ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/343934366

Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání

Book · January 2019

CITATIONS
2

READS
709

1 author:

Zbyněk Němec
Charles University in Prague
29 PUBLICATIONS **60** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Cooperatio View project

Zkoumavé čtení: systematické zavedení dílny čtení a oborového čtení do výuky na 2. st. ZŠ/na víceletém gymnáziu v ČR View project

All content following this page was uploaded by Zbyněk Němec on 28 August 2020.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání

Zbyněk Němec a kol.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Název: **Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání**
Autor: Zbyněk Němec a kol.

Recenzovali:
Mgr. Petra Chmelařová
Mgr. Jan Kudry, Ph.D.
Mgr. Alžběta Matochová

Hlavní autor a editor textu: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Jazyková korektura: Eliška Prokopová
Fotografie: Michal Kryl
Grafická úprava: Tomáš Gal

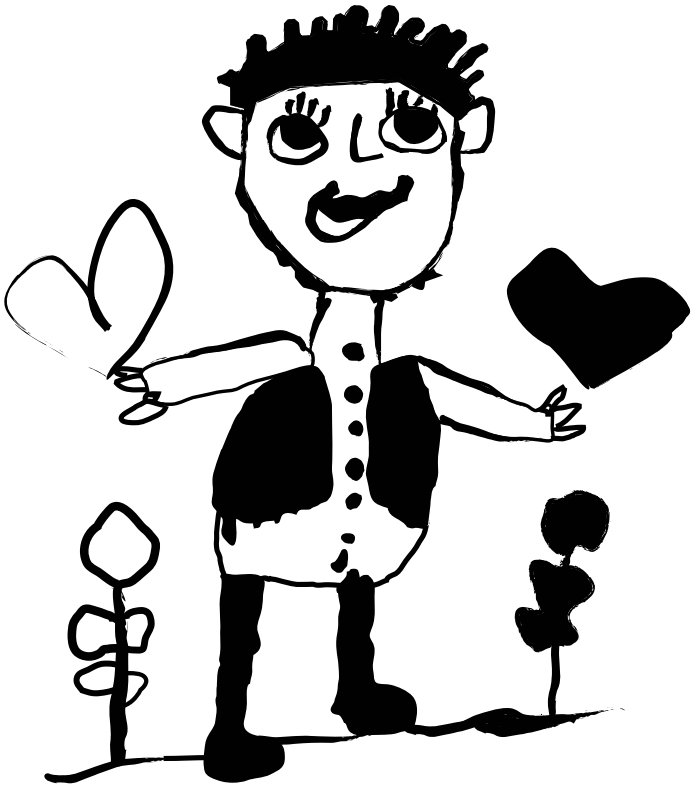
Vydání první.
Praha: Nová škola, o. p. s., 2019.
ISBN 978-80-905807-9-4

Publikace „Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání“ podléhá licenci CC BY-NC-ND 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Tato publikace vznikla v projektu *„Šance na úspěch: systematická podpora žáků se sociálním znevýhodněním ve vzdělání“* (reg. č. CZ.02.3.61./0.0/0.0/15_007/0000226), který byl realizován v rámci operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání (OP VVV). Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

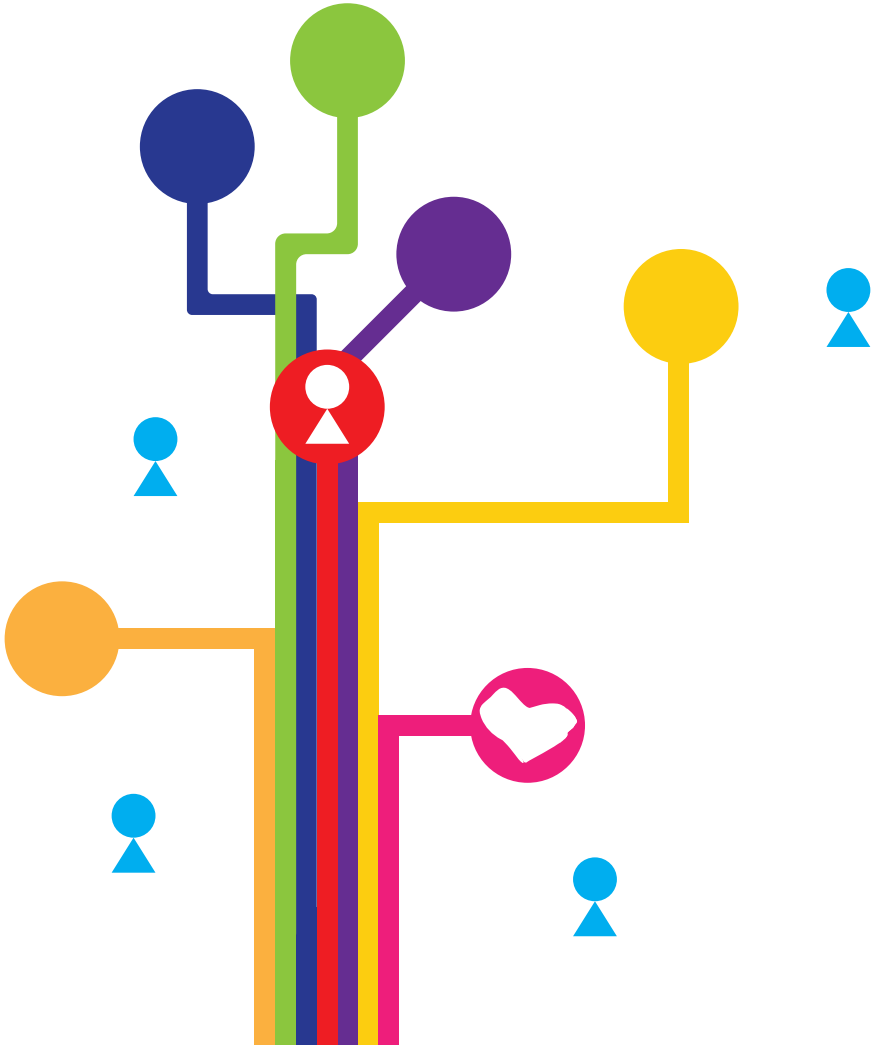


NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

Každý má právo na plnohodnotné vzdělávání.
Někdo to má ale z různých důvodů těžší…

Za účast na projektu a hlavně za angažovanou a obětavou práci ve prospěch žáků se sociálním znevýhodněním bychom rádi poděkovali všem spolupracujícím učitelům, asistentům, speciálním pedagogům, koordinátorům inkluze a ředitelům z těchto škol:

Základní škola a mateřská škola Pernink
Základní škola Jaroměř-Josefov, Vodárenská 370, okres Náchod
Základní škola J. Vohradského, Šluknov, okres Děčín
Základní škola Kutná Hora, Kamenná stezka 40
Základní škola Rokycany, ulice Míru 64
Základní škola Zlonice, okres Kladno



Obsah

Úvod 7
O projektu 8
Metodologická poznámka 8
1. Sociální znevýhodnění a strategie podpory vzdělávání žáků 9
1.1 Východiska 10
1.2 Reflexe praxe 15
1.3 Doporučení pro praxi 18
2. Školní asistent a jeho role v podpoře znevýhodněných žáků 21
2.1 Východiska 22
2.2 Reflexe praxe 25
2.3 Doporučení pro praxi 33
3. Speciální pedagog a jeho role v podpoře znevýhodněných žáků 35
3.1 Východiska 36
3.2 Reflexe praxe 39
3.3 Doporučení pro praxi 45
4. Škola a volnočasové aktivity žáků (odpolední kluby) 47
4.1 Východiska 48
4.2 Reflexe praxe 50
4.3 Doporučení pro praxi 56
Závěr 58
Literatura 59
Příloha 1 – Kazuistiky žáků se sociálním znevýhodněním 64
Příloha 2 – PLPP pro žáky se sociálním znevýhodněním 66

Úvod

Vážené kolegyně, vážení kolegové, učitelky a učitelé, asistentky a asistenti, i všichni ostatní zájemci o problematiku vzdělávání,

úvodem bychom vám rádi poděkovali, že jste se rozhodli věnovat svůj čas a zabývat se příručkou, která vychází z letité zkušenosti škol v oblasti podpory pedagogické práce s žáky se sociálním znevýhodněním.
Dvojnásob nás váš zájem těší také proto, že problematika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním dosud bývá často opomíjena. Školská legislativa i systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se snaží mnohdy s úspěchem reflektovat potřeby žáků se zdravotním postižením – učitelé se zdokonalují v práci s žáky s poruchami pozornosti, do povědomí pedagogické veřejnosti se stále více dostávají specifika podpory žáků s poruchami autistického spektra, schopnost zohledňovat potřeby žáků s dyslexií nebo dysgrafií patří už do základních kompetencí učitelů prvního stupně základních škol. Umí ale školy a učitelé rozpoznat specifické potřeby žáků, kteří pocházejí z neúplných rodin, s rodiči samoživiteli, dětí zatížených konfliktními rodinnými vztahy nebo žáků vyrůstajících v pěstounské péči prarodičů? Umí školský systém podpořit vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit nebo dětí, v jejichž rodinách se mluví jiným než českým jazykem?
Přitom takových dětí a žáků není ve školách České republiky vůbec málo. Přesné statistiky nejsou sice k dispozici, ale přibližná čísla naznačují, že jde minimálně o desetitisíce – podle kvalifikovaného odhadu odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci a z obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni (Kolektiv autorů, 2015) je možné v kategorii sociálního znevýhodnění identifikovat přibližně každého sedmého žáka základní školy.

Tak jako je velmi široká a různorodá kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, i formy podpory těchto žáků mohou být velmi rozmanité. Publikace, kterou právě držíte v ruce, si určitě neklade za cíl poskytnout komplexní výčet různých podpůrných opatření[1] , cílem textu této knihy je primárně poskytnout dílčí pohled na ty formy podpory, se kterými mají autoři rozsáhlejší zkušenosti a mohou je doporučit do další praxe škol. Tyto příklady dobré praxe jsou samozřejmě zarámovány i existující teorií, a výsledná doporučení tak kombinují zkušenosti vlastní i zprostředkované. Po první obecnější kapitole, která se věnuje specifickým bariérám ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a možnostem podpory těchto žáků, se tak text publikace soustředí na tři osvědčené pilíře podpory: (1) práci asistentů, (2) aktivity speciálních pedagogů a (3) činnost odpoledních klubů, které v praxi spojují doučování a volnočasové kroužky pro žáky škol.

[1] Zájemcům o komplexnější pohled na možné formy podpory doporučujeme pro další studium „Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“ (viz Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Věříme, že alespoň některé popisované formy podpory vám přinesou inspiraci i pro vaši další praxi v práci se sociálně znevýhodněnými žáky. A přejeme hodně úspěchů!

Zbyněk Němec a kolektiv spolupracovníků o. p. s.
Nová škola

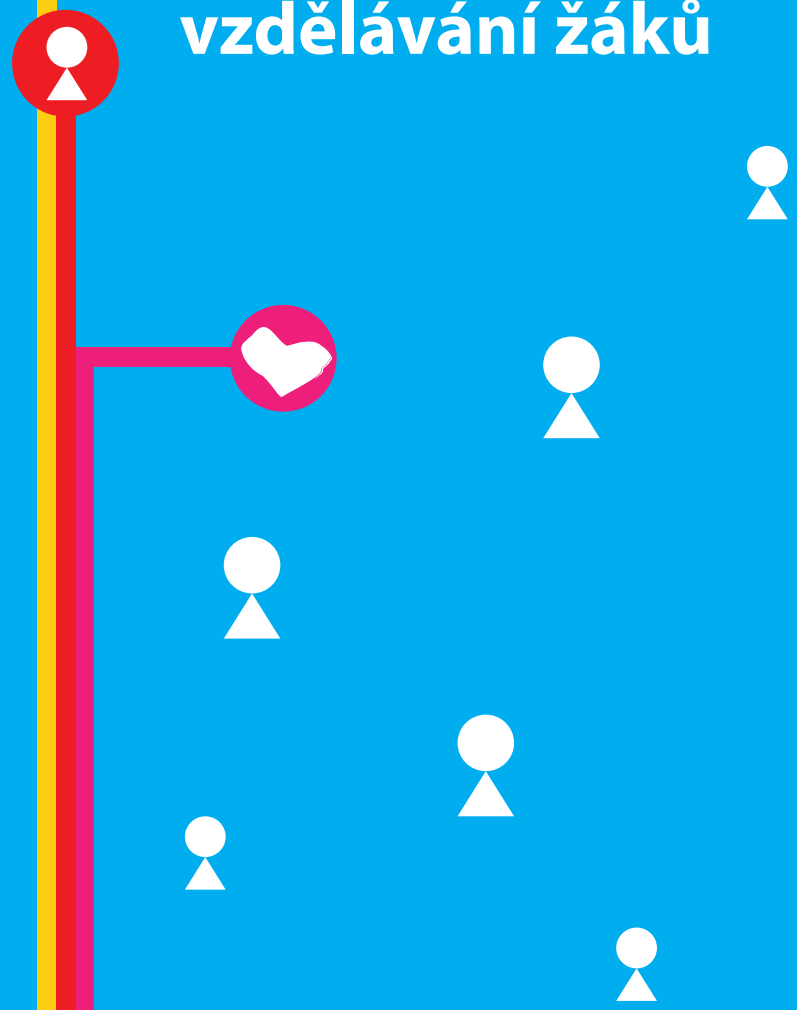
O projektu

Zkušenosti z praxe, které jsou popisované v následujících kapitolách, byly shromážděny v průběhu let 2016 až 2019 v rámci projektu „Šance na úspěch: systematická podpora žáků se sociálním znevýhodněním ve vzdělání“. Projekt realizovala obecně prospěšná společnost Nová škola ve spolupráci se šesti základními školami z pěti různých krajů České republiky.
Cílem projektu bylo podpořit úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, a to prostřednictvím práce speciálních pedagogů a školních asistentů, kteří poskytovali žákům přímou podporu a zajišťovali i intenzivnější komunikaci s rodinami žáků. Důležitou součástí projektu byly také odpolední kluby, ve kterých asistenti a spolupracující učitelé nabízeli žákům nejen doučování, ale také zájmové a volnočasové aktivity. Propojení projektových aktivit s ostatní činností škol měli na starosti zkušení učitelé, kteří v rámci projektu přijali pozici koordinátorů inkluze.
Díky podpoře expertních spolupracovníků z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání měli vedoucí pracovníci škol v projektu také možnost zpracovat velmi konkrétní a prakticky orientované strategické plány rozvoje inkluzivní kultury školy.

Metodologická poznámka

Data zobrazená v této publikaci pocházejí z opakovaných rozhovorů se školními asistenty, speciálními pedagogy, koordinátory inkluze a spolupracujícími učiteli. Většina rozhovorů se odehrávala přímo v zapojených základních školách, během návštěv metodiků projektu, menší část rozhovorů proběhla na metodických setkáních jednotlivých profesních skupin. Většina rozhovorů byla nahrávána formou audiozáznamů, ze kterých byly pak pro potřeby metodiky vytvořeny přepisy formou selektivních protokolů, z diskuzí z metodických setkání byly písemné poznámky pořizovány bezprostředně.
Při analýze všech datových záznamů z projektu byly využity strategie kvalitativního výzkumu. Obsahová analýza byla postavena na jednoduchém systému kategorií, díky kterým byly výpovědi účastníků projektu přiřazeny k dílčím významovým celkům.
V zájmu zachování maximální možné anonymity jednotlivých účastníků projektu – ve vztahu k jejich výpovědím – byla jména všech autorů citovaných výpovědí v publikaci změněna.

1.
Sociální znevýhodnění a strategie podpory vzdělávání žáků



1.1 Východiska

Sociální znevýhodnění. Při popisu strategií pedagogické podpory ve vzdělávání lze hned v počátku narazit na poměrně významné obtíže při samotném definování kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. V minulosti, konkrétně v letech 2011 až 2016, byla tato žákovská skupina vymezena relativně jasně i v normativních dokumentech, a to definicí vyhlášky[2], která uváděla, že za žáka se sociálním znevýhodněním se „považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (Česko, 2005a, 2011). Toto legislativní vymezení bylo pro pedagogickou praxi poměrně dobře formulované, neboť stavělo na dvou významně hendikepujících faktorech – absenci domácí podpory vzdělávání a neznalosti vyučovacího jazyka.
Legislativní reforma v letech 2016 a 2017 od uvedené specifikace kategorie žáků se sociálním znevýhodněním ovšem upustila. V souladu s trendem odklonu od diagnóz a příklonu ke konceptu potřeb jsou žáci se sociálním znevýhodněním vnímáni jako součást široce definované skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Česko, 2004a). V současné vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pak není skupina žáků se sociálním znevýhodněním nijak přesněji popisována – pouze na dvou místech vyhláška používá upřesňující termín „žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“ (Česko, 2016), podrobnější specifikaci ale text vyhlášky nenabízí.
Skupina žáků se sociálním znevýhodněním je tak pro praxi definována v poměrně obecném pojetí na základě jakýchkoli ne-zdravotně podmíněných faktorů, které vytvářejí bariéry ve vzdělávání těchto žáků (Němec a kol., 2019; Kolektiv autorů, 2013)
Ve snaze upřesnit kategorii žáků se sociálním znevýhodněním uvádějí dostupné studie (Němec a kol., 2019; Lábusová in Felcmanová, Habrová, 2015 a další), že mezi tyto žáky můžeme řadit zejména:

- žáky z neúplných rodin, jejichž rodiče z časových a jiných objektivních důvodů nemohou věnovat dostatek pozornosti školní přípravě dítěte;
- žáky z rodin, ve kterých rodiče nejeví o vzdělávání dítěte přiměřený zájem, ať už proto, že řeší jiné životní priority, nebo proto, že nevědí, jak dítě podpořit;
- žáky v pěstounské péči nebo v ústavní výchově, jejichž školní výkon může být ovlivněný psychickými dopady způsobenými selháním původní rodiny;
- žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, z rodin cizinců, ale i z rodin komunikujících specifickými varietami češtiny;
- žáky z odlišného kulturního prostředí, ve kterém minoritní kultura rodiny může kolidovat s majoritní kulturou školy;
- -žáky, jejichž psychika a školní výkon jsou ovlivněny dysfunkčními vztahy v rodině;

2 §1, odstavec 6, vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných; ve znění novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb.

- žáky z rodin, ve kterých úroveň chudoby negativně ovlivňuje školní vzdělávání žáka, například zvýšenými absencemi na akcích školy, nedostatky ve školním stravování atp.;
- žáky ze sociálně vyloučených lokalit, u kterých obvykle dochází ke kumulaci negativních dopadů chudoby, nedostatečné podpory rodiny, absence studijních vzorů.

Kromě výše uvedených faktorů je také důležité zmínit, že řada dětí a žáků se sociálním znevýhodněním pochází z prostředí se zvýšeným výskytem sociálně patologických jevů, což mnohdy dále negativně ovlivňuje jejich celkový vývoj (Bořkovec, Ranglová, Šebová in Kolektiv autorů, 2013).
U žáků znevýhodněných nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka je třeba zdůraznit, že se kromě žáků s odlišným mateřským jazykem může jednat i o žáky komunikující etnolektem, v ČR zejména romským etnolektem češtiny, nebo o žáky, jejichž komunikační znalost češtiny je výrazněji ovlivněna životní realitou sociálně znevýhodněného prostředí (Bořkovcová, 2019).
Podrobný nástroj pro identifikaci sociálního znevýhodnění žáka nabízí posuzovací schéma uvedené v „Metodice ke katalogu podpůrných opatření – k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“[3] – zde jsou zohledněné jak indikátory související se sociokulturním statusem rodiny žáka, tak i indikátory vztažené k interpersonálnímu chování žáka, k intrapersonálním a osobnostním charakteristikám žáka, k materiálním podmínkám vzdělávání žáka a ke školní připravenosti žáka v období prvních let jeho školní docházky (Felcmanová a kol., 2015).

Počet žáků se sociálním znevýhodněním. Ačkoli dnes neexistují v České republice přesnější statistické údaje o početním zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním ve školství, lze odůvodněně předpokládat, že se celkové počty těchto žáků pohybují minimálně v řádech desetitisíců. Tento předpoklad podporuje například poslední rozsáhlejší analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR – podle údajů studie zpracované na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí žilo v roce 2015 v sociálně vyloučených lokalitách 95–115 tisíc lidí, z toho přibližně 40 % tvořily děti do 15 let (GAC, 2015).
Komplexnější metodou, která kombinuje statistická data z různých oblastí života společnosti, se o odhad celkového počtu žáků se sociálním znevýhodněním pokusili autoři studie zpracované v projektu Univerzity Palackého v Olomouci a obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni – podle této studie mohlo být ve školství v ČR v roce 2016 přibližně 140 tisíc žáků se sociálním znevýhodněním, z toho pak přibližně 35 tisíc se závažnějšími vzdělávacími potřebami, k jejichž naplnění je nutná diagnostika a návazná podpora školského poradenského zařízení (Kolektiv autorů, 2015).

[3] Dostupné také online: http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-szn-metodika/katalog-szn-metodika.pdf

Podpůrné mechanismy ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.
Efektivní formy podpory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním podle dostupných studií z posledních let (Petr Šafránková, Zátopková, 2017; Veřejná ochránkyně práv, 2018; Němec a kol, 2019; a další) zahrnují zejména tato doporučení:

› Podporovat kvalitní předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, s cílem co nejvíce pomoci s rozvojem jejich školní připravenosti.

› Zabezpečit, aby se školy i učitelé ztotožnili s myšlenkou společného vzdělávání a aby tuto myšlenku akcentovali ve školních vzdělávacích programech i v dalších školních dokumentech.

› Podporovat vzdělávání a maximální možnou odbornou připravenost učitelů v oblasti práce se sociálně znevýhodněnými žáky, a to jak na úrovni pregraduálních studií, tak i postgraduálně formou kurzů DVPP[4], hospitací a sdílením příkladů dobré praxe.

› Podporovat pedagogické pracovníky k citlivosti a respektu k individuálním potřebám sociálně znevýhodněných žáků. Rozvíjet u pedagogů schopnost empatie a porozumění pro životní okolnosti, které determinují školní výkon žáka.

› Ve školních třídách cíleně pracovat s jejich upořádáním a atmosférou, podporovat vzájemnou toleranci a respekt mezi žáky, kteří pocházející z odlišného kulturního a sociálního prostředí. Soustředit se na prevenci šikany a minimalizaci nežádoucího chování žáků.

› Vytvářet příležitosti pro individualizovanější pedagogickou práci s žáky se sociálním znevýhodněním – v rámci vyučování zapojením většího počtu pedagogických pracovníků, mimo vyučování pak formou doučování a mentoringu.

› Podporovat a rozvíjet vzájemnou důvěru mezi pedagogickými pracovníky školy a sociálně znevýhodněnými žáky. Lidský přístup učitele by měl v očích žáka potvrzovat zájem o subjektivní prožívání žáka i o maximální využití jeho potenciálu.

› Rozvíjet kapacity školních poradenských pracovišť, usilovat o navýšení počtu pracovníků a zvýšení dostupnosti služeb školních speciálních pedagogů a školních psychologů, v rámci projektových aktivit pak případně i sociálních pedagogů nebo koordinátorů inkluze.

› Zajistit systematické metodické vedení asistentů při pedagogické práci s žáky se sociálním znevýhodněním.

› Podporovat a rozvíjet vzájemnou důvěru a spolupráci mezi pedagogickými pracovníky školy a zákonnými zástupci žáků. Rodiče žáků by neměli vnímat školu jako nepřátelskou instituci, ale jako partnera, který s nimi sdílí zájem o nejlepší možnou budoucnost jejich dětí.

[4] Další vzdělávání pedagogických pracovníků.

› Rozvíjet příležitosti pro neformální setkávání rodičů žáků se sociálním znevýhodněním s rodiči ostatních žáků škol, například formou školních akcí, s cílem podporovat lepší vztahy mezi těmito rodičovskými skupinami.

› Akcentovat spolupráci školy s externími partnery. V oblasti sociální práce mohou být důležitými partnery školy nestátní neziskové organizace, obecně prospěšné společnosti, spolky nebo nadace. Při řešení vzdělávacích potřeb žáků může být zásadní spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními, pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry nebo se střediski výchovné péče.

› Někde je spolupráce školy s externími institucemi dána jako zákonná povinnost – například směrem k OSPOD[5] je škola povinna oznámit podezření na ohrožení dítěte, umožnit pracovníkům OSPOD návštěvu dítěte ve škole a na vyžádání vydat OSPOD zprávu o dítěti (Macků, 2019).

Inspirativní zde mohou být i vybrané zahraniční příklady dobré praxe. Může jít například o efekt nadstandardní externí poradenské podpory – studie ze škol s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků na Kypru doložila, že navýšení počtu poradenských pracovníků, kteří mohou zajišťovat další expertní názor, může přímo ve školách podpořit celkovou efektivitu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (Charalambous, Kyriakides, Creemers, 2018).
Jinde se zase osvědčují systémy vzájemné žákovské podpory – autoři výzkumu, který mapuje vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v britském Birminghamu, mimo jiné doporučují, aby školy v čase oběda nabízely podporu zajišťovanou staršími žáky závěrečných ročníků, ke kterým by si mladší žáci mohli přijít vypracovat domácí úkoly (Collins, Collins, Butt, 2015)

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že v současnosti již existují studie a metodické materiály, které přímo popisují nebo alespoň naznačují žádoucí postupy pro systematickou pedagogickou práci s žáky se sociálním znevýhodněním. Nakolik jsou ale tyto postupy přijímány jako relevantní v praxi? Jak vnímají pedagogičtí pracovníci škol potřeby žáků se sociálním znevýhodněním? A které postupy při práci s touto cílovou skupinou žáků považují za osvědčené?

[5] Orgány sociálně-právní ochrany dětí.

1.2 Reflexe praxe

V rozhovorech a diskuzích s pedagogy, kteří mají dlouholeté zkušenosti se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním, velmi často zaznívají dvě důležitá témata:
1) Specifické problémy, které mají významný dopad na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a odlišují tuto žákovskou skupinu od ostatních žáků, u kterých se tyto problémy objevují méně nebo vůbec.
2) Nutnost spolupráce školy s dalšími institucemi, které mohou vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním sekundárně podpořit.

Specifické problémy ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je nutné identifikovat především proto, aby bylo jasné, na jakou oblast zaměřit podporu škol a intervence v pedagogickém prostředí.
Kromě mnoha jiných problematických oblastí[6] vnímají učitelé u žáků se sociálním znevýhodněním citlivě zejména dvě možné bariéry, a to nedostatek motivace ke školnímu vzdělávání ze strany rodičů žáků a také – s tím mnohdy související – zvýšené absence žáků.

Nedostatečná spolupráce rodičů se školou je v pohledu mnoha učitelů zásadním negativním faktorem ve vzdělávání žáků:

> Barbora, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Děti, které tady máme, jsou prostě takové, jaké jsou. Pocházejí z rodin, z jakých pocházejí – velká část těchto dětí je z rodin, kde přístup ke vzdělání není úplně kladný. Spousta rodičů nemá chuť zabývat se školou a nějakými známkami, a to se bohužel odráží i na dětech. Mnoho rodičů samo nemá chuť nebo vůli se školou spolupracovat.*"

Problémy ve spolupráci – nebo v nedostatku spolupráce – s rodiči znevýhodněných žáků někteří učitelé dokonce interpretují jako významnější než všechny reálné problémy, které přímo vyplývají z výuky žáků.

> Kateřina, výchovná poradkyně a koordinátorka inkluze: *„… my totiž ani nemáme tak problém se sociálně znevýhodněnými žaky, jako spíš s jejich rodiči. S těmi pořád řešíme nějaké problémy. Teď třeba aktuálně to, že se nám rodiče ráno shlukují před školou, přivedou děti, a protože jsou bez práce, tak mají čas, odpoledne totéž – když jdou pro holčičku do první třídy, tak jich jde pět, no a kolemjdoucí si řeknou co, když je tam vidí?*"

S nedostatečnou podporou ze strany rodičů jsou mnohdy úzce spojené i **vysoké absence** žáků. Rodiče nedávají dostatečný důraz na školní docházku dětí, častěji žáky omlouvají z výuky nebo dokonce nechávají absence neomluvené a v době nemoci děti nedodržují klidový režim. Výsledkem je pak zameškaná látka, kterou s žáky v domácím prostředí nikdo nedožene.

> Alžběta, učitelka: *„Trápí nás docházka. Děti by byly opravdu o kus dál, kdyby je rodiče poctivě posílali do školy. Ale to je pořád bolení bříška, bolení hlavy, jednodenní teplota, a pořád takhle dokola. Nechce se jim do školy. Myslím si, že kdyby tyto děti chyběly o polovinu méně, byly by na tom určitě lépe. Protože někdy mají třeba i přes dvě stě zameškaných hodin…*"

Nutnost spolupráce školy s dalšími institucemi přirozeně vyplývá ze situace, ve které do školního vzdělávání dětí zasahuje řada bariér vznikajících v mimoškolním prostředí žáků; zároveň je tato spolupráce nezbytná s ohledem na synergii sil ze strany institucí, které se podílejí na podpoře dětí nejen v oblasti vzdělávání. V mnoha případech je klíčová **spolupráce se sociálními pracovníky** z lokálních úřadů nebo z místních zařízení sociálních služeb. Sociální pracovníci mohou působit přímo v rodinném prostředí žáků, mohou podpořit kontakt mezi školou a rodinou, ale mohou škole také zprostředkovat kontakt na další organizace, jejichž služeb lze využít při řešení problémů a naplňování socioekonomických potřeb dětí.

> Olga, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Hodně spolupracuji se sociálkou z městského azylového domu a tahle spolupráce výborně funguje. Doporučili nám například sociálně slabé rodiny do programu ‚Obědy pro děti' od organizace ‚Women for women', díky tomu má teď deset dětí obědy ve školní jídelně zdarma…*"

Spolupráce s NNO – nestátními neziskovými organizacemi – je další možnou formou, jak získat hmatatelnou podporu pro žáky se sociálním znevýhodněním. Kromě intervence v rodině a doučování žáků v domácím prostředí, které tyto organizace často realizují v rámci tzv. „sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi", nabízejí mnohé neziskovky i sociální poradenství, které pomáhá rodinám v oblasti finančního zajištění základních životních potřeb nebo v oblasti bydlení – jakkoli tyto potřeby nejsou přímou součástí vzdělávání dětí, se školním úspěchem a celkovou duševní i fyzickou pohodou dítěte bezprostředně souvisí. Neziskové organizace se dále podílejí na již zmíněné podpoře školního stravování dětí, i díky tomu pomáhají vytvořit u dětí základní podmínky pro učení.

> Petra, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Řešili jsme i obědy. Zaznamenali jsme, že dvě děti v šesté třídě nechodí na obědy, nemají ani svačiny, takže jsme podali žádost do programu ‚Obědy pro děti'. Napsali jsme už dvě žádosti.*"

[6] Řadě těchto oblastí nutné podpory se věnuje kapitola 3.

Nevýhodou služeb zajišťovaných neziskovými organizacemi může být jejich nesystémovost – tyto služby jsou dostupné pouze tam, kde daná nezisková organizace působí. Ve větších městech nabízejí doučování nebo volnočasové aktivity právě místní neziskové organizace nebo jimi zřizovaná nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. U škol v méně osídlených okrajových regionech je ale nutné tyto služby zřizovat přímo ve škole, protože pro NNO mohou být dané lokality příliš daleko.

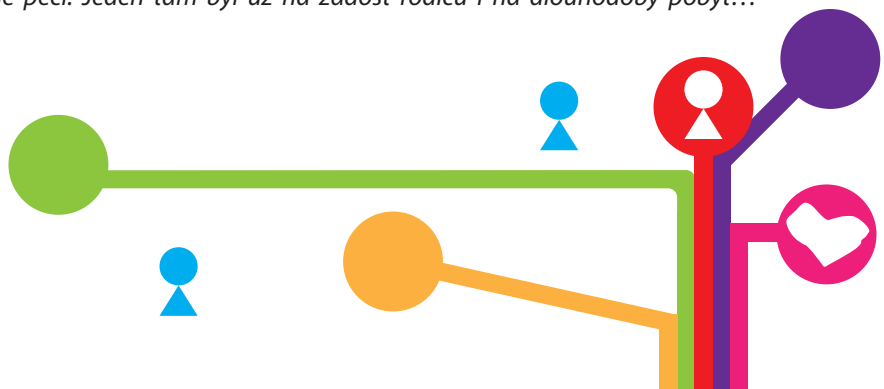
> Petra, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Zkoušeli jsme navázat spolupráci s neziskovými organizacemi, s Člověkem v tísni, ale nevyšlo to, protože nikdo nemá svou pobočku blízko a jsme pro ně daleko. I pro ně jsme odloučená lokalita, operují třeba v Jáchymově, kde je to mnohem potřebnější z hlediska struktury a počtu dětí a obyvatelstva…“*

Pro plynulý přechod dětí mezi jednotlivými stupni škol i třeba pro předání informací o sociálně znevýhodněných žácích může být důležitá **spolupráce s mateřskými školami**. Díky vzájemným návštěvám dětí a žáků z mateřské a základní školy vstupují v září noví žáci prvních tříd do jim už známého prostředí, navíc některé příklady dobré praxe ukazují, že kontakt mezi dětmi z jednotlivých druhů škol lze dobře využít i v systému vzájemné výukové podpory.

> Barbora, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Máme dobrou spolupráci se školkou, díky které chodí naši osmáci do školky a školka pak chodí k nám. My pro ně děláme programy, starší žáci učí ty mladší, a když k nám potom děti nastoupí do první třídy – proto to na začátku dělají osmáci – tak pak v tom roce jsou to deváťáci, které už nastupující děti znají a ti jim během prvního roku pomáhají zaběhnout se do režimu nové školy…“*

Při řešení problémů v oblasti chování žáků může být také velmi důležitá intenzivnější **spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami** (PPP) a **se střediska výchovné péče** (SVP). Poradny mohou žákům zajistit ambulantní péči a doporučit podpůrná opatření pro školu, střediska mohou pro žáky zajistit i terapeutické pobyty.

> Petra, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Spolupracujeme velmi dobře se střediskem výchovné péče v Karlových Varech, kde už máme dva žáky v trvalé péči. Jeden tam byl už na žádost rodičů i na dlouhodobý pobyt…“*



1.3 Doporučení pro praxi

Na základě zkušeností z praxe i podle poznatků současné odborné literatury lze školám a pedagogickým pracovníkům pro oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků doporučit následující:

A. **Využít všechny dostupné možnosti pro zlepšení spolupráce s rodiči žáků** a podporovat zapojení rodiny do vzdělávání žáků. K tomuto lze využít například pozice školních asistentů nebo asistentů pedagoga, kteří mohou rodiče žáků opakovaně kontaktovat v mimoškolním prostředí. Podpůrnou roli zde může mít také spolupráce se sociálními pracovníky v lokalitě a s místními neziskovými organizacemi, které v rodinách žáků působí. Při spolupráci s rodinami je potřeba respektovat a zohlednit těžkosti, kterým rodina čelí (obtíže v oblasti bydlení, materiálního zabezpečení základních životních potřeb apod.).

B. **Usilovat o minimalizaci absencí sociálně znevýhodněných žáků** ve výuce. I zde mohou významnou roli sehrát pedagogičtí asistenti, kteří mají možnost v situaci, kdy se žák nedostaví do školy, okamžitě kontaktovat rodinu, zjistit důvod absence, vysvětlit rodičům žáka nutnost omlouvání, zprostředkovat učivo za zameškané hodiny atd. Důležitá je zde i spolupráce s místními sociálními pracovníky, v případě vysokého počtu neomluvených hodin pak eventuálně i s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

C. **Rozvíjet atmosféru školy** tak, aby bylo jak ve školních dokumentech, tak i samotném školním prostředí patrné, že škola je otevřena principům inkluze, že podporuje toleranci a vzájemný respekt mezi žáky, učiteli i rodiči. K rozvoji takové atmosféry lze využít například třídnické hodiny, projektové dny, tematické programy se zaměřením na multikulturní výchovu a další.

D. **Vytvářet mechanismy vzájemné žákovské podpory**, ve kterých starší žáci školy pomáhají s mimoškolní přípravou mladších žáků, eventuálně v rámci vrstevnické podpory mohou studijně úspěšnější žáci pomáhat svým méně úspěšným spolužákům ze stejného ročníku. Vzájemná žákovská podpora může probíhat jak hromadně, když celé třídy starších žáků pomáhají celým třídám mladších žáků, tak i individuálně, kdy jen vybraní jednotlivci pomáhají několika nejpotřebnějším žákům

E. **Podporovat řešení základních potřeb žáků** – například ve spolupráci s neziskovými organizacemi zajistit dotace na školní stravování žákům, jejichž rodiče mají s placením školních obědů dlouhodobé problémy. Tato iniciativa vychází z vědomí toho, že žáci musí mít nejprve zajištěné své základní životní potřeby, a teprve poté se mohou v dostatečném rozsahu soustředit na výuku. Školní obědy jsou také často podmínkou pro zapojení žáků do odpoledních aktivit, ať už jde o doučování nebo o aktivity volného času.

F. **Rozvíjet personální kapacity školy**, a to jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Usilovat o navýšení počtu asistentů pedagoga, eventuálně školních asistentů, rozvíjet kapacitu školního poradenského pracoviště tak, aby zahrnovalo i služby školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Z hlediska kvality je potřeba u učitelů i u dalších pedagogických pracovníků posilovat jejich schopnost empatického vnímání žákovských potřeb a pedagogické dovednosti vedoucí k individualizaci ve výuce. Kurzy dalšího vzdělávání pedagogů realizovat zážitkovou a interaktivní formou a jejich obsah zaměřit na situace, se kterými se učitelé v praxi reálně setkávají. V zájmu prevence dopadů únavy a postupného vyhoření zajistit pedagogickým pracovníkům také možnost supervize nebo mentorské podpory.

G. **Usilovat o intenzivní spolupráci s dostupnými zařízeními poradenských služeb** - pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a středisky výchovné péče (SVP). Ve spolupráci s těmito organizacemi se soustředit nejen na řešení vzdělávacích potřeb žáků, ale i na prevenci v oblasti školního neúspěchu. V případě PPP je ideální, když se podaří spolupráci nastavit tak, aby služby poradny nebyly místně vázány jen na pracoviště poradny – v oblasti podpory sociálně znevýhodněných žáků velmi pomáhá, pokud alespoň několikrát do roka dorazí pracovníci PPP do školy a jsou ochotni realizovat diagnostické a poradenské služby během dne v budově školy.

H. **Nastavit intenzivní spolupráci se sociálními službami** dostupnými v dané lokalitě. Škola by měla mít přehled o tom, které neziskové nebo jiné instituce v lokalitě zajišťují pro rodiny znevýhodněných žáků sociální poradenství a sociální služby – zejména tzv. sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (známé také pod zkratkou SAS) a služby nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (známé také jako NZDM). Spolupráce školy s těmito službami může mít charakter preventivní – s cílem zajistit žákům doučování v rodinách dříve, než u nich dojde ke školnímu selhávání, nebo s cílem nabídnout žákům volnočasové aktivity dříve, než u nich dojde k rozvoji problémového chování.

CH. **Spolupracovat s dalšími školami v regionu,** a to zejména za účelem usnadnění přestupu žáků mezi jednotlivými typy škol. Potřebná je proto spolupráce s mateřskými školami, díky které lze podpořit přechod dětí do prvního ročníku základního vzdělávání. Žádoucí je ale také spolupráce se středními školami, například formou návštěv žáků druhého stupně ZŠ ve vybraných středních školách, díky kterým mají pak i žáci se sociálním znevýhodněním lepší představu o možnostech svého dalšího pokračování ve studiu.

2.
Školní asistent a jeho role v podpoře znevýhodněných žáků

2.1 Východiska

Vývoj asistentské profese. Pozice asistentů má v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v ČR již poměrně dlouhou tradici. První asistenti se u nás objevili už v první polovině 90. let, kdy některé školy začaly experimentálně zřizovat místa romských asistentů, za účelem podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků. Oficiálně stát registroval pozici označenou jako „romský asistent" v roce 1997 a následující vývoj jednoznačně poukázal na užitečnost této profese – v letech 1997/1998 až 2000/2001 došlo k nárůstu počtu romských asistentů z původních dvou desítek až na více než dvě stě pracovníků (viz Bartoňová, 2003), bylo tedy zřejmé, že mezi samotnými Romy byl o práci ve školství zájem a také že školy měly zájem o tyto romské podpůrné pracovníky. S počátkem nového tisíciletí došlo k přejmenování dané pracovní pozice na „vychovatel – asistent učitele", přičemž tito asistenti i nadále pracovali se sociálně znevýhodněnými žáky, už zde ale nebyla ona dřívější přímá vazba na etnickou příslušnost – asistenti sami tedy už nemuseli být pouze Romové a stejně tak podpora žáků už nesměřovala jen k žákům romským (Němec, 2014).
K poslední terminologické změně došlo ve školním roce 2004/2005. S přijetím nového školského zákona došlo ke sjednocení profese asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním a profese asistentů zaměstnaných u žáků se zdravotním postižením – od 1. ledna 2005 pod jednotným názvem „asistent pedagoga".

Aktuální stav. V současnosti využívají školy pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky dvě pozice asistentů – asistenty pedagoga a školní asistenty.
Asistenti pedagoga patří podle zákona mezi pedagogické pracovníky (Česko, 2004b), jsou vedeni jako podpůrná opatření ve vzdělávání konkrétního žáka nebo skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Česko, 2004a). Hlavní činnosti asistentů pedagoga jsou vymezeny vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podle které je základním úkolem asistenta pedagoga poskytovat podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáků s postižením nebo znevýhodněním (Česko, 2016). Ke zřízení pozice asistenta pedagoga škola potřebuje doporučení od pedagogicko-psychologické poradny nebo od speciálně pedagogického centra.
Školní asistent je pozice zřizovaná v rámci projektů financovaných s podporou Evropské unie, nejčastěji jde o zjednodušené projekty označované jako „šablony". Cílem práce školních asistentů je podpora vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem. Oficiálně jsou školní asistenti vedeni jako nepedagogičtí pracovníci, vedle organizační podpory učitele během vyučování by činnost školních asistentů měla směřovat do oblasti podpory komunikace mezi školou a rodinami žáků a také do oblasti organizace volnočasových aktivit pro ohrožené žáky. Podrobnější instrukce k práci školních asistentů stanovují dokumenty ministerstva školství „Přehled šablon a jejich věcný výklad" (MŠMT, 2014) a „Školní asistent v projektech OP VVV" (MŠMT, 2015).

Formy podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků zajišťované z pozic asistentů pedagoga nebo školních asistentů můžou být v praxi poměrně rozmanité a odlišné podle různorodosti specifických potřeb žáků. Na základě mnoha let zkušeností z praxe i podle relevantních výzkumů (viz Němec a kol., 2014; Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, Strnadová, 2015; Němec, Hájková, Květoňová, Strnadová, 2018) mezi hlavní oblasti podpory, ve kterých asistenti aktivně přispívají ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, patří:

- **podpora učitele při vzdělávání žáků** v průběhu vyučování; a to jak formou vlastní práce asistenta s žáky, tak i prostřednictvím takové pomoci učiteli, která umožní učiteli samotnému, aby věnoval více pozornosti znevýhodněným žákům;

- **podpora učitele při porozumění žákům** a jejich potřebám – tuto podporu může asistent učiteli nabídnout zejména díky dobré znalosti rodinného a sociálního prostředí žáků, případně u žáků z etnických minorit i díky znalosti kulturních tradic a zvyků;

- **doučování žáků**; podle potřeby buď ve škole, nebo v rodině, či v jiném mimoškolním prostředí (knihovně, místním nízkoprahovém zařízení apod.);

- **podpora komunikace mezi školou a rodinami žáků** pomocí telefonického kontaktu, oslovení rodičů v prostředí školy, ale často i prostřednictvím docházky do rodinného prostředí žáků;

- **psychická podpora žáků** – pozornost, kterou asistenti žákům věnují, společně se schopností naslouchat může žákům kompenzovat nedostatek pozornosti ze strany jejich rodičů a podpořit tak jejich psychickou vyrovnanost;

- **zajištění kroužků a volnočasových aktivit** pro sociálně znevýhodněné žáky, často přímo v prostředí školy; díky této činnosti asistentů mají možnost smysluplného trávení volného času i ti znevýhodnění žáci, jejichž rodiče by nabídky volnočasových aktivit v jiných institucích z finančních a organizačních důvodů nevyužili.

Asistent jako pro-inkluzivní opatření. Cílem práce asistentů je především zvýšit efektivitu vzdělávání znevýhodněných žáků a jejich sociální zapojení do kolektivu spolužáků, asistent by tak měl co nejvíce podporovat spolupráci mezi žáky samotnými a také pomáhat vytvářet prostor pro individuální práci učitele s žákem. V souladu s tím je nutné upozornit na nevhodnost postupů, při kterých asistent v rámci vyučování odchází s žákem nebo skupinou žáků pracovat mimo třídu, do odděleného prostředí – v takových případech dochází k sociálnímu vyčleňování žáků a k redukci podpory žáků ze strany učitele, z hlediska potřeb takto izolovaného žáka tedy může jít o opatření kontraproduktivní (Pekárková, Vožechová, in Kolektiv autorů, 2013; Němec a kol., 2014). S výjimkou mimořádných a dobře odůvodněných případů, kdy by izolace žáka byla například nutná kvůli ohrožení ostatních žáků ve třídě nebo kvůli nadměrnému narušování výuky, je tak v rámci vyučování jednoznačně preferována podpora asistenta uskutečňovaná přímo ve třídě, v kolektivu všech přítomných žáků.

Etnická příslušnost asistentů. U žáků se sociálním znevýhodněním, kteří patří k etnickým menšinám, může být výhodou, pokud asistent sám patří ke stejné etnické minoritě. Takový asistent se často dobře orientuje v kulturně-sociálním zázemí rodin žáků, lépe komunikuje s rodiči žáků, zná jazyková specifika žáků, představuje pro žáky neformální autoritu a může být žákům studijním i pracovním vzorem (Němec a kol., 2019). Funkční spolupráce mezi etnicky majoritním učitelem a etnicky minoritním asistentem může být dobrým příkladem pro všechny žáky školy (Němec a kol., 2014). Zároveň je ovšem potřeba vyvarovat se v těchto případech rizik spojených zejména s přesunem podpory etnicky minoritních žáků z učitele na asistenta a přesunem komunikace s rodiči těchto žáků z učitele na asistenta (Starčević, Dimitrijević, Macura Milovanović, 2016).

2.2 Reflexe praxe

V praxi školních asistentů, kteří působí ve školách se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných žáků, se jako jeden z nejdůležitějších přínosů jeví jejich aktivita v oblasti **spolupráce mezi školou a rodinami žáků**. Důležitou součástí asistentské praxe je docházka do rodin, která výrazně zrychluje a zefektivňuje spolupráci s těmi rodiči, kteří sami kontakt se školou nevyhledávají.

> Michaela, zástupkyně ředitele a koordinátorka inkluze: *„Pokrok vidíme ve zrychlení spolupráce s rodinami žáků. Když školní asistentky dané rodiny navštěvují, tak to je úplně něco jiného, než když jsme to dříve napsali do žákovské, rodiče pak týden nepřišli, pak se posílal dopis poštou, a zase se týden čekalo. Teď už jsme navyklí, že když rodič nepřijde hned, dá se dopis asistentce, ona tam hned dojde a je to daleko rychlejší."*

Vzhledem k zahlcení učitelů i školních poradenských pracovníků jinými pracovními povinnostmi může být docházka asistenta do rodin nebo intenzivnější telefonická komunikace mezi asistentem a rodiči žáka v některých případech jediným efektivním prostředkem podpory spolupráce mezi školou a rodinami.

> Pavel, školní asistent: *„Dopoledne jsem rodinu navštívil v jejich bydlišti. Doma byli oba rodiče. Nabídl jsem jim, že je doprovodím na sociální úřad, abychom zjistili, jestli mají všechny dávky, na které mají nárok, a jestli není ještě nějaká možnost, jak by získali peníze na školní vybavení syna. Na to matka reagovala tím, že kluk vlastně všechno má a jenom si to zapomíná doma. Domluvili jsme se, že bude syna kontrolovat. Druhý den před doučováním mě už chlapec vyhlížel a neschovával se tak jako obvykle. Když jsem se ho zeptal, co se děje, odpověděl: ‚Máma chce, abych sem chodil, že to mám lehčí.' Motivovat ho ale musím pořád. Občas stále nenosí sešity, ale já jeho mamince zavolám a vždycky je pak třeba tři dny nosí. Musím jí ale pokaždé poděkovat prostřednictvím SMS. Co se týká školních výsledků, asi nelze úplně očekávat, že to bude jedničkář, ale paní učitelka ho častěji chválí a už jednou dostal i dvojku z češtiny a z vlastivědy."*

V praxi lze dokonce zaznamenat případy, kdy práce asistenta znamená pro školu jedinou možnou cestu, jak navázat spojení s rodinou žáka.

> Mariana, učitelka: *„Paní asistentka to tady u nás vzala za skvělý konec a opravdu dělá docela zázraky. Když už jsme zoufalí, tak jdeme za ní a ona chuděra pak lítá jako motorová myš, protože je to právě ona, kdo tady zná ty rodiny žáků a ví, kam za nimi má jít. Já třeba konkrétně jsem řešila problém u holčičky, u které jsme vůbec nevěděli, kde bydlí, protože mi rodina neuvedla novou adresu. Domluvila jsem se s vedením a školní asistentku jsme pak poslali ze školy s tou holčičkou, aby ji doprovodila domů a abychom pak věděli, kam za jejími rodiči jít. V tomhle je školní asistentka doopravdy úžasná – vyšleme ji a máme to zařízené."*

Ve školách s větším počtem žáků ze sociálně vyloučených lokalit bývají někdy návštěvy v rodinách nutné ve větším počtu, nezřídka každý pracovní den. V takových případech se celková podpora spolupráce mezi školou a rodinami může stát dokonce hlavním pracovním úkolem asistentů.

> Jana, školní asistentka: *„My tady máme třeba třicet rodin, kde je to potřeba. Ke všem se nechodí každý den, ale třeba k sedmi, osmi se jde určitě. Tak si to rozdělíme s kolegyní, já projdu čtyři a ona taky čtyři…"*

Aby mohli asistenti navštěvovat rodiče žáků v jejich domácím prostředí, je nutné, aby pro tuto činnost měl asistent vymezenou **dostatečnou časovou dotaci** ve svém rozvrhu. V některých případech mohou být užitečné návštěvy asistenta v rodinách i během dopoledne, jako optimální se pak jeví doba během třetí a čtvrté vyučovací hodiny.

> Jana, školní asistentka: *„Vyhovuje mi to, že jsme teď ve vyučování jenom první dvě hodiny, a pak mám čas chodit po rodinách, podle toho, co mi zadají učitelé. Zabere mi to další část dopoledne, než projdu město a dojdu zase zpátky. A pak mám odpoledne s dětmi klub…"*

Někdy je naopak výhodnější kontaktovat rodiče žáků ve večerních hodinách, což od asistentů může vyžadovat větší osobní obětavost, v některých případech jim ale i tento posun části práce do večerních hodin může vyhovovat.

> Monika, školní asistentka: *„… návštěvu v rodině vždycky stíhám, i když je to někdy tak, že skončím odpoledne, pak si udělám třeba nějakou práci doma, a teprve potom se u nich stavím večer. Určitě to ten den do rodiny donesu."*

Při komunikaci s rodiči žáků mohou mít asistentky výhodu také v tom, že znají prostředí rodičů, jejich zájmy a zvyky – těchto svých znalostí pak mohu využít jak pro navázání osobnější formy komunikace s rodiči žáků, tak v některých případech i pro zajištění samotného kontaktu s rodiči žáků.

> Eva, školní asistentka: *„Jednou jsem nemohla sehnat jednu maminku, a protože vím, kde se rodiče scházejí, tak jsem za ní šla večer do toho baru. Ona byla dost překvapená a prosila mě ‚hlavně mi tu nedělej ostudu', no a druhý den do školy na pozvání už přišla."*

I z pohledu učitelů a vedení školy zastávající asistenti důležitou **roli při absencích žáků** – pomáhající s donáškou úkolů do domácího prostředí, v odůvodněných případech mohou i některé úkoly s dítětem doma vypracovat. Podpora asistentů tak může výrazným způsobem pomáhat snižovat dopady absencí do vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Michaela, zástupkyně ředitele a koordinátorka inkluze: *„A co se týká spolupráce s rodinami, tak jsme najeli na to, že když děti marodí, hlavně v prvních třídách, kde je strašně znát každý zameškaný den, tak se kantorka domluví s asistentkou, která pak jde do těch rodin. Donese tam úkoly, ukáže jim, kde mají na čem pracovat, někdy i udělá s dítětem nějaký úkol.“*

Pomoc asistentů může být důležitá i při **řešení neomluvených hodin žáků**. Asistent zde může rodičům vysvětlit důležitost omlouvání zameškaných hodin a v přátelském duchu upozornit rodiče žáka na nebezpečí, která by mohla vyplývat z nahromadění většího počtu neomluvených hodin.

Monika, školní asistentka: *„… minule jsem byla upozornit rodiče, ať píšou omluvenku do žákovské, že jinak budou děti mít ty hodiny neomluvené. Upozornila jsem je, že při nějakém množství hodin se to pak už musí hlásit na sociálku… Maminky, co jsou na mateřské a mají množství dětí, totiž mají jiné starosti. Přemýšlí, co navaří, a nehlídají omluvenky na dny, kdy děcko nebylo ve škole…“*

Při navazování spolupráce s rodinami žáků si mnozí asistenti velmi dobře uvědomují averzi, která u rodičů žáků vůči škole existuje. Rodiče sociálně znevýhodněných žáků mají tendenci někdy vnímat školu jako represivní instituci a kontaktu se školou se přirozeně vyhýbají. Takový postoj je pak v mnoha případech identifikován jen díky intenzivnější komunikaci s rodičem ze strany asistenta.

Věra, školní asistentka: *„Při konzultaci s matkou jsem zjistila, že je naštvaná na školu a bere ji jako protivníka, který jí nechce pomoct při podpoře syna ve vzdělání, požadavky školy bere jako trest.“*

Na druhé straně **důvěra mezi asistentem a rodinami žáků** – někdy přirozená a jindy složitě budovaná – může vést nejen ke zprostředkování potřebných informací, ale i ke zlepšení vztahu mezi rodinami žáků a institucí školy.

Jana, školní asistentka: *„My už ty rodiny známe, s mnoha si i tykám. Přijdu a řeknu: ‚Hele, prosím tě, nemáš tohle zaplacený‘, nebo, Ten tvůj kluk zlobí a neposlouchá‘. Oni jsou rádi, že to vědí. Většinou nás i pustí domů, udělají nám kafe… Nebo mi i sami volají, zda je něco nového. Jak jsou na tom děti a co paní učitelka.“*

Specifické postavení v práci asistentů má zajišťování **komunikace s rodinami žáků-cizinců** s nižší znalostí češtiny. Často je důležité hned na začátku vytipovat, kdo ze členů rodiny mluví česky nejlépe, a následnou komunikaci pak vést přes tohoto jazykově nejzdatnějšího člena rodiny.

Jana, školní asistentka: *„… oni jsou to původem Maďaři, pak bydleli na Slovensku, a česky se teprve učí. Komunikace s nimi je těžší, ale jde to. Tatínek je takový, že už umí víc česky, tak s ním se dá mluvit. A děti také teprve dohánějí češtinu…“*

Vedle komunikace s rodinami žáků je další důležitou oblastí asistentské práce **podpora učitele v průběhu vyučovací hodiny**. Během vyučování pomáhají asistenti přímou pedagogickou prací s žáky, podporují pracovní pozornost žáků, ověřují jejich porozumění zadaným úkolům, pomáhají ale i učiteli s organizačními činnostmi, s přípravou pomůcek a pracovních materiálů tak, aby učitel díky této pomoci sám měl více času na práci s žáky, kteří to nejvíce potřebují.

Pavel, školní asistent: *„Každý den tak tři až čtyři hodiny pomáhám učitelům v hodinách. Učitelé o to stáli, když se dozvěděli, že tu ta možnost je. Pak začali chodit sami a brát mě do hodin…“*

Sami učitelé si spolupráci s asistenty chválí, po několika letech společného působení ve třídách mnohdy učitelé považují asistenty za zcela nezbytnou formu podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Alice, učitelka: *„Já si spolupráci se školní asistentkou nemůžu vynachválit. Sama je iniciativní, děti z mé třídy už zná a už ví, co, kdo a jak potřebuje. Dojde do rodiny, donese jim úkoly… Její pomoc mě v lecčem zachránila, opravdu jsem šťastná, že ji tady mám.“*

Fungující spolupráce s učitelem může být ale velmi přínosná i pro samotné asistenty, kteří se mohou pozorováním a nápodobou sami učit z příkladu učitele a zdokonalovat se tak ve vlastní pedagogické činnosti.

Monika, školní asistentka: *„Já se snažím si vždycky ve výuce všimnout, kde má dítě problém, a pak pozorovat, jak s ním paní učitelka jedná. Podle jejích předloh, podle toho, jak ona to dělá, se to pak snažím dělat stejně, aby to dítě nebylo nějak zmatené. Takže to vždycky vypozoruju.“*

Při práci s žáky z etnických menšin nebo s žáky-cizinci může být pro asistenty výhodou i **znalost minoritního jazyka žáků**. Pokud asistent ovládá alespoň základy odlišného jazyka, může pomoci v komunikaci s žáky; znalost některých specifických oblastí jazyka (např. hanlivých označení) může zase pomoci s přecházením nežádoucímu chování u žáků.

Monika, školní asistentka: *„… děti ze sedmé a osmé třídy si tam nadávaly romsky, mluvili sprostě, ale paní učitelka jim nerozuměla, tak to neřešila. Já jsem klukům vynadala a paní učitelce jsem řekla, co si to tam mezi sebou povídají. Od té doby si na to i ona dává pozor..“*

Také dobrá **znalost rodinného prostředí žáků**, kterou asistenti často disponují, může být prospěšná jak pro asistenty samotné, tak i pro jejich spolupracující učitele. Asistent může učiteli přiblížit rodinné zázemí žaků a pomoct mu tím pochopit životní situaci žáků i jejich související potřeby. Znalost rodin může ale také pomáhat při předcházení konfliktům, které by mohly vznikat v důsledku antipatií mezi jednotlivými rodinami žáků.

> Jana, školní asistentka: *„V létě jsem pomáhala paní zástupkyni s plánováním rozdělení budoucích prvňáků do dvou prvních tříd tak, aby i jejich rodiny spolu vycházely. Aby mezi dětmi a mezi jejich rodiči na schůzkách nevznikaly zbytečné neshody.“*

Další poměrně podstatnou součástí práce asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním je **doučování**. Rodiče sociálně znevýhodněných žáků někdy nemají sami potřebné znalosti, jindy zase řeší jiné důležité životní problémy, ve výsledku pak jejich děti nemají v rodinném prostředí takovou podporu školního vzdělávání, jakou běžně školy očekávají. Doučování zajišťované asistentem tak do jisté míry supluje rodičovskou podporu, zároveň ale zajišťuje pro dítě stejné podmínky, jaké běžně mají v rodinách ostatní spolužáci.
Doučování žáků organizují asistenti často přímo ve škole, efektivní ale může být i doučování v rodině, díky kterému mohou i přítomní rodiče žáka pochytit některé základní postupy při školní přípravě jejich dítěte. Byť je nutno dodat, že někdy organizace doučování v rodině nebývá snadná a vyžaduje od asistenta vyšší míru osobního nasazení.

> Jarmila, školní asistentka: *„Maminka jednoho žáka mi řekla, že by byla ráda, kdybych mohla občas přijít klukovi pomoct s učením k nim domů. Že je ale problém v tom, že oni tam u nich nesmějí přijímat návštěvy. Tak budu muset zajít za správcem té ubytovny a říct mu, jestli za tímhle účelem je možné, aby mně udělali výjimku…“*

U žáků, kterým – z různých důvodů – chybí v domácím prostředí podpora rodičů ve vzdělávání, je často velmi důležitá i pomoc asistenta při **zpracování domácích úkolů**. Nezřídka se jedná o žáky, kteří by bez podpory asistenta žádné domácí úkoly vypracované nikdy nepřinesly.

> Pavel, školní asistent: *„Děti mají za úkol si vždycky přinést tašku, uděláme úkoly na druhý den nebo na další dny. A když říkají, že úkoly nemají, tak to ověřím – vlastně už to mám předem ověřeno od učitelů, jestli mají nebo nemají – takže tohle dětem nevyjde. Od učitelů si dál beru zadání, co ještě je s dětmi potřeba probrat. Často i chodí učitelé sami za mnou, že by potřeboval tenhle tohle a tenhle to. Často pak s dětmi i přetáhneme čas na tu doučovací část. Zpravidla jsou to totiž děti, se kterými by doma nikdo úkoly nedělal.“*

Někdy při doučování pomáhá, pokud je asistent schopen procvičit látku s žákem zábavnou formou, třeba s využitím pomůcek, které si spolu s žákem mohou vyrobit.

> Martina, školní asistentka: *„Z vlastní zkušenosti se mi osvědčila například výroba barevných kartiček, na které dětem vytisknu třeba vyjmenovaná slova, anglická slovíčka s překladem, nebo vzorečky z matematiky, prakticky cokoli je potřeba. Děti to pak víc baví a mají i větší zájem než při klasické výuce.“*

Specifickou náplň mívá doučování, při kterém asistenti poskytují **podporu žákům s odlišným mateřským jazykem**, pracují s žáky z rodin cizinců. U těchto žáků se doučování nejčastěji soustředí na osvojení vyučovacího jazyka, rozvoj slovní zásoby v češtině, případně pak na doplňování a procvičování učiva z obsahového rámce v oblasti „Český jazyk a literatura“.

> Ladislava, školní asistentka: *„V sedmičce mám Vietnamce Honzu, se kterým hodně a často procvičujeme český jazyk. A to vždycky podle toho, co nám pan učitel připraví…“*

Podpora slovní zásoby může být ale součástí doučování zajišťovaného asistenty nejen u žáků s odlišným mateřským jazykem, ale i u sociálně znevýhodněných žáků, jejichž menší slovní zásoba je důsledkem výchovy v celkově méně podnětném rodinném prostředí.

> Ladislava, školní asistentka: *„V šesté třídě s Karolínkou, ona není hloupá, ale třeba ve fyzice moc neví, co po ní pan učitel chce. Nerozumí mu a já jsem jí třeba vysloveně musela vysvětlit, co to znamená ‚těleso‘. Pak už přišla na to, že kulaté těleso můžou být třeba míčky, ale bez toho vysvětlení pojmu, by nevěděla, co se po ní chce.“*

Čtvrtou významnou oblastí činnosti asistentů vedle zabezpečení komunikace s rodinami žáků, podpory učitele ve vyučování a zajištění doučování je jejich zapojení do **organizace volnočasových aktivit pro žáky**. V ideálním případě mohou tyto aktivity, často formu nějakého kroužku, navazovat na vyučování nebo na doučování žáků. Z hlediska personálního zabezpečení je optimální, když do volnočasových aktivit může být zapojený jak asistent, tak i učitel[7].

> Jana, školní asistentka: *„My jsme si udělaly do jedné hodiny takový kroužek pro děti, které nechodí do klubu, aby se taky mohly zapojit. Tak si tam hrajeme, pouštíme pohádky nebo si vyprávíme, čteme si pohádky a chodíme na procházky. Pak máme klub. Když přijde paní učitelka, tři čtvrtě hodinky se učíme, pak si tři čtvrtě hodinky hrajeme, a pak čekáme, jestli přijdou rodiče. Když nepřijdou, tak si pořád ještě hrajeme…“*

[7] Podrobněji o volnočasových aktivitách organizovaných formou odpoledních klubů pojednává kapitola 3.

U volnočasových aktivit a kroužků organizovaných ve škole může být někdy problémem nedostatečná návaznost na předchozí program žáků – pokud mají žáci mezi vyučováním a odpolední aktivitou například hodinový odstup, často se stává, že v tomto volném čase odcházejí ze školy a je jen poměrně malá pravděpodobnost, že by se odpoledne ještě vraceli na nepovinný kroužek. Je tedy užitečné, pokud asistent může žákům zajistit nějaký nenáročný program i v daném kritickém čase, mezi koncem vyučování a začátkem kroužku.

> Monika, školní asistentka: *„… od půl jedné do jedné tak čekají děti na odpolední klub, tak si tam s nimi hrajeme, zpíváme…“*

Zapojení asistentů do volnočasových aktivit organizovaných pro žáky ve škole je smysluplné z mnoha důvodů. Pomocí těchto kroužků zajišťovaných asistenty se daří například rozvíjet školní vzdělávání žáků, zlepšuje se školní motivace žáků, předchází se nebezpečím spojeným s trávením volného času v nevhodném prostředí. U žáků se sociálním znevýhodněním tyto volnočasové aktivity také suplují nabídku zábavného trávení volného času, která těmto žákům v domácím nebo jiném mimoškolním prostředí chybí.

> Pavel, školní asistent: *„Zrovna včera k nám nastoupila do páté třídy holčička z azylového domu, protože jí táta mlátil mámu. Od září je už ve třetí škole. Tyhle děti ke mně chodí na kroužek rády, protože je to pro ně něco nového. Doma nemají co dělat, na kroužku jsou v pěti a mají tam pokoj...“*

Řada asistentů v praxi projevuje velkou invenci v oblasti náplně volnočasových aktivit pro žáky, někteří asistenti také sázejí na své dovednosti získané ve své původní profesi nebo někde v zájmové činnosti (řemesla, sport a podobně). Primárně je ale důležité to, aby šlo o aktivity, které budou zábavné a atraktivní i z pohledu žáků.

> Soňa, školní asistentka: *„Na klubech jsme dělali víc různých věcí: udělali jsme si talentovou soutěž, tancovali jsme, zpívali, hráli jsme společenské hry. Někdy byly děti i na počítači, hrály tam hry, ale třeba i skládaly puzzle a dělaly, co je baví.“*

V neposlední řadě je pro práci asistentů důležitá **spolupráce s ostatními pedagogickými a poradenskými pracovníky**. Vedle spolupráce s učiteli, která je pro úspěch asistentské práce klíčová, by být měl asistent určitě v kontaktu i s poradenskými pracovníky školy – výchovným poradcem, případně metodikem prevence, školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Všichni tito pracovníci mohou asistentovi pomoci pochopit chování a potřeby žáků a také poradit, jak řešit problematické situace při podpoře žáků.

> Jana, školní asistentka: *„… speciální pedagožka se zrovna nedávno byla podívat u nás ve třídě na jednu holčinu, co bude mít asi nějaký mentální problém. Radily jsme se s ní, jak s holčinou pracovat a co pro ni můžeme udělat.“*

2.3 Doporučení pro praxi

Reflexe dosavadních zkušeností asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním (a s rodinami těchto žáků) i současná odborná literatura na dané téma svědčí pro následující doporučení:

A. V praxi zdůraznit **zapojení asistentů do komunikace s rodinami žáků**. Aby mohla být tato komunikace mezi školou a rodinou skutečně funkční, je potřeba asistentům vymezit pro danou činnost dostatek času v úvazku, optimálně jednu až dvě hodiny denně, nebo alespoň jednu až dvě hodiny dvakrát nebo třikrát za týden. Podle potřeby je vhodné využít možnosti docházky asistentů do rodin, zejména u těch rodičů, které je jinak obtížné nebo nemožné kontaktovat.

B. Zapojovat asistenty do **prevence a řešení absencí žáků**. V rámci prevence je vhodné, aby asistenti opakovaně komunikovali s rodiči žáků (případně i s žáky samotnými) o potřebě školní docházky a o rizicích, která jsou se zvýšenými absencemi spojená. U žáků se zvýšeným rizikem neodůvodněných absencí asistent může v den absence hned na začátku vyučování kontaktovat zákonné zástupce žáka, zjistit důvod absence, či žáka v rodině vyzvednout, a tím vytvářet tlak na to, aby pro příště k absencím nedocházelo.

C. Využívat asistenty jako **podporu učitele v průběhu vyučování**. Zde je potřeba klást důraz na takovou práci asistenta, která pomůže učiteli mít více času na individuální podporu znevýhodněných žáků. Veškerá činnost asistenta v rámci vyučování by měla směřovat k tomu, aby se všichni žáci mohli ve třídách učit společně – mimo zcela výjimečně a odůvodněné případy by tedy nemělo docházet k situacím, ve kterých by asistent odcházel při vyučování s vybraným žákem pracovat mimo třídu.

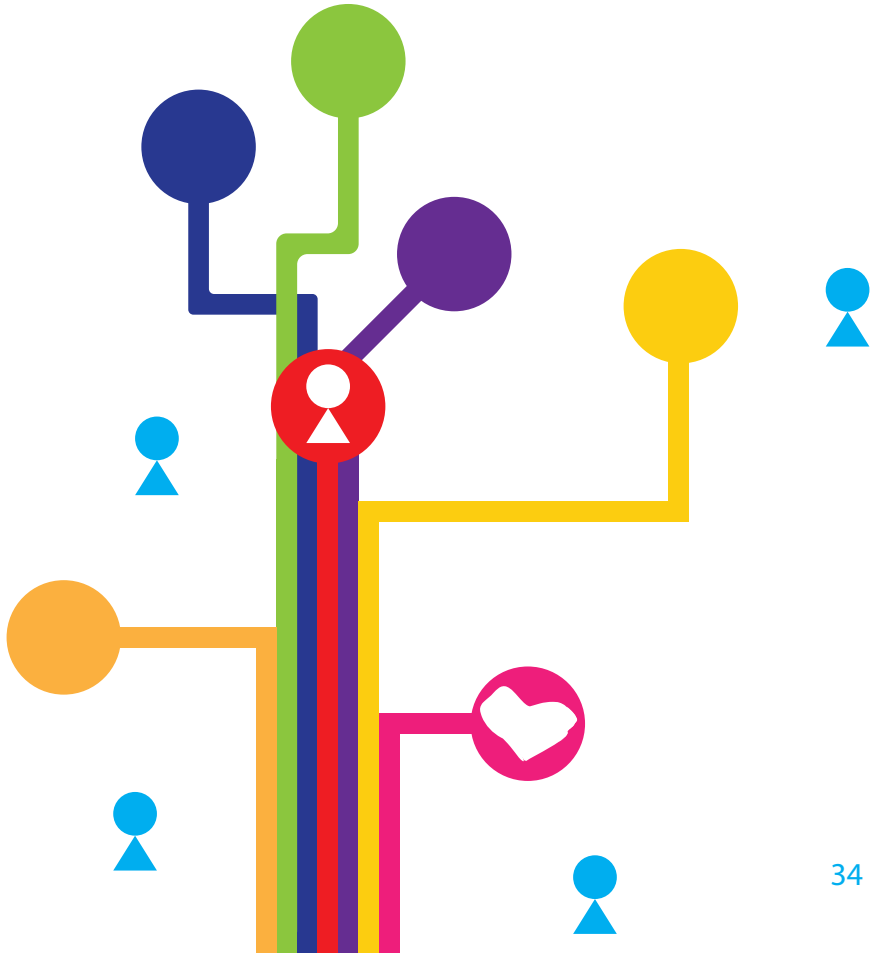
D. Využívat **znalosti asistentů o rodinném prostředí žáků**. Díky těmto znalostem asistent může být i pro učitele cenným zdrojem informací, které pomohou oběma pedagogickým pracovníkům porozumět chování a potřebám znevýhodněných žáků. Praktická zkušenost potvrzuje, že učitelé, kteří – mnohdy právě díky asistentům – mají informace o rodinném zázemí sociálně znevýhodněných žáků, přistupují k těmto žákům s větší mírou empatie a porozumění.

E. Podporovat **zaměstnávání asistentů pocházejících z etnických menšin** a využívat jejich znalosti kulturního prostředí rodičů žáků ve prospěch komunikace se školou a těžit i z větší důvěry, kterou tito asistenti mezi rodiči žáků mají. V některých případech je vhodné i využívat asistentovu znalost minoritního jazyka – pro potřeby zabezpečení komunikace s žákem i pro případné tlumočení učiteli.

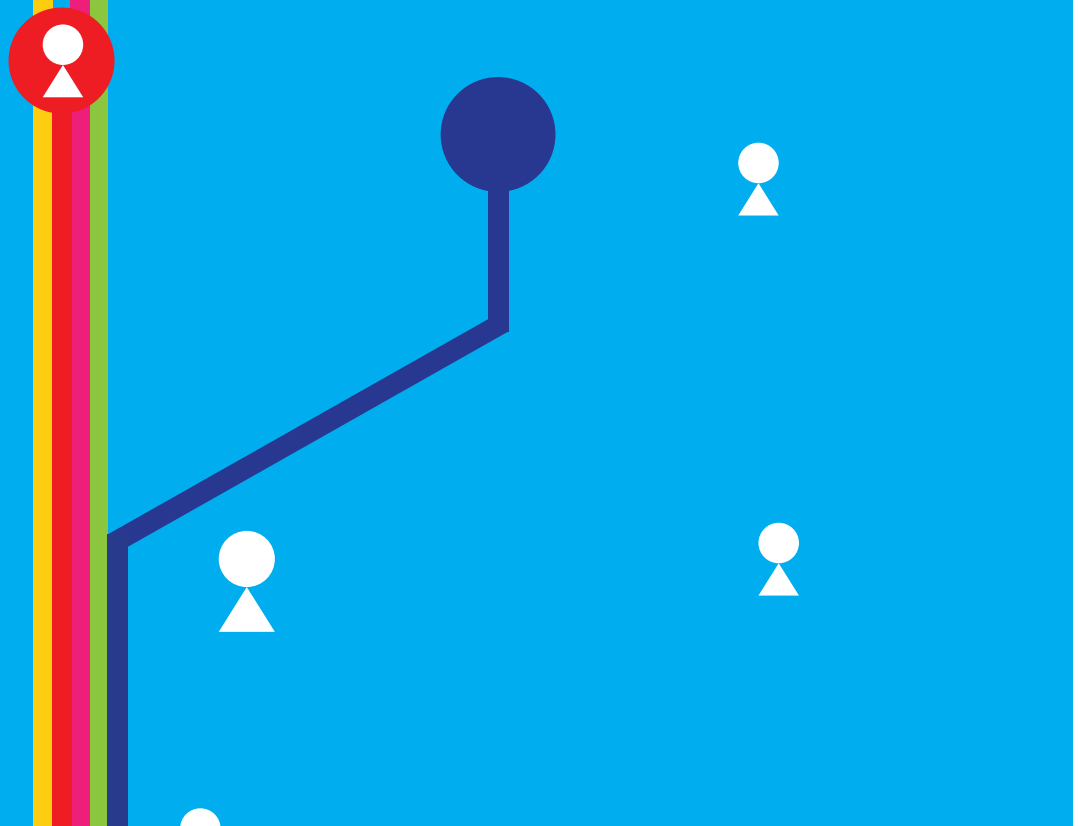
F. Zapojovat asistenty do **doučování**. Žáci se sociálním znevýhodněním si s asistentem mohou v rámci doučování vypracovávat domácí úkoly, doplnit zameškanou látku nebo procvičit látku, kterou nemají dostatečně fixovanou. U žáků s odlišným mateřským jazykem, ale i u žáků s nižší jazykovou vybaveností, která vznikla důsledkem sociálního znevýhodnění, může být doučování zaměřené na rozvoj slovní zásoby a schopnost komunikace v českém jazyce.

G. Zapojovat asistenty do **organizace volnočasových aktivit** a odpoledních kroužků ve škole. V rámci těchto aktivit je vhodné soustředit se zejména na takové okruhy činností, které jsou pro žáky daného věku skutečně atraktivní a jejichž realizace může posílit vztah žáků ke škole i motivaci žáků ke školní docházce.

F. Ve školách pro asistenty **zabezpečit dostatečnou metodickou podporu**. Tato podpora by měla být zajišťována v první řadě učiteli, se kterými asistenti pracují, zároveň by se na ní ale měli podílet i poradenští pracovníci školy (výchovní poradci, školní psychologové nebo speciální pedagogové), případně také služebně starší a zkušenější asistenti.



3.
Speciální pedagog a jeho role v podpoře znevýhodněných žáků



3.1 Východiska

Legislativní vymezení. Speciální pedagog je stávající platnou legislativou veden jako jeden z pedagogických pracovníků škol a školských zařízení (Česko, 2004b) a jeho činnost je definována vyhláškou o poskytování poradenských služeb ve školství (Česko, 2005b).

Podle vyhlášky by měl speciální pedagog participovat na poskytování poradenských služeb ve škole, měl by být zapojen do komunikace s vedením školy, ostatními pedagogy, žáky i jejich zákonnými zástupci; dílčí aktivity speciálního pedagoga by pak podle vyhlášky měly probíhat v oblastech: a) diagnostiky a depistáže b) konzultačních, poradenských a intervenčních prací c) metodických, koordinačních a vzdělávacích činností.

Cílovou skupinu přímé pedagogické práce speciálního pedagoga tvoří jak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – tedy žáci s již diagnostikovaným postižením/ znevýhodněním – tak i žáci s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb. Široké vymezení skupiny podporovaných žáků umožňuje, aby byla pozornost speciálního pedagoga zaměřena nejen na žáky se zdravotním postižením, ale i na žáky se sociálním znevýhodněním.

Výše uvedený legislativní rámec činností speciálního pedagoga potvrzují i dostupné zkušenosti z praxe v oblasti podpory sociálně znevýhodněných žáků – i zde zaznívá, že základní zaměření práce školního speciálního pedagoga by se mělo soustředit na: 1. depistážní činnost 2. diagnostickou činnost 3. intervenční činnost 4. metodickou a koordinační činnost (Štrachová in Kolektiv autorů, 2013).

Přímá práce s žáky. V rámci přímé pedagogické podpory žáků se sociálním znevýhodněním je důležitá možnost individuální práce s žákem (Kucharská, Mrázková a kol., 2014) – v průběhu vyučování nebo i v odpoledních hodinách má speciální pedagog možnost věnovat se žákovi se sociálním znevýhodněním v režimu „jeden na jednoho" a bezprostředně reagovat na jeho speciální vzdělávací potřeby.

Díky individuálnímu přístupu a znalosti vzdělávacích potřeb i možností žáka má speciální pedagog možnost aktivně podporovat i studijní motivaci žáka, přičemž právě úroveň této motivace je obecně pedagogy považována za jednu z klíčových podmínek úspěchu ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (Petr Šafránková, Zátopková, 2017).

Mezi specifickými oblastmi péče zajišťované speciálním pedagogem je důležitá například logopedická péče a podpora komunikačních schopností žáků se sociálním znevýhodněním – obecně tato oblast patří mezi velmi významné oblasti intervence u dané cílové skupiny žáků (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Velmi důležitá může být i role speciálního pedagoga a jeho podpory v oblasti zapojení žáků se sociálním znevýhodněním do kolektivu spolužáků. Starší projekty, které mapují vzdělávací praxi v dané oblasti, poukazují na to, že vůbec nejdůležitější role školního speciálního pedagoga může být právě „… v oblasti socializační, inkluzivní. Pracuje na vytváření odpovídajících vztahů mezi intaktními dětmi a dětmi s postižením. Uplatňuje a naplňuje strategie inkluzivního vzdělávání." (Štrachová in Kolektiv autorů, 2013, str. 135)

Poradenská podpora učitelů je další velmi podstatnou částí práce speciálního pedagoga v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Význam této části práce speciálního pedagoga vyplývá jak ze specifických znalostí a dovedností, které speciální pedagog přináší nad rámec běžné připravenosti učitelů, tak i z možných nedostatků v kompetencích učitelů – relevantní studie ukazují, že ve školách s vyšším výskytem sociálně znevýhodněných žáků jsou v mnoha případech odborné znalosti učitelů na nižší úrovni, než by odpovídalo běžnému učitelskému průměru (Francis et al., 2019).

Poradenská práce speciálních pedagogů také pomáhá ke zvýšení celkového pro-inkluzivního nastavení škol – zahraniční výzkum v dané oblasti ukazuje, že je to právě větší zapojení expertů, které může vést ke zlepšení celkové kvality škol i ke snížení rozdílů v dosaženém vzdělání mezi žáky se sociálním znevýhodněním a jejich ostatními spolužáky (Charalambous, Kyriakides, Creemers, 2018).

Práce s rodiči žáků by rovněž měla být významnou součástí činnosti speciálních pedagogů, a to jak v oblasti posílení domácí přípravy žáka, tak i v oblasti celkové rodinné motivace ke vzdělávání. Zkušenosti z praxe i dosud realizované výzkumy ukazují, že rodiče sociálně znevýhodněných žáků ve vztahu ke svým dětem často nemají žádné vzdělanostní aspirace a že neumí své děti ke vzdělávání motivovat (Němec, 2012; Scanlon, 2019; a další). Negativní postoje ke vzdělávání a chybějící aspirace k dosažení jakéhokoli vyššího vzdělání způsobují sociální reprodukci – děti kopírují životní trajektorie svých málo vzdělaných a sociálně hůře situovaných rodičů (Collins, Collins, Butt, 2015). Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci se tedy i speciální pedagogové musí ve své poradenské práci soustředit i na odborné vedení rodičů žáků a také na celkové zvyšování motivace ke vzdělání – jak u žáků, tak i u jejich rodičů.

3.2 Reflexe praxe

Reflexe praxe ze dvou let činnosti školních speciálních pedagogů v projektu zaměřeném na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ukázala, že práce speciálních pedagogů směrem k této cílové skupině žáků může být velmi rozmanitá a že může pomoci v mnoha různých oblastech.
Ve vztahu k přímé podpoře žáků speciální pedagogové uvádějí, že v praxi má význam jak průběžná diagnostika potřeb žáků přímo ve školách, tak i návazná intervence.

> Aneta, školní speciální pedagožka: *„Hodně mě učitelé žádají o diagnostickou činnost, o depistáž, hodně mě využívají na reedukaci a prevenci.“*

Z hlediska specifických oblastí podpory školní speciální pedagogové často zajišťují **intervence v oblasti náročného chování** žáků. V praxi se ve školách s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků častěji setkáváme i s žáky s poruchami chování. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje pravidelné a rozsáhlé speciálně pedagogické (etopedické) intervence.

> Pavla, školní speciální pedagožka: *„… v praxi dělám intervence u žáků s poruchami chování, mám individuálně na starost žáky s kázeňskými obtížemi…“*

Problémové chování u žáků se sociálním znevýhodněním sice může mít v některých případech organické souvislosti, často je ale podmíněno sociálně – nedostatečným vedením v rodině, malou pozitivní motivací, absencí zájmů, nedostatečným chápáním pravidel. I s náročným chováním, které vzniká z těchto sociálních důvodů, v praxi speciální pedagogové pracují, a snaží se takové chování omezit nebo dokonce odstranit.

> Pavla, školní speciální pedagožka: *„… u nás jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které nemají adekvátní podporu v rodině, a tím mají snížené možnosti dosahovat úspěchů. A když nemůžou dosáhnout úspěchu v sociálně přijatelné oblasti, tak se snaží dosáhnout toho v sociálně nepřijatelné oblasti, která je pro ně dostupnější… Vyhledávají příležitosti, kde by mohly zazářit, a pak září tam, kde bychom nechtěli…“*

Problémové chování někdy žákům slouží jako prostředek k získání pozornosti, což se může více projevit mimo vyučovací hodiny – intervence speciálního pedagoga je tak potřeba hlavně během přestávek, zde zpravidla formou individuálního pohovoru s žákem.

> Irena, školní speciální pedagožka: *„Taky mě volají kvůli řešení problémů v chování. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se často více projevují o přestávkách, protože se můžou i ony ukázat, a to většinou v negativním slova smyslu – agresivitou, hlučností a tak dále.“*

Další specifickou oblast činnosti speciálního pedagoga představují **intervence v oblasti komunikačních bariér**. Řada sociálně znevýhodněných žáků má – z různých důvodů – nižší slovní zásobu a tím i omezenou možnost komunikace, rolí speciálního pedagoga je pomáhat s rozšiřováním aktivní i pasivní slovní zásoby žáka.

> Klára, školní speciální pedagožka: *„U některých žáků pomáhám řešit bariéry, které vyplývají z jejich znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, ať už je to z důvodu používání úplně odlišného mateřského jazyka, nebo při používání nějaké specifické formy češtiny v domácím prostředí žáka. U většiny romských dětí, které alespoň určitou znalost vyučovacího jazyka mají, je to překážka, se kterou se dá pracovat. U dětí, které česky nemluví téměř vůbec (u nás jde teď hlavně o děti maďarského původu), je to poněkud problematičtější.“*

Zejména u těžkého narušení komunikačních schopností, které může vznikat například na základě psychických problémů, je podpora speciálního pedagoga (a ideálně i psychologa) nutná.

> Andrea, školní speciální pedagožka: *„… jsem hodně zapojená u žáka, který nekomunikuje. Je ze šesté třídy, má narušenou komunikační schopnost, podprůměrný intelekt, pravděpodobně je u něj také nějaká psychická bariéra, i když úplně přesně diagnózu stanovenou nemá. Pracujeme neustále dokola, on nezná základní pojmy, nemá žádnou slovní zásobu, i když jeho matka tvrdí, že doma komunikuje bez problémů…“*

Zejména u žáků s odlišným mateřským jazykem se mohou problémy objevovat nejen v komunikaci s žákem, ale i v komunikaci s jeho rodiči – zde je nutné, aby speciální pedagog využil dostupné formy tlumočení (překladatel, on-line překladače) nebo augmentativní pomůcky (fotografie, piktogramy).

> Ivana, školní speciální pedagožka: *„V případě jazykové odlišnosti řeším rovněž i problémy spolupráce školy se zákonnými zástupci. Jde zejména o zákonné zástupce vietnamské národnosti, kteří velmi málo rozumí a nemluví česky. V naší škole máme výraznou pomoc, neboť máme ochotného tlumočníka, který je v řešeních a v jednáních s vietnamskými zákonnými zástupci výraznou oporou.“*

Při rozvoji komunikační znalosti češtiny a podpoře slovní zásoby je vhodné využití i různých vizuálních materiálů, osvědčuje se i použití speciálněpedagogických pomůcek, které běžně slouží například pro podporu žáků se specifickými poruchami učení.

> Andrea, školní speciální pedagožka: *„… s těmito žáky hodně řešíme práci s vizuální oporou, vnímání délek samohlásek – tam je to zrovna obtížné v běžné hodině, protože práce s bzučákem by ostatní žáky rušila…“*

S intervencí v oblasti komunikace je úzce spojená i stále potřebnější **logopedická péče**. U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se častěji setkáváme s různými formami specifických narušení komunikačních schopností. Pro řadu rodin sociálně znevýhodněných žáků není dostupná ambulantní péče klinických logopedů a realizace logopedických cvičení v domácím prostředí funguje také jen minimálně – o to potřebnější je logopedická péče zajišťovaná ve škole, školním speciálním pedagogem.

> Ivana, školní speciální pedagožka: „*Stále přibývá sociálně znevýhodněných žáků, kteří mají narušenou komunikační schopnost, různé typy dyslalií, vývojové dysfázie, opožděný vývoj řeči... Jde především o žáky v přípravné třídě a o žáky prvního a druhého ročníku. S většinou těchto žáků provádím, pokud možno ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, logopedická cvičení. Někteří zákonní zástupci, bohužel, na doporučení navštívit logopedii ve speciálně pedagogickém centru nereagují, je pro ně problém vážit cestu do jedenáct kilometrů vzdáleného okresního města. Dalším problémem je to, že s dětmi doporučená logopedická cvičení doma neprocvičují, proto jsou úspěchy s nápravou narušené komunikační schopnosti u sociálně znevýhodněných žáků slabší a náprava vad řeči je zdlouhavá.*“

V logopedické péči a podpoře komunikace ze strany speciálního pedagoga se tak setkávají žáci s různorodými potřebami. Jde o kombinaci žáků s odlišným mateřským jazykem, ze sociálně znevýhodněného prostředí, či se zdravotním postižením.

> Andrea, školní speciální pedagožka: „*Měla jsem Tomáše, to je Vietnamec, který je teď teprve dva měsíce v Česku, takže tam je jazyková bariéra výrazná. Pak mám holčičku v šesté třídě, ta má také sociální znevýhodnění, zároveň ale i s vývojovou dysfázií, problém je ve spolupráci s její maminkou, protože nedochází na logopedii, holku zanedbává, minulý rok ji nechala chodit do školy i špinavou…*“

Logopedická péče a intervence speciálního pedagoga je ale potřebná i u prvňáčků, kteří žádné specifické narušení komunikační schopnosti nemají, jejich řečové schopnosti ale nejsou na přiměřené úrovni v důsledku nedostatečné péče a absence správných řečových vzorů v rodinném prostředí.

> Ivana, školní speciální pedagožka: „*Na logopedii mi chodí hodně prvňáčků, právě z těch rodin, u kterých je vidět, že se s dětmi doma moc nepracuje, že ta jejich příprava je horší.*“

V rámci individuálních intervencí je v činnosti speciálních pedagogů důležitá i **podpora motivace žáků** – mnohdy se jedná o žáky, kteří jsou již zvyklí na vlastní rezignaci a pasivní přístup, a ani učitelé si s těmito žáky mnohdy nevědí rady.

> Andrea, školní speciální pedagožka: „*… na druhém stupni učitelé spíše přicházejí a říkají: ‚Vezmi si ho, on tady stejně nic nedělá'. Problém je v přístupu žáků, kteří mají pocit, že na to mají papír, a proto přeci nemusejí nic dělat…*“

Pasivita žáků a jejich nezájem o školní vzdělávání obvykle korespondují s obdobnými postoji rodičů – o to důležitější je, aby speciální pedagogové žákům zprostředkovali alternativní postoje a povzbuzovali jejich zájem o vzdělávání.

> Andrea, školní speciální pedagožka: „*Také slýchávám z úst jedné žákyně po vyřčení zadání: ‚To je nuda, to je blbý…', což práci zásadně ztěžuje. Samozřejmě zde zaujímá pozici již zmíněná nespolupráce rodičů.*“

Podpůrnou roli může speciální pedagog zastávat i při **zajišťování pomůcek pro žáky**. Sociálně znevýhodnění žáci pocházejí obvykle z ekonomicky špatně situovaných rodin a chudoba rodičů se promítá do chybějících školních pomůcek žáků. V případě, že jsou speciální vzdělávací potřeby žáka diagnostikovány ve školském poradenském zařízení, může toto zařízení doporučit i nákup pomůcek do školy (což je spojeno s tzv. normovanou finanční náročností, škola tedy dostane na nákup pomůcek přiměřenou dotaci) – speciální pedagog pak může mít na starosti správu a půjčování těchto pomůcek.

> Marek, školní speciální pedagog: „*Ve vyučování učitelé často narážejí i na nízké materiální zabezpečení dítěte, i to se jim snažím pomáhat řešit, sháněním, zařizováním a půjčováním pomůcek.*“

Vedle přímé intervence v práci s žáky je důležitou součástí služeb speciálních pedagogů také **diagnostika vzdělávacích potřeb a možností žáků**. Tato diagnostika, která je často základem pro poradenství pedagogům, je efektivní díky své okamžité dostupnosti – na rozdíl od školských poradenských zařízení, u kterých jsou čekací lhůty od objednání žáka v řádu týdnů až měsíců, školní speciální pedagog může základní diagnostiku žáka provést v podstatě ze dne na den.

> Aneta, školní speciální pedagožka: „*Paní učitelka na český jazyk z druhého stupně má ve třídě kluky ze sociálně znevýhodněné rodiny, co před tím byli v Anglii. A nikdo neví, jestli tam vůbec chodili do školy. K nám přišli až v šesté třídě a v podstatě neuměli moc číst ani psát, tak jsme s paní učitelkou probírali, co a jak se s nimi učit. Paní učitelka taky chtěla, abych s nimi prošla nějakou orientační diagnostiku, protože měla pocit, že třeba jejich sluchové vnímání není na úrovni, na které by mělo být…*“

Další podstatnou komponentou práce speciálního pedagoga ve škole se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných žáků je **poradenská činnost**, a to jak směrem k pedagogickým pracovníkům (učitelům a asistentům), tak směrem k rodičům žáků.

Zejména v posledních letech, v souvislosti s administrativní náročností systému podpůrných opatření, je poradenská práce speciálních pedagogů a jejich pomoc s orientací v systému pro řadu škol klíčová.

> Pavla, školní speciální pedagožka: *„Poradenská činnost zabírá maximum mojí pracovní doby, jak pro pedagogy – tady je každou hodinu a každou přestávku někdo, ptají se, co se píše do které kolonky, jak mají pracovat s některým žákem, jakou zvolit strategii při nastavování podpůrných opatření – tak je tady i poradenská činnost pro rodiče, kterým vysvětlujeme, jak funguje systém podpůrných opatření. V poslední době jim také často doporučuji vyhledat služby střediska výchovné péče – to je v případech, kdy už s žáky po určitou dobu pracuji a když nedojdeme nějakého zlepšení, tak doporučuji středisko jako další možnou instanci…“*

Častěji zmiňovaným úkonem v rámci poradenských služeb pro pedagogy je pomoc při sestavování plánů pedagogické podpory. Ačkoli se jedná „jen“ o opatření na prvním stupni podpory (v pětistupňovém systému podpůrných opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb.), pro rozvoj vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním může být realizace plánu – a s tím i související pomoc speciálního pedagoga – významným krokem ke zlepšení celkových výsledků.

> Ivana, školní speciální pedagožka: *„Stále častěji se na mě obrací učitelé o pomoc při sestavení plánu podpůrných opatření pro sociálně znevýhodněné žáky.“*

Plány pedagogické podpory vypracované ve spolupráci učitelů a školního speciálního pedagoga jsou také důležitým nástrojem k zahájení systematičtější intervence u žáků, u kterých bude zřejmě do budoucna nutné vyšetření ve školském poradenském zařízení a následné čerpání opatření ve vyšších stupních podpory.

> Alice, učitelka: *„Se speciální pedagožkou spolupráce funguje skvěle, už jsme spolu pro jednu dívenku, která je intelektově slabší, psaly plán pedagogické podpory, tak aby mohla jít i na psychologické vyšetření do poradny…“*

Poměrně významné odlišnosti jsou ve využívání poradenských služeb speciálních pedagogů ze strany rodičů žáků – v některých případech využívají rodiče možnost konzultací se speciálním pedagogem jen málo a bylo by potřebné tuto oblast spolupráce ještě dále rozvíjet.

> Aneta, školní speciální pedagožka: *„V rámci té mé poradenské činnosti – rodiče žáků přijdou málokdy, občas se ozvou, ale není to tak, jak bych představovala. I když o tom ví, a když byly rodičovské schůzky, tak jsme jim o té možnosti znovu říkali. Stejně to využívají spíš méně.“*

Jinde rodiče využívají možnosti konzultací se speciálním pedagogem v poměrně velkém rozsahu a už i učitelé směřují své případné požadavky na rodiče přes speciálního pedagoga.

> Ivana, školní speciální pedagožka: *„Děti, které mají nějaké závažnější problémy a chodí na odpolední kluby, chodí i ke mně na nápravy, a já ty rodiče tam vídám. Paní učitelky třídní už vědí, že tam za mnou ty rodiče přijdou, tak mi říkají, co s nimi ještě potřebují projednat… A maminky jsou tam sdílnější, když je to v užším kroužku, není to tak formální.“*

Důležitými tématy při komunikaci speciálního pedagoga s rodiči žáků jsou motivace žáků ke vzdělávání a možnosti podpory vzdělávání žáků ze strany rodičů.

> Marek, školní speciální pedagog: *„… řeším problémy spojené s malým zájmem rodičů o vzdělávání svého dítěte a také s tím, že rodiče žáků mají z důvodů vlastního nízkého vzdělání jen málo možností pomoci svému dítěti při jeho vzdělávání.“*

V neposlední řadě je podstatnou součástí výkonu činnost speciálního pedagoga jeho **spolupráce se školskými poradenskými zařízeními** – tedy s pedagogicko-psychologickými poradnami a se speciálně pedagogickými centry. Tato spolupráce je oboustranně výhodná – poradenské zařízení může od školního speciálního pedagoga získat řadu informací o žácích a jejich potřebách, na druhou stranu školní speciální pedagog může s poradenským zařízením konzultovat doporučení různých podpůrných opatření (z nichž následně vyplývá nárok na dotace, ze kterých jsou podpůrná opatření financována).

> Ivana, školní speciální pedagožka: *„Taky jsme tady komunikovali s poradenskými zařízeními, když teď máme žáky cizince, tak ohledně asistentek pedagoga. Včera tady u nás vlastně byli ze speciálně pedagogického centra. Mluvili jsme o třech dětech, které ke mně ve škole chodí, probírali jsme, jaké máme s nimi kdo zkušenosti…“*

Díky spolupráci školního speciálního pedagoga a poradenského zařízení se často daří snáze posunout žáky, u nichž nedostačují podpůrná opatření v prvním stupni, do vyšších stupňů podpory.

> Ivana, školní speciální pedagožka: *„V případě, že plán pedagogické podpory nefunguje, odesíláme tyto žáky na šetření do pedagogicko-psychologické poradny. Na základě doporučení poradenského zařízení bývá těmto žákům doporučen druhý stupeň podpůrných opatření s individuálním vzdělávacím plánem a doporučenou pedagogickou intervencí, jedna hodina týdně, v rámci posílení přípravy na školu.“*

3.3 Doporučení pro praxi

Na základě reflexe dvou let každodenního působení speciálních pedagogů zasazené do kontextu poznatků z výzkumů a jiných odborných zdrojů, lze pro praktické uplatnění speciálních pedagogů ve školách se zvýšenými počty sociálně znevýhodněných žáků konstatovat tato doporučení:

A. Celkově **podporovat a rozvíjet uplatnění speciálních pedagogů v praxi vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**. Dříve realizované výzkumy a projekty stejně jako stávající zkušenosti praxe poukazují na pozitivní dopady zřízení pozice speciálního pedagoga v mnoha oblastech vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

B. V nastavení práce školního speciálního pedagoga vymezit dostatečný **prostor pro individuální podporu žáků**. Důležitou součástí je zde logopedická péče a podpora komunikačních schopností – u žáků cizinců, ale i u žáků se sociálně podmíněnými jazykovými hendikepy nebo u žáků, u kterých je sociální znevýhodnění doprovázeno nějakou specifickou vadou řeči. Významná může být také intervence speciálního pedagoga v oblasti náročného (problémového) chování, se kterým se u sociálně znevýhodněných žáků častěji setkáváme.

C. Přímých intervencí speciálního pedagoga využívat pro **podporu motivace žáků ke vzdělávání**. Proces vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je často zatížený absencí studijních vzorů v okolí žáků, a z toho vyplývá i nedostatek motivace žáků ke vzdělávání – speciální pedagog může do svých intervencí zahrnout i práci s motivací žáka (prostřednictvím konzultací směřovaných k budoucnosti žáka; pomocí vzorů z řad známých osobností, s nimiž se může žák identifikovat apod.).

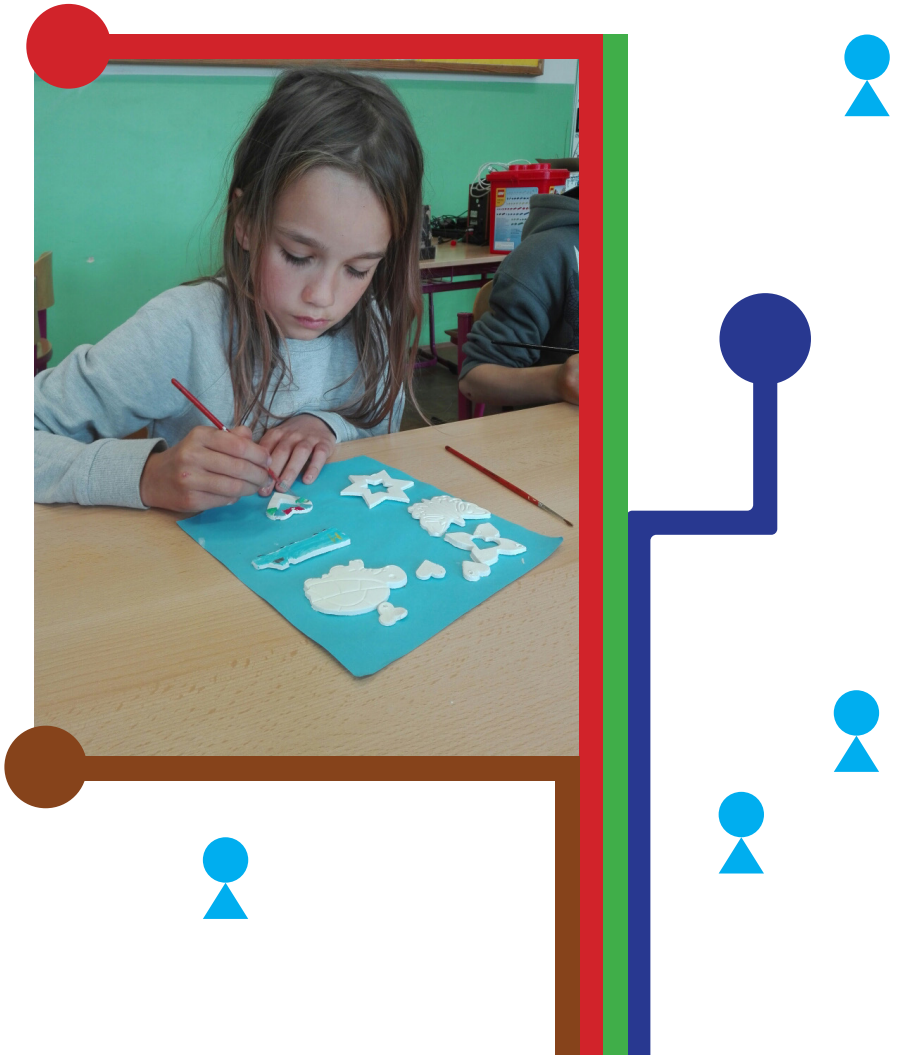
D. Využívat pozice speciálního pedagoga pro **podporu sociálního zapojení** znevýhodněných žáků do kolektivu. V rámci skupinových intervencí může speciální pedagog připravit například aktivity, které povedou všechny žáky školy k vyšší míře tolerance a rozvoji vzájemné empatie.

E. Využít pozice speciálního pedagoga pro podporu **zajišťování pomůcek** pro žáky. Speciální pedagog může jednak aktivně pomáhat při shánění pomůcek (v systému podpůrných opatření, z různých grantů, z rozpočtu školy…), ale může také spravovat kabinet pomůcek a pomáhat učitelům i žákům s jejich půjčováním.

F. V úvazku speciálního pedagoga vymezit čas na zajišťování **poradenských služeb pro pedagogy**. Součástí tohoto poradenství může být i pomoc pedagogům při zpracování plánů pedagogické podpory nebo při realizaci „pedagogických intervencí", zároveň půjde i o poradenství v oblasti akceptace vzdělávacích potřeb žáků a jejich zohlednění během běžné výuky.

G. V časovém rozvržení práce speciálního pedagoga počítat i s časem pro **poradenské služby a konzultace určené rodičům** sociálně znevýhodněných žáků. I během těchto konzultací může speciální pedagog působit na rodiče, aby zvyšovali motivaci svých dětí ke vzdělávání a aby zajišťovali svým dětem alespoň minimální domácí přípravu.

H. V nastavení činnosti školního speciálního pedagoga aktivně podporovat jeho **spolupráci se školskými poradenskými zařízeními**. Díky této spolupráci dochází k vzájemnému přenosu důležitých informací a je možné zajistit potřebná podpůrná opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.



4.
Škola a volnočasové aktivity žáků (odpolední kluby)

4.1 Východiska

Podpora žáků se sociálním znevýhodněním v době mimo vyučování přirozeně vyplývá ze životní situace a základních potřeb těchto žáků. V mnoha případech se jedná o žáky, jejichž rodiče nemají potřebné znalosti, zájem nebo čas na to, aby mohli svým dětem v domácím prostředí pomáhat s přípravou na vyučování. V řadě případů se jedná o žáky, kteří nemají v mimoškolním čase dostupnou žádnou nabídku smysluplných mimoškolních aktivit. Důležitou součástí jejich vzdělávání tak může být i doučování a další příprava na vyučování zajišťovaná ve školním prostředí stejně tak jako volnočasové aktivity a kroužky nabízené školou.

Doučování a školní příprava. Cílem doučování a přípravy na vyučování je zajistit žákům podporu, která jim chybí v domácím prostředí, pomoci s vypracováním domácích úkolů, s procvičením probrané látky, případně s doplněním látky, kterou žák ve výuce nestihl nebo kterou z důvodu absence zameškal.
Doučování žáků se sociálním znevýhodněním je nutné i ve školách a třídách s mimořádně dobrými učiteli. Poznatky zahraničního výzkumu ukazují, že v rámci vyučování z podpory aktivních a odborně zdatných učitelů profitují všichni žáci, nicméně zisk žáků nadaných je v takovém případě vyšší, než zisk žáků se sociálním znevýhodněním – pokroku tak sice dosahují všichni žáci, bez nadstandardní podpory žáků se sociálním znevýhodněním se ale rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků zvyšují (Konstantopoulos, 2009).
Doučování je nutné také pro podporu celkové psychické kondice a vyrovnanosti žáka – zajištění mimoškolní přípravy na vyučování žákům pomáhá zažít pocit úspěchu, snižuje emoční zátěž spojenou se strachem ze selhání a také posiluje jejich schopnost sebevzdělávání (Felcmanová, Habrová, 2015).
Forma i místo realizace doučování můžou být odlišné. U žáků prvního a druhého ročníku základní školy se osvědčuje spíše doučování individuální, u starších žáků může být efektivní i doučování skupinové; kromě přípravy realizované ve škole může mít své opodstatnění i doučování v knihovně nebo v domácím prostředí žáka (Němec a kol., 2014).
Rozsah doučování se určuje podle věku žáka, přičemž platí, že čím starší žák, tím delší může být doba doučování – u žáků na počátku prvního stupně bývá efektivních jen přibližně 15 až 20 minut, u žáků druhého stupně lze rozsah navýšit až na celou vyučovací hodinu. U frekvence doučování platí, že čím častěji, tím lépe, obecně ale bývá doporučováno, aby žáci docházeli na doučování alespoň dvakrát týdně (Bořkovec, in Kolektiv autorů, 2013).

Volnočasové aktivity a kroužky. Zapojení žáků se sociálním znevýhodněním do volnočasových aktivit a kroužků realizovaných školou je žádoucí z několika dobrých důvodů: 1. Pomocí mimoškolních aktivit dále rozvíjí školní vzdělání, například pokud hudební kroužek navazuje na obsahy předmětu hudební výchova. 2. Je prevencí před nežádoucím trávením volného času u žáků, kteří se z různých důvodů nemohou

účastnit jiných volnočasových aktivit. 3. Posiluje vztah ke škole jako instituci, ve které žáci – díky kroužku – zažívají zábavné a pro ně atraktivní aktivity (Němec a kol., 2014, 2019).

V praxi se pak také ukazuje, že projekty zaměřené na posílení neformálního vzdělávání a volnočasové aktivity mohou být významným nástrojem pro eliminaci absencí žáků a předcházení záškoláctví (García-Gracia, 2008).

Důležitý zde ale může být i socializační prvek, zapojení do volnočasových aktivit „může vést k přirozenému začlenění dítěte se sociálním znevýhodněním do kolektivu vrstevníků, může přispět k jeho všestrannému rozvoji a zlepšit jeho celkové sebehodnocení" (Klingnerová, in Kolektiv autorů, 2013, str. 31).

Pro rozvoj celkových dovedností žáka je významnou součástí zapojení do volnočasových aktivit i prostor pro komunikaci s dospělým – pedagogem, který aktivitu vede. Zahraniční výzkum ukazuje, že je to právě nedostatek komunikace s dospělými, který u žáků se sociálním znevýhodněním negativně ovlivňuje jejich před-čtenářské a následně i čtenářské kompetence v předškolním a raně školním věku (Raag et al. 2011).

Z hlediska celkového nastavení a obsahu volnočasových aktivit dostupné studie ukazují, že žáci oceňují zejména méně formální a přátelskou atmosféru kroužků. Při práci s žáky z etnických menšin může být motivační i zapojení prvků z minoritní kultury – v minulosti například výzkum, který mapoval významy sobotního doučování u sociálně znevýhodněných žáků britských škol, doložil, že určitá část žáků navštěvuje toto doučování s motivací poznat lépe kulturu vlastní rodiny a zdokonalit se v mateřském jazyce (Strand, 2007).

Při rozvaze témat pro volnočasové aktivity žáků může být ze zahraničních příkladů inspirativní například i mapování dopadů kanadského „Heritage Fair Programme" – projektu s cílem zapojit do výuky žáků pocházejících z původního kanadského obyvatelstva motivy z kultury jejich rodin a komunit. Výsledky projektu ukazují, že u žáků z etnických minorit může být velmi efektivní, pokud mohou pracovat s tradičními motivy vlastních kultur a pokud mohou věnovat pozornost významným osobnostem pocházejícím ze stejné menšiny; přínosem pro takové minoritně orientované aktivity pak může být také to, pokud žáci mohou do své práce zapojit rodinné příslušníky s větší vazbou k tematizované tradici, například prarodiče (Wiltse, 2015).

Spolupráce škol a neziskových organizací. V řadě případů nemají školy možnost zajistit doučování a volnočasové aktivity pro žáky se sociálním znevýhodněním z vlastních zdrojů – chybí jim potřebné financování i dostatek pedagogů, kteří by se mohli do těchto aktivit nad rámec vyučování zapojit. V takových případech pomáhá nastavení užší spolupráce mezi školou a neziskovými organizacemi v regionu, spolupráce, ve které škola může například poskytnout potřebné prostory a podpořit účast žáků, nezisková organizace pak zajistí lektory a minimální financování potřebných pomůcek.

4.2 Reflexe praxe

Následující reflexe praxe vychází ze tříleté zkušenosti s organizací odpoledních klubů pro žáky se sociálním znevýhodněním. Kluby byly realizovány ve spolupráci obecně prospěšné společnosti Nová škola a šesti základních škol z pěti různých krajů České republiky. Základní nastavení bylo formulované tak, aby se v každé škole odehrávaly minimálně dva kluby týdně (někde jich ale bylo až pět týdně), vždy v rozsahu dvou hodin, přičemž prvních přibližně 45 minut mělo být věnováno doučování a školní přípravě žáků, druhých 45 minut mělo sloužit k realizaci volnočasové aktivity a posledních cca 30 minut mělo sloužit k dokončení úkolů, úklidu, povídání a případným konzultacím s rodiči žáků. Kluby realizovaly vždy dvojice pracovníků – učitel a asistent. Oba pracovníci byli přítomní po celou dobu trvání klubu, učitel garantoval odbornou kvalitu výukové části, asistent připravoval zejména část volnočasovou. U zaměření výukové části se předpokládalo, že bude vycházet z aktuálních školních potřeb žáků, u volnočasové části měli pracovníci klubů volnou ruku v oblasti volby aktivit – jedinou podmínkou zde bylo to, že aktivita bude žáky přirozeně bavit.

Pro průběh odpoledních klubů a jejich efektivitu se ukázaly jako zásadní některé **organizační aspekty.** Například v otázce vhodného množství dětí v klubech vycházel

jako optimální počet šest až deset žáků na jeden klub – v případě mladších žáků z prvního stupně je vhodné držet počet účastníků spíše u dolní hranice, tedy okolo šesti, u starších žáků z druhého stupně se dá klub smysluplně realizovat i s počtem okolo deseti žáků na klub.

> Hana, učitelka: *„Mám okolo deseti dětí v každém klubu, takže nám trvá trochu delší dobu, než uděláme domácí úkoly, protože si je dělím na skupinky po dvou nebo po třech, abych s nimi mohla navázat i nějaký větší kontakt a abych věděla, jak na tom jsou. Ostatní děti si zatím vezme paní asistentka na interaktivní tabuli…“*

Jako nejednoznačná se ukázala odpověď na otázku, zda v jednom klubu kombinovat žáky z různých ročníků – zjevně hodně záleží na individuálních charakteristikách žáků a také na prostorových a organizačních možnostech školy. Ve větší části klubů se ale osvědčilo zapojit jen menší počet žáků z jednoho ročníku, kombinace více ročníků se jeví jako náročná v oblasti skloubení různých potřeb žáků z odlišných ročníků.

> Marie, učitelka: *„Já mám v klubu spojené druháky a třeťáky – a je to problém – látka je tam trochu jiná, navíc je jich tam strašně moc. Včera jsem tam měla třináct dětí, a to ještě čtyři třeťáci chyběli. I když tam mám obě dvě paní asistentky, tak je stejně problém stihnout všechny děti…“*

Zároveň jsme ale zaznamenali i odpolední kluby, ve kterých se naopak kombinace žáků z různých ročníků – díky specifickým okolnostem – ukázala jako přijatelná, někdy dokonce i výhodná.

> Miroslava, učitelka: *„Máme v klubu holčičky z první třídy, pak je tam druhá a pátá třída, pak jsou tam kluci ze šestky, takové různorodé to máme. Je pravda, že když chceme něco vytvářet, tak holkám z první třídy musím hodně pomoct. Jinak nám to ale funguje, oni si navzájem i pomůžou, starší pomáhají mladším… Dvě dívky jsou tam sestry a vyhovuje jim, že pak jdou spolu domů…“*

Jako velmi funkční se ukázalo být vedení odpoledních klubů tandemem učitel – asistent. Pokud by klub vedl jen učitel, neměl by dostatek času a prostoru pro potřebnou individuální práci s žáky; pokud by klub vedl jen samotný asistent, mohl by navíc narážet na nedostatky ve vlastní znalosti didaktiky probíraných výukových témat a také na nižší úroveň formální autority, kterou před žáky má.

> Alice, učitelka: *„Já třeba vidím, že když jsou v klubu někdy náhodou na chvíli jenom paní asistentky samy, kterým říkají ‚teto‘, tak některé děti, by jim za chvíli lezly po hlavách. Autorita učitele je tam opravdu potřebná, protože přeci jen, když zavelím já, tak je to jiné. Autoritou je tam ten pedagog.“*

Problematické se z hlediska organizace klubů ukázalo být očekávané zapojení rodičů žáků. Původní předpoklad, že rodiče žáků budou zváni na závěrečnou část klubu, kde budou mít možnost konzultovat s učitelem, byl bohužel lichý – v praxi klubů toto nikde nefungovalo. Jen ojediněle se podařilo do klubu přilákat větší počet zákonných zástupců žáků, zpravidla při nějakých výjimečných příležitostech.

> Anna, učitelka: *„My jsme měli v klubu jednu akci na Vánoce a přišly všechny maminky žáků, opravdu všechny. Je to opravdu zvláštní, ale byly jsme s paní asistentkou velmi mile překvapené, tak jsem říkala, že musíme na konci školního roku udělat nějakou podobnou akci, abychom vyzkoušeli, jestli zase přijdou.“*

Pozoruhodný prvkem v realizaci odpoledních klubů bylo občasné spolufinancování ze strany rodičů žáků. Protože u žáků se sociálním znevýhodněním v praxi často bývají problémy s financováním i u pomůcek pro vyučování, jejichž zakoupení je ze trany školy prezentováno rodičům žáků jako povinné, dalo by se předpokládat, že u nepovinné volnočasové aktivity nepřipadá ani občasné drobné spolufinancování ze strany rodičů vůbec v úvahu – překvapivě tomu tak ale nebylo. V případě potřeby tak jednou za čas byli žáci schopní přinést nějakou menší částku nebo materiální podporu pro realizaci klubových aktivit. Důvodem mohlo být jak to, že u zábavné volnočasové aktivity dokázali žáci vyvinout na rodiče větší tlak, tak i to, že šlo o příspěvky na potřeby, které i rodiče žáků vnímají jako skutečné priority (například jídlo).

> Lucie, učitelka: *„Mě třeba překvapuje, že pokud s klubem někam jdeme a jsou potřeba peníze, tak přestože ve třídách je s tím problém, tak v klubu není, mají je. Jdeme opékat buřty a děti mají ne jeden, ale čtyři, přitom kdybychom šli normálně se třídou, určitě se tam najdou děti, které je mít nebudou. Prostě ten klub na ně působí jinak…“*

Obsahové nastavení odpoledních klubů bylo velmi rozmanité. Osvědčilo se nestanovovat žádný závazný obsah pro všechny kluby předem, ale nechat pedagogům klubů volnou ruku ve volbě obsahu tak, aby jej mohli co nejvíce přizpůsobit zájmům žáků. Zejména u mladších žáků je vhodné střídat zájmové aktivity po menších časových úsecích, čímž je možné i v odpoledních hodinách lépe udržet jejich pracovní pozornost.

> Lucie, učitelka: *„První část klubu věnujeme nějaké zábavné formě učiva, opakujeme a procvičujeme, a potom střídáme aktivity, tvořivá činnost, třeba s papírem. Děti si samy mohou navrhnout, co chtějí dělat. Využíváme počítačovou učebnu, tělocvičnu, i tanečky tam byly, protože to mají rády, a myslím, že děti jsou spokojené, protože často ani nechtějí domů…“*

Nastavení poměru mezi doučováním a volnočasovou aktivitou by mělo být, pokud možno, flexibilní, aby se podle aktuální potřeby daly dílčí části prodloužit nebo zkrátit. Například v období písemných prací před koncem školního pololetí je často žádoucí prodloužit doučovací část, po uzavření klasifikace zase může mít rozsahem navrch volnočasová aktivita.

> Miroslava, učitelka: *„Na začátku odpoledního klubu se vždycky vrhneme na učení, a je pravda, že někdy ten čas přetáhneme, že to není tři čtvrtě hodiny, ale třeba hodina. Když děti potřebují víc nebo když mají třeba před písemkou, tak se víc učíme, pak teprve máme nějakou tu zábavnou činnost…“*

V rámci nastavení obsahu klubů je vhodné počítat s možným prostorem pro doplnění zameškané látky u žáků po delší absenci. Žákům se sociálním znevýhodněním často chybí v rodině podpora, díky které by si mohli doplnit vyučovanou látku i v době nemoci, po delší absenci je tak potřeba najít ve škole způsob, jak jim pomoci doplnit zameškanou látku – vhodným prostorem zde může být právě doučování v odpoledních klubech.

> Ema, učitelka: *„Měli jsme v klubu holčinu, která dlouhodobě onemocněla, tak si tam pak s námi dopisovala sešity a její paní učitelka to rozhodně uvítala, že to měla dopsané, že si tam to učivo doplnila, protože doma si nic nedoplní…“*

U žáků na samotném počátku školní docházky může doučování, respektive celý čas v odpoledních klubech, sloužit také k dodatečnému rozvoji některých předškolních dovedností, například v oblasti sebeobsluhy. Napříč celým prvním stupněm pak mohou aktivity v odpoledních klubech hrát významnou roli také při rozvoji řeči.

> Alice, učitelka: *„My jsme udělali klub z žáků prvních tříd, potřebujeme procvičovat učivo, slabiky, písmenka, ale teď jsme se tam třeba učili i vázat tkaničky, protože děti uměly jen nastavit nožičku paní asistentce, která jim pak zavazovala boty. Když je to věkově přibližně stejné, tak můžeme pro žáky udělat tu hodinu efektivnější, řekla bych. U prvňáčků také strašně moc vázne řeč, neumějí se vyjadřovat, některá slova ani pořádně nevyslovují, a tak jsme si rozstříhali pohádku na čtverečky, pak jsme jí sestavovali a povídali si, chvilku děvčata a chvilku kluci. Učení nám touhle zábavnou formou zatím klape.“*

Specifickou oblastí, na kterou se častěji zaměřují učitelé v odpoledních aktivitách u žáků se sociálním znevýhodněním, je také rozvoj dílčích funkcí – například v oblasti zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, paměti, grafomotoriky a dalších. U mnohých žáků se sociálním znevýhodněním tyto oblasti nebývají dostatečně rozvinuté a odpolední klub představuje ideální prostor pro nápravu.

> Patricie, učitelka: *„Hodně děláme úkoly na zrakové a sluchové vnímání, aktivity na rozvoj percepcí, protože tyhle děti se nedokážou dlouho koncentrovat a jsou hrozně roztěkané. Stačí jednoduché věci, třeba bludiště, což už třeba pro ně může být náročné. Jsou to čtvrťáci, páťáci, a nevědí, že se nemůže přes tu čáru, i tohle jsme pilovali. Nebo třeba hledáme motivy na pozadí obrázku, to mají moc rádi, ale než si na to navykli a zdokonalili se v tom, tak to trvalo…“*

Z hlediska **forem výuky** se při doučování osvědčují hlavně interaktivní způsoby práce. Řada učitelů v doučování s úspěchem využívá interaktivní tabuli, na které se dětem v odpoledních klubech dobře pracuje také díky tomu, že jsou zde v podstatně menším počtu než v běžné třídě, a tím se daleko častěji dostanou k přímé práci na tabuli.

> Patricie, učitelka: *„… když máme třeba nějaké ty programy na interaktivní tabuli, tak třeba děti můžou na chvíli jít sem k tabuli a můžou si zase jinou formou vyzkoušet a procvičit ty úkoly, protrénovat motoriku…“*

Výhodou při práci s interaktivní tabulí je možnost využití výukových materiálů, které vytvořili v projektech jiní učitelé – tedy materiálů, které jsou dostupné obvykle zdarma a zároveň jsou svým charakterem přizpůsobené potřebám žáků základních škol.

> Marie, učitelka: *„U prvňáků se mi na odpoledním klubu osvědčila práce s interaktivní tabulí, máme tam programy jako „veselý slabikář“ a další interaktivní programy pro první ročník, které dělaly kolegyně z různých škol, takže tam máme i takovou nabídku na počítání, prvouku, orientaci v čase, to baví děti nejvíc.“*

Při hodnocení **přínosu klubů** pro žáky se sociálním znevýhodněním uvádějí učitelé zjevné pozitivní dopady do školních výsledků žáků. Díky propojení doučování se zábavnými volnočasovými aktivitami jsou velmi kladné i reakce samotných žáků, kteří projevují o odpolední kluby živý zájem.

> Barbora, učitelka a koordinátorka inkluze: *„Z odpoledních klubů jsou děti u nás nadšené, chodí a ptají se nás, jestli můžou chodit a jestli je tam ještě místo – ten efekt je dobře vidět, odráží se to i u některých dětí na školních výsledcích.“*

Velmi pozitivně učitelé hodnotí také to, že odpolední klub vytváří sociálně znevýhodněným žákům prostor pro mimoškolní přípravu, kterou by tito žáci – s ohledem na absenci podpory od rodičů, ale také vzhledem k materiálním a bytovým podmínkám rodiny – jinak velmi pravděpodobně neměli.

Ema, učitelka: *„A máme v klubu i jiné úspěchy, já jsem tady třeba měla holku, která si měla udělat referát – aktualitu na hodinu, kterou už dlouho neměla. Jenže doma nemá počítač, ani internet, tak jsem jí nabídla, že to uděláme tady v klubu. Přinesla jsem jí tablet, pomohla jsem jí najít stránky, které potřebovala, a ona si to tady napsala. A pak ji paní učitelka pochválila před celou třídou za to, jak měla pěkně připravenou aktualitu.“*

Z hlediska dalších specifických oblastí učitelé kladně hodnotí přínosy odpoledních klubů do oblasti rozvoje komunikačních schopností žáků – v menším kolektivu mají žáci možnost více komunikovat mezi sebou i s pedagogy, rozvíjí se jejich sebevědomí i schopnost sebeprezentace.

Lenka, učitelka: *„V klubu je dětí méně než ve třídě, a já tam mám hošíka, který ve třídě nepromluví. Je hrozně vystresovaný a má docela zásadní problémy ve výuce, ale při doučování v klubu komunikuje, takže i u něj to plní svůj účel. I kdybych měla vzít v potaz jenom tohle, že se u něj objevila jedna pozitivní věc, a to že se tady v klubu tolik nebojí.“*

Motivace a podpora zapojení žáků je v odpoledních klubech do značné míry postavena na atraktivitě volnočasových aktivit – tím, že pedagogové v klubech vybírají pro volnočasovou část činnosti, které děti přirozeně baví (korespondují s jejich zájmy), přirozenou cestou posilují zájem dětí o klub i jejich klubovou docházku.

Hana, učitelka: *„Na dětech je vidět, že se do klubu těší, že je to baví. Moji druháci se i během dopoledne ujišťují: ‚Paní učitelko, a je dneska klub, viďte?‘ A vidíte to na nich, že se opravdu těší, takže asi to svůj účel opravdu má…“*

V rámci snahy o identifikaci atraktivních témat, která by přilákala žáky do odpoledních klubů, se osvědčuje i využití prvků z minoritní kultury. Žáci z etnických menšin často nemají zkušenost s tím, že by součástí vyučovacích obsahů byla témata spojená s kulturní tradicí jejich rodin, a o to více pak oceňují, když narazí na takové téma ve volnočasových aktivitách.

Patricie, učitelka: *„Musím říct, že je moc zaujalo, když jsme si pouštěli romské pohádky z cyklu České televize. Ono jak je to z romského prostředí, tak děti byly úplně unešené a chtěly by si je pouštět pořád dokola.“*

Poměrně specifickým, nicméně v mnoha případech osvědčeným, prostředkem ke zvýšení motivace k účasti žáků se sociálním znevýhodněním v odpoledních klubech může být prezentace klubu na sociálních sítích. Žáci zde například mají prostor pro sdílení fotografií z klubových setkání, práce klubu tak více zapadá do jejich běžného každodenního kontextu.

Jana, školní asistentka: *„S účastí dětí na odpoledních klubech pomáhá také to, že dáváme fotky z klubů na web a na Facebook. Děti tam vidí, co se v klubu dělo, sdílejí to a lajkují.“*

4.3 Doporučení pro praxi

Na základě reflexe několika let zkušeností s doučováním a volnočasovými aktivitami pro žáky se sociálním znevýhodněním – zasazených do kontextu poznatků z relevantních výzkumů – lze pro další praxi škol doporučit tyto kroky:

A. **Zajistit doučování a volnočasové aktivity** pro žáky se sociálním znevýhodněním ve škole. Vzhledem k chybějící podpoře žáků v domácím prostředí je institucionální zajištění doučování nezbytnou podmínku pro úspěch těchto žáků ve vzdělávání. Volnočasové aktivity dostupné ve školním prostředí dále rozvíjejí školní vzdělávání a podporují pozitivní vztah žáků ke škole. Nemá-li škola vlastní dostatečné kapacity, může se pro potřeby realizace doučování a volnočasových aktivit spojit s vybranou místní neziskovou organizací[8].
Složitý může být výběr žáků pro doučování a volnočasové aktivity – určitě by nebylo vhodné na odlišnost žáků se sociálním znevýhodněním v kolektivu (prostřednictvím jejich výběru) nějak poukazovat, proto lze doporučit, aby tyto aktivity byly prezentovány jako otevřené pro všechny, kdo to potřebují (s tím, že při vysokém počtu žáků učitel identifikuje ty nejpotřebnější).

B. **Kombinovat aktivity i personální zabezpečení**. Spojení doučování a volnočasových aktivit se jeví jako praktické mimo jiné i proto, že doučovaní žáci potřebují volnočasové aktivity, které posilují jejich motivaci pro trávení odpoledního času ve škole. Spojení pozic učitele a asistenta (případně dobrovolníka) je vhodné z hlediska odlišné kvalifikace (učitel garantuje odbornou úroveň doučování) i z hlediska množstevního (přítomnost dvou pracovníků umožňuje větší individualizaci při práci s žáky).

C. Při doučování **využívat interaktivní metody práce**. Dle možností je vhodné zapojit do doučování i práci s interaktivní tabulí a využívat elektronické výukové materiály, které v projektech vytvořili pedagogové jiných škol a které jsou často volně dostupné na internetu.

D. **Doučování formálně i obsahově přizpůsobit potřebám a možnostem žáků**. U mladších žáků je preferované doučování individuální, v rozsahu okolo 15 minut, u starších žáků funguje i doučování skupinové, rozsah může být až jedna vyučovací hodina. S ohledem na charakter speciálních potřeb žáků do doučování zapojit i specifická témata, například nácvik předškolních dovedností, rozvoj dílčích funkcí (zrakového a sluchového vnímání, orientace, paměti) nebo rozvoj slovní zásoby a řeči.

[8] Alternativou může být i intenzivní spolupráce školy s místním DDM (domem dětí a mládeže), podmínkou je nízkoprahový (bezplatný) přístup na aktivity

E. **Podpořit zpracování domácích úkolů a doplnění zameškané látky**. Vypracování domácích úkolů v rámci doučování umožnit těm žákům, u kterých je jasně patrná dlouhodobá absence podpory z rodiny. Doplnění zameškané látky je vhodné při doučování iniciovat u žáků, kteří se do školy vracejí po delší absenci a pro další úspěchy ve vzdělávání si musí doplnit větší množství vyučovací látky.

F. **Volnočasové aktivity plánovat tak, aby jejich zaměření vycházelo ze zájmů žáků**. Pokud náplň volnočasových aktivit koresponduje s přirozenými zájmy žáků, zvyšuje se tím motivace žáků pro účast na kroužcích a může se zlepšovat i školní docházka žáků. Stejně tak i pozitivní přátelská a méně formální atmosféra volnočasových aktivit je nutnou podmínkou udržení dlouhodobé účasti žáků.

G. V rámci doučování i ve volnočasových kroužcích **podporovat komunikační schopnosti žáků** se sociálním znevýhodněním. V odpoledních aktivitách je vhodné vést žáky k rozvoji slovní zásoby, podporovat jejich schopnost sebeprezentace a aktivního vystupování před menším kolektivem spolužáků.

H. **Využívat motivy z minoritních kultur**. U žáků z etnických menšin je vhodné podporovat jejich motivaci a docházku na mimoškolní aktivity (doučování, kroužky) pomocí zapojení prvků z jejich kulturní tradice; využít lze vhodnou literaturu (pohádky, příběhy), hudbu, film nebo i aktivity spojené s nějakou významnou osobností, která rovněž patří k dané etnické menšině. V případě, že žáci z etnické menšiny tvoří jen část z celkové skupiny žáků účastnících se aktivit, je nutné pracovat s minoritními motivy vyváženě – tak, aby jejich větší množství neodradilo od účasti majoritní žáky

G. Podporovat motivaci žáků a jejich účast na odpoledních aktivitách školy prostřednictvím **prezentace těchto aktivit na webových stránkách školy a na sociálních sítích**. Využití médií a jejich popularity mezi žáky škol může významně pomoci k navýšení účasti žáků na odpoledních volnočasových aktivitách.

Závěr

Oblast vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním dosud není v České republice dostatečně reflektována, systém vzdělávání často neumí dostatečně identifikovat speciální vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků a má jen omezené nástroje, kterými může na potřeby sociálně znevýhodněných žáků efektivně reagovat. Řadu bariér ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním škola také nemůže ovlivnit sama – je závislá na podpoře zřizovatele a v širším smyslu i místní veřejnosti, na fungující spolupráci se sociálními pracovníky, poradenskými zařízeními, neziskovými organizacemi atd.
Navzdory četným nedostatkům ale dochází v posledních letech ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním k mírnému zlepšení, alespoň v některých školách, kde (zatím často jen v projektovém režimu) probíhají nadstandardní aktivity směřující k podpoře vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Cílem této publikace nebylo – vzhledem k rozsahu ani nemohlo být – popsat komplexní pojetí možných podpůrných mechanismů ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Naopak, cíl této publikace byl velmi specifický a směřoval k popisu tří „nástrojů", které se osvědčily během několika let jejich testování ve vybraných základních školách s větším počtem sociálně znevýhodněných žáků.
Konkrétně se jednalo o:
1. Pozici školních asistentů, kteří aktivně a s úspěchem podporovali komunikaci mezi školou a rodinami sociálně znevýhodněných žáků, pomáhali učitelům s žáky v průběhu vyučování, organizovali pro žáky doučování a volnočasové aktivity.
2. Pozici speciálních pedagogů, kteří poskytovali sociálně znevýhodněným žákům intervence v oblasti komunikace i v oblasti náročného chování, věnovali se diagnostice vzdělávacích potřeb žáků, zajišťovali poradenské služby pro učitele i pro rodiče žáků.
3. Aktivity odpoledních klubů, ve kterých několikrát týdně tandem učitele a asistenta nabízel sociálně znevýhodněným žákům prostor pro doučování kombinovaný s atraktivní volnočasovou aktivitou.
Všechny tři tyto nástroje se v praxi škol setkaly s poměrně velkým úspěchem, lze je tedy rozhodně doporučit i dalším školám vzdělávajícím větší počet sociálně znevýhodněných žáků. Byť to samozřejmě neznamená, že by u všech tří nástrojů neexistoval ještě další prostor pro jejich zdokonalování – takový prostor tady bude vždy.

Osvědčené příklady dobré praxe tedy máme, tak nezbývá než doufat, že snad do budoucna nezůstanou tyto nástroje podpory jen v projektovém režimu, ale že se stanou běžnou součástí služeb zajišťovaných základními školami a že tak pomohou k efektivnějšímu a úspěšnému vzdělávání (nejen) žáků se sociálním znevýhodněním.

Literatura

BARTOŇOVÁ, M. (2003). Strategie a přístupy k efektivnějšímu vzdělávání romského etnika. In: VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2004. 2. vydání, s. 204–218. ISBN 0-86633-22-5.

BOŘKOVCOVÁ, M. (2019) Jazykové a komunikační bariéry žáků. In NĚMEC, Z. a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. s. 54-61. ISBN 978-80-87963-84-5.

COLLINS, M., COLLINS, G. and BUTT, G. (2015) 'Social Mobility or Social Reproduction? A Case Study of the Attainment Patterns of Students According to Their Social Background and Ethnicity', *Educational Review*, 67(2), pp. 196–217. Available at: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=EJ1052405&lang=cs&site=eds-live&scope=site.

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

ČESKO (2005a, 2011). *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*; ve znění novelizace vyhláškou č. 147/2011 Sb.

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

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

ČESKO (2004b). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, ve znění pozdějších předpisů.

FELCMANOVÁ, L. a kol. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření – k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.

FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9.

FRANCIS, B. et al. (2019) 'Teacher "quality" and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality', *Teaching and Teacher Education*, 77, pp. 183–192. doi: 10.1016/j.tate.2018.10.001.

GAC (2015). Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. Praha: MPSV. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/07-13/oplzz/analyza-socialne-vyloucenych-lokalit-v-cr-1

GARCÍA-GRACIA, M. (2008) 'Role of Secondary Schools in the Face of Student Absenteeism: A Study of Schools in Socially Underprivileged Areas', *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), pp. 263–280. Available at: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=EJ811414&lang=cs&site=eds-live&scope=site.

CHARALAMBOUS, E., KYRIAKIDES, L. & CREEMERS, B.P.M. (2018), ‚Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomisation study' *Studies in Educational Evaluation*, vol. 57, pp. 42-52. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.06.001.

KOLEKTIV AUTORŮ (2015). *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR". Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/

KOLEKTIV AUTORŮ (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni. Dostupné také z: http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf

KONSTANTOPOULOS. S. (2009). Effects of Teachers on Minority and Disadvantaged Students´ Achievement in the Early Grades. *Elementary school journal*. 1/2009/2010. s. 92-113. ISSN 0013-5984.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. a kol. (2014) *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.

MACKŮ, L. (2019) Základní informace ke spolupráci OSPOD a školy. In NĚMEC, Z. a kol. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. s. 62-71. ISBN 978-80-87963-84-5.

MŠMT (2015). *Školní asistent v projektech OP VVV*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Skolni_asistent_vyklad_OPVVV.pdf

MŠMT (2014). *Přehled šablon a jejich věcný výklad*. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014–2020. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf

NĚMEC, J., ed. (2012). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-224-6.

NĚMEC, Z. a kol. (2019). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.

NĚMEC, Z., V. HÁJKOVÁ, L. KVĚTOŇOVÁ a I. STRNADOVÁ. (2018) The role of teaching assistants in the education of students from ethnic minorities in the Czech Republic. In: GOMÉZ CHOVA, L., A. LÓPEZ MARTÍNEZ a I. CANDEL TORRES (edd.). *ICERI2018 Proceedings* (11th International Conference of Education, Research and Innovation). Seville: IATED Academy, 2018. s. 8407–8413. ISBN: 978-84-09-05948-5.

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2015). 'When I need to do something else with the other children, then I can rely on her': teaching assistants working with socially disadvantaged students. *European Journal of Special Needs Education*. 2015, č. 4, s. 459–473. doi: 10.1080/08856257.2015.1035904.

NĚMEC, Z. a kol. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola o.p.s. ISBN 978-80-903631-9-9.

PETR ŠAFRÁNKOVÁ, A. and ZÁTOPKOVÁ, K. (2017) 'Teachers' Evaluation of Importance of Selected Determinants of Education of Socially Disadvantaged Pupils', *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, Vol 10, Iss 1, Pp 24-33 (2017), (1), p. 24. doi: 10.7160/eriesj.2017.100104.

RAAG, T., KUSIAK, K., TUMILTY, M., KELEMEN, A., BERNHEIMER, H., BOND, J. (2011). Reconsidering SES and gender divides in literacy achievement: are the gaps across social class and gender necessary? *Educational psychology: an international journal of experimental educational psychology*. 6 /2011, s. 691-705. ISSN 0144-3410.

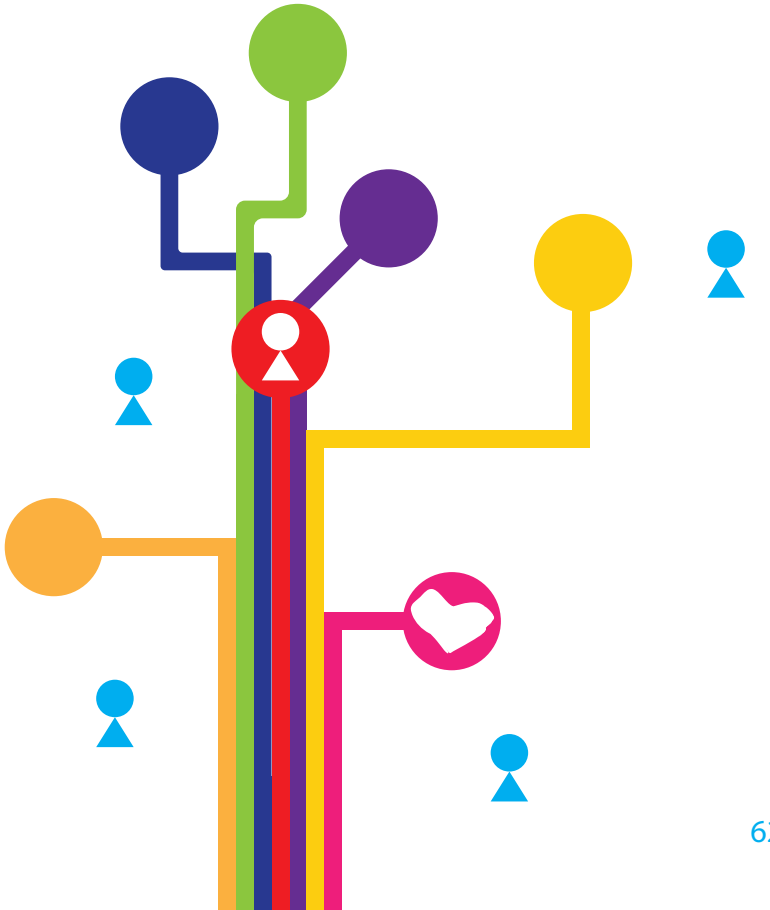
SCANLON, M. et al. (2019) '"No one in our family ever went to college": Parents' orientations towards their children's post-secondary education and future occupations', *International Journal of Educational Research*, 93, pp. 13–22. doi: 10.1016/j.ijer.2018.09.005.

STARČEVIĆ, J., DIMITRIJEVIĆ, B., MACURA MILOVANOVIĆ, S. (2016). Rethinking the Role of Pedagogical Assistants: Establishing Cooperation between Roma Families and Schools in Serbia. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2016, č. 4, s. 73–90. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=EJ1128559

STRAND, S. (2007). Surveying the views of pupils attending supplementary schools in England. *Educational Research*. 1/2007, s. 1-19. ISSN 0013-1881.

VEŘEJNÁ OCHRÁNKYNĚ PRÁV (2018). *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv. Sp. zn.: 86/2017/DIS/VB. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/aktualne/tiskove-zpravy-2018/cesta-ke-spolecnemu-vzdelavani-romskych-a-neromskych-deti/

WILTSE, L. *(2015).* Not just 'sunny days': Aboriginal students connect out-of-school literacy resources with school literacy practices. *Literacy, 49:* 60–68. doi: 10.1111/lit.12036. ISSN 1741-4369.



Přílohy

Příloha 1 – Kazuistiky žáků se sociálním znevýhodněním

Kazuistika 1

– z výpovědi školní asistentky:
„Renátka je dvanáctiletá holčička z romské rodiny. Chodí do šesté třídy základní školy, kde je 25 žáků a její třídní učitelka je moc hodná. Má dvě mladší sestry. Renátka byla jako prvorozená a od dvou měsíců byla v péči babičky a dědečka.
Rodiče se jeví jako velmi problémoví, matka i otec drogově závislí, matka užívala drogy i v době těhotenství, nezvládají základní péči o děti ani o sebe. A přesto rodiče mají dvě mladší dcery. Nyní otec nastoupil do výkonu trestu a matka následně změnila partnera a prostředí ohrožené drogami. Tímto nezvládá péči o dvě mladší sestry Renátky, které jsou nyní v péči matčiny sestry, a předpokládám, že nakonec skončí v péči babičky.
Renátka je díky péči babičky a dědečka ve spořádané domácnosti. Renátka byla hodně opečovávaná, a to ze strany prarodičů, ale i sousedů. Díky tomu, že ji rodiče odložili. Renátka jako malinká byla roztomilá a hodná dívenka, která navštěvovala mateřskou školu. První stupeň základní školy, absolvovala s vyznamenáním. Na konci prvního stupně došlo k úmrtí dědečka. S nástupem druhého stupně došlo ke změně chování a prospěchu. Babička zůstala na všechno sama, stará se o svou nezletilou dceru, vnoučata, o zahradu a dům, který mají opravdu moc hezký i přesto, že její zdravotní stav není ideální. Po nástupu na druhý stupeň základní školy Renátka kvůli věku babičky nerozumí danému učivu. Proto se Renátka na druhém stupni zhoršila v prospěchu. Renátka nemá sebevědomí, upoutává pozornost a díky tomu zlobí. Renátka má malou slovní zásobu a jazykovou bariéru, proto některá slova nechápe a nezná jejich význam. Renátka byla šetřena u psychologa, který měl podezření na schizofrenii, která se nepotvrdila. Renátka přitom není vůbec zlá, ani hloupá. Její vývoj byl narušený díky matce, kvůli které nepoznala mateřskou lásku. Matka ji vždy odstrkávala. Veškerou lásku dostávala jen od prarodičů, kteří ji tak chtěli vše vynahradit.
Protože vím, že Renátka není hloupé děvče, a vidím, že s pomocí by se její prospěch výrazně zlepšil, navrhla jsem rodině náš odpolední školní klub a doučování doma. Renátka začala navštěvovat klub v polovině pololetí. Vidím snahu k dopisování zápisků v předmětech a mění se její postoj k probranému učivu. Začíná být samostatná a vždy, když něčemu při výuce nerozumí, přichází s prosbou o vysvětlení. Probíráme postupy příkladů v matematice, ale i ostatních předmětech. U Renátky došlo i ke změně způsobu trávení volného času, našla si stálejší kamarádky. Navštívila odpolední klub v době jarních prázdnin, kde jsme společně doplnili učivo, naučila se básničku, kterou měli jako domácí úkol na jarní prázdniny. Zahráli jsme si společně s ostatními dětmi deskové hry, Ubongo, která je ve školním klubu velice oblíbená.“

Kazuistika 2

- z výpovědi školí asistentky:

„Na příkladu uvedu žákyni, která navštěvuje šestou třídu, a v jejíž rodině docházelo k častému stěhování, navštěvování více škol a více SPC a PPP. Linda má diagnostikovanou vývojovou dysfázii a specifické vývojové poruchy školních dovedností v souvislosti s NKS – potíže dyslektického a dysortografického charakteru, je sociálně znevýhodněna. U Lindy jde o poruchu fonetické a fonologické výslovnosti hlásek, vázne syntaktické spojování do větných celků, v závěru vychází agramatická, často nesrozumitelná řeč, přetrvávající dyslálie. U Lindy byla nutná soustavná péče klinického logopeda, kterou matka po celou dobu zanedbávala a poradnu nenavštěvovala. Po důrazné domluvě školy matce, začala s Lindou navštěvovat klinického logopeda, a pokroky jsou znatelné.

Poruchy uvedené v předchozím odstavci mají vliv na chápání a zapamatování si učiva. Má práce spočívá v tom, že s úkoly, které Linda dostává a není sama schopna vypracovat (neví postupy – nepamatuje si je, nedokáže interpretovat, co slyší, ač slyší dobře), jí pomáhám stylem názorných ukázek a příkladů, vysvětlením, jak by měl výsledek vypadat. Po tomto dokáže Linda úkol většinou zdárně dokončit (některé také sama).

Linda pravidelně v úterý, středu a čtvrtek navštěvuje odpolední klub, kde se jí velmi líbí a kde v rámci her procvičujeme slovní zásobu, logopedická cvičení, fantazii, a také se díky tomu značně rozpovídala. Na úterním klubu je přítomen speciální pedagog, který s Lindou pracuje na rozvoji prostorové představivosti, rozvíjí analýzu a syntézu, zafixovává některé tvary písmen a čte. Při této práci speciálního pedagoga pozoruji a učím se, jak speciální pedagog s Lindou pracuje, abych to mohla také uplatnit ve středečním a čtvrtečním klubu. V úterním klubu jsou dále přítomny žákyně osmé a deváté třídy, které se rovněž snaží Lindě pomoci, hlavně povzbuzováním a kamarádským přístupem, jenž se jí velmi líbí.

Během mého půlročního působení ve funkci školního asistenta se Linda pěkně rozpovídala (čímž si nechci přivlastňovat veškeré zásluhy), je více usměvavá a mnohem méně se stydí. Také si výrazně zvedla sebevědomí, což je vidět na jejím chování. Je více otevřená a upovídaná. Rovněž pedagogové uznávají, že Linda udělala velký pokrok a říkají „to je jiné dítě““

Příloha 2 – PLPP pro žáky se sociálním znevýhodněním

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení žáka	František K.
Škola	ZŠ Masarykova, Horní Dolní Lhota
Ročník	3.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nedostatečná příprava na vyučování. Slabý prospěch. Časté a neomluvené absence.
Datum vyhotovení	13.9.2018
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	13.12.2018

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží
(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Výukové problémy. F. má hlavně problémy v psaném projevu, přepis nezvládá vůbec, nemá zafixované tvary písmen. Nedokáže se orientovat v sešitě, na stránce, v řádku. Obtíže v chování. F. nerad respektuje pravidla, DÚ bývají problematické, Františka je třeba neustále kontrolovat a motivovat.

Spolupráce rodiny. Matka se snaží se školou spolupracovat, ale nebývá to pravidelná a soustavná spolupráce, často sliby nesplní, F. nemá zaplacené pomůcky.

Co je dobré (silné stránky) – F. rád pomáhá, počítá, cvičí, maluje a vyrábí.

II. Stanovení cílů PLPP
(cíle rozvoje žáka)

a) Zvládnout učivo 3. ročníku dle ŠVP pro zákl. školy vydaného dne 1. 9. 2007 - 7. verze
- alespoň základní učivo

b) Posilovat kognitivní funkce. Posilování koncentrace pozornosti.
c) Postupné vštěpování pravidel správného chování, pravidel chování ve škole, ke spolužákům apod.
d) Posílit spolupráci s rodinou – pravidelná setkání (trojúhelník).

III. Podpůrná opatření ve škole
(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategorií podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky
(specifikace úprav metod práce se žákem)

a) Časová tolerance, nepřetěžovat, prodloužený výklad.
b) Využívaní pracovních listů, obrázků, rychlá zpětná vazba.
c) Využívání aktivit v komunikačním kruhu.
d) Využívání skupinové práce.
e) Nabídnuto doučování, pomoc asistenta pedagoga nebo školní asistentky (dle možností školy).
f) Možnost i průběžného doučování Po - Pá od 7:15 – 7:40.

b) Organizace výuky
(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

a) Vyučování bude probíhat v běžné třídě, zasedací pořádek blíže k učitelce.
b) Možnost doučování (po předchozí domluvě s vyučující).
c) Pomoc asistenta pedagoga (dle možností školy).

c) Hodnocení žáka
(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

a) Klasifikace známkou pouze u plánovaného a procvičeného učiva.
b) Motivační hodnocení (pochvala, povzbuzení) a vedení k sebehodnocení.

d) Pomůcky
(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

a) Přehledy, tabulky.
b) Pracovní listy.
c) Výukové (PC) programy.
d) Náhradní pomůcky ve škole.

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

a) V případě potřeby využití dopomoci asistentky pedagoga nebo školní asistentky (dle možností školy).
b) Předávání informací ostatním vyučujícím.

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy
(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Zákonní zástupci zajistí:
a) Plnění zadaných DÚ dle aktuálního učiva.
b) Každodenní přípravu pomůcek dle rozvrhu.
c) Pravidelnou a včasnou docházku na vyučování a doučování.
d) Pravidelnou kontrolu ŽK, každý týden ji bude podepisovat.
e) Objednání a realizaci vyšetření žáka v PPP.

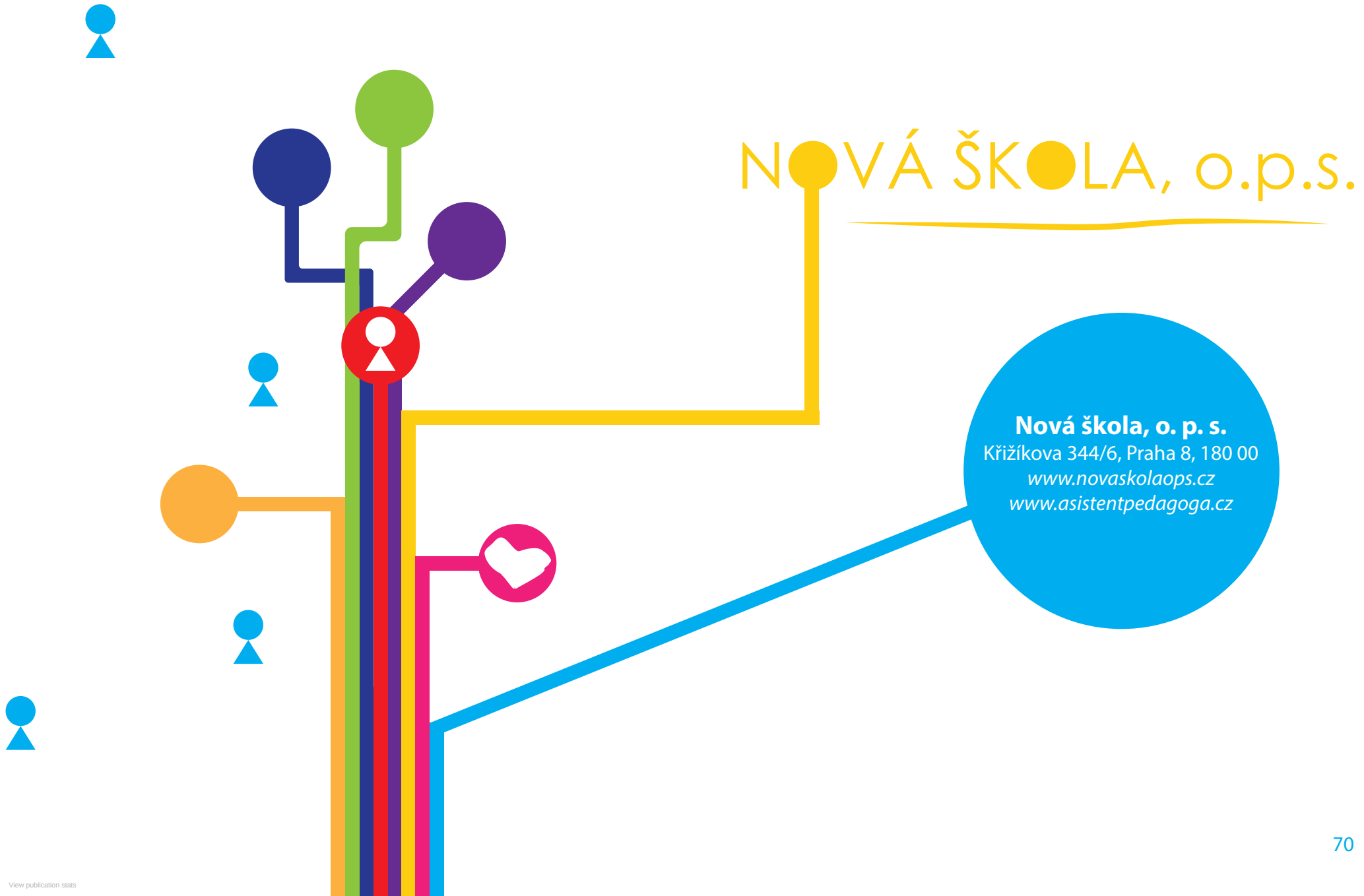
V. Podpůrná opatření jiného druhu
(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě;
v jakých činnostech, jakým způsobem)

a) Respektování zátěžové situace v rodině.
b) Respektování pomalejšího čtení a zhoršeného písma.
c) Začleňování do kolektivu (skupinové práce).
d) Zapojování do činností, ve kterých je žák úspěšný (sport, ruční práce, výzdoba třídy, zpěv, apod.).

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP **Dne:**
(Naplnění cílů PLPP)

Doporučení k odbornému vyšetření	X **Ano** ☐ **Ne** X **PPP** ☐ **SPC** ☐ **SVP** ☐ **jiné:** jiné

Role	**Jméno a příjmení**	**Podpis a datum**
Třídní učitel	Mgr. X Y	
Učitel/é předmětu/ů	Mgr. A. B. Mgr. C. D.	
Pracovník ŠPP	Mgr. M. N. (školní spec. pedagog)	
Zákonný zástupce	pí. A. Z.	



View publication stats