

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Problematika sociálně znevýhodněných dětí  
v oblasti školství se zaměřením na region  
Plzeň-město**

Vedoucí práce:

**PhDr. Josef Slowík, Ph.D.**

Odborný konzultant:

**Ing. Pavla Fáberová**

Vypracoval:

**Johanka Bělohoubková**

Plzeň 2022

# Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

v Plzni dne 30.6.2022

.....

Johanka Bělohoubková

## Poděkování

Nejprve bych ráda poděkovala mému vedoucímu PhDr. Josefu Slowíkovi, PhD., který mi dovolil zvolit si vlastní téma a umožnil mi, aby vize mojí práce vůbec mohla vzniknout. Dále bych chtěla poděkovat svému manželovi Ing. Marku Bělohoubkovi, který mne po celou dobu vypracovávání této práce podporoval a povzbuzoval. V neposlední řadě mé poděkování míří také k neziskové organizaci Blízký soused z.s. (jmenovitě především Ing. Pavle Fáberové), ve které pracuji. Odborné zaměření této organizace mě přivedlo k tématu práce a ukázalo mi, jak je potřebné se dané problematice věnovat.

## Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá komunikací mezi školami a sociálně znevýhodněnými rodinami. Usiluje o zachycení komunikace jak mezi žáky a školou, tak mezi školou a rodiči. Tato práce má za cíl vyobrazit sociální znevýhodnění jako komplexní problematiku. Práce ukazuje, že pro řešení je třeba cílená péče, a to především na úrovni komunikace s rodiči. Teoretická část se zabývá vymezením konkrétních pojmů sociálního znevýhodnění, zavedením pojmů z legislativní oblasti i ukázkou reálných příkladů z praxe. Zároveň sleduje další problémy, se kterými se sociálně znevýhodněné rodiny mohou potkat a jejich vliv na fungování těchto rodin. Praktická část je tvořena ze tří částí. Sleduje stanoviska učitelů, rodičů i samotných dětí z těchto sociálně znevýhodněných rodin. Cílem práce je prozkoumat stanoviska jednotlivých stran na danou problematiku a snaha o nalezení postupů, které by vyhovovaly všem a jsou všeobecně uplatnitelná.

**Klíčová slova:** sociální znevýhodnění, rodina, žák, učitel, vzdělávání, sociální prostředí

## Abstract

The thesis deals with communication between schools and socially disadvantaged families. It seeks to capture the communication between both pupils and school and between school and parents. This thesis aims to portray social disadvantage as a complex issue. Thesis shows that targeted care is needed to address this, particularly at the level of communication with parents. The theoretical part deals with defining specific concepts of social disadvantage, introducing concepts from the legislative field, and showing real examples from practice. At the same time, it looks at other problems that socially disadvantaged families may encounter and their impact on the functioning of these families. The practical part consists of three parts. It follows the views of teachers, parents, and children from these socially disadvantaged families themselves. The work aims to explore the views of each party on the issue and to try to find approaches that suit all and are universally applicable.

**Keywords:** social disadvantage, family, pupil, teacher, education, social environment

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teoretická část</b>	<b>2</b>
2.1	Sociální znevýhodnění a jeho klasifikace . . . . .	2
2.2	Přístup společnosti k lidem se sociálním znevýhodněním . . . . .	4
2.2.1	Asimilace . . . . .	4
2.2.2	Inkluze . . . . .	5
2.2.3	Integrace . . . . .	6
2.2.4	Vyloučená lokalita . . . . .	6
2.3	Kritéria sociálního znevýhodnění a jejich dopad . . . . .	10
2.3.1	Projevy sociálně znevýhodněného žáka . . . . .	11
2.4	Práce s rodinou a postoj rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělání . . . . .	12
2.5	Inkluze ve školství . . . . .	13
2.6	Asistenti ve školství . . . . .	14
2.6.1	Asistenti z minoritní komunity . . . . .	15
2.7	Současná legislativa vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků . . . . .	17
2.7.1	Pohled z praxe . . . . .	17
<b>3</b>	<b>Výzkumná část</b>	<b>19</b>
3.1	Cíle výzkumu . . . . .	19
3.2	Použité metody a charakteristiky výzkumu . . . . .	19
3.3	Kazuistiky žáků . . . . .	21
3.4	Pohled žáků na školu a vzdělávání . . . . .	27
3.4.1	Odpovědi na jednotlivé otázky . . . . .	28
3.4.2	Vyhodnocení rozhovorů s žáky . . . . .	29
3.5	Pohled rodičů na školu a vzdělávání . . . . .	31
3.5.1	Odpovědi na jednotlivé otázky . . . . .	31
3.5.2	Vyhodnocení rozhovorů s rodiči . . . . .	34
3.6	Pohled učitelů na školu a vzdělávání . . . . .	36
3.6.1	Odpovědi na jednotlivé otázky . . . . .	38
3.6.2	Vyhodnocení dotazníkového výzkumu učitelů . . . . .	52
3.7	Obecná doporučení na základě získaných poznatků . . . . .	56
<b>4</b>	<b>Závěr</b>	<b>57</b>

5	Seznam obrázků a tabulek	59
6	Seznam použité literatury	61
	Přílohy	63

# 1 Úvod

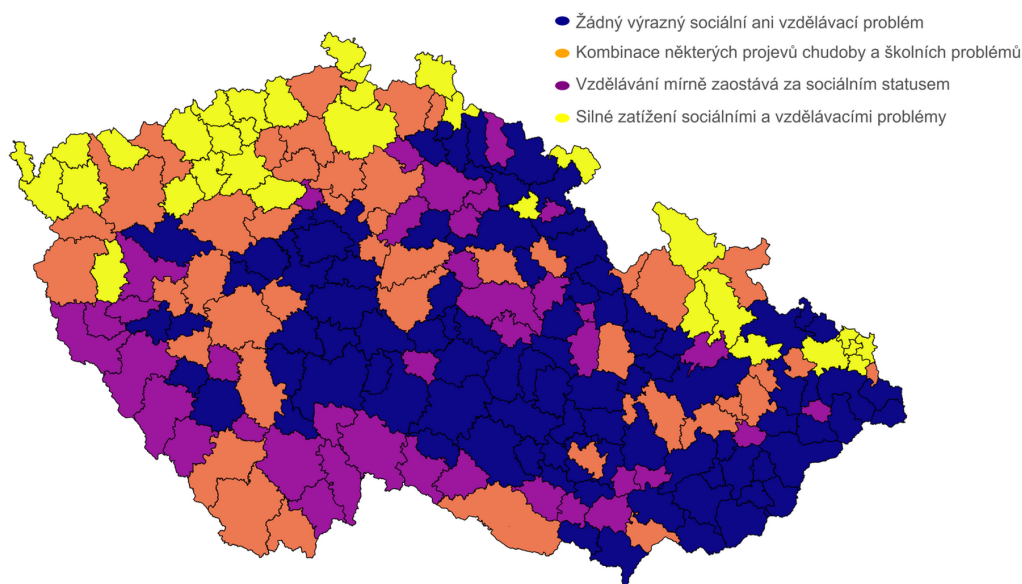
Tuto práci jsem se rozhodla zpracovat, jelikož dlouhodobě vnímám, že téma sociálně znevýhodněných dětí a rodin je opomíjeno, a to i proti jiným typům hendikepů jako jsou fyzický nebo mentální, které jsou obecně více známé a společnostmi též více přijímány. Sociální znevýhodnění mnoho lidí vůbec neakceptuje, neuznává, někteří ani nevěří, že něco takového existuje. Myslím si tedy, že toto téma je stále velmi aktuální a je třeba o něm hovořit. Má osobní motivace vyplynula z mé práce v neziskové organizaci Blízký souseď, z.s. Ta se věnuje sociálně znevýhodněným dětem a rodinám v rámci volnočasových aktivit. Z opakovaných rozhovorů s dětmi i rodiči a z doučování dětí před pandemií i během ní jsem si všimla, že komunikace mezi rodinami a školou je často náročná a dochází k častým nedorozuměním. Mohla jsem na vlastní oči vidět, že rodiče často nerozumí zadání domácích úkolů, že nevědí, co po nich škola chce, že mají problémy se zajištěním pomůcek a mnoho dalších komplikací. Zároveň, jako praktikující učitelka vím, že každý učitel má jen omezené množství času a energie a že on sám má povinnosti, které musí plnit. Chtěla jsem tedy vytvořit práci, která by zohlednila pohledy obou stran a snažila se vysvětlit jejich postoje k problematice.

Ve své práci bych ráda představila problematiku sociálního znevýhodnění jako fenoménu a vysvětlila některé základní pojmy s ním spojené. Vysvětlené pojmy bych poté ráda ukázala i v praxi. Na příkladech konkrétních dětí a jejich rodin. Ve výzkumné části pracuji se třemi skupinami osob. S učiteli formou dotazníku zjišťuji, co pro ně znamená sociální znevýhodnění, jakým způsobem pracují s žáky a rodiči z této sociální skupiny, jakým způsobem komunikují s rodiči těchto dětí a jak oni komunikaci vnímají.

S rodiči jsem pracovala formou rozhovorů. Zde jsem se zaměřila na to, v jakých životních podmínkách žijí, jakým způsobem se oni věnují vzdělávání svých dětí, zda jim pomáhají s úkoly a jak oni vnímají spolupráci s konkrétní školou. V tom byla velkým přínosem má práce v organizaci Blízký souseď z.s.. Díky dlouholetým zkušenostem s těmito rodinami nebyl problém zeptat se jich na jakoukoliv otázku a hovořit s nimi zcela otevřeně. Oni poté neměli problém mluvit o tom, co se jim nelíbí nebo za co jsou naopak vděční. Jako poslední jsem provedla krátký rozhovor s dětmi těchto rodičů, abych zjistila, jak celou situaci vnímají oni a také, jaký je jejich vztah ke škole a vzdělání jako takovému.

## 2 Teoretická část

Jak opakovaně ukazují data (viz např. obr. 2.1), patří Česká republika mezi státy se silným vlivem socioekonomického postavení regionálních oblastí / prostředí / rodičů na vzdělávací šance a mobilitu žáků. Nezanedbatelným aspektem tohoto fenoménu je pak proces vzdělávání dětí zatížených sociálním znevýhodněním a jejich začleňování do většinové společnosti. Tato kapitola má za cíl definovat základní pojmy z oblasti sociálního znevýhodnění, a to především ve vztahu ke vzdělávání žáků z takto determinovaného prostředí.



Obrázek 2.1: Mapa ukazující regionální rozložení sociálních a vzdělávacích problémů v České republice (PAQ Research, *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*, 2020).

### 2.1 Sociální znevýhodnění a jeho klasifikace

Sociální znevýhodnění je výjimečné v tom, že není tak snadno definovatelné, jako znevýhodnění různými druhy postižení (například sluchové, zrakové, mentální nebo různé druhy specifických poruch učení). Velká část populace věří, že sociální znevýhodnění je jen zástěrka pro málo aktivní a snaživé děti. Prostředí, ve kterém žijeme, na nás má ale velký vliv. Nejsme totiž utvářeni pouze geneticky (vnitřní činitelé), ale formuje nás i prostředí, ve kterém se pohybujeme (vnější



činitelé). Podle Kleina (V. Klein, R. Rosinský, *Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie, 2007, str. 5*) „prostředí nelze chápat odděleně od jiných činitelů, protože člověk se svému prostředí nepřizpůsobuje pasivně, ale aktivně je mění a ono na něj zpětně působí“. Prostředí, ve kterém vyrůstáme, na nás může mít velmi pozitivní, ale i velmi negativní vliv. Sociální znevýhodnění je navíc velmi proměnné. Je důležité, aby učitelé měli stále na paměti, že kterýkoli žák se kdykoli během roku může objevit v situaci sociálního znevýhodnění. I z toho důvodu je nutné se neustále věnovat všem žákům individuálně.

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) žáky se sociální znevýhodněním řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento termín je v § 16 definován takto: „*Dítětem, žákem či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

### **Podpůrná opatření spočívají v:**

1. poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
2. úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciální pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
3. úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
4. použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (v užívání Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů),
5. úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
6. vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

7. využití asistenta pedagoga,
8. využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
9. poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky uzpůsobených.

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Různé druhy i stupně podpůrných opatření lze kombinovat. Škola a školská zařízení mohou samostatně uplatňovat pouze opatření prvního stupně, a to i bez konzultace školských pedagogických zařízení. Pokud by žák podle učitelů nebo rodičů potřeboval více podpůrných opatření, je třeba vyšetření ve školském pedagogickém zařízení. Vyšší stupně podpůrných opatření totiž lze využít jen tehdy, pokud školské poradenské zařízení shledá, že žák tato opatření potřebuje. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se mohou poskytovat pouze s informovaným písemným souhlasem zletilého žáka, nebo zákonného zástupce nezletilého žáka (*zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*).

## 2.2 Přístup společnosti k lidem se sociálním znevýhodněním

Z hlediska přístupu společnosti vůči lidem se sociálním znevýhodněním lze sledovat několik možných scénářů, které se ve větší či menší míře vyskytují na všech úrovních společenského soužití a ve všech místech (nejen) naší republiky. Tyto scénáře jsou pak shrnuty a vysvětleny na následujících pojmech.

### 2.2.1 Asimilace

Jde o proces, během něhož jedna skupina obyvatel přijímá normy, hodnoty a zvyklosti jiné skupiny obyvatel. Většinou jde o přizpůsobování určité menšiny většinové společnosti. Může jít o skupinu původních obyvatel určité země (např. indiáni v USA, aboridžinci v Austrálii), jež se přizpůsobuje civilizaci, která přišla s přistěhovalci, nebo může jít o přistěhovalce, kteří se takto adaptují na podmínky v zemi, do níž přišli poté, co zažili kulturní šok (Arabové ve Francii).

V České republice se jedná převážně o asimilace romské, vietnamské nebo ukrajinské minority. Dochází zde k dobrovolné asimilaci romských elit, ne však celého romského etnika. Sociální pracovníci i sociální a vzdělávací politika může někdy etnický odlišné skupiny tlačit k asimilaci. Za přijatelnější alternativy asimilace jsou dnes považovány integrační nebo multikulturní modely začleňování. Pokud totiž chceme, aby byl proces začleňování efektivní a přínosný pro obě strany, nesmí se jednat o proces násilný. Učitelé i sociální pracovníci by měli věnovat individuální péči každé rodině a pomáhat jim začlenit se do majoritní populace takovými kroky, které jsou pro ně vhodné a zároveň splnitelné. Každá rodina má totiž různé problémy na různé úrovni, a to je třeba poznat a nastavit podpůrná opatření rodině a žákovi na míru (*O. Matoušek, Slovník sociální práce, 2008, str. 27*).

### 2.2.2 Inkluze

Jedná se o souhrnné označení pro postupy a strategie, které mají za cíl předcházet sociálnímu vylučování, respektive pro postupy, jejichž cílem je zahrnout do společnosti lidi dříve vyloučené. Člověk zahrnutý do společnosti je touto společností přijímán a oceňován a může podle svého rozhodnutí a zájmu participovat na společenském životě. Naopak člověk vyloučený je ten, který žije „na okraji“, nemá zdroje a příležitosti k takovému společenskému uplatnění, jaké by si přál a jaké by bylo žádoucí. Také jeho lidská práva mohou být nedostatečně respektována. Situace sociálního vyloučení je často spojena s jednáním proti společnosti, případně s jednáním sebedestruktivním (zločiny, užívání návykových látek aj.). Sociální vyloučení může kromě jednotlivců postihovat i rodiny a skupiny obyvatel.

Nedostatečná inkluze vede často k sociálnímu vyloučení. Tedy situaci, kdy dochází k nedostatečné účasti jednotlivce nebo skupiny na životě celé společnosti, resp. k nedostatečnému přístupu ke společenským institucím zajišťujícím vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyt. Fakticky znamená nedostatečná inkluze život v chudobě, bez účasti na trhu práce, bez účasti na systematickém vzdělávání, bez přiměřeného bydlení, bez dostatečného příjmu, obvykle v izolaci či v malé skupině podobně deprivovaných lidí pohybujících se na okraji společnosti (*O. Matoušek, Slovník sociální práce, 2008, str. 205*).

Prevencí sociálního vylučování je zejména podpora účasti obyvatel na vzdělávání a začleňování maximálního možného počtu lidí do práce, kromě toho i garantování minimálního příjmu a poskytování sociálních služeb (*O. Matoušek, Slovník sociální práce, 2008, str. 77-78 a 195*).

### 2.2.3 Integrace

Snaha o začleňování sociálně či jinak znevýhodněných lidí do společnosti, včetně pracovního začlenění je široce uznávaný ideál novodobé sociální práce a je opakem sociálního vylučování, s nímž se hendikepovaní setkávali a dosud často setkávají. L. Novosad rozlišuje asimilační a adaptační směr integrace (*O. Matoušek, Slovník sociální práce, 2008*). Asimilační integrace znamená, že hendikepovaná menšina by se měla snažit přizpůsobit nehendikepované většině a v maximální míře s ní splynout. Názor zdůrazňující adaptaci považuje integraci za společný problém majority i minority. Mezi hendikepovanými a nehendikepovanými má vzniknout partnerský vztah, který se stává pro obě strany významnou hodnotou. Přiměřená integrace je výsledkem realistického hodnocení situace ze strany majority i minority. Minorita by se měla snažit o vybudování nových kontaktů a zapojení do společnosti a zároveň by neměla ztratit své tradice, kulturu a zapomenout svou historii.

Nevhodně zvolenou míru integrace pak shrnují následující pojmy. **Hyperintegrace** označuje nadměrnou integraci menšiny do hostitelské země. Je typická pro dospívající děti uprchlíků, které se za svůj původ stydí a popírají ho. **Hy-pointegrace** je naopak přílišným zdůrazňováním odlišností vlastního etnika, kultury, případně náboženství. Tito azylanti kolem sebe sami budují ghetto. Tím, že žijí v příliš uzavřené sociální bublině, mohou snáze dodržovat své zvyklosti a udržovat vlastní kulturu. Zároveň se ale distancují od okolního světa, od lidí, společenských norem a pravidel. To samo o sobě může poté znesnadnit nejen komunikaci mezi majoritou a minoritou, ale i samotné fungování členů minority v majoritní společnosti.

Úspěšná integrace musí mít následující podmínky: pro stát to musí být prioritou a musí ji podporovat. Je nutné, aby členové majoritní populace porozuměli tomu, proč se do jejich sousedství stěhují členové minoritní populace a snažili se je přijmout. Členové minoritní populace musí mít přístup k bydlení, přístup na trh práce, členové minoritní skupiny obyvatel musí aktivně pracovat na začlenění do majoritní populace a zároveň pro začleňování minoritní populace musí být vyčleněny dostatečné finanční prostředky (*O. Matoušek, Slovník sociální práce, 2008, str. 79-80*).

### 2.2.4 Vyloučená lokalita

Jedná se o část města, nebo obce, ve které žijí lidé, kteří se potýkají s nejrůznějšími problémy, které jim brání se efektivně zapojit do chodu většinové

společnosti. Pobyt v takovýchto lokalitách je spojen s faktickým životem v chudobě bez účasti obyvatel na trhu práce, u mladých lidí na řádném vzdělávání. Většina lidí z těchto lokalit má pouze základní vzdělání. Žijí v početných rodinách, bez přiměřeného bydlení nebo dostatečného příjmu. Největším problémem ale je, že tito lidé žijí v izolaci, ve skupině se stejně deprimovanými lidmi vyskytujícími se na okraji společnosti. Dlouhodobý pobyt v takovýchto oblastech poté vede k nedostatečné účasti jednotlivce nebo skupiny na životě celé společnosti. Pokud člověk takto dlouhodobě žije, může mu to způsobovat různorodé zdravotní i psychické problémy spojené převážně s chronickým stresem.

Pojem sociálně vyloučená lokalita / sociální vyloučení je třeba nezaměňovat s chudobou, jelikož se jedná o výrazně komplexnější problém. Sociální vyloučení totiž zahrnuje nejen ekonomické, ale i sociální, politické a kulturní problémy.

Příčin těchto problémů je velké množství a pokud chceme současný stav vyloučených lokalit změnit, musíme pracovat se všemi. Jedná se o nízké sebevědomí, nízký příjem, nedokončené vzdělání a obecně nízkou motivaci ke vzdělání, nedostatečné sociální dovednosti, nízkou úroveň finanční gramotnosti, vysokou úroveň kriminality v místě i v rodinách, nefunkční rodiny, nezaměstnanost, závislost na návykových látkách, špatné duševní i tělesné zdraví. Z tohoto výčtu je jednoduché poznat, že pouhá finanční nebo materiální pomoc většinu dlouhodobých problémů nevyřeší. Pokud chceme jako společnost dosáhnout sociální soudružnosti a začlenění všech skupin obyvatelstva, což je v dnešní době bráno jako ideál sociální politiky, je třeba se zaměřit na všechny aspekty tohoto problému (nejen na ty ekonomické). Velká část populace zastává názor, že pokud je těmto lidem nabídnuta pomoc v podobně sociálního zaopatření (sociálních dávek), je problém vyřešen a poté už není nutné se skupinou žádným způsobem pracovat, což samozřejmě celou situaci neřeší (*O. Matoušek, Slovník sociální práce, 2008*).

Výzkum z roku 2017 (*L. Sýkora, Analýza prostorové segregace na území města Plzně, 2017*) poté jasně ukazuje na spojitost mezi bydlením v sociálně vyloučených lokalitách a segregací obyvatel dané oblasti. Výzkum byl zpracován na základě četnosti mediálních odkazů na lokality v dané Základní sídelní jednotce (ZSJ), a to s ohledem na to, zda se v médiích psalo v souvislosti s danou ZSJ o jevech spojených s koncentrací sociálně vyloučených skupin obyvatel nebo o obyvatelích ohrožených sociálním vyloučením či dokonce o jevech a procesech spojovaných se segregací nebo rizikem segregace.

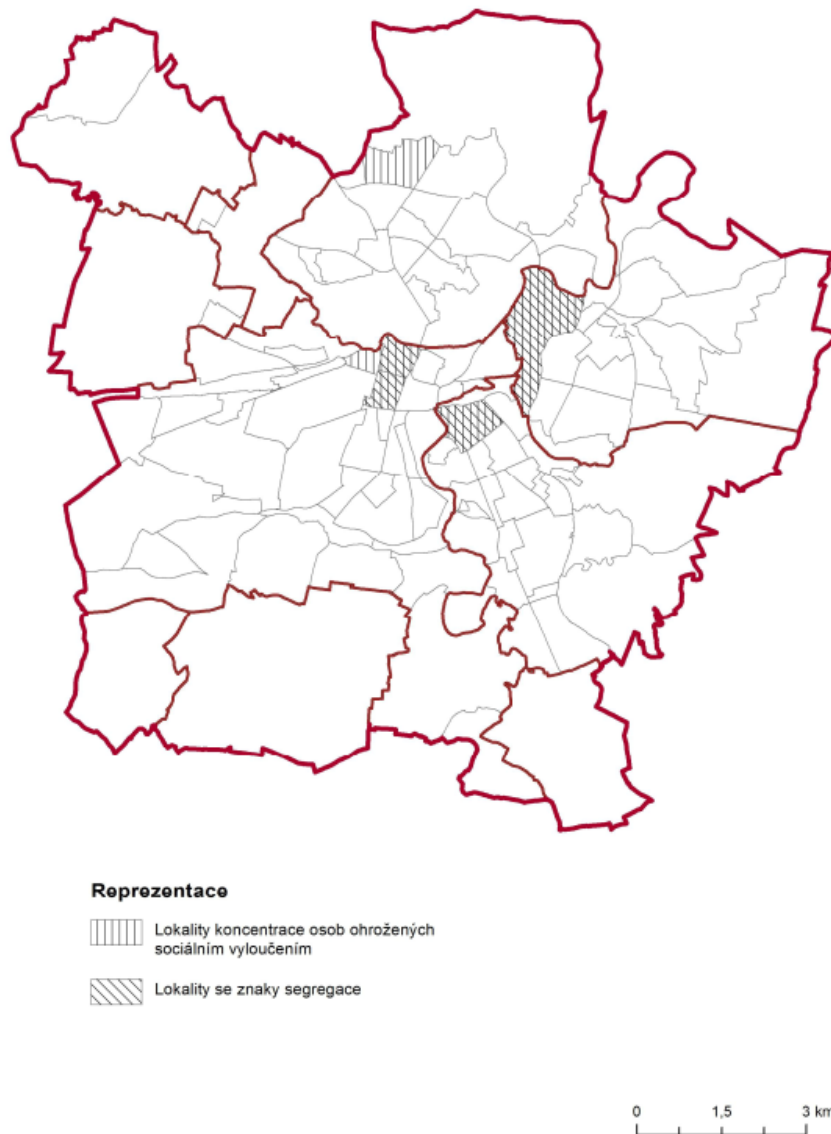
Cílem analýzy bylo zachytit lokality města Plzně, které jsou vnímány, popisovány a diskutovány v souvislosti s tematikou sociálního vyloučení a segregace. Mezi nejčastěji zmiňované lokality patřilo centrum města, okolí Centrálního autobusového nádraží (CAN), Petrohrad či Jateční ulice. O těchto lokalitách se

často píše ve spojení s romským obyvatelstvem jako o tzv. „plzeňských ghettech“. Dlouhodobě se mezi adresami se špatnou pověstí objevuje také oblast mezi ulicemi Plachého a Korandovou, která je mezi místními známá jako „Plac“ (viz tab. 2.1 a obr. 2.2). Mezi společné prvky těchto lokalit patří časté zmínky o velkém počtu narkomanů a bezdomovců, kteří jsou mimo jiné zdrojem kriminality, pocitu nebezpečí a dalších sociálních problémů. Všechny lokality jsou také známy pro svůj velký počet ubytoven.

Obvod	Kód ZSJ	Název ZSJ	Lokality	Četnost výskytu	Koncentrace OSV	Znaky Segregace
Plzeň 3	122017	Centrum-jihozápad	Husova-Hálkova ulice <sup>1</sup>	21	Ano	Ano
Plzeň 2	122190	Petrohrad	Úslavská, Božkovská	7	Ano	Ano
Plzeň 4	122734	Jateční	Jateční, Duchcovská	6	Ano	Ano
Plzeň 3	122025	Centrum-západ	Husova, Husovo náměstí	2	Ano	Ano
Plzeň 3	302295	Autobusové nádraží	Tylova, okolí CAN	2	Ano	Ne
Plzeň 1	302228	Sídliště Košutka	Žlutická	1	Ano	Ne

Tabulka 2.1: Přehled sociálně vyloučených lokalit na území okresu Plzeň-Město. Sloupec četnosti výskytu odkazuje na počet výskytů mediálních odkazů s koncentrací sociálně vyloučených skupin obyvatel, zkratka OSV pak označuje osoby sociálně vyloučené (*L. Sýkora, Analýza prostorové segregace na území města Plzně, 2017*).

<sup>1</sup>Celkový výčet problematických lokalit / ulic je následující: Plachého, Korandova, Husova, Husovo náměstí, Klatovská třída, Hálkova, Koperníková.



Obrázek 2.2: Lokality koncentrace ohrožených sociálním vyloučením, resp. lokality se znaky segregace (L. Sýkora, *Analýza prostorové segregace na území města Plzně, 2017*).

Z tohoto průzkumu vyplývá, že z pohledu veřejnosti může samotné bydliště některých rodin vést k jejich vyloučení ze společnosti, nehledě na jejich chování nebo úroveň jejich životního stylu.

### 2.3 Kritéria sociálního znevýhodnění a jejich dopad

Stanovit diagnózu a podpůrná opatření u jednotlivých žáků bývá často složité. Je třeba brát v potaz nejen konkrétní projevy žáka, ale především to, co je způsobuje. U sociálně znevýhodněných rodin je třeba se zaměřit na osobnost samotného žáka, jelikož stejná situace u dvou různých žáků může mít úplně jiné projevy. Zároveň je třeba znát konkrétní sociální prostředí, ve kterém se žák nachází, a to nejen materiální vybavení, ale i vzdělanost rodičů, schopnost rodičů pomáhat dítěti se studiem, počet sourozenců, podmínky bydlení nebo i jen ochotu rodičů přijmout nabízenou pomoc.

Jako příklady uveďme následující situace (odrážející osobní zkušenosti autorky textu):

- Př. 1:** Žákyně romského původu, která navštěvuje první ročník základní školy, pochází z chudých poměrů a její otec je neznámý. Matka má ukončenou povinnou školní docházku, nikdy předtím nepracovala. Rodina žije v malém domku spolu s matčiny rodiči ve třech pokojích, přičemž v domě se dá topit pouze dřevem. Prarodiče mají už velmi špatné zdraví. S nezákladnějšími úkoly potřebují asistenci. Přestože holčička ve škole zásadním způsobem nevyniká, nejsou s ní žádné problémy. Je evidentní, že matka se o své dítě přes obtížnou finanční situaci chce a dokáže postarat.
- Př. 2:** Žák třetího ročníku má oba rodiče, přičemž oba rodiče pracují. Má ještě dva starší sourozence. Rodina je známá častými hádkami rodičů, výjimkou nejsou slovní ani fyzické útoky. V posledním období se u otce stále častěji objevuje problém s hraním hazardních her. Matka odmítá jakoukoli odbornou pomoc ze strany sociálních pracovníků a rodinné problémy řeší alkoholem. I když by žák i učitelé rádi zajistili nějakou pomoc, mimo školu to není možné, protože komunikace ze strany rodičů není vstřícná.
- Př. 3:** Žákyni pátého ročníku vychovávala většinu života jen matka. Otec byl velmi často ve výkonu trestu odnětí svobody nebo na útěku. Dívka má devět sourozenců. Momentálně rodina žije v bytě o dispozici 2kk. Otec je s rodinou a chodí do práce, matka je v domácnosti s nejmladšími dětmi. Žákyně se snaží, ale pomoc ze strany rodičů je nedostatečná, jelikož věnovat se úkolům všech dětí je nad rámec jejich kapacity. Rodiče se nebrání pomoci ze strany školy nebo sociálních pracovníků, ale vzhledem k jejich situaci často zapomínají na smluvené schůzky nebo doučování dětí.
- Př. 4:** Žák třetího ročníku má čtyři starší sourozence. Otec chodí do práce a má řidičský průkaz. Matka nemá ukončené základní vzdělání a je částečně negramotná. V domácnosti se dorozumívají převážně romsky nebo slovensky. Co se týká financí, rodina není ve velké tísní. Otec má slušnou práci a nejsou mu cizí přesčas. Také má ale problém s alkoholem a společně s matkou jsou silnými kuřáky. Materiální zázemí mají nejlepší ze všech uváděných příkladů. I tak chlapec potřebuje nadstandardní péči, jelikož neumí příliš dobře česky a rodiče mu s úkoly ve třetí třídě kvůli nedostatku znalostí nedokáží pomoci.

Všechny uvedené příklady jsou aktuální a odrážejí reálné případy rodin žijících v Plzni. Můžeme vidět, že prostředí, ze kterého děti ze sociálně znevýhodněného



prostředí pocházejí, může mít mnoho různých podob. W. Nimeyer uvádí, že až 83 % dyslektiků pochází ze sociálně slabších vrstev. Podobně vyznívají výzkumy, které pozorují souvislost mezi horšími školními výsledky a počtem sourozenců. Je tedy jednoznačné, že školní výkon je ovlivněn prostředím, ve kterém žák žije. Těžko ale posoudit, jak by mělo vypadat ideální rodinné prostředí. Proto je problematické určit i to, jak přesně vypadá sociální znevýhodnění, ale i jaká opatření nastavit pro konkrétní rodinu. Záměrně nezmiňuji pouze žáka, jelikož aby byla opatření efektivní, je nutné stanovit pravidla nejen pro práci s žákem, ale i v komunikaci s rodinou (*M. Vašutová, Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí, 2008, str. 33-35*).

Důležitý je i fakt, že většinou sociální znevýhodnění nezpůsobuje jeden konkrétní problém, ale jedná se o kombinaci životních podmínek a lidí, se kterými více či méně svůj život sdílí. Jen tak lze co nejobektivněji určit, zda se skutečně jedná o dítě se sociálním znevýhodněním a následně určit jak s ním pracovat.

### 2.3.1 Projevy sociálně znevýhodněného žáka

Obecně lze u většiny žáků se sociálním znevýhodněním pozorovat následující charakteristiky: citová a sociální labilita, nevyrovnanost a výbušnost, nízká tolerance vůči zátěži spojená s agresivními projevy, odmítavý postoj vůči autoritám, odpor vůči škole a školním povinnostem, používání vulgarismů, nízká tělesná hygiena, zanedbaný vzhled, nošení špinavého nebo znečištěného oblečení, neúměrná slovní zásoba vzhledem k věku, slabě rozvinuté intelektové schopnosti, vědomosti, zkušenosti a obecná informovanost na velmi nízké úrovni, špatné návyky, slabá adaptační schopnost na nové prostředí, lidi či pravidla, malá vytrvalost při překonávání překážek, v případě selhání rychlé upuštění od cíle, netrpělivost, slabá úmyslná pozornost (*V. Lechta, Inkluzivní pedagogika, 2016*).

Množství a intenzita jednotlivých projevů samozřejmě závisí na osobnosti žáka, prostředí, ve kterém vyrůstá a způsobu, jakým je vychováván. Obecně ale platí, že „*Dítě nemá na přiměřené úrovni uspokojovány základní potřeby. Důsledky této psychické či kulturní deprivace se projevují zaostáváním ve vývoji po stránce mentální, sociální, emoční i profesionální.*“ (*V. Klein a kol., Nultý ročník a edukácia rómských žiakov, 2012, str. 100*).

## 2.4 Práce s rodinou a postoj rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí ke vzdělání

V první řadě je třeba si připustit, že čím větší je sociální znevýhodnění žáka, tím menší je většinou vůle a zájem rodičů o samotné dítě, popřípadě o jeho studium. Z toho vyplývá, že pokud pracujeme se sociálně znevýhodněným žákem, musíme jistá podpurná opatření nastavit i v komunikaci s rodinou. Obecně ve společnosti převládá názor, že rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají o jejich vzdělání žádný či pouze velmi malý zájem. Tento výrok je třeba vnímat v širších souvislostech, jelikož není úplně pravdivý. Tím, že jsou sociálně znevýhodněné rodiny často vyloučeny z většinové společnosti, mají v rodinném kruhu o to bližší vztahy a o to více jsou na sebe navzájem (často až nezdravě) fixovány.

Pokud je sociálně znevýhodněná rodina součástí určitého minoritního etnika, mohou být rodinné vztahy o to více posíleny. Například pro romské etnikum, z něhož také některé sociálně znevýhodněné rodiny vychází, má rodina enormní význam. Můžeme se setkat i s názory, že by romské rodiny mohly být pro většinovou společnost vzorem. Příklad bychom si měli vzít převážně z jejich soudružnosti nebo pevných vazeb, které mezi sebou jednotliví členové mají. A to i přes to, že mezi jednotlivými členy rodiny dochází ke krádežím, fyzickému násilí nebo zneužívání v různých podobách. Rodina je rodina a pedagogové z praxe uvádějí, že rodiče ze sociálně znevýhodněných rodin a obzvláště Romové, své děti nade všechno milují. To je nezbytné mít na paměti, jelikož někteří pedagogové se mylně domnívají, že žáci své rodiče nezajímají a poté se dostávají do velmi kontroverzní situace, pokud s tímto výrokem rodiče konfrontují (V. Lechta, *Inkluzivní pedagogika*, 2016).

Problémem je, že pokud rodina pochází ze sociálně vyloučené lokality, její počáteční pozice není úplně ideální a je třeba danou situaci důkladně posoudit. Rodiče totiž i přes svou náklonnost k dítěti nejsou vždy schopni správně posoudit, co je pro ně z dlouhodobého hlediska nejlepší. V praxi se poté setkáváme s tím, že naplňování nižších potřeb (jednorázové utrácení za věci, co dítě momentálně vyžaduje bez ohledu na to, zda to opravdu potřebuje a bez ohledu na to, zda na to má rodina dostatek finančních prostředků) je pro rodiče často přednější, než naplňování potřeb vyšších (aby děti měly dostatek spánku, pravidelný pitný režim, přístup ke zdravé stravě, klidné domácí prostředí, ...).

Těžko pak lze očekávat, že budou mít žáci ve škole uspokojivé školní výsledky, pokud nedochází k naplňování těchto základních potřeb. Učitelé se u takovýchto rodin často mohou setkat s tím, že dítě nepříjde do školy z důvodu, že nemá čisté oblečení, svačinu, že šli rodiče pozdě spát a ráno nedokázali vstát. V některých

případech i žáci prvního stupně suplují roli rodičů, kdy rodiče odejdou na nákup nebo na úřad a oni zůstanou doma a hlídají mladší sourozence. Pokud rodičův postoj vůči škole je odmítavý a vnímají ji jako něco neužitečného pro jejich život nebo život jejich dětí, nelze poté očekávat, že děti budou škole věnovat velké množství úsilí a že ji budou považovat za něco, čemu by měli věnovat svůj čas a energii. V první řadě je tedy třeba se obrátit na rodiče a snažit se je přesvědčit o tom, proč je škola pro dítě důležitá, jaké výhody může pro dítě mít, pokud dosáhne určitého vzdělání a povzbuzovat je, aby dítě ve studiu podporovali (*M. Kaleja, Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol, 2013*).

## 2.5 Inkluze ve školství

Na počátku inkluzivního vzdělávání se za inkluzi považovalo pouze samotné přijetí dítěte s PNO (**P**ostižení, **N**arušení, **O**hrožení) do hlavního vzdělávacího proudu, a to bez jakýchkoli podpůrných opatření nebo přípravy ostatních vrstevníků na společné vzdělávání. Tento postup samozřejmě nemůže fungovat. Je třeba si uvědomit, žáci s jakýmkoli znevýhodněním ze své podstaty nejsou schopni plnit tolik aktivit jako jejich intaktní spolužáci, popřípadě plnit úkoly ve stejné míře nebo stejným způsobem.

I z tohoto důvodu je nejčastějším způsobem pomoci těmto žákům úprava procesu a podmínek činnosti. Jedná se o aplikaci speciálního pedagogického přístupu, kdy žákům umožňujeme realizaci stejných nebo obdobných činností jako zbytku třídy. Zároveň se ale zaměřujeme na to, aby forma plnění byla pro žáka přiměřená. Úkolem podpůrných opatření totiž není obecně pouze zjednodušování látky nebo omezování nároků na žáka. Jde o vytvoření rovnocenných podmínek, v rámci kterých jsou žáci s jakýmkoli znevýhodněním schopni provádět všechny činnosti jako jejich spolužáci. Zároveň by se učitel ani jiný pedagogický pracovník nikdy neměl zaměřit pouze na znevýhodněné dítě. Měl by se co nejvyrovnaněji věnovat všem žákům, a to včetně těch intaktních tak, aby se minimalizovalo speciální postavení dítěte, což by opět mohlo více než k inkluzi vést k jeho vyloučení z kolektivu.

Praxí bohužel je, že mnoho škol odmítá začlenit sociálně znevýhodněné žáky do své školy. Oprávněně se totiž obávají, že se setkají se snížením prestiže v očích ostatních rodičů i obecné veřejnosti. Mohou narazit na předsudky a neochotu rodičů, a tím pádem i některých dětí, zapojit se do procesu přijetí žáka a celé rodiny do kolektivu (*V. Lechta, Inkluzivní pedagogika, 2016, str. 438-442*).

## 2.6 Asistenti ve školství

*...ten asistent pedagoga je ve třídě prostě proto, aby (...) fungovala celá třída. Není to jen o tom jedinci, ale právě aby ten jedinec byl začleněn, tak prostě musí fungovat celá ta třída.*

Michaela, asistentka pedagoga

Pojem asistent pedagoga byl v českém školství poprvé zaveden 1. 1. 2005, kdy školská legislativa rozšířila podpůrné personální služby o pozici asistenta pedagoga. Role asistentů byla stanovena jako podpůrné opatření v integrovaném vzdělávání žáků se zdravotním postižením, sociálním znevýhodněním a obecně žáků integrovaných v hlavním vzdělávacím proudu. Jedná se o službu, která má velkému počtu žáků zpřístupnit studium na základních školách a pomoci zkvalitnit výuku pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dlouholetou praxí ve školách je zaměření asistentské práce na zdravotně postižené žáky, k přidělení sociálně znevýhodněným žákům tak dochází pouze minoritně, viz srovnávací tab. 2.2 (M. Teplá, L. Falcmanová, *Asistent pedagoga, Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách, 2016, str. 5-7*).

Pokud se zaměříme na samotnou náplň práce asistenta pedagoga, ta je dle Národního institutu dětí a mládeže (NIDM, 2010) následující (V. Lechta, *Inkluzivní pedagogika, 2016, str. 438-442*)<sup>2</sup>:

- Pomáhat dítěti při realizaci činnosti, usnadňovat její průběh, ale neprovádět ji za něj.
- Usilovat o začlenění dítěte do kolektivu, ale nekomunikovat za něj (mohlo by to vést k vyloučení dítěte z kolektivu).
- Vést dítě k osamostatnění při realizaci činnosti.

Snaha o začlenění všech žáků do kolektivu by měla být prioritou nejen pro asistenty, ale i pro všechny pedagogické pracovníky. Žáci s různými typy znevýhodnění, fyzickým, mentálním nebo sociálním, totiž shodně uvedli, že největší nepříjemnost při různých aktivitách ve škole vnímali z postojů jejich okolí. Všichni dotazovaní opakovaně uvedli, že pro ně bylo výrazně náročnější snášet „stísnující pocit“ z opovrhování společností vůči lidem se znevýhodněním, než faktické

<sup>2</sup>Pro srovnání je do práce zařazeno též plné znění pracovní náplně asistenta pedagoga dle školského zákona (*vyhláška č. 416/2017 Sb.*) viditelné v příloze A.

problémy jako nevyhovující nebo chybějící pomůcky, nedostatek fyzické koordinace nebo nedostatečná možnost či schopnost se zapojit do všech aktivit (V. Lechta, *Inkluzivní pedagogika*, 2016, str. 162-164).

Školní rok	Fyz. osoby (celkem)	Počet úvazků (celkem)	Fyz. osoby (soc.)	Počet úvazků (soc.)	Proc. zastoupení (osoby)	Proc. zastoupení (úvazky)
2005/06	1823	1371,0	235	215,0	12,9	15,7
2006/07	2507	1899,8	375	339,8	15,0	17,9
2007/08	3368	2504,4	445	405,4	13,2	16,2
2008/09	3917	2837,3	467	422,3	11,9	14,9
2009/10	4567	3223,6	523	451,6	11,5	14,0
2010/11	5314	3618,9	543	459,9	10,2	12,7
2011/12	5951	3933,6	565	450,6	9,5	11,5
2012/13	6567	4276,4	610	479,4	9,3	11,2
2013/14	7445	4770,8	582	444,8	7,8	9,3
2014/15	8873	5744,6	718	543,6	8,1	9,5
2015/16	10382	6708,6	NaN	NaN	NaN	NaN
2016/17	13299	8831,2	NaN	NaN	NaN	NaN
2017/18	17725	12406,9	NaN	NaN	NaN	NaN
2018/19	21039	14487,0	NaN	NaN	NaN	NaN
2019/20	24270	17164,3	NaN	NaN	NaN	NaN

Tabulka 2.2: Statistiky počtu asistentů pedagoga v České republice v průběhu let (M. Teplá, L. Falcmanová, *Asistent pedagoga, Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*, 2016, str. 5-7 a Z. Němec, *Historie a současnost asistentů pedagoga v ČR*, 2021). Zkratka „soc.“ odkazuje na asistenty přidělené sociálně znevýhodněným žákům.

### 2.6.1 Asistenti z minoritní komunity

Na úvod je třeba zmínit, že někteří lidé věří tomu, že sociálně znevýhodněné dítě = romské dítě. Tento postoj je nejen chybný, ale i nebezpečný. V důsledku toho může dojít ke dvěma velkým rizikům. V první řadě mohou učitelé každé romské dítě automaticky zařadit jako sociálně znevýhodněné a poté se velkému množství inteligentních dětí nedostává péče, kterou by si zasloužily. Druhý problém tkví v tom, že sociálně znevýhodněné neromské děti jsou někdy přehlíženy,

protože učitelé jsou přesvědčeni, že neromské děti sociálně znevýhodněné být nemohou. Tím pádem potom sociálně znevýhodněným neromským dětem není poskytnuta adekvátní péče a poté se jejich znevýhodnění pouze prohlubuje.

I přesto, že zdaleka ne všechny romské děti jsou sociálně slabé, měli by existovat asistenti, kteří pomáhají určité minoritě v začlenění do hlavního vzdělávací proudu s majoritní populací. To by samozřejmě platilo i pro jiné minority v České republice, například pro vietnamské, ukrajinské nebo bulharské komunity. Tato role by byla velmi užitečná jak pro školu, tak pro rodiny. Aby následující text byl co nejsrozumitelnější, budu hovořit o romské minoritě, a tedy i romských asistentech. Jak je ale zmíněno výše, za Romy by se dala zaměnit libovolná jiná minorita v České republice. Aby byla role romského asistenta pedagoga účelná, je třeba, aby se daný člověk dorozuměl romsky a aby pocházel nebo byl aspoň silně seznámen se sociokulturními podmínkami, se kterými se členové této komunity potýkají. Takový člověk by byl velkým přínosem nejen pro školu, ale i pro romskou komunitu. Rodině by jako člen komunity mohl snáze vysvětlit, co po nich škola požaduje a proč. Zároveň by díky lepší komunikaci jak s žákem, tak s rodiči pomáhal plnit potřebné výstupy žáka a požadavky školy na rodinu.

Již v roce 1996 byl vytvořen 72hodinový kurz pedagogického minima, který byl určený převážně pro přípravu Romů na pozici pedagogických asistentů. Je třeba zmínit, že dnešní legislativa nepoužívá pojem Romský asistent pedagoga. Jedná se pouze o pojmenování asistenta určitého etnika. Dnes v České republice pozice romského asistenta není a je to škoda. Jsou rodiny, které jsou už velmi přizpůsobené životu v Čechách a stačí jim podpůrná opatření ze strany školy. Stále se ale vyskytuje mnoho rodin, pro které je bez externí pomoci velmi náročné jak teoreticky, tak fakticky porozumět systému českého školství a dodržovat všechna pravidla, která jsou jim jako rodičům uložena. Pro inspiraci přitom nemusíme chodit daleko, jelikož například v sousedním Slovensku je běžnou praxí ve školách romské asistenty vídat. Bohužel, byť české školství usiluje o maximální míru inkluze všech žáků do hlavního vzdělávacího proudu, roli romských asistentů stále přehlíží a jejich zavedení nevěnuje pozornost, kterou by si zasloužilo (*M. Teplá, L. Falcmanová, Asistent pedagoga, Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách, 2016*).

## 2.7 Současná legislativa vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Cílem současného školství ČR je vytvořit takový systém, který nikoho nezvýhodňuje a všem nabízí rovné podmínky pro vzdělání. Momentálně se školy snaží o zařazení co největšího počtu žáků do hlavního vzdělávacího proudu a odstupuje se od kategorizace žáků. Když se mluví o pomoci konkrétním žákům, nejedná se o sociálních nebo zdravotních znevýhodněních, ale pouze plošně o podpůrných opatřeních, která jednotliví žáci potřebují. Nekategorizují se tedy na základě konkrétního problému, ale na základě potřebné pomoci, aby se mohli vzdělávat s ostatními žáky.

Podpůrná opatření by měla být tvořena na základě důkladného zkoumání a snahy o porozumění dané situaci. U sociálně znevýhodněných žáků se totiž nejedná jen o zdravotní stav žáků, ale i kulturní a materiální prostředí nebo obecné životní podmínky, ve kterých se dítě a rodina nachází. Je třeba neopomenout nejen samotný stav a schopnosti žáka, ale i to, s jakou podporou můžeme počítat ze strany rodičů nebo jiných státních zástupců, kolegů nebo vedení školy (V. Lechta, *Inkluzivní pedagogika*, 2016).

### 2.7.1 Pohled z praxe

Myslím si, že dnes je velká snaha zavádět inkluzivní vzdělávání, aby žáci s jakýmkoli znevýhodněním měli rovné možnosti jako ostatní, a to je bezesporu správně a jako učitel to velmi vítám. I přesto si myslím, že ne všechna pravidla a změny jsou zcela domyšlené a účelné. I nad tím bych se zde ráda zamyslela.

Dnes je prioritou, aby co největší množství dětí bylo vzděláváno v hlavním vzdělávacím proudu, totiž v základních školách společně s majoritní populací. Myšlenka je to na první pohled pozitivní, avšak systém sám o sobě není zcela vyhovující. Existuje totiž velké množství dětí, které dokáží vystudovat základní školu. Je to ale nad jejich síly a samotné fungování v takové třídě je pro ně psychicky velmi náročné. Kromě toho, že nedosahují zdaleka tak kvalitních výsledků jako ostatní spolužáci, to má vliv na jejich kvalifikaci, na vztahy ve třídě i jejich duševní zdraví.

Mám-li to uvést na příkladu, pracovala jsem s chlapcem, který navštěvoval třetí třídu základní školy, chlapec v té době neuměl ani číst ani psát, napočítat uměl do dvaceti a neznal všechna písmena abecedy. Po krátké spolupráci s rodinou jsme zjistili, že chlapec špatně vidí a poslali jsme ho s rodiči k doktorce. Ta mu změřila zrak a předepsala brýle se sedmi dioptriemi na každém oku. I když chlapec viděl a těšil se do školy, zameškanou ztrátu nedokázal dohnat.

I kvůli nízkému zájmu učitele i školy o daný problém. Pokud by si rodiče nebo učitelé ve škole o chlapce více zajímali, určitě by si u běžných aktivit všimli jeho hendikepu. Situace by se dala řešit pomocí individuálního vzdělávacího plánu (IVP) nebo přítomností asistenta ve třídě, žádná pomoc tohoto typu však poskytnuta nebyla. Přešel tedy do zvláštní školy. V roce 2020 tuto školu dokončil a dnes studuje na střední odborné škole.

Problémem tedy není v zásadě to, že by žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebyli začleněni do hlavního vzdělávacího proudu. Mnohem větším problémem je, že se mnoho učitelů nezajímá o individuální potřeby těchto žáků. Nehledají cesty, jak konkrétním dětem pomoci s jejich znevýhodněním. Pokud vidí dítě, které za ostatními v učivu zaostává, tak nehledají původ problému a jednoduše dítě zařadí mezi hloupé nebo slabé a více se tím nezabývají. V nejhorším případě takové děti segregují ve školách, které jsou sice klasifikované jako základní, ale o inkluzivním vzdělávání se zdaleka nedá hovořit.

Bohužel ani dnes totiž není výjimkou, že existují „ghettové“ školy, kam chodí převážně žáci romského původu. Tato segregace poté vede k prohlubování stereotypu, že všechny romské děti jsou sociálně znevýhodněné a ve škole slabé a zároveň všechny děti, které jsou sociálně znevýhodněné a ve škole slabší, jsou romského původu. Rozhodujícím kritériem totiž není a nesmí být jejich etnicita, ale jejich životní situace a prostředí, ve kterém vyrůstají. To se ale ne vždy děje, což je, obzvláště pokud je prioritou vzdělávání inkluzivní výchova, velmi špatná vizitka jak pro učitele, tak i pro české školství (*L. Jarkovská, K. Lišková, J. Obrovská a Adéla Souralová, Etnická rozmanitost ve škole, 2015, str. 43-45*).



### 3 Výzkumná část

Jak již bylo několikrát řečeno, problematika výuky sociálně znevýhodněných dětí je široce rozšířeným fenoménem, který se v odborné diskuzi objevuje již více než 20 let. Praktická část této práce si klade ambici přiblížit stav dané problematiky specificky pro oblast Plzeň-město a nalézt souvislosti, vztahy či styčné diskuzní plochy na základě reálných zkušeností dětí, rodičů a kantorů.

#### 3.1 Cíle výzkumu

Předmětem výzkumu jsou žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit, žáci ohrožení sociálním vyloučením, jejich rodiče a učitelé. Cílem výzkumu je zjistit, jakou roli má sociální znevýhodnění v komunikaci mezi školou a sociálně znevýhodněnými rodinami a jak komunikaci vnímají jednotlivé zúčastněné strany. Dílčí otázky výzkumu jsou následující:

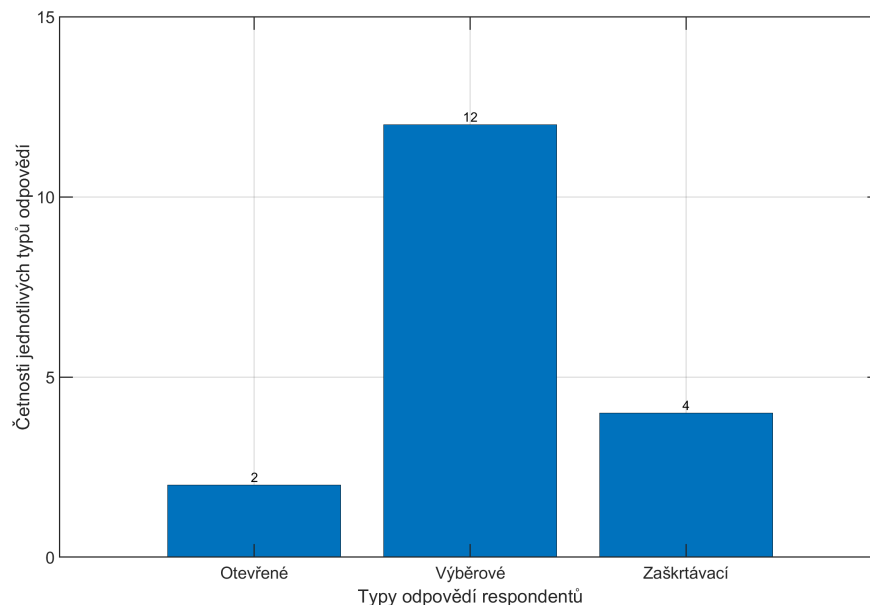
1. Jaký způsob komunikace se školou je nejvíce preferovaný pro sociálně znevýhodněné rodiny?
2. Jak učitelé rozumí pojmu sociální znevýhodnění?
3. Jak učitelé s žáky s tímto typem znevýhodnění pracují?
4. Jaké jsou zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?
5. S jakými problémy se podle učitelů a rodičů žáci se sociálním znevýhodněním nejčastěji potýkají?

#### 3.2 Použité metody a charakteristiky výzkumu

První metodou sběru dat byl kvantitativní dotazník, a to v on-line formě. Dotazník byl vytvořen v aplikaci Google Formulář. On-line forma dotazníku byla zvolena vzhledem ke své snadné možnosti distribuce mezi učitele, jelikož odkaz na dotazník stačí rozeslat emailem. Další výhodou je, že není žádný časový limit k jeho vyplnění a učitelé si sami mohou zvolit, kdy dotazník vypracují a kolik času mu věnují. Zároveň tazatel nemůže na tázaného žádným způsobem působit a odpovědi by tedy měly být co nejupřímnější. Dotazník se skládal jak z uzavřených, tak z otevřených otázek. Kombinace obou variant byla zvolena tak, aby informace byly co nejpresnější a zároveň učitelé nemuseli trávit zbytečně mnoho času vypisováním odpovědí.

Dotazník tvořilo 18 otázek, z toho 2 zcela otevřené, 4 „zaškrťovací“ a 12 „výběrových“. U výběrových otázek měl tázaný na výběr několik možností, přičemž označit mohl pouze jednu z nich. V případě zaškrťovacích otázek měl tázaný možnost výběru několika možností, případně doplnění o vlastní formulaci odpovědi, vybrat pak mohl libovolný počet odpovědí (včetně nuly). Otevřené otázky v dotazníku nenabízely tázanému žádné varianty odpovědí, tázaný odpovídal svými slovy a podle vlastního uvážení. Celková struktura otázek v dotazníku je pak ilustrována obr. 3.1.

Otázky dotazníku se týkaly informací o učiteli, o škole, na které vyučuje, pojmu sociálního znevýhodnění a tomu, jak ho daní učitelé vnímají obecně i v praxi, jak se toto znevýhodnění projevuje na žákovi a na komunikaci s rodiči. Dále byly zařazeny otázky ohledně distanční výuky. Důvodem byla zvýšená intenzita komunikace mezi školou a rodinou v dané době, což je pro výzkum přínosné.



Obrázek 3.1: Struktura a typy otázek figurující v dotazníku pro učitele.

Druhou metodou byl rozhovor vedený dle předem připravených otázek. Tato metoda byla využita při získávání informací od žáků a jejich rodičů. Výhoda této metody je v množství a kvalitě informací. Tím, že je rozhovor veden „na živo“, může tazatel klást doplňující otázky a tím pádem se vždy dobrat přesné a jasné

odpovědi na konkrétní otázku. Nevýhodou je, že tazatel může úmyslně i neúmyslně ovlivňovat tázaného a ovlivnit tak výzkum. Další nevýhodou je její časová náročnost. Pokud má být rozhovor kvalitní a co nejupřímnější, je třeba na něj mít dostatek času a vytvořit klidné a bezpečné prostředí.

Rozhovor s dětmi byl relativně krátký. Zahrnoval osm otázek, které měly za cíl zjistit, jaké metody a vlastnosti mají ve výuce rádi a jaké mají v rodině zázemí a podmínky pro učení. Rozhovor byl veden s žáky, u kterých je vyobrazena konkrétní rodinná situace, aby byly informace od dětí lépe zasaditelné do kontextu.

Otázky v rozhovoru s rodiči byly zaměřeny na to, jaký způsob komunikace se školou rodičům vyhovuje, jaké podmínky mají jejich děti k učení, jaké mají oni osobně možnosti a schopnosti pomoci dětem s učením a jak jsou spokojeni s komunikací mezi školou a jejich rodinou.

Poslední použitou metodou byly popisy / kazuistiky konkrétních dětí, jejich rodin a podmínek, ve kterých vyrůstají. Tato metoda byla zvolena pro doplnění získaných informací a ilustraci sociálního znevýhodnění v praxi. Jedná se o rozdílné situace, kdy ale všechny rodiny vykazují určité prvky sociálního znevýhodnění.

### **3.3 Kazuistiky žáků**

Pro přiblížení reálné situace sociálně znevýhodněných dětí byly navrženy níže uvedené kazuistiky. Tyto kazuistiky odrážejí skutečné osudy dětí a jejich rodin, a právě s nimi a jejich rodiči jsou vedené rozhovory, které tvoří jeden ze základních kamenů výzkumné části této práce. Děti jsou z důvodu anonymity uváděny pod jiným jménem. S výjimkou toho jsou však veškerá uvedená fakta pravdivá a vhodně ilustrují životní podmínky, v nichž sociálně znevýhodněné děti dlouhodobě vyrůstají a žijí.

#### **1. žák - Viktor:**

##### **Obecné informace**

Viktorovi je 10 let. Momentálně chodí do třetí třídy. Do školy nastoupil v říjnu roku 2021. Dříve školu nikdy nenavštěvoval. Důvodů bylo mnoho, například časté stěhování rodiny, špatné organizační schopnosti rodičů nebo malý zájem ze strany rodiny o vzdělání obecně. Viktor je z rodiny slovenských Romů. Doma se dorozumívají převážně romsky a v nižší míře též slovensky.

## Sourozenci

Viktor je druhý nejstarší z šesti sourozenců. Má tři bratry a dvě sestry. Nejstaršímu bratrovi je čtrnáct let, mladšímu osm let, poté následují sestry, kterým je pět a tři roky a nejmladšímu bratrovi je šestnáct měsíců. Do školy chodil pouze nejstarší bratr čtyři roky na Slovensku, poté se rodina začala více stěhovat a docházku ukončila. Viktor i mladší bratr do školy nastoupili až v roce 2021, a to ve věku osmi a deseti let. Byli zařazeni do první a třetí třídy. Nejstarší bratr nastoupil do sedmé třídy, naposledy ale ve škole probíral látku čtvrté třídy, a to navíc na Slovensku. Všichni mají individuální vzdělávací plán a učitelky se je snaží postupně doučit vše, aby se co nejrychleji dostali na úroveň ostatních spolužáků. Žádné z dětí nemá povinná očkování, kartičku pojištěnce nebo pas.

## Domácí zázemí

Všichni žijí v malém domě se třemi pokoji. Dům je bez elektřiny, tekoucí vody nebo přívodu plynu. Voda se nosí v nádobách z nedaleké studny, elektřinu zajišťuje elektrocentrála. Elektřinu však mají pouze tehdy, pokud má rodina dostatek financí na benzín. Teplo zajišťují drobná kamna na dřevo. Vaří se na sporáku připojenému k plynové bombě. U domu mají ještě dva psy a momentálně šest koček. Dům je rozdělen na kuchyň a dvě ložnice. Nejstarší tři chlapci spí v jedné z nich. V pokoji jsou pouze postele a šatní skříň. Pracovní stůl nemají, jediný stůl je jídelní. Jedná se o malý stůl umístěný v kuchyni, u kterého jsou pouze dvě židle, jediné v celém domě. Jiné místo na učení nikde nemají. V zimních měsících celá rodina obývá z důvodu nákladného vytápění pouze dva ze tří pokojů. Chlapci mají svůj pokoj a rodiče a zbylí sourozenci spí na matracích, které si vždy položí na zem v kuchyni. V největších mrazech je v obytných prostorách maximálně 10 °C.

## Rodiče

Oba rodiče mají dokončené základní vzdělání. Otec je z jedenácti sourozenců, matka má pět sourozenců. Nikdo z příbuzných z matčiny strany nežije v Čechách. Matka je se třemi nejmladšími sourozenci v domácnosti. Otec chodí do práce do firmy, která funguje ve třísměnném provozu. Dům je na samotě, otec tedy každý den dochází tři kilometry pěšky na autobus, který ho doveze do práce. Pokud má odpolední směnu, tak jde po práci patnáct kilometrů pěšky domů, jelikož už žádné spoje nejedí. Pokud má v pojízdném stavu kolo, tak někdy jede na kole. Když je po práci příliš unavený nebo je velmi špatné počasí, přespí v lese

a domů jede až ráno. Otec do práce chodit musí, jelikož jako cizinci nemají nárok na žádné sociální dávky, takže by rodina neměla z čeho žít. Dříve měl otec řidičský průkaz, který mu však byl pro opakovanou jízdu pod vlivem alkoholu zabaven. Oba rodiče jsou pravidelnými kuřáky tabáku, příležitostně marihuany. Dříve byli velmi silní alkoholici, matka i během těhotenství. Kvůli svým závislostem skončili několikrát na ulici. Spolu i s dětmi opakovaně přespávali v lese, protože neměli kam jinam jít. A to i v době, kdy nejmladší děti byly staré jen několik týdnů. Rodina jim pomáhala, ale poté, co je několikrát okradli, jim pomoc odmítli i oni.

### **Současná situace**

V současné chvíli je rodina už několik let stabilní. Otec dochází do zaměstnání, životní úroveň se postupně zvyšuje. Viktor i ostatní sourozenci jsou velmi hraví a velmi vděční za jakoukoli péči. Viktor je velice sportovně nadaný, doma ho vyzvedává trenér na fotbal a vozí ho na tréninky svého týmu, protože je pro sportovní tým velkým přínosem. Toho, že je Viktor v deseti letech negramotný, si trenér za celý rok, kdy si pro Viktora jezdil, nevšiml nebo tomu nevěnoval pozornost.

Vzhledem k tomu, že žili dlouho v izolaci od ostatních, tak má Viktor někdy problém s uznáváním autorit, nadměrným užíváním sprostých slov nebo dodržováním pravidel a určitého režimu (viz odst. 2.3.1). Chlapec se chce vzdělávat a ve škole ho to velmi baví, a to i přesto, že má jiné úkoly než ostatní spolužáci. Rodiče ho ve studiu podporují, a přestože mají sami problém s dodržováním termínů, nošením pomůcek, zvládnutím probírané látky a dalšími věcmi, snaží se mu poskytnout co nejlepší možné podmínky pro vzdělávání. Uvědomují si totiž, že dosavadní způsob života je značně neideální a rádi by svým dětem zajistili lepší budoucnost.

### **2. žák - Barbora:**

#### **Obecné informace**

Barboře je 10 let. Momentálně dochází do třetí třídy. Barbora trpí achondroplázií. Kromě toho žije v sociálně vyloučené lokalitě a pochází z etnické menšiny. Celá rodina je romské národnosti. I když rodiče romsky umí, doma mluví převážně česky.

## Sourozenci

Barbora je jediná dcera, má dva bratry. Nejstarší z dětí je čtrnáctiletý bratr. Nejmladšímu je necelý rok. Starší bratr se nyní rozmýšlí, jakou školu by rád studoval po dokončení základního vzdělání. Barbora i starší bratr se podílí na pomoci s nejmladším sourozencem.

## Domácí zázemí

Rodina žije v bytovém domě ve třetím patře. Byt je dispozice 2kk o velikosti 40 m. Rodiče se dvěma nejmladšími dětmi spí v obývacím pokoji, nejstarší syn má svou váleudu v kuchyni. Nemají tedy příliš soukromí ani vlastní pracovní stůl a úkoly si dělají u jídelního stolu. I přes tíživou finanční situaci v zastavárně koupili notebook, aby si nejstarší syn mohl vypracovávat domácí úkoly a referáty. I přes nevelké prostory k bydlení není výjimkou, že u nich přespávají příbuzní, kteří nemají kam jít. V posledním roce se u nich prostřídalo celkem pět rodin jejich rodinných příslušníků. Každá rodina se zdržela v řádu týdnů, během kterých jim nijak nepřispívali na chod domácnosti. Maximální počet osob, který v bytě přebýval, bylo jedenáct lidí a dva psi.

## Rodiče

Oba rodiče mají pouze dokončené základní vzdělání, z toho matka na zvláštní škole. Oba rodiče jsou silnými kuřáky, všechny děti jsou tedy vystaveny neustálému dýmu, z čehož jsou častěji nemocné. Širší rodina je velmi početná, Barbora má celkem 8 strýců nebo tet s rodinami. S většinou z nich se zná a často se navštěvují. Jsou si velmi blízcí a když mohou, tak si pomáhají. Stinnou stránkou je, že při takto vřelých vztazích si každý rád přijde pro pomoc, když ji potřebuje. Ta může spočívat například ve vypůjčení peněz nebo příležitostném přespání. Problémem jsou i závislosti těchto členů rodiny. Od kouření, přes tvrdé drogy, metadon, až k závislosti na hraní automatů. Otec pracuje jako stavební dělník a jeho příjem je lehce nad minimální mzdou. Matka do nástupu na mateřskou dovolenou také pracovala, a to ve Státním Zdravotním ústavu (SZÚ), nyní je na mateřské dovolené. Oba mají velké exekuce, které splácí. Matka, stejně jako Barbora, trpí achondroplázií.

## Zdravotní znevýhodnění

Kromě problémů sociálních a finančních žije Barbora také s fyzickým hendikepem, má achondroplázií. Mezi nejčastější znaky této nemoci patří:

- malý vzrůst (nanismus): dítě je podstatně menšího vzrůstu, než je průměrná výška pro daný věk a pohlaví
- krátké ruce a nohy: nejvíce se zkrácení projevuje na pažní a stehenní kosti
- krátké prsty, přičemž u některých dětí mohou prostředník a prsteník směřovat od sebe (do tvaru písmene V)
- disproporčně (nápadně) velká hlava ve srovnání s tělem
- abnormálně široké, vystouplé čelo
- nedostatečně vyvinutá část obličeje mezi čelem a horní čelistí

V praxi se nemoc projevuje tak, že si Barbora nemůže normálně hrát s ostatními vrstevníky, velké množství věcí si sama nepodá. Do svých 7 let se ani nebyla schopná sama obsloužit na toaletě, protože má příliš krátké končetiny a obecně je méně pohyblivá. I to je jeden z důvodů, proč má oproti jiným dětem větší sklony k nadváze.

#### **Současná situace**

Barbora navštěvuje třetí třídu ve škole v Plzni. Tato škola není pro Barboru spádová. Rodiče ji vybrali záměrně, protože na jejich spádovou základní školu chodí velké množství sociálně znevýhodněných dětí a nemá příliš dobrou pověst. Rodiče chtějí svým dětem dopřát dobré vzdělání, aby v dospělosti měly více možností, než mají oni. V první třídě měla Barbora asistentku, která jí pomáhala s obsluhou na toaletě nebo v jídelně. Tento rok se ale třídní učitelka domluvila s maminkou, že se Barbora za uplynulý rok velmi zlepšila v mnoha oblastech a že by jí asistentka, která jí pomáhala se soustředěním ve třídě, jen zbytečně zvyhodňovala oproti ostatním.

Barbora je báječné dítě v tom, že i když má nejeden velký hendikep, život si užívá na plno. Je velmi společenská, nikdy neměla problém se s kýmkoli seznámit nebo se zapojit v kolektivu. Je vedena k tomu, že se snaží vše zvládnout samostatně, ale pokud pomoc potřebuje, tak není ostuda si o ni říct. Chodí ráda na výlety, v létě byla již podruhé na pobytovém letním táboře. Užívá si jízdu na kole, tancování nebo zpěv. Barbora má velký organizační dar. Na táborech i jiných akcích má vždy o všem přehled. Je velmi komunikativní. Nikdy ji nedělalo problém někoho oslovit nebo udržovat konverzaci. Ráda pomáhá druhým. I když

sama nedokáže všechno, nikdy nemine příležitost někomu jinému pomoci. Až vyroste, ráda by byla předsedkyní v neziskové organizaci, která se věnuje sociálně slabým rodinám.

### **3. žák - Alex**

#### **Obecné informace**

Alexovi je jedenáct let a navštěvuje čtvrtou třídu na praktické škole v Plzni. Alexova rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě v Plzni. Rodina je romského původu. Otec se narodil v České Republice, matka je ze Slovenska. Doma spolu mluví převážně česky, se staršími příbuznými slovensky nebo romsky. Alex tedy rozumí všem zmíněným jazykům, plyně ale ovládá pouze češtinu.

#### **Sourozenci**

Alex má čtyři starší sourozence. Sám však tvrdí, že jich má pět. O jedno dítě matka přišla v pátém měsíci těhotenství. Všichni o nenarozené dívce mluví jako o Simonce a vždy ji zmiňují, když mluví o svých sourozencích. Alex studuje na praktické škole, stejně jako tři ze čtyř jeho sourozenců. Jedna ze dvou sester studuje na klasické základní škole. Škola je ale „ghettová“ a úroveň vzdělání tam není příliš vysoká. Alex má tedy dvě sestry a dva bratry. Nejstarší bratr studuje prvním rokem střední odborné učiliště, ostatní sourozenci jsou stále na základní škole.

#### **Domácí zázemí**

Celá rodina žije v bytě o dispozici 3+1. V jednom pokoji bydlí obě sestry. Společně spí na jedné větší posteli. Ve druhém pokoji bydlí dva bratři. Každý spí na své posteli. Poslední pokoj je největší a je tedy používán jako pokoj obývací. Je zde pohovka a velká manželská postel, na které spí nejmladší Alex a otec. Matka spí na pohovce, jelikož Alexovi se na posteli spí pohodlněji a má v rodině větší slovo než matka. Materiální zázemí mají na důstojné úrovni. V každém pokoji je šatní skříň a plazmová televize a všichni mají dotykové telefony. Žádné z dětí ale nemá pracovní stůl, počítač nebo notebook, na kterém by si mohlo vypracovávat domácí úkoly. K tomu slouží malý jídelní stůl se čtyřmi židlemi nebo konferenční stolek u pohovky.



## Rodiče

Alex vyrůstá v úplné rodině. Když bylo otci osmnáct let, jeho matka mu poručila, aby odjel na Slovensko a přivedl si ženu. Tak také udělal a přivedl si patnáctiletou dívku, která nikdy nebyla ve škole a byla negramotná, matku všech svých dětí, se kterou žije dodnes. Otec má ukončené základní vzdělání. Matka se naučila číst a psát až společně se svými dětmi, dnes tedy tyto základní dovednosti ovládá. S látkou čtvrté třídy už ale Alexovi pomoci nedokáže. Oba rodiče jsou silnými kuřáky. Otec býval též velmi silný alkoholik, nyní už pije méně a je schopný samostatně fungovat a chodit do práce. Oba byli léta závislí na hraní automatů a sázení, což velmi negativně ovlivňovalo finanční situaci celé rodiny i psychický stav jednotlivých členů. Otec pracuje na Úradě práce za minimální mzdu, k tomu podniká. Má koupenu dodávku a přivydělává si jako stěhovák. Kromě toho se ženou také roznášejí letáky. Nyní otec vlastní řidičské oprávnění. Dlouhá léta si ale řidičský průkaz udělat nemohl, jelikož mu byl uložen zákaz řízení. Ten dostal poté, co s jeho řidičským průkazem jezdil jeho bratr, kterého chytila policie s alkoholem v krvi. Nyní je už obezřetnější a svůj řidičský průkaz nikomu nepůjčuje. Matka je v domácnosti. Pomáhá s roznášením letáků. I přesto, že byla dlouhá léta negramotná, tak skončila v podmínce kvůli padělání úředních dokumentů. Blízcí příbuzní rodiny jsou ve výkonu trestu, například dědeček dětí nebo jejich strýc.

## Současná situace

Alex je velmi aktivní dítě. Rád hraje hry, chodí do přírody. Je velmi společenský, nikdy se neostýchá a je rád středem pozornosti. Ve škole ho to nebaví. Učení je pro něj velmi nepříjemné a nerozumí přínosu vzdělání. Příliš se nesnaží a na výsledcích ve škole to je poznat. Na škole prochází, ale jeho prospěch nebo nabyté znalosti nejsou prioritou ani pro něj, ani pro jeho rodiče.

### 3.4 Pohled žáků na školu a vzdělávání

Tento oddíl vyhodnocuje rozhovory vedené s žáky se zaměřením na jejich vztah ke škole, ke vzdělání a na podmínky, v nichž se do školy připravují. Vyhodnocení rozhovorů je rozdělené na dvě části, nejprve na faktografické zhodnocení odpovědí poskytnutých dětmi, dále pak na vyvození závěrů z dané části výzkumu. Otázky jsou řazeny dle pořadí, v jakém byly dětem pokládány.

### 3.4.1 Odpovědi na jednotlivé otázky

#### 1. Do jaké třídy chodíš?

Děti byly ve věku osmi až deseti let. Navštěvují první až třetí třídu.

#### 2. Jaké učitele máš rád? Proč?

Viktor s Barborou odpověděli, že nejraději mají učitele, kteří jim pomáhají při učení a kteří jim dokáží dobře vysvětlit probíranou látku. Alex odpověděl, že nejraději má takové učitelky, které jsou hodné. Na doplňující otázku, co znamená, že jsou hodné, odpověděl: „*Nedělej těžký testy.*“.

#### 3. Jaké předměty Tě baví? Proč?

Nejoblíbenější byla matematika, to za oblíbený předmět označily dvě ze tří dětí. Poté se objevila ještě výtvarná výchova a český jazyk. Viktora nejvíce baví český jazyk, avšak ani po doplňujících otázkách nebyl schopen vymyslet, co má na daném předmětu rád nebo co ho v hodinách baví. Barbora označila za oblíbené matematiku a výtvarnou výchovu. Jako důvod uvedla to, že jsou tyto předměty jednoduché. I Alex má oblíbenou matematiku (v přesné citaci počítání) z toho důvodu, že mu látka tohoto předmětu nedělá problémy.

#### 4. Kdo Ti pomáhá s učením, když něčemu nerozumíš?

Alex odpověděl, že mu s učením nejvíce pomáhá učitelka. Na doplňující otázku, zda mu někdy nepomáhá například maminka nebo tatínek, odpověděl, že to ne, že táta, když vidí, že něco neumí, tak mám-li použít jeho přímou citaci: „*tak mě akorát zřackuje*“. Viktor uvedl, že nejvíce mu s učením pomáhají bratři a někdy otec. Barboře nejvíce s učením pomáhá učitelka a až na doplňující otázku odpověděla, že někdy také bratr nebo rodiče.

#### 5. Kde se doma učíš?

Žádné z dětí nemá pracovní stůl nebo vlastní židli. Jako nejčastější místo na učení uvedly postel. Kromě postele se dále učí na gauči či u jídelního stolu. Viktor odpověděl, že se nejvíce učí venku.

#### 6. Chodíš do školy rád? Proč?

Alex odpověděl, že školu rád nemá, jelikož se mu nechce vstávat a z brzkého vstávání „*je pak línej*“. Barbora odpověděla, že školu má ráda, ale jen kvůli přestávkám. Viktor je opakem oproti těmto dvěma žákům. Tomu se ve škole líbí, a to jednoduše proto, že ho to tam baví.

### 7. Jak často ve škole chybíš a proč?

Všichni žáci uvedli, že nechybí příliš často. Když už ale chybí, tak je nejčastějším důvodem zaspání. Do této kategorie ale žáci zařadili i dny, kdy se jim nebo rodičům vstávat jednoduše nechce. Dalším důvodem byl nedostatek financí v rodině, kdy nezbývaly peníze na to, aby si žáci a jejich sourozenci mohli koupit lístek na autobus nebo na svačinu. Posledním zmíněným důvodem byl případ, kdy jsou ostatní sourozenci nemocní nebo rodiče musí něco zařídit a nechtějí si sourozence vzít s sebou, a tak musí starší zůstat doma a mladší sourozence pohlídat, než se rodiče vrátí.

### 8. Jak jste se učili během uzavření škol?

Barbora měla každý den on-line výuku, na kterou se většinou připojovala. Zároveň učitelka slabším žákům v té době nabízela individuální osobní doučování. Barbora tedy měla možnost dvakrát v týdnu docházet do školy na individuální doučování. Této možnosti využívala a až na výjimečné situace vždy dorazila. Alex chodí do „ghettové“ školy, kam dochází velká většina sociálně znevýhodněných žáků. Zde si ve škole matka vždy vyzvedla úkoly. Když je vypracovali, tak je zase odnesli zpět do školy. On-line výuka nebo doučování se zde nekonalo. Takto vyučování probíhalo několik měsíců. Pokud vypracované úkoly nepřinesli, dostali pětku. Dál se učitelka o dění v rodině nebo o konkrétního žáka nezajímala. Viktorovi bylo v době uzavření škol sedm let. Stejně jako jeho tříletý, čtyřletý, devítiletý nebo třináctiletý sourozenec školu ani školku nenavštěvoval.

#### 3.4.2 Vyhodnocení rozhovorů s žáky

Všechny žáky ve škole nějaký předmět baví a vymyslet ten nejoblíbenější pro ně nebyl problém. Komplikace nastala, když měli vymyslet, proč je pro ně konkrétní předmět oblíbený. Všichni se na chvíli zarazili a museli svou odpověď důkladně promyslet. Pro dotazované žáky je obecně problematické udržet pozornost u činností, které pro ně nejsou zajímavé. Snadno se tak stane, že vzdají úkol, který by byli schopni splnit, a to pouze proto, že ho nevyřešili dostatečně rychle. To vede k tomu, že je baví pouze ty předměty, se kterými nemají problém, viz odst. 2.3.1 (otázka č. 3).

U Alexe můžeme vidět, že rodiče o vzdělání žáka nějaký zájem projevují, ale rozhodně se nedá mluvit o pozitivní motivaci nebo zájmu o proces vzdělávání jako takový. Zájem je pouze o jeho vnější projevy typu známky / poznámky. U Viktora je zajímavé, že v tomto konkrétním případě bratři nastoupili do školy

ve stejné době jako dotazovaný žák, a i když jsou oba starší, tak ani jeden z nich se předtím standardně nevzdělával. Nemají tedy o mnoho více znalostí než jejich bratr, podobně jako jejich otec. Vidět zde tedy můžeme silnou vazbu na rodinu, jelikož prakticky mu výše zmínění s doučováním příliš pomoci nedokážou, přestože chtějí. U Barbořiny odpovědi bylo patrné, že i když se s ní doma někdy učí, tak nemá vzdělávání příliš spojeno s rodinným zázemím. Všechny výše popsané modely chování jsou typické pro rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí, viz odst. 2.4 (otázka č. 4).

Nikdo z dětí nemá vlastní pokoj, pracovní stůl ani vlastní židli. Nemají ani konkrétní vyhrazené místo na učení. Učí se na pohovce, posteli nebo venku. Úkoly si plní buďto v posteli nebo u jídelního stolu. To, že žáci nemají doma klidné prostředí, vhodné podmínky pro učení nebo pouze vyhrazené místo na uchovávání pomůcek poté negativně ovlivňuje nejen jejich přípravu, ale i psychický stav a jejich celkovou připravenost na učení, viz odst. 2.4 (otázka č. 5).

Ke škole má každý z žáků rozdílný přístup. Alex i Barbora shodně odpovídají, že je škola nebaví, a to i přesto, že oba opakovaně o škole a o tom, co se učili, vyráběli, kam jeli na výlet atd. rádi vypráví. Může to být z toho důvodu, že pro tyto žáky je někdy složité si uchovat informace, které jsou dlouhodobě přínosné a zároveň je baví. V konkrétní chvíli pak myšlenku odsune do pozadí aktuální pocit nebo zkušenost pocházející například ze špatného vyspání. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí příliš nerozumí dlouhodobému přínosu vzdělávání ani neocenují drobné úspěchy ve škole (pochvaly, dobré známky), jelikož tomu nepřepisují váhu a zajímají se jen o zábavu a pohodlí. Viktor má naopak školu rád a program ve škole ho baví. Jedná se o žáka, který celý svůj život strávil na samotě, bez hraček a většího kontaktu se společností. Je tedy velmi vděčný za jiný program než pomoc se dřevem, nošení vody ze studny nebo starání se o mladší sourozence. Zároveň pochází z velmi nepodnětného prostředí a škola tak pro něj představuje značně zajímavější a podnětnější prostředí než pro jiné děti (otázka č. 6).

Všichni se shodli na tom, že na jejich školní absenci má velký vliv momentální rodinná situace. Často se jedná například o chybějící finance (na autobus či na svačiny) nebo nutnost postarat se o domácnost a mladší sourozence v nepřítomnosti rodičů. Do role, kdy se musejí „starat“ o své sourozence se však často dostávají velmi brzy, někdy i před nástupem do první třídy. Děti také bývají častěji nemocné než většina jejich spolužáků, což je případ všech tří zmíněných rodin. Netřeba dodávat, že častější absence má na kvalitu jejich vzdělávání nezanedbatelný vliv. Alex: *„Do školy jsem nešel, protože se mi nechtělo vstávat.“*, Viktor: *„Byl jsem doma. Hlídal jsem ségry. Máma šla nakoupit.“* (otázka č. 7).

Můžeme pozorovat, že na různých školách i v různých rodinách je přístup ke vzdělávání dosti odlišný. V době pandemie se tyto rozdíly většinou ještě více projevily. V prvním případě Barbora navštěvovala školu, kterou jí vybrali rodiče, protože jim na vzdělání jejich dítěte záleží. Alex chodí do „ghettové“ školy, kam chodí velká většina sociálně znevýhodněných žáků. „Ghettové“ školy mají podobné rysy jako vyloučená lokalita. Sdružují konkrétní skupinu obyvatel potýkajících se s podobnými problémy (viz odst. 2.2.3 a 2.2.4). Tato kumulace ovšem není žádoucí, vede totiž k prohlubování problémů dané komunity a nikoliv k jejich řešení. Viktor stejně jako jeho čtyři sourozenci do školy v té době nechodil. Rodiče, školy v okolí ani jiné instituce se o situaci trvající několik let nezajímali (otázka č. 8).

### 3.5 Pohled rodičů na školu a vzdělávání

Podobně jako v předchozím případě, i tato část se zaměřuje na výzkum vedený formou rozhovorů. Odráží vztah, tentokrát rodičů, ke vzdělání jejich dětí, ke škole a komunikaci s ní a k podmínkám, ve kterých se děti učí a vyrůstají. Stejně jako v předešlém odstavci i zde lze rodiče zasadit do struktury kazuistik definovaných na začátku kap. 3.

#### 3.5.1 Odpovědi na jednotlivé otázky

##### 1. Jaké je Vaše dosažené vzdělání? Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání vašich příbuzných?

Alexova matka nemá vzdělání žádné. Barbořina matka má vystudovanou praktickou základní školu. Ostatní rodiče mají dokončené základní vzdělání. Někteří v Čechách, jiní na Slovensku. Rodiče od Alexe nemají žádné příbuzné, kteří by měli vyšší vzdělání než dokončené základní vzdělání. Rodiče od Viktora mají v celé rodině jednoho synovce, který má dokončené střední odborné učiliště. Rodiče od Barbory mají ve svém příbuzenstvu jednoho člověka s výučním listem a jednoho člena rodiny s vystudovaným bakalářským titulem. Je to vzdálený příbuzný, konkrétně jde o syna jednoho z prastrýců.

##### 2. Máte problém pomáhat dětem s úkoly? V jaké třídě?

Všichni dotázaní uvedli, že ano. S českým a anglickým jazykem mají problémy už ve třetí a čtvrté třídě. U ostatních předmětů začínají mít problémy s příchodem druhého stupně. Rodiče od Barbory se synem v 8. třídě. Rodiče

od Alexe s látkou 5. a 9. ročníku a rodiče od Viktora s látkou 7. třídy. Viktorovi rodiče také bojují s tím, že ne vždy rozumí českým slovům. To jim pochopitelně pomoc ztěžuje. Když jim děti větu přeloží do romštiny, jsou poté ochotní pomoci.

**3. Kde se doma Vaše děti učí? Jaké mají k učení zázemí?**

Rodiče od Barbory a Viktora uvedli, že se dítě učí u jídelního stolu. Rodiče od Alexe uvedli, že se učí v pokoji v posteli. Všichni rodiče uvedli, že dítě má zázemí pro učení dobré.

**4. Kolik dětí máte a do jakých chodí tříd?**

Rodiče od Barbory mají tři děti. Syn chodí do 8. třídy, Barbora do 3. třídy a nejmladší je doma s matkou. Alexovi rodiče mají pět dětí. Zařazením jednotlivých dětí do tříd si nebyli jistí, nakonec vypověděli správně. Nejstarší syn do prvního ročníku SOU, nejstarší dcera do 9. třídy, dvojčata do 5. třídy a nejmladší Alex do 4. třídy. Viktorovi rodiče měli také problém přiřadit jednotlivé děti do správného ročníku. Při zařazování si spletli Viktora se starším bratrem. Mají celkem šest dětí, nejstarší chodí do 7. třídy, Viktor do 3. třídy, další do 1. třídy, první dcera bude nastupovat do předškolního ročníku školky, nejmladší dva jsou doma s matkou.

**5. Mají Vaše děti nějaký diagnostikovaný handicap? (ADHD, dysgrafie, ...)**

Barbora trpí achondroplázií. Jinak nikdo žádné diagnostikované omezení nemá.

**6. Má Vaše dítě nárok na asistenta? Využívá ho při výuce? Jak?**

Asistenta měla Barbora v minulých letech. Využívala ho v hodinách, kde jí podle slov její matky: „*Pomáhala se soustředit.*“. Tento rok již asistenta nevyužívá. Všichni se tedy nyní vzdělávají samostatně.

**7. Jste spokojeni s komunikací se zaměstnanci školy? (jak s Vámi mluví, s Vaším dítětem, jak Vás informují o výletech a událostech ve škole, ...)**

Barbořiny rodiče jsou s komunikací spokojeni. Rodiče od Alexe a od Viktora uvedli, že s komunikací spokojeni nejsou. Nerozumí tomu, co po nich škola chce, neví, kdy a jak reagovat na jejich požadavky. Slovy Viktorova otce: „*Furt mají problém, pořád držkujou.*“.

8. **Jak komunikace probíhá? (telefonicky, emailem, osobně, písemně, ...)**

Všechny školy komunikují s rodiči písemně přes žákovskou knížku. Alexova škola dále pravidelně komunikuje s rodinou přes telefon a pomocí písemných oznámení (dopisů). Viktorova škola s rodinou komunikuje pomocí pravidelných osobních setkání s rodiči dětí. Barbořina škola komunikuje výhradně přes žákovskou knížku.

9. **Měli jste někdy nějaký konflikt s vedením školy, kam docházejí vaše děti?**

Všichni rodiče shodně uvedli, že ke konfliktu mezi nimi a školou došlo.

10. **K jakému konfliktu došlo?**

Barbořiny rodiče měli konflikt s třídním učitelem Barbory. Ten ji chtěl přeradit do speciální školy. Ona a především její rodiči nikoliv. Neměla horší známky než trojky a neviděli k tomu důvod. Učitel jim dle jejich pohledu žádný pádný důvod nepřednesl.

Největší problém Alexových rodičů byl s nejstarší dcerou. Ta ve škole vyfotila paní učitelku a fotku poté vložila na sociální síť. Učitelka fotku s hanlivým popiskem našla a měla v plánu to nahlásit na policii. To by byl pro rodinu velký problém, jelikož matka byla v podmínce kvůli padělání úředních dokumentů.

Viktorovi rodiče měli se školou velké množství problémů v době nástupu chlapců do školy. Neměli žádné pomůcky, neuměli dobře česky, neovládali látku, nebyli očkovaní, . . . Komunikace byla velmi složitá. Učitelé měli velké množství požadavků a rodiče je nebyli schopni splnit. Někdy kvůli nedostatku financí, jindy zapomněli určité věci zajistit včas, sehnat potřebné pomůcky atd.

11. **Jak problém řešilo vedení školy? (učitelé, ředitel)**

Barbořina škola svolala schůzku, které se účastnili Barbořiny rodiče, třídní učitel, ředitelka, zástupkyně a výchovná poradkyně. Na té si v klidu vysvětlili postoje jednotlivých stran a společně vymysleli, jak postupovat dál.

U Alexe škola pouze poslala po dceři písemné vyrozumění se situací. Rodiče chtěli situaci řešit, ale nevěděli jak. Podanému oznámení příliš nerozuměli a nevěděli, jak postupovat. Zavolali do neziskové organizace, kde jim bylo podáno vysvětlení, k jakým krokům se škola chystá a proč a poradila jim,

co dělat. Tedy, že mají do školy zavolat, omluvit se a zkusit situaci vyřešit v klidu.

U Viktorovy školy bylo velké množství problémů. Škola na začátku nastavila režim pravidelných osobních setkání s rodiči. Schůzek se vždy účastnila ředitelka, účetní, třídní učitelky všech chlapců, výchovná poradkyně, sociální pracovnice, zaměstnankyně neziskové organizace a rodiče. Na schůzkách se probíraly konkrétní kroky, které jsou v následujícím týdnu potřeba udělat, dále prospěch a chování žáků.

#### 12. Jaký způsob komunikace vyhovuje Vám?

Rodiče od Barbory uvedli, že je pro ně nejlepší, když informace dostanou písemně. Mohou si vše v klidu nastudovat a nemusí nikam chodit. Když něčemu nerozumí, nejstarší syn jim s tím pomůže. Rodičům od Alexe nejvíce vyhovuje, když si s učitelkou mohou zatelefonovat. Také je pro ně důležité, aby nemuseli nikam chodit. Potřebují ale přímý kontakt s učitelkou, aby jim vše přímo vysvětlila. Písemným komunikacím ne vždy rozumí nebo je pro ně náročné z nich vyvodit důsledky pro sebe nebo pro své děti. Druhou nejpreferovanější možností je pro ně osobní schůzka. Rodičům Viktora nejvíce vyhovuje osobní setkání. Důvodem je, že jim tam vše vysvětlí tak, jak potřebují a případné nedorozumění mohou vyřešit přímo na místě.

#### 13. Jakou jste měli zkušenost se školou, která Vás potěšila / překvapila?

Alexovi rodiče si na žádnou pozitivní zkušenost ani po několika doplňujících otázkách vzpomenout nedokázali. Rodiče Viktora ocenili, že je škola přijala a že: „*je o kluky postaráno*“, jak říká jejich matka. Rodiče Barbory si na nic pozitivního nevzpomněli, ale zdůraznili, že jsou se školou spokojeni a jsou rádi, že tam jejich děti můžou chodit.

### 3.5.2 Vyhodnocení rozhovorů s rodiči

Můžeme vidět, že na jednoho člověka s vysokoškolským vzděláním a jednoho se středním odborným vzděláním jsou desítky lidí, kteří nemají vzdělání žádné nebo pouze základní. I kvůli tomu často rodiče dětí vzdělání nepřikládají příliš velký význam. Nezájímají se o požadavky školy nebo prospěch jejich dětí, nevidí totiž konkrétní přínos do života a nejsou obklopeni životem lidí, kteří nějaké dosažené vzdělání mají. Je pro ně tudíž abstraktní si představit, jak může vzdělání pozitivně ovlivnit život jejich nebo jejich dětí (otázka č. 1). Rodiče tedy často nemají



motivaci věnovat vzdělávání svých dětí příliš mnoho času a péče. Jak jsme ale zjistili (otázka č. 2), nemají k tomu ani potřebné schopnosti a kompetence. Všichni uvedli, že nedokáží pomoci svým dětem od páté třídy výše v předmětech matematika, přírodověda, zeměpis, dějepis a v mateřském i cizích jazycích. U českého a anglického jazyka mají problémy již od nástupu jejich dětí do školy. Co se týče zázemí, všichni rodiče jsou přesvědčení, že jejich děti mají zázemí pro učení dobré a dostatečné. Ani jedno dítě nemá stůl na učení či vlastní pokoj, počítač má pouze rodina Barbory. Internetové připojení mají pouze u Barbory a Alexe. Opět můžeme vidět, že rodiče srovnávají svou situaci pouze s lidmi, kteří žijí v podobných podmínkách (otázka č. 3).

Škola a třídní učitelé často nevědí, v jakých podmínkách jejich žáci žijí. Mnoho učitelů je překvapeno, když zjistí, že jejich žáci mají více než tři sourozence. V našem případě má Barbora dva, Alex čtyři a Viktor pět. U jejich bratranců a sestřenic je situace velmi podobná. Kantoři jsou též překvapeni z podmínek, v jakých rodiny žijí, z výše jejich příjmu, ... Je poté pochopitelné, že nemohou s celkovou situací nakládat tak, jak by bylo vhodné (otázka č. 4).

Žádné z dětí nemá diagnostikovanou jedinou specifickou poruchu učení nebo chování (otázka č. 5). Důvody jsou různé, učitelé v „ghettových“ školách jsou často velmi vyčerpaní nebo vyhořelí. Tomu, že je některé dítě slabší, často nevěnují pozornost. V jiných školách se nepozornost nebo zapomenuté úkoly vykládají jako „lajdáctví“ nebo nedostatek snahy. Někdy se ale stává, že škola by ráda žáka poslala na vyšetření, rodiče tomu ale brání, jelikož jsou přesvědčeni, že jejich dítě, cituji-li otce Viktora: „*přece není pitomý*“. Nerozumí tomu, že mu tím mohou zajistit ve škole lepší podmínky a více informací pro učitele k porozumění celé situace. Často je tedy zapotřebí velká snaha ze strany školy, aby rodiče k vyšetření přesvědčila. Podobný postoj mívají rodiče i vůči asistentům.

Komunikace s rodinou může být často komplikovaná. Někteří rodiče se školou neradi komunikují již z principu, jelikož jim není příjemná konfrontace. Pouze rodiče od Barbory uvedli, že jsou s komunikací se školou spokojeni. Rodičům od Alexe a Viktora vadí velké množství zpráv a požadavků. Ztrácí se v tom, co přesně jaká učitelka požaduje a od jakého dítěte. K tomu, jaký je důvod konkrétních požadavků, se často ani nedostanou. Proto jsou mnohokrát více podráždění, jelikož opět nerozumí tomu, proč po nich někdo něco chce. Když rodičům od Alexe přišlo vyrozumění o udělení třídní důtky za nevhodné chování, matka to komentovala slovy: „*Já tomu nechápu*“. S papírem přišli do neziskové organizace, abychom jim to „přeložili“. Rodiče od Viktora si stěžují, že škola od nich pořád vybírá peníze. Když jsem se zeptala na co, tak nevěděli. Chtěli chlapcům zrušit školní obědy, že to stojí příliš peněz. Když jsem jim spočítala,

kolik škola vybírá za jeden oběd, rozhodli se obědy ponechat. Rodiče by často neměli takový problém s plněním požadavků, kdyby věděli, proč jsou po nich vyžadovány. Málokterá škola i rodiče mají snahu se extra scházet a všechny nedorozumění řešit (otázka č. 7). Všichni rodiče uvedli, že primárně komunikace probíhá přes žákovskou knížku, případně jiné tištěné oznámení (otázka č. 8). Rodiče od Alexe v akutních případech mohou učitelce zatelefonovat, ne vždy jim však telefon zvedne. Ve Viktorově škole vyhodnotili, že celá situace je pro rodiče i děti náročná a že k bezproblémovému fungování bude zapotřebí vynaložit zvýšené úsilí, a to alespoň ze začátku. Prvních několik měsíců se scházeli jednou týdně po vyučování, kde shrnuli uplynulý týden a udělali výhled na týden následující. Několik prvních týdnů bylo velmi frustrujících pro obě strany. Rodiče měli pocit, že jim škola křivdí a neoprávněně je osočuje a kritizuje. Například za to, že děti nemají přezuvky, svačiny či obalené sešity. Škola zase neviděla dostatečný zájem o žáky ze strany rodičů. Celou situaci ilustrují výroky otce dětí v průběhu několika hodin: „*Jsou to moje děti a budu se o ně starat, jak budu chtít.*“. Otec dětí po schůzce: „*Ještě jednou se mnou takhle budou mluvit a pošlu na ně psy.*“. Otec dětí druhý den: „*Sice prudí, ale na dětech jim záleží.*“. Jak je zřejmé, přímá konfrontace je pro rodiče často velice náročná. S odstupem ale často reagují jinak.

Velké množství rodin má negativní zkušenost se školou, do které jejich dítě dochází. Zeptáme-li se na pozitivní zkušenost, musejí se na chvíli zamyslet. Někdy nevymyslí na škole vůbec nic pozitivního a ještě si stěžují. Jindy nevymyslí nic pozitivního, i když jsou se školou jako takovou spokojeni (otázka č. 13). Všichni oslovení rodiče řekli, že už někdy řešili přímý spor se školou (otázka č. 9). Dvě ze tří škol problém vyřešilo osobním setkáním všech zúčastněných stran a vysvětlením jednotlivých postojů (otázka č. 11). S tímto řešením byli nakonec všichni spokojeni. Škoda je, že k osobním schůzkám nebo většímu zájmu ze strany učitelů a někdy i rodičů často dochází až ve chvíli, kdy nastane nějaký problém. Přitom kdyby více škol postupovalo stejně jako Viktorova škola, tak by následná komunikace mohla být oboustranně výrazně přínosnější i příjemnější. Rodina se školou by se lépe poznala a učitelé by mohli lépe porozumět, v jaké pozici rodina je a jaké jsou její možnosti. Rodina by měla více prostoru na to vstřebet postoj školy, nechat si vysvětlit, jak určité věci fungují. Zároveň by mezi oběma stranami vznikl vztah důvěry a tudíž by při případném problému bylo jednodušší vše vyřešit.

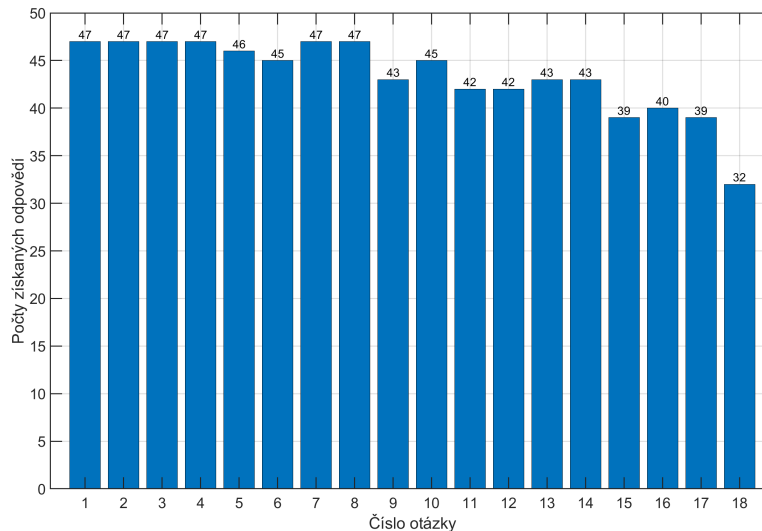
### 3.6 Pohled učitelů na školu a vzdělávání

Ke zjištění pohledu kantorů na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí byl zvolen formát dotazníkového šetření, přičemž použité metody a charakteristiky

výzkumu byly nastíněny v odst. 3.2. Celkový počet otázek byl 18 a jejich složení kopírovalo sledované cíle předkládané práce (viz odst. 3.1), konkrétně pak platilo, že prvních 5 otázek mělo obecně-informativní charakter a sloužilo k zařazení respondenta do příslušné vztažné skupiny na základě délky učební praxe, geografické příslušnosti a velikosti školy nebo zaměření na vyučovaný ročník.

Následující 3 otázky měly specifikovat vztah kantora vůči pojmu sociálního znevýhodnění, dalších 5 pak refletovalo jeho osobní zkušenosti s žáky s touto dispozicí. Poslední část dotazníku pak směřovala na komunikaci a specifika, která pro sociálně znevýhodněné žáky přineslo období „pandemického“ uzavření škol. Závěrečná otázka se pak dotazuje na doporučení pro další (budoucí) praxi při práci se sociálně znevýhodněnými žáky.

Celkově se dotazníkového šetření zúčastnilo 47 kantorů, přičemž otázky 9-18 byly určeny pouze pro respondenty, kteří již měli nějakou osobní zkušenost s výukou žáků se sociálním znevýhodněním. Tomu odpovídá i počet získaných odpovědí u jednotlivých otázek, který se u pozdějších otázek pohybuje kolem hodnoty 40 odpovědí<sup>3</sup>. Celkový přehled počtu získaných odpovědí u jednotlivých otázek je pak viditelný na obr. 3.2.



Obrázek 3.2: Přehled počtu získaných odpovědí na jednotlivé otázky z celkového počtu 47 odevzdaných dotazníků.

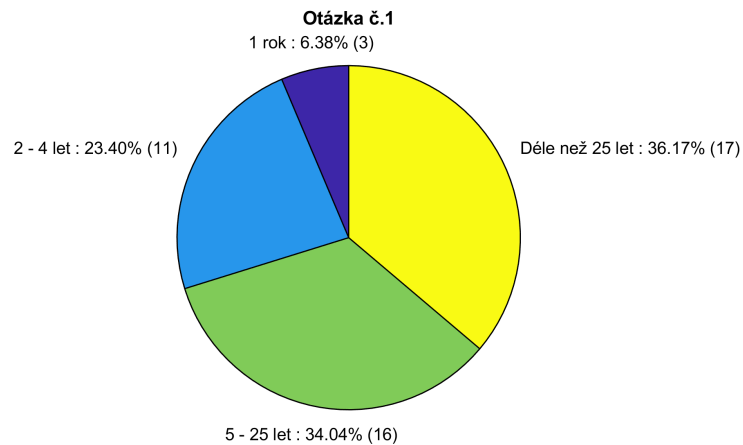
<sup>3</sup>U grafických výstupů jednotlivých otázek jsou vždy uváděny počty odpovědí v absolutních číslech (hodnoty v závorkách) a v procentuálním vyjádření (hodnoty před závorkou), přičemž hodnota 100 % odpovídá vždy celkovému počtu získaných odpovědí u dané otázky.

### 3.6.1 Odpovědi na jednotlivé otázky

Jak již bylo naznačeno výše, prvních 5 otázek má ambici zjistit základní informace o respondentech - délku jejich učitelské praxe, místo a velikost příslušné školy, kterou navštěvují a jejich zařazení do procesu výuky z hlediska toho, komu se na škole věnují. Typickým představitelem dotazníku je tak učitel s praxí 5-25 let (případně delší) učící na své druhé či třetí škole žáky 1. stupně ZŠ, která má mezi 100 a 500 studenty. Z hlediska umístění školy žádná z odpovědí nepřevládala a přibližně stejné zastoupení tak mají kantoři z obcí dále za Plzní, kantoři učící v centru Plzně i na jeho okraji. Konkrétní grafické výstupy odpovídající prvním 5 otázkám jsou zobrazeny na obr. 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 a 3.7.

Kromě informativního charakteru mají tyto otázky význam i z hlediska sledování kontextu, kde (velikostně a místně) se nacházejí školy s vyšším či nižším zastoupením sociálně znevýhodněných žáků, případně jaké zkušenosti mají jací kantoři s fenoménem sociálního znevýhodnění a žáky, kteří jím trpí.

#### 1. Jak dlouho se věnujete učitelské praxi?



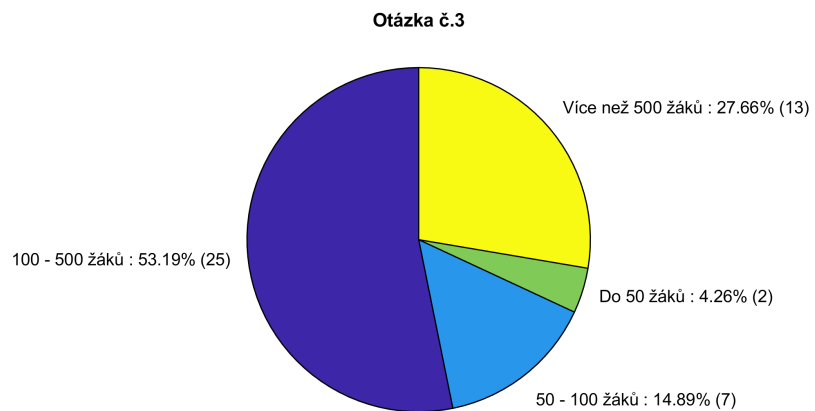
Obrázek 3.3: Odpovědi na otázku č. 1 s možností pouze jedné odpovědi.

2. Na kolika školách jste za dobu své učitelské praxe působili?



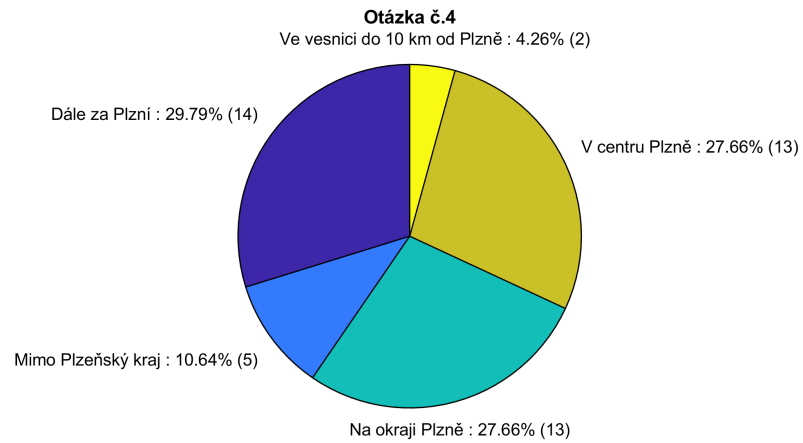
Obrázek 3.4: Odpovědi na otázku č. 2 s možností pouze jedné odpovědi.

3. Na (velikostně) jaké škole momentálně vyučujete?



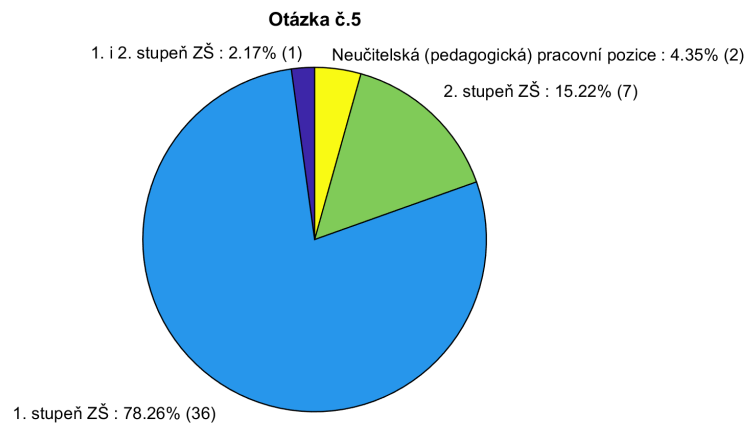
Obrázek 3.5: Odpovědi na otázku č. 3 s možností pouze jedné odpovědi.

4. Kde se Vaše škola nachází?



Obrázek 3.6: Odpovědi na otázku č. 4 s možností pouze jedné odpovědi.

5. Jaký ročník nejvíce vyučujete?

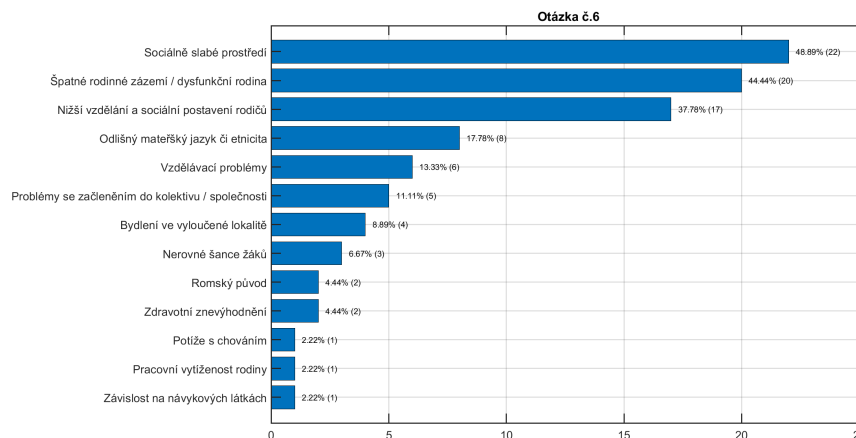


Obrázek 3.7: Odpovědi na otázku č. 5 s možností pouze jedné odpovědi.

## 6. Co pro Vás znamená a jak chápete termín „sociální znevýhodnění“?

Tato otázka byla původně formulována jako otevřená. Pokud se individuální odpovědi sdružily do obecněji formulovaných hesel, bylo možné získat přehled odpovídající obr. 3.8. Většina původních odpovědí byla poměrně stručná. Velké procento respondentů (přes 20 %) uvedlo, že sociální znevýhodnění pro ně znamená žák jiné národnosti nebo žák s jiným mateřským jazykem, ve dvou případech byl přímo zmíněn romský původ žáka. Téměř polovina učitelů uvedla, že pojem souvisí s rodinou a prostředím. Další učitelé konkrétně akcentovali špatné rodinné zázemí nebo nižší vzdělání a postavení rodičů ve společnosti. Byli ale i tací, kteří dávají rovnítko mezi sociální znevýhodnění a lenost s chudobou. Konkrétní výskyt nejběžnějších slov (z původních a neupravených odpovědí) pak ilustruje obr. 3.9.

Zasadíme-li získané odpovědi do kontextu odborné literatury, pak např. dle Slowíka (*J. Slowík, Speciální pedagogika, 2007, str. 10*) platí, že: „mezi sociální a sociokulturní znevýhodnění lze zařadit i zdravotní handicap dítěte, rodičů, popř. jiného člena rodiny“ či dle Průchy (*J. Průcha, Pedagogická encyklopedie, 2009, str. 454*): „Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.“

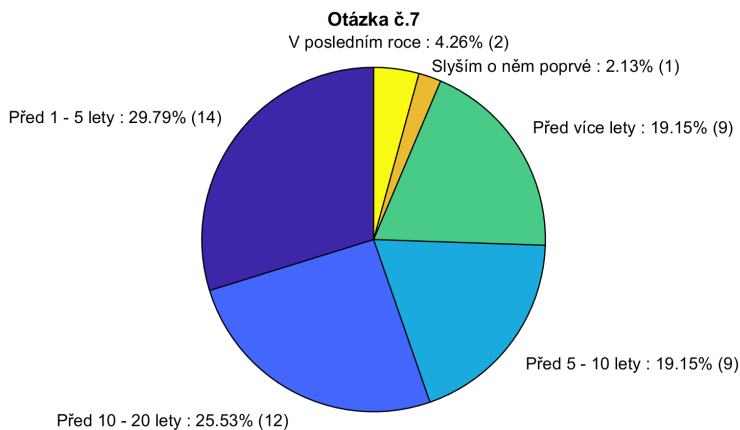


Obrázek 3.8: Odpovědi na otázku č. 6 s možností libovolné odpovědi.



Obrázek 3.9: Wordcloud zobrazující nejvíce frekventovaná slova z množiny odpovědí na otázku č. 6.

### 7. Kdy jste se s tímto termínem poprvé setkali?

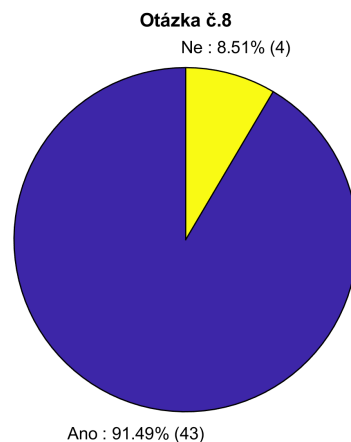


Obrázek 3.10: Odpovědi na otázku č. 7 s možností pouze jedné odpovědi.



V případě této otázky více než třetina respondentů uvedla, že se s termínem poprvé setkali v posledních pěti letech. Vzhledem k tomu, že se o tomto pojmu v odborné společnosti mluví již minimálně 20 let, je tato skutečnost vskutku politováníhodná. Pokud se zaměříme na případy kantorů, kteří o pojmu sociálního znevýhodnění slyšeli v době vyplňování dotazníků nejdříve rok před jeho vyplněním, jedná se o dva kantory s učitelskou praxí 1 a 2-4 roky, kdy první učí v centru Plzně ve škole o 100-500 žácích a druhý učí ve větší vzdálenosti od Plzně ve škole o 50-100 žácích. Jeden z kantorů s pedagogickou praxí nad 25 let pak dokonce uvedl, že pojem sociální znevýhodnění slyšel poprvé až při vyplňování tohoto dotazníku. Těžko lze očekávat, že učitelé v praxi budou vhodně řešit problémy spojené se sociálním znevýhodněním, když velká část z nich o tomto pojmu ani neví. Celkový souhrn výsledků otázky č. 7 je pak viditelný na obr. 3.10.

8. **Setkali jste se (dle Vašeho názoru) během své učitelské praxe se sociálně znevýhodněným žákem či rodinou?**



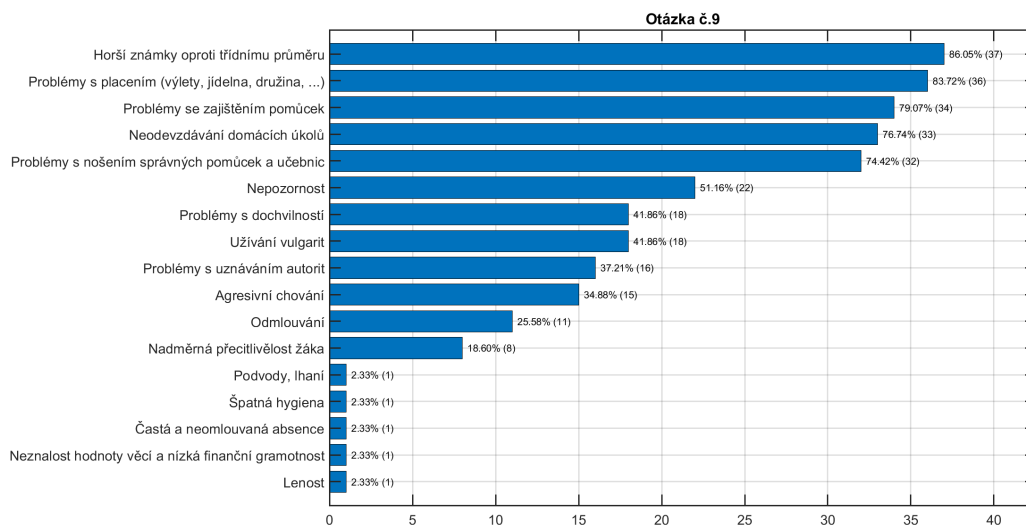
Obrázek 3.11: Odpovědi na otázku č. 8 s možností pouze jedné odpovědi.

Z hlediska osobní zkušenosti celkem 4 kantoři prohlásili, že se se sociálně znevýhodněným dítětem během své pedagogické praxe nesečkali (viz obr. 3.11). Ve všech případech se jednalo o učitele, kteří byli s tímto pojmem již dříve seznámeni. Taktéž se jednalo vždy o kantory ze škol s počtem žáků

vyšším než 100. Z hlediska délky učební praxe se jednalo o dva začínající učitele (1 rok praxe) a o dva učitele s praxí minimálně 25 let. Při záporné odpovědi byla pro respondenty tato otázka poslední, jelikož následující otázky reflektují právě osobní zkušenosti s výukou sociálně znevýhodněných žáků.

### 9. Jak se sociální znevýhodnění u žáka projevvalo? (při práci v hodinách, komunikaci se spolužáky, komunikaci s učiteli, v domácí přípravě, ...)

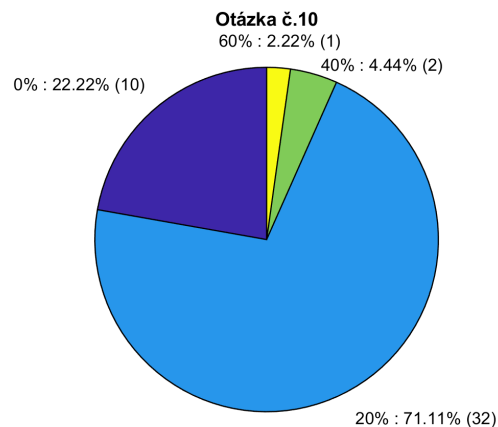
Nejčastější doprovodným projevem sociálního znevýhodnění byl dle kantorů horší prospěch žáka oproti zbytku třídy (přes 85 %). Na vrchních příčkách se objevovaly také problémy spojené buďto s domácí přípravou a nebo s finanční situací rodiny. Až jako druhotné problémy (označilo je mezi 25-50 % učitelů) označili učitelé problémy spojené s chováním žáků přímo v hodinách (viz obr. 3.12). Můžeme tedy vidět, že jako nejpálčivější problémy učitelé vidí situace, které jsou v gesci rodičů, případně pěstounů. V praxi to ale vypadá tak, že podpůrná opatření jsou nastavená pouze vůči dětem a s rodiči se většinou jedná stejným způsobem jako s ostatními rodiči.



Obrázek 3.12: Odpovědi na otázku č. 9 s možností více odpovědí.

**10. Jaké je (dle Vašeho názoru) přibližné procentuální zastoupení sociálně znevýhodněných dětí ve třídách, které vyučujete?**

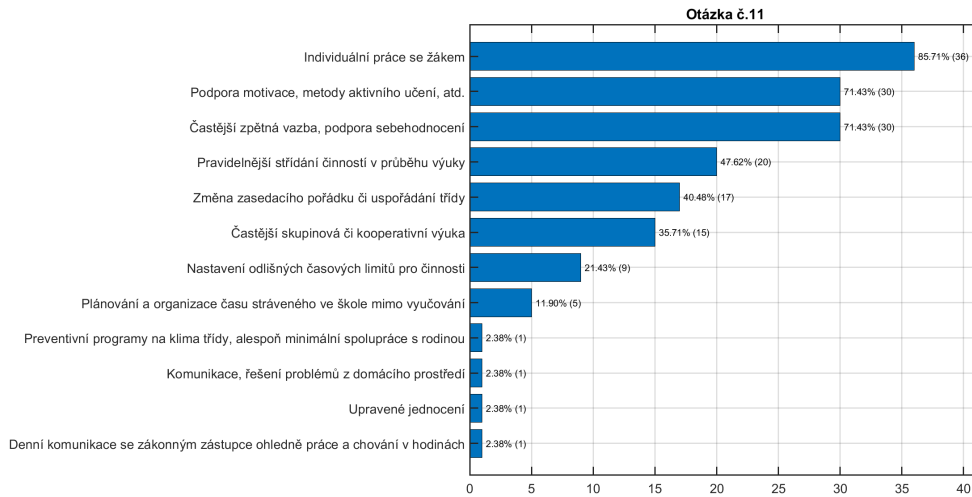
Z hlediska zastoupení sociálně znevýhodněných dětí na školách (viz obr. 3.13) jednoznačně převažuje odpověď 20%. Ta byla typická pro všechny typy velikostí i lokace školy. Celkem tři učitelé odpověděli, že se v jejich třídě nachází čtyřiceti či víceprocentní zastoupení sociálně znevýhodněných žáků. Ve všech případech se jednalo o kantory ze škol umístěných v centru Plzně, kde však bylo i největší zastoupení škol s absencí takovýchto žáků. Právě v centru Plzně tak dochází k největším rozdílům z hlediska zastoupení sociálně znevýhodněných žáků ve třídách a na školách.



Obrázek 3.13: Odpovědi na otázku č. 10 s možností pouze jedné odpovědi.

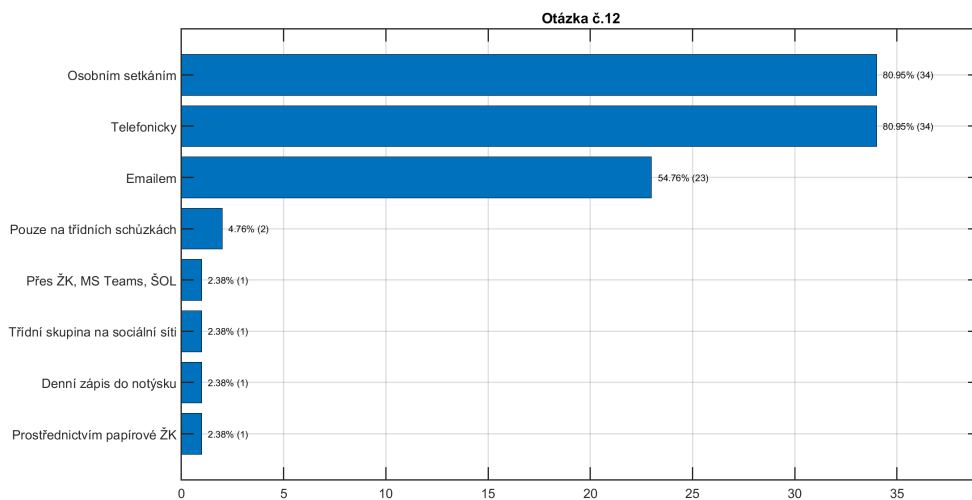
**11. Jaká podpůrná opatření prvního stupně jste zvolili pro práci se sociálně znevýhodněným žákem?**

U podpůrných opatření volili učitelé nejčastěji individuální práci se žákem, podporu motivace, metody aktivního učení a častou zpětnou vazbu (celkové výsledky viz obr. 3.14). Typickým prvkem, který se v dotazníku objevoval, bylo kombinování více podpůrných opatření najednou. Zároveň žádný kantor, který má osobní zkušenost se sociálně znevýhodněnými žáky neodpověděl, že by ani jeden z nástrojů podpůrných opatření prvního stupně nevyužil.



Obrázek 3.14: Odpovědi na otázku č. 11 s možností více odpovědí.

## 12. Jakým způsobem komunikujete s rodiči?

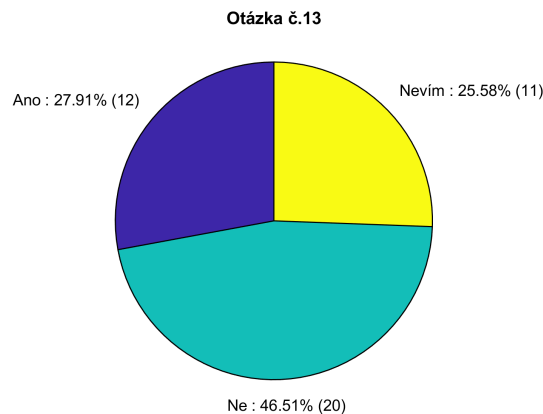


Obrázek 3.15: Odpovědi na otázku č. 12 s možností více odpovědí.

Stejně jako v případě předchozí otázky i zde byla nejčastějším případem kombinace různých odpovědí na danou otázku. Obecně nejvíce kantorů komunikuje skrze telefon, email nebo pravidelnými osobními schůzkami. Jen minimum kantorů však využívá pouze jeden komunikační kanál (viz výsledky na obr. 3.15). Celkem 4 kantorů odpovědi (tedy přibližně 10 % (!)), že k přímé komunikaci mezi nimi a rodiči sociálně znevýhodněných dětí dochází pouze na třídních schůzkách, a to samozřejmě jen za předpokladu, že na ty se rodiče dostaví.

**13. Myslíte si, že rodiče mají schopnosti k tomu, aby žákům dokázali pomoci s probíraným učivem a že ovládají probíranou látku?**

Přibližně polovina respondentů uvedla, že je přesvědčena o tom, že rodiče nejsou schopni svým dětem s učením pomoci. Pouze čtvrtina učitelů odpověděla, že dle jejich názoru rodiče danou učební látku ovládají, a to v kontextu toho, že více než 70 % kantorů z dotazníku vyučuje výhradně 1. stupeň ZŠ, zbylá čtvrtina kantorů odpověděla, že tuto schopnost nedokáže zhodnotit (viz obr. 3.16). Tři ze čtyř kantorů, kteří mimo třídní schůzky přímo nekomunikují s rodiči (viz předchozí otázka) jsou přesvědčeni o tom, že rodiče učební látku nezvládají (poslední z těchto kantorů neví).

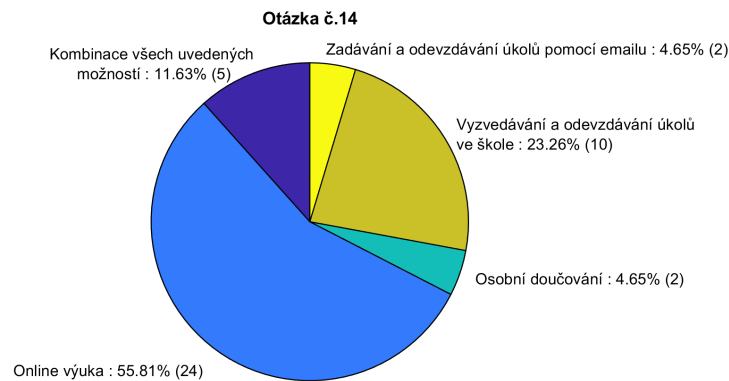


Obrázek 3.16: Odpovědi na otázku č. 13 s možností pouze jedné odpovědi.

**14. Jakým způsobem probíhala běžná výuka v době uzavření škol?**

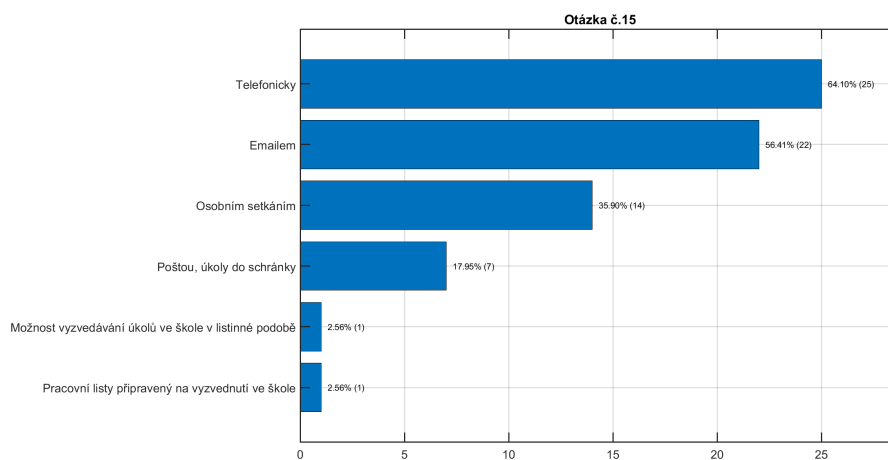
Co se distanční výuky v době uzavření škol týče, zde převažoval (přes 50 %) formát on-line výuky na některé k tomu určené platformě. Více než v 30 %

případů se kantoři nevzdali formátu přímé komunikace pomocí osobního setkávání. Celkem 5 kantorů (přibližně 11 %) uvedlo, že se snažili kombinovat všechny typy distanční výuky (celkové výsledky viz obr. 3.17).



Obrázek 3.17: Odpovědi na otázku č. 14 s možností pouze jedné odpovědi.

### 15. Jakým způsobem jste v té době komunikovali s konkrétní rodinou?

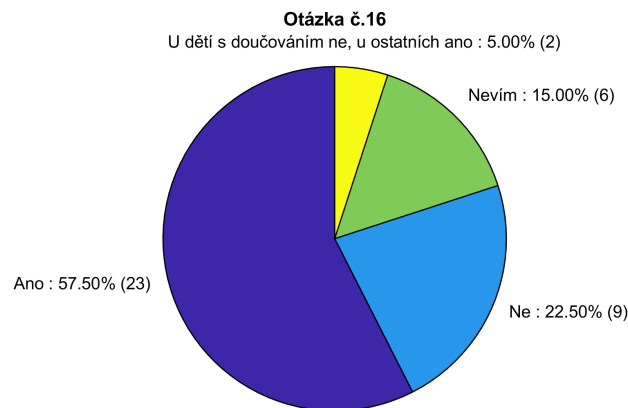


Obrázek 3.18: Odpovědi na otázku č. 15 s možností více odpovědí.

V případě komunikace během doby uzavření škol většina respondentů odpověděla, že využívala stejné kanály jako v době výuky klasické. Největší propad zaznamenalo poměrně logicky osobní setkávání, celkový pokles komunikace je však znatelný u všech typů komunikačních kanálů (viz srovnání obr. 3.15 a obr. 3.18).

**16. Zhoršil se během on-line výuky prospěch nebo docházka sociálně znevýhodněných žáků oproti většiny třídy?**

V nadpoloviční většině případů odpověděli kantoři, že došlo ke zhoršení průměru u sociálně znevýhodněných žáků, pouze necelá čtvrtina učitelů uvedla, že je přesvědčena o tom, že se prospěch žáků během pandemie nezhoršil, celkem 2 kantoři explicitně uvedli, že primárně záleželo na tom, zda-li dítě podstupovalo doučování či nikoliv (přehled viz obr. 3.19). Hlubší souvislosti a zasazení do kontextu jiných odpovědí je pak uvedeno v odst. 3.6.2.

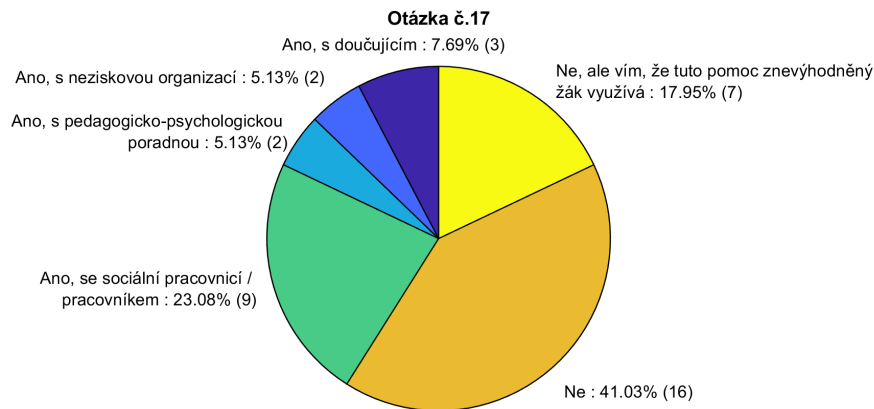


Obrázek 3.19: Odpovědi na otázku č. 16 s možností pouze jedné odpovědi.

**17. Komunikujete kromě rodičů i s někým dalším, kdo sociálně znevýhodněným žákům se studiem pomáhá?**

Předposlední otázka dotazníku se týkala komunikace kantorů s dalšími osobami mimo rodinné prostředí, přičemž přibližně 40 % dotazovaných uvedlo, že tento typ komunikace nemá. Zároveň však platí, že pokud o dotyčné styčné osobě učitelé vědí, snaží se s ní ve většině případů komunikovat.

V těchto případech se nejčastěji jedná o sociálního pracovníka, v nižší míře o doučujícího, neziskovou organizaci nebo pedagogicko-psychologickou poradnu (viz obr. 3.20).



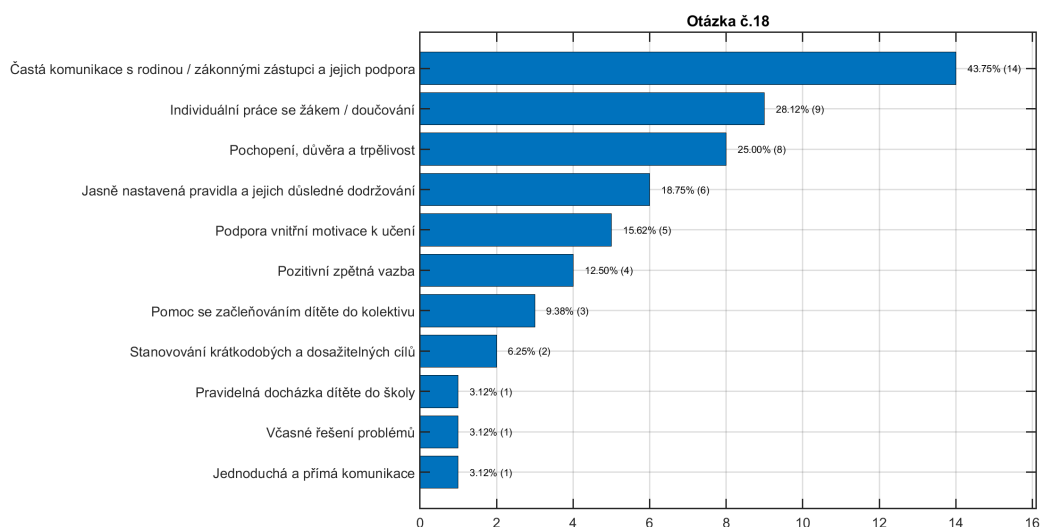
Obrázek 3.20: Odpovědi na otázku č. 17 s možností pouze jedné odpovědi.

**18. Co je podle Vás nejdůležitější při práci se sociálně znevýhodněnými žáky a jejich rodinami? Jaké postupy ve výuce nebo při komunikaci s rodiči se Vám osvědčili?**

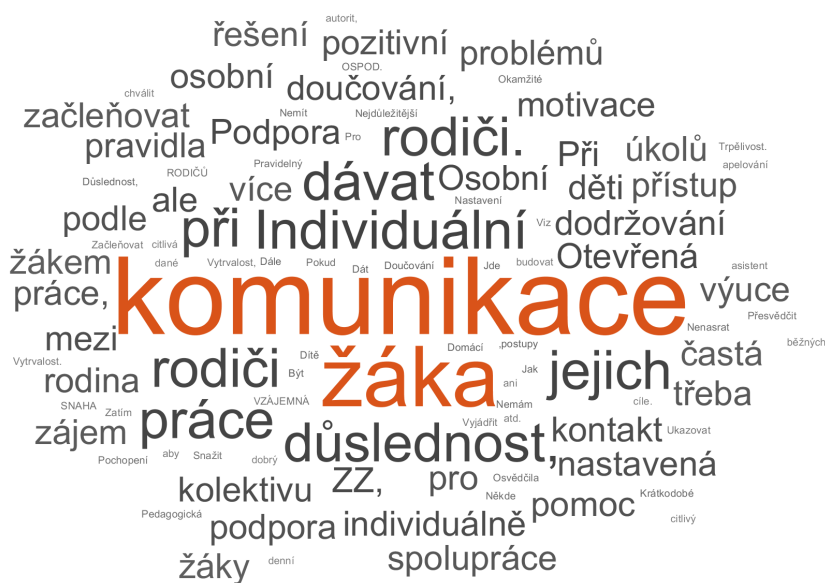
Nejčastější odpovědí u závěrečné otázky byla pravidelná komunikace s rodinou a jejich podpora ve vzdělávání jejich dětí. Je důležité, aby rodiče porozuměli, proč mají plnit jisté výstupy a proč je to pozitivní pro jejich dítě. Jak řekla jedna z učitelek (29 let praxe): „*Pokud rodina nemá zájem o vzdělání svého dítěte, žádná pomoc nestačí.*“. Tři učitelé přímo psali o tom, že na doma dávají úkoly pouze takové, u kterých vědí, že je žák schopen vypracovat je samostatně. Velmi záleží samozřejmě na postoji rodičů i kantorů, člověk se může snadno dostat do situace, která je z jeho pohledu naprosto bezvýchodná: „*Zatím žádné. S některými rodiči je komunikace neúspěšná.*“.

Z hlediska celkových výstupů více jak polovina učitelů mluvila o toleranci, laskavosti a trpělivosti směrem nejen k žákům, ale opakovaně i k rodičům. Akcentovány byly taktéž individuální práce se žákem, jasně nastavená pravidla a pozitivní přístup (viz obr. 3.21). Důležité dle kantorů





Obrázek 3.21: Odpovědi na otázku č. 18 s možností libovolné odpovědi.



Obrázek 3.22: Wordcloud zobrazující nejvíce frekventovaná slova z množiny odpovědí na otázku č. 18.

také je, aby si člověk stále držel zčásti odstup. Pokud se člověk příliš zapojí, může snadno dojít k vyhoření, protože i když vynaloží obrovské úsilí, situace se nemusí zdaleka zlepšit tak, jak by si představoval. Stejně jako v případě otevřené otázky č. 6 i zde je konkrétní výskyt nejfrekventovanějších slov (z původních a neupravovaných odpovědí) ilustrován wordcloudovým obr. 3.22.

### 3.6.2 Vyhodnocení dotazníkového výzkumu učitelů

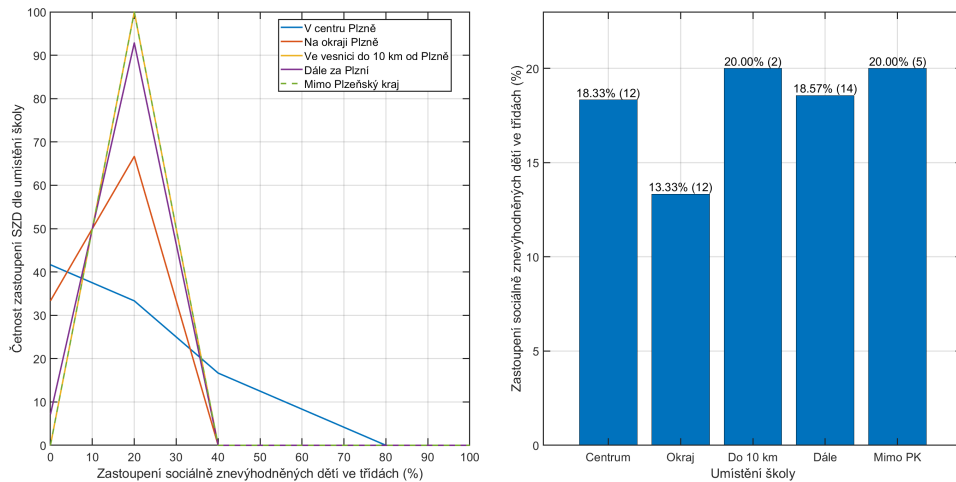
Z výzkumu a vzájemných souvislostí mezi otázkami je patrných několik zajímavých fenoménů týkajících se výskytu sociálně znevýhodněných žáků, komunikace kantorů a prospěchu v období uzavření škol.

Ze vzájemného srovnání velikosti a umístění školy a výskytu žáků se sociálním znevýhodněním vyplývá, že k nejnižšímu výskytu těchto žáků dochází v průměru v okrajových částech Plzně (viz grafický výstup na obr. 3.23). Celkově jsou však čísla výskytu takovýchto žáků dle umístění školy velmi podobná a nikde nepřesahují 20 %. Z hlediska rozdílů v rámci jedné oblasti jsou vidět největší rozdíly v oblasti centra Plzně, která má největší počet škol s nulovým zastoupením žáků se sociálním znevýhodněním, je však také jedinou oblastí, kde se vyskytovaly školy se zastoupením 40 % či vyšším (otázky č. 4 a č. 10).

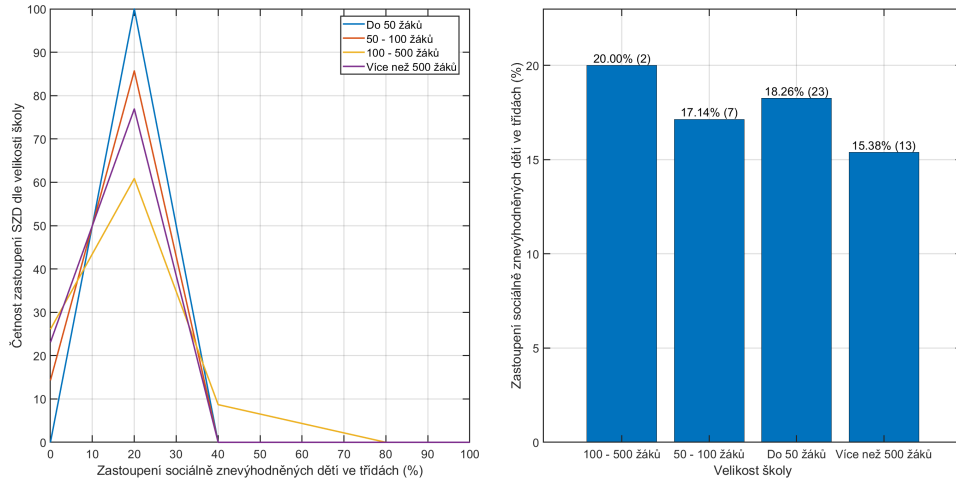
V případě porovnání výskytu sociálně znevýhodněných žáků dle velikosti školy byly získány velmi podobné výstupy. Popisovaný fenomén se z tohoto hlediska nevyhýbá žádnému typu škol, výsledek pak byl v průměru vždy nejvýše 20 %. V případě 40 % či vyššího zastoupení sociálně znevýhodněných žáků se vždy jednalo o školu se 100-500 žáky, celkový průměr těchto škol z hlediska výskytu popisovaných žáků však vyšší nebyl, viz obr. 3.24 (otázky č. 3 a č. 10).

Dále je z dotazníkového šetření patrné, že necelá polovina kantorů s nikým jiným než s rodiči žáka nespolupracuje. A to i přesto, že pouze necelých 30 % učitelů je přesvědčeno o tom, že rodiče mají schopnosti k tomu, aby žákům s látkou poradili. Je tedy namístě se zamyslet, zda je vůči žákům vznesen správný požadavek plnění domácích úkolů i přesto, že jsem jako učitel přesvědčen, že si s ním neporadí (otázky č. 13 a č. 17).

Význam fenoménu dalších osob (sociální pracovník, pracovník neziskové organizace, doučující atd.) na fungování a prospěch sociálně znevýhodněného žáka byl znatelný i v době probíhající distanční výuky. Jak ukazuje tab. 3.1, děti z rodin, které využívají podporu některé ze styčných osob měly takřka dvakrát vyšší šanci, že se jejich průměr v době uzavření škol nezhorší, tento trend byl znatelnější, pokud byla dotyčnou osobou doučující nebo pracovník neziskové organizace.



Obrázek 3.23: Srovnání z výstupů otázek č. 4 a č. 10. Vlevo graf závislosti četnosti zastoupení sociálně znevýhodněných dětí (SZD) dle umístění školy, vpravo průměrná hodnota zastoupení SZD dle umístění školy.



Obrázek 3.24: Srovnání z výstupů otázek č. 3 a č. 10. Vlevo graf závislosti četnosti zastoupení sociálně znevýhodněných dětí (SZD) dle velikosti školy, vpravo průměrná hodnota zastoupení SZD dle velikosti školy.

		Styčná osoba mimo rodinu		
		Ano	Ne	
Zhoršil se prospěch žáka?	Ano	39.40 % (13)	30.30 % (10)	69.70 % (23)
	Ne	21.21 % (7)	9.09 % (3)	30.30 % (10)
		60.61 % (20)	39.40 % (13)	100.00 % (33)

Tabulka 3.1: Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi působením styčné osoby mimo rámec rodiny a zhoršením prospěchu žáků v době distanční výuky.

Podobný (a možná ještě významnější) vliv na prospěch dítěte ukázalo srovnání změny prospěchu žáka v kontextu schopností rodičů zvládat probíranou látku ve škole, kdy děti z rodin, kde rodiče ovládají látku, měly přibližně třikrát větší šanci, že se jejich dítě v průběhu distanční výuky nezhorší než ty, u nichž tato dispozice není (viz tab. 3.2). Nutno však dodat, že i v těchto případech byla úspěšnost dětí pod 50 % (otázky č. 13 a č. 16).

		Ovládají rodiče učivo?		
		Ano	Ne	
Zhoršil se prospěch žáka?	Ano	22.22 % (6)	51.85 % (14)	74.07 % (20)
	Ne	14.81 % (4)	11.11 % (3)	25.93 % (7)
		37.04 % (10)	62.96 % (17)	100.00 % (27)

Tabulka 3.2: Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi schopností rodičů dětí ovládat učivo základní školy a zhoršením prospěchu žáků v době distanční výuky.

Co se typů komunikace týče, z odpovědí na otázky č. 12 a č. 15 si můžeme všimnout, že kdežto v běžném režimu se sociálně znevýhodněnou rodinou 85 % učitelů komunikovalo pomocí osobního setkání nebo telefonicky, tak během uzavření škol telefonický kontakt udržovalo pouze 64 % učitelů a k osobnímu setkávání docházelo pouze u 35 % dotázaných. V situaci, kdy byl na rodiče zvýšený nápor a požadavky, tak učitelé snížili kontakt, který obě strany vnímají jako neefektivnější.

Důležitost přímého kontaktu lze opět vhodně ilustrovat srovnáním změny prospěchu žáků v době uzavření škol v kontextu zvoleného typu komunikace.

Z příložené tab. 3.3 vyplývá, že největší šance na udržení stávajícího prospěchu žáka nastávaly v případě, že docházelo k pravidelným osobním setkáním, případně pak, že se materiály předávaly osobně na půdě školy. Opět nutno dodat, že i tak byla v těchto případech bilance úspěšnosti žáků negativní (tedy pod 50%). Nejlepších celkových výsledků z hlediska typu komunikace pak bylo dosažováno v případě kombinace více komunikačních kanálů, kdy alespoň jeden z nich zahrnoval přímý typ komunikace, viz tab. 3.4 (otázky č. 15 a č. 16).

Typ komunikace během distanční výuky	Zhoršil se prospěch žáka?		
	Ano	Ne	
Telefon	21.67 % (13)	11.67 % (7)	33.33 % (20)
Email	20.00 % (12)	11.67 % (7)	31.67 % (19)
Os. setkání	11.67 % (7)	8.33 % (5)	10.00 % (12)
Pošta	11.67 % (7)	0.00 % (0)	11.67 % (7)
Materiály ve škole	1.67 % (1)	1.67 % (1)	3.33 % (2)
	71.88 % (23)	28.12 % (9)	100.00 % (32)

Tabulka 3.3: Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi zvoleným způsobem komunikace kantorů během distanční výuky a zhoršením prospěchu žáků (jeden kantor mohl zvolit i více typů komunikačních kanálů).

Zhoršil se prospěch žáka?	Počet komunikačních kanálů		
	Jeden	Více	
Ano	34.28 % (11)	37.50 % (12)	71.88 % (23)
Ne	9.38 % (3)	18.75 % (6)	28.12 % (9)
	43.75 % (14)	56.25 % (18)	100.00 % (32)

Tabulka 3.4: Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi zvoleným počtem komunikačních kanálů kantorů během distanční výuky a zhoršením prospěchu žáků.

### 3.7 Obecná doporučení na základě získaných poznatků

Na základě vyhodnocení výstupů praktické části byl sestaven stručný seznam obecných doporučení, která mají ambici zlepšit podmínky pro výuku sociálně znevýhodněných žáků na školách na úrovni základního stupně vzdělávání.

- Citlivým způsobem zjistit, jaká je životní situace rodiny.
- Zjistit, jaké jsou finanční možnosti rodiny a snažit se větší (školní) výdaje rozdělit na trvalejší menší platby.
- Snažit se o komunikaci s dalšími organizacemi (různě zaměřené neziskové organizace, úřad práce, sociální pracovníce, ...). Učitel nemůže strávit několik hodin týdně hledáním pomoci jedné konkrétní rodině. Může ale pomoci zprostředkovat kontakt s někým, kdo na to čas a pracovní náplň má. Je potřeba kontakt nejen předat, ale opravdu zprostředkovat. Po předání telefonního čísla nebo adresy se většinou nic nestane.
- Mít pravidelná setkání s rodiči a vedením školy (stačí například jednou za dva týdny). Během těch může kantor postupně pracovat na výše zmíněných bodech a taktéž rodiče vidí, že škola má opravdovou snahu problémy řešit.
- Pravidelně motivovat žáky při učení. Chválit je za úspěchy a oceňovat jejich snahu.
- Problémy s rodiči řešit převážně osobně, případně telefonicky. Pokud rodičům přijde písemné upozornění, ne vždy pochopí, o co se jedná nebo jaké to má pro ně důsledky. A může to pouze prohlubovat nedůvěru.
- Požadavky a informace pro rodiče sdělovat citlivě a ve zjednodušené formě. Skutečnosti, které nám mohou připadat jako normální a všeobecně známé, tak pro tyto rodiny mohou být nové a neznámé. Například že žáci musí mít ve škole přezuvky, oblečení na tělocvik, každý den svačinu, obalené sešity, ...
- Snažit se o individuální přístup k žákům se sociální znevýhodněním. Sociální znevýhodnění může mít různé druhy projevů. Děti mohou být agresivní, sprosté, přecitlivělé, zamklé i naopak velmi výrazné. Je třeba každou situaci vyhodnotit samostatně a zvolit vhodný přístup.

## 4 Závěr

Cílem práce bylo definovat a popsat problematiku sociálního znevýhodnění. Obecně lze říci, že se jedná vždy o kombinaci vlivů. Nejedná se o jednu konkrétní situaci, do které se rodina dostane. Vliv na sociální znevýhodnění může mít bydliště, etnicita, finanční situace rodiny, závislosti, psychické problémy členů rodiny, zázemí a mnoho dalšího. Záleží na kombinaci a intenzitě jednotlivých položek a na osobnosti konkrétního žáka. U každého se totiž různé podmínky mohou projevat různým způsobem. Je tedy třeba být velmi vnímavý a každou situaci se snažit řešit citlivě. Z teoretické části také víme, že velký vliv na sociální znevýhodnění může mít bydliště nebo etnicita. Jako učitelé bychom měli být ale velmi ostražití, abychom žáky konkrétní národnosti nebo žáky z určité lokality nebrali automaticky jako sociálně znevýhodněné. Často to tak není a přehnané „škatulkování“ pak může ublížit nejen nám, když například zvolíme nevhodný přístup ve výuce nebo komunikaci, ale hlavně samotným dětem.

Výzkumnými metodami byly zjišťovány postoje učitelů, rodičů a dětí na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Výsledky výzkumu korespondují s poznatky z teoretické části. Učitelé, kteří znali pojem sociální znevýhodnění většinou dokázali správně popsat danou problematiku. Věděli, že se jedná o rodiny ve špatné finanční situaci, že na statut může mít vliv etnicita, počet sourozenců či vztah rodiny ke vzdělání. Zároveň obvykle uvedli, že vhodnou metodou pro žáky i rodiče je častá osobní komunikace, velká motivace a jednoduché formulace při písemné i osobní komunikaci.

I přes tyto poznatky, většina učitelů během pandemie, kdy byly obecně větší nároky na rodiče, tak způsoby komunikace značně omezili. A to i přesto, že více než polovina učitelů uvedla, že si myslí, že rodiče nemají schopnosti k tomu, aby žákům s probíranou látkou pomohli. Rodiče měli vůči škole a učitelům poměrně nepřátelský postoj. Ne vždy to ale vycházelo z chování učitelů a jedná se o běžný postoj některých sociálně znevýhodněných rodin. Vychází z toho, že rodiče ve vzdělání nevidí žádnou přidanou hodnotu a poté je běžné požadavky učitelů obtěžují. Rodičům nejvíce vyhovuje komunikace formou osobního setkávání. Často se totiž dostávají do situací, kdy například písemným oznámením školy nerozumí a poté se zbytečně dostávají do konfliktu se školou. Na osobní schůzce si mohou vše vyjasnit a nevznikají zbytečné problémy.

Rodiče jsou přesvědčeni, že jejich děti mají doma vhodné podmínky pro učení, a to i přesto, že děti nemají vlastní pokoj, stůl a někteří ani internetové nebo elektrické připojení. To vychází z neznalosti jiných podmínek. Rodiny jsou totiž

obklopeny převážně lidmi ze stejné sociální skupiny, tudíž je pro ně tento stav normou. Dětem se aktivity ve škole většinou líbí. Bohužel ale celkový dojem ze školy je negativní. Pozitiva totiž převáží brzké vstávání, dělání domácích úkolů nebo špatné známky.

Obecně lze tedy říci, že učitelé dokáží poměrně správně vysvětlit problematiku sociálního znevýhodnění i popsat vhodný postup práce se sociálně znevýhodněnými žáky. Zároveň je pro ně ale náročné požadovaných výsledků dosáhnout, jelikož rodiče i přes to, že sami schopnosti k učení dětí nemají, tak často nejsou ochotní na spolupráci se školou přistoupit. Je pro ně totiž náročné si přiznat, že na to nestačí a říci si o pomoc. Předpoklady k možné komunikaci tedy obě strany mají, přesto se situace často může zdát bezvýchodná. Myslím si, že pokud budou obě strany více informované o situaci strany protější, lépe jí porozumí a budou poté mít větší motivaci a trpělivost danou situaci vyřešit. Čím více pozitivních příkladů a zkušeností z praxe bude kolem nás, tím větší bude i ochota je následovat a osobně věřím, že postupnými kroky právě tohoto cíle dosáhneme.



## 5 Seznam obrázků a tabulek

### Seznam obrázků

2.1	Mapa ukazující regionální rozložení sociálních a vzdělávacích problémů v České republice ( <i>PAQ Research, Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů, 2020</i> ). . . . .	2
2.2	Lokality koncentrace ohrožených sociálním vyloučením, resp. lokality se znaky segregace ( <i>L. Sýkora, Analýza prostorové segregace na území města Plzně, 2017</i> ). . . . .	9
3.1	Struktura a typy otázek figurující v dotazníku pro učitele. . . . .	20
3.2	Přehled počtu získaných odpovědí na jednotlivé otázky z celkového počtu 47 odevzdaných dotazníků. . . . .	37
3.3	Odpovědi na otázku č. 1 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	38
3.4	Odpovědi na otázku č. 2 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	39
3.5	Odpovědi na otázku č. 3 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	39
3.6	Odpovědi na otázku č. 4 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	40
3.7	Odpovědi na otázku č. 5 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	40
3.8	Odpovědi na otázku č. 6 s možností libovolné odpovědi. . . . .	41
3.9	Wordcloud zobrazující nejvíce frekventovaná slova z množiny odpovědí na otázku č. 6. . . . .	42
3.10	Odpovědi na otázku č. 7 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	42
3.11	Odpovědi na otázku č. 8 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	43
3.12	Odpovědi na otázku č. 9 s možností více odpovědí. . . . .	44
3.13	Odpovědi na otázku č. 10 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	45
3.14	Odpovědi na otázku č. 11 s možností více odpovědí. . . . .	46
3.15	Odpovědi na otázku č. 12 s možností více odpovědí. . . . .	46
3.16	Odpovědi na otázku č. 13 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	47
3.17	Odpovědi na otázku č. 14 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	48
3.18	Odpovědi na otázku č. 15 s možností více odpovědí. . . . .	48
3.19	Odpovědi na otázku č. 16 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	49
3.20	Odpovědi na otázku č. 17 s možností pouze jedné odpovědi. . . . .	50
3.21	Odpovědi na otázku č. 18 s možností libovolné odpovědi. . . . .	51
3.22	Wordcloud zobrazující nejvíce frekventovaná slova z množiny odpovědí na otázku č. 18. . . . .	51
3.23	Srovnání z výstupů otázek č. 4 a č. 10. Vlevo graf závislosti četnosti zastoupení sociálně znevýhodněných dětí (SZD) dle umístění školy, vpravo průměrná hodnota zastoupení SZD dle umístění školy. . . . .	53

3.24 Srovnání z výstupů otázek č. 3 a č. 10. Vlevo graf závislosti četnosti zastoupení sociálně znevýhodněných dětí (SZD) dle velikosti školy, vpravo průměrná hodnota zastoupení SZD dle velikosti školy. . . . .	53
--	----

## Seznam tabulek

2.1 Přehled sociálně vyloučených lokalit na území okresu Plzeň-Město. Sloupec četnosti výskytu odkazuje na počet výskytů mediálních odkazů s koncentrací sociálně vyloučených skupin obyvatel, zkratka OSV pak označuje osoby sociálně vyloučené ( <i>L. Sýkora, Analýza prostorové segregace na území města Plzně, 2017</i> ). . . . .	8
2.2 Statistiky počtu asistentů pedagoga v České republice v průběhu let ( <i>M. Teplá, L. Falcmanová, Asistent pedagoga, Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách, 2016, str. 5-7 a Z. Němec, Historie a současnost asistentů pedagoga v ČR, 2021</i> ). Zkratka „soc.“ odkazuje na asistenty přidělené sociálně znevýhodněným žákům. . . . .	15
3.1 Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi působením styčné osoby mimo rámec rodiny a zhoršením prospěchu žáků v době distanční výuky. . . . .	54
3.2 Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi schopností rodičů dětí ovládat učivo základní školy a zhoršením prospěchu žáků v době distanční výuky. . . . .	54
3.3 Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi zvoleným způsobem komunikace kantorů během distanční výuky a zhoršením prospěchu žáků (jeden kantor mohl zvolit i více typů komunikačních kanálů). . . . .	55
3.4 Kontingenční tabulka ukazující vztah mezi zvoleným počtem komunikačních kanálů kantorů během distanční výuky a zhoršením prospěchu žáků. . . . .	55

## 6 Seznam použité literatury

- [1] L. Jarkovská, K. Lišková, J. Obrovská, 'We treat them all the same, but...'. *Disappearing ethnic homogeneity in Czech classrooms and teachers' responses. Race Ethnicity and Education*, Volume 18, 2015.
- [2] L. Jarkovská, K. Lišková, J. Obrovská a A. Suralová, *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*, Portál, 2015.
- [3] M. Kaleja, *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*, 2013.
- [4] V. Klein, R. Rosinský, *Sociálně znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie*, Nitra: Slovdidac, 2007.
- [5] V. Klein a kol., *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*, Roma Education Fund, 2012.
- [6] J. Klenková, M. Vítková, *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*, Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- [7] V. Korbel, M. Kunc, D. Prokop a T. Dvořák, *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*, PAQ Resarch, 2020.
- [8] V. Lechta, *Inkluzivní pedagogika*, Praha: Portál, 2016.
- [9] O. Matoušek, *Základy sociální práce*, Praha: Portál, 2001.
- [10] O. Matoušek, *Slovník sociální práce*, Praha: Portál, 2008.
- [11] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, Oficiální dokument MŠMT, 2020.
- [12] Z. Němec, *Historie a současnost asistentů pedagoga v ČR*, 2021.
- [13] J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2003.
- [14] J. Průcha, *Pedagogická encyklopedie*, Portál, 2009.
- [15] J. Slowík, *Speciální pedagogika*, Grada, 2007.
- [16] E. Šotolová, *Vzdělávání Romů*, Praha: Karolinum, 2011.

- [17] L. Sýkora, *Analýza prostorové segregace na území města Plzně*, Výzkumná zpráva, Univerzita Karlova, 2017.
- [18] M. Teplá, L. Falcmanová, *Asistent pedagoga, Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*, 2016.
- [19] M. Vašutová, *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*, 2008.
- [20] Vyhláška č. 416/2017 Sb., *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, 2017.
- [21] Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, Školský zákon.

# Přílohy

## Příloha A - Náplň práce asistenta pedagoga dle školského zákona (vyhláška č. 416/2017 Sb.)

1. Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.
2. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.
3. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména
  - (a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,
  - (b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
  - (c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.
4. Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména
  - (a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
  - (b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

- (c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- (d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;
- (e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;