se můžu zeptat?

R: To vám neřeknu, protože tu pravou diagnózu zdravotní my ani nevíme, jo?

D: Jo, jo.

R: My jenom víme, že tam měl nějaké velké poruchy chování.

D: Dobře, děkuju. Vy jste teda zmínila dva žáky, který mají asistenta. Jsou tady ještě nějakí?

R: Máme celkem devatenáct asistentů, jo? A zhruba osmdesát sedm žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hodně.

D: A je nějakej ještě asistent, kterej by byl specificky u sociálně znevýhodněného žáka?

R: U sociálně znevýhodněného žáka... Nechte mě přemýšlet chvíličku, já to vezmu po třídách... Ne, jsou to tady jenom, jak jsem říkala, ty dva. Jinak jsou to většinou děti s vývojovými poruchami jak chování, tak učení. Ale s vážnými, jo? Jako těžký poruchy učení a většinou vývojové vady řeči.

D: Jsou schopni sociálně znevýhodnění žáci dodržovat pravidla školy?

R: No, jak kteří. To se týká všech žáků, to není jenom u sociálně znevýhodněných. Neviděla bych v tom vůbec žádný rozdíl. Vůbec ne. Jsou prostě děti, který pravidla dodržují a děti, který je nedodržují. Neřekla bych, že to nějak extrémně souvisí s tím, že by byli sociálně znevýhodnění. Někdy naopak sociálně znevýhodněný děti bývají velmi často pokornější, než ty ostatní děti. Takže úplně to nevidím, v tom nějakou souvislost.

D: A z hlediska plnění domácích úkolů, nošení pomůcek, přípravy na hodinu...?

R: No, tak samozřejmě, že děti sociálně slabých prostředí, tam se stává, že nám pomůcky někdy vážnou. Jejich nákup vážne, vážne jejich ztracení neustále, jo? Ale zase, není to žádná tragédie, měli bychom si s tím umět poradit. To znamená samozřejmě, někdo píše poznámky a někdo má, kromě toho, že napíše poznámku, tak má vzadu erární pravítka a

erární lepidla, tužky a ty děti si je prostě půjčí. Tak aby mohly normálně se účastnit výuky. A o to vlastně asi jde, ne?

D: Teď jsem k tomu měla v hlavě nějakou otázku, nevím už jakou. Třeba si vzpomenu potom. Jaké strategie a opatření škola volí při otázce sociálního znevýhodnění?

R: No, tak tady u těch dětí sociálně znevýhodněných bychom měli hlavně posilovat tu vnitřní motivaci žáků, aby nám sem chodili rádi a aby neztráceli chuť. Protože oni tím, že někdy se na ně holt nabalují neúspěchy, možná i z toho, že třeba něco zapomínají, to je pro ně frustrující, pro ty děti, obzvlášť pro ty malé, protože ty to tak úplně neovlivní ještě, jo? Nejsou schopný si všechno dát do tašky. Vzorné maminky vzorným dětem to tam dají, ale tyhle prostě ne. Takže hlavně spíš tam jde o to, je udržet, aby do té školy chodili s chutí a měli pořád motivaci na sobě nějakým způsobem pracovat, jo? Pak tady mám samozřejmě to začlenění. Snažíme se o to, aby byli prostě plnohodnotnými členy třídního kolektivu. I přes to sociální znevýhodnění. Aby se v tom kolektivu cítili dobře. Ono se to sice jako říká hezky, aby se tam cítili dobře, ale v realu je to dost práce, no, na tom. Když potom ten třídní učitel chce, aby to dítě se necítilo nějak frustrovaně v tom kolektivu kvůli tomu, jak vypadá a jak je oblečený a v jakém stavu má třeba ty pomůcky. Tak je potřeba prostě s tím pracovat.

D: A toho se dosahuje především třeba třídnickými hodinami nebo individuální práce?

R: I individuální práci, to je prostě celodenní práce. Každodenní, celodenní. Prostě jakmile se naskytne... Já teďka budu mluvit za sebe. Když učím jakékoli předmět, tak volím třeba už texty do čtení s nějakým výchovným charakterem, když vím, že v té třídě mám nějaký takovejhle problém. Tak už si na to navážu to učivo, jo? A s tím textem pak pracuju a z toho vyplyne samozřejmě nějaké poučení. A něco, třeba nějaká hra a něco, co prostě si z toho vyvodíme, jo? To právě je ta každodenní piplavá práce. Nejde to jenom o třídnických hodinách, to je strašně málo. Musí se s těma dětma i mluvit a podchycovat ty

vztahy prostě každou minutu v těch hodinách, jo? To znamená i když se spolupracuje ve skupinách, když se spolupracuje ve dvojicích, tak to dítě nedávat pořád s někým, kdo ho snáší, ne? Sřídát ty děti prostě, tak aby to dítě bylo pokaždý v jiný skupině. Aby prostě ty děti byly schopný s ním spolupracovat a on aby byl schopný spolupracovat s každým druhým.

D: A ztežuje Vám to proces výuky?

R: Ne, ne, mně vůbec ne. Naopak, to je výzva vždycky. To je vždycky výzva prostě, přemýšlet o tom kolektivu trochu jinak. V tom kolektivu skutečně dneska nejsou děti, jako všechny, hromada dětí na stejný startovní čáře. Tam jsou děti prostě na tak strašně individuální úrovni, že se tomu člověk musí přizpůsobovat, jo? A s tím se musí naučit pracovat, to je ta diferenciacce. To se nedá nic dělat. No, snažíme se opravdu vytvářet bezpečný prostředí ve třídě. My třeba teďka tady máme na prvním stupni projekt, co jsme vymysleli. Právě proto, aby... jak je to moderní slovo “well-being” teď, tak prostě, my říkáme, aby nám tady bylo dobře. A právě abychom tyhle děti zapojili do všech těch činností a zažili i ten pocit toho úspěchu někde jinde než v té třídě. To znamená, jsme si udělali týmy napříč všemi třídami, jo? Takže jeden tým je od přípravy do pátý třídy, jsou tam zastoupený všechny děti, z každý třídy někdo. To znamená, že to dítě pracuje na nějakým projektu, pracuje s těma ostatníma, dostane tam nějaký úkol a prostě buduje si svoji pozici zase mezi jinejma spolužákama. Aby posiloval sebevědomí a pocit, že je užitečný prostě někde jinde.

D: To je dobrovolný?

R. Ten projekt? Ano. Dobrovolný, vo dobrovolný... Ne, projekt je povinný a máme ho napříč prvním stupněm a děláme ho vždycky jednou týdně hodinu, předtím se na to vždycky připravujeme a potom pracujou hodinu v těch týmech na projektu cestovní

kanceláře. No a pak tady budeme mít z toho... Šest neděl na tom pracujeme a pak budeme mít projektový Vánoční den, kdy to celý jako vyhodnotíme a tak.

D: Take vyberete náhodně žáky?

R: Losem. Aby to bylo spravedlivý, aby ty děti měly právě ten pocit, že to je spravedlivý. Takže losem a vylosovali jsme tým, měli jsme tady kolo losovací interaktivní. A losovali si pak zemi, o který bude ten jejich projekt, a vylosovali si i svého vedoucího učitele. Takže vlastně všechno náhoda. A ty děti se prostě musej spolu naučit spolupracovat. I jiný děti spolu, nejenom ty, co jsou ve třídě. Takže to je proto, aby si to vyzkoušely.

D: A jak jim to zatím jde?

R: Jo, dobře, baví je to, jo? Dobře zatím. Jsme někde v půlce a dobrý. Těšej se na to, připravujou se na to z domova a spolupracujou, i když se neznaj vlastně. První setkání bylo samozřejmě takový ořukávací, ale pak už v pohodě. No a já tady koukám ještě na ty strategie... Samozřejmě děti, který maj z poradny třeba doporučení nějaký, tak se jim snažíme, pokud to poradna doporučí, upravit i obsah vzdělávání, jo? To máme a buďto máme IVPčko, když to dítě IVP má. Když ne, tak se na tom prostě dohodnem, sepíšem o tom papír, jo? Informujem rodiče, všechny učitele, který tam učí, aby se s tím seznámili. Podpora je asistent, to je jasný. Pak tady máme supr teda teďko školního asistenta a to je suprdobrá věc pro tyhle děti. To je člověk, kterej je tady i odpoledne a ten jim pomáhá třeba se dohodnout v družině, že tadyten z tý sociálně slabý rodiny, nebo sociálně znevýhodněný, s nim samozřejmě doma ten úkol nikdo neudělá, takže ta pani školní asistentka si v družině s nim sedne a probere to s nim, jo? I mu zkontroluje tašku a udělá si s nim ten úkol. Což je jako výhodná věc. Nebo mu nakopíruje věci, co jsou potřeba, co mu chybí a tak, jo? A to není jednomu dítěti, to je prostě který dítě to potřebuje aktuálně, jo?

D: A když ty rodiče vidí, že to dítě má nějaký nedostatky a musí to za ně někdo dohánět, maj snahu to nějak napravit třeba?

R: Ani ne, některý ne. Některý na to prostě, když vám to řeknu úplně po lopatě, některý prostě na to nemaj hlavu ani čas, jo? Jsou rodiče, který se snaží, ale pak jsou rodiče, který to prostě nezvládnou. A od toho jsme tady, abysme těm dětem pomohli, jo? Za to ty děti prostě nemůžou, jo? Neni každá rodina prostě vzorná a neni všude každej tatínek a maminka inženýr, jo? A je učivo třeba už těžší i, třeba čtvrtá, pátá třída, druhej stupeň ani nemluvim, který je těžší, a je dobrý, když to s nima někdo udělá, pomůže jim. To je podpora, to je obyčejná podpora prostě, nic víc, jo? Samozřejmě kdyby s tím ten rodič nesouhlasil, my s tím nic neuděláme, ale většinou jsou rádi ty rodiče, že jim pomůžeme, těm dětem. Protože třeba sami řeknou: “Jé, pani učitelko, tohle já už, s tím já už ani nepomůžu.” Zase, normální věc prostě, jo?

D: A kolika dětem třeba ten školní asistent tak pomáhá? V rámci třeba jednotek, desítek.

R: No, tak třeba takovejch pět dětí to může bejt, jo? Ale ty se různí, neni to pořád jedno a to samý dítě celou dobu. Prostě najednou teďka má tohle dítě tenhle problém a potřebuje si ten úkol tady udělat.

D: Takže to dítě si ho vyhledá, jo, když potřebuje?

R: Ne, to dítě mi vytipujou učitelé, jo? A já ho předám školnímu asistentovi s tím, co po něm chci. Tipujou to třídní učitelé, no. Vloni jsme to tak dělali, bylo to fajn. Předloni taky, letos tolika těch dětí nemáme. Ale jako jo, bylo to prima. Oni si s nima na chvílku sedli, koukli, co maj za úkol, co se maj naučit a tak to s nima, s těma dětma i shrnuli za ten celej den a bylo to dobrý. Nebo jsem jim nakopírovala nějaký cvičení, co s nima maj ještě promrkat. No, samozřejmě se vzděláváme v tomhle, ale to je asi normální dneska už. Vzděláváme se buď hromadně nebo individuálně, co si kdo najde, ale jako ten základ je dneska se vzdělávat. Protože trendy školství jdou strašně rychle dopředu a hlavně těch možností vzdělávat se je strašně moc. Takže tak.

D: A když jsme u těch rodičů... Třeba co se týče třídních schůzek, nebo pokud to dojde už tak daleko, že je musíte kontaktovat, jsou ochotní spolupracovat?

R: Většinou ano, jsou to jednotky případů, kdy rodič ani na oficiální dopis nepřijde, jo? Ale s tím jsem se setkala jednou v loňském roce, jinak přijdou.

D: Pak to předáváte sociálním službám už?

R: Většinou to s těma rodičema téměř vždycky vyřešíme. Pokud ne, což už bývá třeba na druhym stupni, ty děti mívají nějaké vážnější potíže, tak to řešíme na školním poradenským pracovišti. Pomůže nám psychologka školní a když ani to nepomůže, tak potom Orgán sociálně-právní ochrany dětí. No, ale teď už to řeší opravdu jenom v krajních případech, většinou je to na škole. To už je opravdu extrém, když to řeší OSPOD.

D: Takže to už jsou opravdu výjimečný případy.

R: To jsou opravdu výjimečný případy, týkající se užívání návykových látek a tak dále, jo? Ale jinak běžný výchovný problémy řešíme sami, no. Musíme, to jako se nedá nic dělat.

D: K těm kázeňským postihům, o těch už jste taky mluvila... Setkávají se s účinkem, nebo třeba můžou to mít, když to tak řeknu, na háku?

R: Co myslíte?

D: (smích)

R: No, asi vám to řeknu... Když vzorný dítě třikrát zapomene nebo pětkrát dostane napomenutí, tak doma dostane céres, jo? Když je to dítě z takováhle rodiny, který zapomene devětkrát, dvanáctkrát, ale když tý rodině jako selským rozumem nevadím, že zapomene a má to někde napsaný, tak jim asi nebude vadit ani důtka. To se asi úplně nesetkává s nějakým úspěchem. Za mě, to je muj názor teď a myslim si, že ne. Že důtky i napomenutí jsou neefektivní způsob.

D: Takže ani ten žák to nevnímá jako...

R: Já myslim, že ten žák vůbec. Maximálně možná některý - nemůžu to říct úplně jako paušálně, nevim - ale možná že některý je z toho smutný, protože dostane něco někdy, co asi úplně není schopen sám ovlivnit ještě, sám prostě zvládnout. Ale tak to je, to je školní řád a je to tam daný. Ten žák je s tím seznámen, ten rodič taky. Ale že bych si myslela, že by napomenutí třídního učitele, za pět, zapomenutí byly nějaký efektivní způsob řešení, to si teda nemyslim, to vám říkám na rovinu.

D: (smích) Já vám věřim.

R: To má opravdu smysl v rodinách, kde na tom strašně lpějí a kde se to nějakou náhodou stane, tak to potom ano. Ale v těchhle rodinách určitě ne.

D: A nevzpomínáte si náhodou sociální žák že by měl tady dvojku z chování?

R: Nevzpomínám si. Myslim si, že mají důtky a nebo ředitelskou a většinou je to za to zapominání.

D: A poslední dotaz mám, jestli škola spolupracuje s externími organizacemi pro pomoc sociálně znevýhodněným žákům?

R: Spolupracujeme s tím Women for women, s těmi už dlouho, asi šest let, takže těm poskytujeme ty obědy zdarma. Pak jsme kdysi spolupracovali s jednou organizací, ale to padlo, to už vám ani říkat nebudu a jinak vám řeknu na rovinu, že to by věděl metodik prevence. Pak spolupracujeme tady se střediskem výchovný péče v Dobřichovicích, jak je. A má teďka svoji pobočku v Benešově, tak s těma ještě. Ale jinak nevim, jinak mě nic jinýho nenapadá.