

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**POSTUPY PEDAGOGICKÉ INTERVENCE NA 1. STUPNI ZŠ
(V PRÁCI S ŽÁKY OHROŽENÝMI SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM)**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Lisá

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Daniela Nováková, Ph.D.

Plzeň 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2024

.....
vlastnoruční podpis

Chtěla bych touto cestou poděkovat PhDr. Daniele Novákové Ph.D. za odborné vedení práce, ochotu a vstřícnost při její tvorbě a za cenné rady i informace.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1. TEORETICKÁ ČÁST	5
1.1 ŽIVOTNÍ STYL RODINY	5
1.2 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ.....	5
1.2.1 Sociálně znevýhodněné (vyloučené) lokality.....	7
1.3 DIVERZITA A DIFERENCIACE V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
1.4 SOCIALIZACE ŽÁKŮ	9
1.4.1 Poruchy socializace.....	10
1.5 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	11
1.6 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	13
1.7 ZÁLEŽITOSTI PEDAGOGICKÉ INTERVENCE	14
1.7.1 Indikace.....	15
1.7.2 Legislativní rámec	16
1.7.3 Legislativa sociálně znevýhodněných žáků.....	17
1.7.4 Nástroje pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	18
1.7.5 Postup školy.....	21
1.7.6 Výchovná opatření sociálně znevýhodněných žáků	21
1.8 KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY	22
2. PRAKTICKÁ ČÁST	26
2.1 CÍL VÝZKUMU	26
2.2 METODY VÝZKUMU	26
2.2.1 Výzkumná metoda Q-metodologie	26
2.2.2 Výzkumná metoda rozhovor	27
2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	29
2.4 PROCES VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	29
2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	30
2.5.1 Interpretace výsledků Q-metodologie.....	33
2.5.2 Interpretace výsledků rozhovorů	45
ZÁVĚR.....	49
RESUMÉ	51
SEZNAM LITERATURY	53
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	56
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

atd. - a tak dále

apod. - a podobně

PI - pedagogická intervence

tzv. - takzvaně

tj. - to je

ČR - Česká republika

IVP - individuální vzdělávací plán

Esfc - Evropský sociální fond ČR

MPSV - Ministerstvo práce a sociálních věcí

ŠPZ - Školské poradenské zařízení

RVP - Rámcový vzdělávací program

PL - Polsko

UK - Spojené království

PO - podpůrná opatření

AP - asistent pedagoga

Úvod

V diplomové práci se zabývám pedagogickou intervencí, jejími postupy a činnostmi. Inspirací mi byla škola, ve které jsem pracovala a ve které jsem viděla značné rozdíly mezi žáky. Rozdíly spočívaly v chování žáků k učitelům i k ostatním žákům. Zde bylo vidět, že chování je jasným odrazem sociální úrovně domácnosti a okolí žáků mimo školu. Sociální úroveň domácnosti má značný vliv na zvládnutí vzdělávání žáků nejen ve smyslu soustředěnosti, vstřebávání informací a dobrého prospěchu, ale hlavně na slušné vystupování. Cílem práce je charakterizovat pedagogickou intervenci u žáků ohrožených sociálním vyloučením na 1. stupni základní školy. Dále je cílem analyzovat preference učitelů k poskytování PI a zjistit reálný stav poskytování PI na základních školách. V závěru práce zjistím, jaký pohled mají učitelé na pedagogickou intervenci a do jaké míry s ní pracují. Téma je zaměřené na žáky, kteří jsou ohroženi sociálním znevýhodněním a k jejich úspěchu je potřeba pomoc učitelů i společnosti. Přiblížím důvody, proč se žáci mohou dostat do kategorie sociálně znevýhodněných a popíšu, jak s těmito žáky pracovat. Žáci za většinu věcí ani nemohou a pykají za věci, za které jsou zodpovědní rodiče.

Teoretická část je rozdělena do deseti hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na životní styl rodiny a popisuje situace, kvůli kterým se může žák dostat do kategorie sociálně znevýhodněných. V dalších kapitolách jsou vysvětlené pojmy jako sociální znevýhodnění, socializace, jejich výchovný a vzdělávací proces. Dále vysvětluji pojmy diverzita a diferenciací ve vzdělávání. Diverzita a diferenciací jsou vzájemně propojené pojmy. Diverzita neboli rozmanitost ve třídě vyžaduje diferenciací neboli odlišnost výuky, aby se zohlednily individuální potřeby a schopnosti žáků. Diferencovaný přístup ve vzdělávání také přispívá k vytváření inkluzivního prostředí, které respektuje a podporuje různorodost studentů a vede ke spravedlivému a efektivnímu vzdělávání. Práce se snaží přiblížit pedagogickou intervenci u žáků, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem. Popisuje, jaké jsou znaky vedoucí k poskytnutí pedagogické intervence nebo jaký je její samotný postup. Posledním tématem jsou krizové situace jak výchovy, tak vzdělávání, do kterých se dostávají učitelé, pedagogičtí pracovníci a především žáci ohrožení sociálním vyloučením.

V praktické části budu zjišťovat pomocí Q-metodologie a její analýzy postoj k pedagogické intervenci a pomocí rozhovoru aktuální poskytování PI. Učitelé byli k výzkumu vybráni z hlediska toho, že vyučují na 1. stupni základní školy. Jejich úkolem bylo

třídit 60 výroků do škály podle důležitosti. Výroky byly vybrány na základě studie o pedagogické intervenci, podpůrných opatřeních a aplikaci PI v praxi. Podle třídění se potom pomocí Q-faktorové analýzy a výpočtů zjistí, které výroky přišly respondentům nejdůležitější a které naopak byly méně důležité. Závěrem šetření zjistíme, jaký postoj mají respondenti k danému tématu, jakým způsobem a v jaké intenzitě je pedagogická intervence poskytována a jaký celkově mají učitelé přehled a informovanost v tomto ohledu.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ŽIVOTNÍ STYL RODINY

Na konci 20. století a v 21. století se stává populárním zdravý životní styl. Mnoho rodin se snaží aktivně cvičit, pohybovat se na čerstvém vzduchu, pro děti vyhledávají sportovní aktivity a při vaření využívají čerstvé potraviny. Kromě zdravého životního stylu se zvyšuje přístupnost k technologiím nebo internetovým zdrojům. V online světě je umožněno každému zjistit všechno, na co jen pomyslí, především dětem, které zkoumají a zkoušejí nové věci. Do popředí se dostávají sociální sítě, streamovací platformy a aplikace jako YouTube atd. Někteří rodiče však omezují přístup i čas strávený na počítačích a mobilních telefonech.

V českých rodinách je běžné pracovat na plný úvazek. Je nesnadné skloubit práci a osobní život. Ve většině případů jsou matky v domácnosti s dětmi a starají se o domácnost. Otec chodí do práce, vydělává peníze a zajišťuje rodinu. V poslední době se stává trendem rovnocenné rozdělení odpovědnosti pro oba rodiče. Rodiny jsou ovlivněny mnoha faktory jako technologiemi, prací nebo rodinnými tradicemi. Zpráva o rodině (2020) konstatuje, že „každá dvanáctá domácnost je ohrožena finanční nestabilitou“, toto má vliv na další prohlubování rozdílů ve vzdělání.

Životní styl má vliv na sociální vyloučení. Pokud má někdo nezdravý životní styl, je nakloněn k tomu, aby se dostal do zdravotních potíží, které pak člověka omezují. Nízké příjmy či nedostatek finančních prostředků také nepomáhají k socializaci žáků či dospělých. Dalším větším problémem je digitální svět, ve kterém některé děti žijí a poté neumí komunikovat a vycházet s lidmi v reálném životě. V neposlední řadě působí negativně i nestálá pracovní doba, která omezuje čas trávený s rodinou nebo přáteli. Rodina má na žáka ve školním prostředí obrovský vliv. V důsledku toho se žák dostává do kategorie sociálně znevýhodněných a je s ním i takto zacházeno.

1.2 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Sociální znevýhodnění je pojem, který se v Čechách objevil v roce 2004 za účelem lepšího odhalení dětí s potřebou vyšší podpory ve školním prostředí. Sociální znevýhodnění nemusí být rozpoznáno hned, někdy jsou projevy diagnostikovány až po delší době. Pojem vyhrazuje skupinu osob, které jsou omezeny zdravotními důvody, odlišují se

multikulturními nebo životními podmínkami. Dítě spadá do kategorie ohrožených školním neúspěchem z příčin mimo prostředí školy, v deficitech dítěte nebo jiných životních situací. Tyto životní situace nebo skutečnosti nemůže žák nijak ovlivnit, a tak se začínají projevovat v sociální realitě, v tomto případě pak v prostředí školy. Cílem vzdělávání je maximálně probudit vzdělávací ambice žáka a podpořit jej podpůrnými opatřeními, které pomůžou zvládnout dopady znevýhodnění i začlenění do kolektivu (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020, s. 17). Poznáním bariér v učení určíme vhodné oblasti podpory, aniž bychom žáka zařadili do kategorie sociálního znevýhodnění, a tím zastínili charakter nebo osobnost žáka v budoucím prosazením. Žáci se sociálním znevýhodněním mají nárok na různé úlevy a kompenzace. Způsoby, jak jich pro oslabené nebo chybějící funkce dosáhnout, je využívání vhodných kompenzačních pomůcek, volba konkrétní metody nebo techniky či zvolení jednoduššího způsobu provedení určité aktivity. Pokud žák nemůže provést určitou činnost, učitel zvolí jinou, která povede k dosažení stejného vzdělávacího cíle. Původně mělo docházet ke snadnějšímu začleňování žáků se sociálním znevýhodněním, naopak ale dochází k legitimizaci vyloučení. „Situace se pomalu mění díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007), ale mezi učiteli se stále objevují názory, že vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami společně s dětmi bez znevýhodnění nelze.“ (Jarkovská, 2015, s. 207)

U žáků se sociálním znevýhodněním nemusí být spojitosti pracovníkům známy. Proto bychom do posuzování měli zapojit poradenské centrum i rodiče, kteří spolupracují a společně hledají řešení v podpůrných opatřeních. Překážky v učení se nemohou považovat za nepřekonatelné a snažíme se, aby žák dosáhl maxima svého potenciálu. Překážky učení známé i neznámé vyhodnocuje posuzovatel dle konkrétní situace a výkonu žáka s cílem nalezení ideální podpory. K hledání a využívání opatření, které bude optimální a přispěje k úspěšnému dosažení cílů vzdělávání, k rozvoji osobnosti, slouží pedagogická diagnostika. Pedagogickou diagnostiku provádí pedagogové na 1. stupni, kteří jsou v pravidelném kontaktu s žákem a mají tedy vyhovující podmínky k „poznání“ tohoto žáka (Baslerová, Michalík, Felcmanová a kol., 2020, s. 35).

Pojem sociální znevýhodnění nebo sociální vyloučení je vnímán jako ponížení nebo nedostatečnost, ale má sloužit k lepšímu porozumění a vyhledávání vhodných podpor (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 12).

1.2.1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ (VYLOUČENÉ) LOKALITY

Tento pojem můžeme vysvětlit jako lokalitu, kde žije více osob v nevhodných podmínkách s ohrožením sociálního vyloučení. Do těchto lokalit je přistěhování dobrovolné, nebo nedobrovolné. Dobrovolné je v případě, že dané osoby přišly za rodinou či příbuzenstvem. Nedobrovolné pak v případě, že jsou nuceny opustit své dosavadní bydliště či pronajaté prostory z důvodů přibývajících dluhů. Lokality tohoto typu často nemají přístup k základním službám, jako je škola, zdravotnictví nebo potravinářské řetězce. Tím klesá naděje k socializaci obyvatel, kteří v tomto prostředí žijí. V dokumentu Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení je řečeno, že: „Sociálně vyloučené lokality a situace v nich je velmi diferencovaná, lokality se liší zejména velikostí a poměrem velikosti vůči obci či městu, ve které se nacházejí, mírou prostorového vyloučení, stavem domů a bytů, formou jejich vlastnictví.“ (Ministerstvo vnitra, neuvedeno, s. 4)

V České republice jsou sociálně vyloučené lokality v městských aglomeracích především v Praze, Ostravě, Brně, Ústí nad Labem a dalších větších městech. Objevují se v nich zvýšená kriminalita, vysoká nezaměstnanost, špatný stav bydlení, nedostatek základních služeb a lidé s nízkými příjmy. Dle Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR (2015) bylo v roce 2006 identifikováno podle krajů 310 sociálně vyloučených lokalit, oproti tomu v roce 2014 to bylo 606 lokalit v celé České republice. Nejvíce jich bylo zjištěno v Ústeckém kraji a nejméně poté v hlavním městě Praha. V roce 2021 podle údajů MMR byl jejich počet 808, došlo tedy k navýšení počtu (Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2015, s. 37). Tento nárůst sociálně vyloučených lokalit nastal z důvodu ekonomické krize, která zhoršila pracovní i ekonomické podmínky. Zásadnějším důvodem je opakovaná reprodukce sociálně vyloučených obyvatel. Do prostředí sociálně vyloučeného se rodí nové generace, které nemají šanci odejít. Obecně platí, že počet lokalit roste, ale počet obyvatel v nich se běžně snižuje. V České republice se snažíme problém sociálně vyloučených lokalit řešit financováním oprav městských částí, nabídkou pracovních míst, podporou vzdělávání nebo využitím programů EU, jako jsou Evropské fondy pro regionální rozvoj a Evropský sociální fond.

1.3 DIVERZITA A DIFERENCIACE V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem diverzita lze vysvětlit jako různorodost, odlišnost či rozmanitost daného tématu. Je to také individualita, která vyplývá z odlišností člověka. Pojem diferenciaci znamená třídění či rozlišování okolností. Tyto rozlišení, rozmanitosti nebo třídění se objevují ve výchovném i vzdělávacím procesu.

Lidská či žákovská diverzita znamená rozmanitost, kombinaci několika stránek jiných či odlišnost od ostatních. V této oblasti lze najít optimální vztah k žákovské diverzitě ve vzdělávacím prostředí. Otázkou je, zda vzdělávací prostředí přizpůsobovat, nebo zda jej akceptovat a respektovat, stejně tak vyvstává otázka, jestli má smysl s diverzitou pracovat a zhodnocovat ji. Diverzita je pojem, se kterým se setkávají ve vzdělávání větší země (USA, Velká Británie) s vyšším výskytem různorodé populace. Vztahuje se hlavně na odlišnosti v kultuře, etnicitě, mateřském jazyce, v sociálně ekonomickém statusu, pohlaví nebo náboženství, ale také na odlišnosti v osobním charakteru, schopnostech nebo dovednostech jedince (Kasíková, Straková, 2011, s.18). Pro naši problematiku sledujeme dva okruhy:

- a) Zkoumání důsledků prospěšných či limitujících ve vzdělávacím prostředí: v posunu sociálního učení, v rozvoji kognitivních schopností, formování sociálních vztahů a sociálních dovedností, v morálním usuzování atd. Zhodnocování těchto důsledků záleží na celé škále situací lidí či žáků, kteří jsou v diverzitě začlenění.
- b) Formulování přístupů ke zhodnocování diverzity: uvědomit si existenci diverzity, jedince formovat v kooperativním kontextu, vytvořit si osobní identitu k respektování sebe samého i ostatních, zabývat se redukcí kognitivních bariér, vytvářet podmínky pro meziskupinovou interakci, utvářet proces přijímání a vyhnout se odmítnutí, vědět, jak nejlépe řešit konflikty, prosazovat rovnosti všech osob a přiznat právo na život, svobodu a štěstí každému člověku (Johnsonovi, 1999).

Dle Kasíkové (2011) jsou zmíněné přístupy východisky k aplikační rovině teorie. Tyto principy pomáhají k porozumění a zacházení s žáky rozmanité populace v základním vzdělávání. Společensví, ve kterém žijeme nyní, má vyšší diverzitu než kdysi, a proto je

důležité uvědomit si, že hledání cest pro žákovskou populaci je základem dnešní edukační oblasti.

Po zrušení zákona o jednotné škole (1990) se začala odlišnost objevovat již na 1. stupni základních škol, začaly se zřizovat speciální třídy pro nadané žáky, vznikaly jazykové školy a školy tvarované podle předmětů nebo nedocházelo k segregaci žáků do speciálních škol. I na konci 1. stupně, kdy žáci přecházejí na víceletá gymnázia, se propaguje odlišnost. Tímto způsobem se žáci dostávali do výběrových nebo speciálních škol dříve, než stihli v běžném vzdělávání předvést svůj potenciál (Kasíková, Straková, 2011, s. 22). Je možno zaznamenat problematiku ve vztahu výborných výsledků a kvality vzdělávání, která představuje obrovskou výzvu pro edukační systém.

Diferenciace ve vzdělávání znamená rozlišit žáky do skupin dle jejich učebních předpokladů, schopností či věku. Tato opatření mají negativní důsledky a jsou zpochybňována. Při rozřazování žáků do jednotlivých skupin dochází k podpoře nerovnosti a rozdílů mezi skupinami. Tyto rozdíly jsou pak vidět i v kvalitě výuky, kdy žáci ze slabších skupin mají výuku ošizenou a nezáživnou, často problematickou. Naopak žáci se zdatnějších skupin prosperují (Kasíková, Straková, 2011, s. 29-30). Největší problém nastává, když je rozdělování žáků nesprávné, „tj. nenacházejí se ve skupině, která odpovídá jejich výkonnosti“ (Kasíková, Straková, 2011, s. 30). Nejpočetnější skupiny jsou nejnižší, ve kterých jsou žáky většinou ti z chudých rodin nebo etnických menšin. Dále jsou pak v těchto skupinách zastoupeni žáci jiných ras, pocházejících z jiného rodinného prostředí nebo žáci s odlišnostmi v kultuře. Špatným zařazením žáků způsobujeme zhoršení vzdělávacích výsledků.

1.4 SOCIALIZACE ŽÁKŮ

Socializace je nejběžnější proces, který probíhá celý život a člověk si v tomto procesu osvojuje kulturu a stává se z něho individuální socializovaná bytost. Označuje přechod od biologického tvora ke společenskému, neboli od bezmocného novorozeněte až po osobu uvědomující si sama sebe ve vlastní kultuře (Jedlička a kol., 2015, s. 12). Při tomto procesu se začleňuje jedinec do určitého systému vztahů, tvoří vazby s ostatními lidmi, přijímá systém kulturních poznatků, hodnot nebo norem. Žáci se socializují především v rodině, mezi vrstevníky, učiteli a dalšími autoritami, se kterými se setkají. Podstatou je učit se základním způsobům chování, komunikaci, hodnotám jako je láska, respekt nebo péče o

druhé. Socializace probíhá plánovitě, tj. v rámci vzdělávání nebo výchovou v rodině, ale i nahodile, tj. každodenními a běžnými aktivitami, které jsou pro nás již přirozené. Jak děti, tak i dospělí se pohybují ve světě stabilizovaných, legitimizovaných a mnoha precedenty ověřených situací. Lidskému jednání a reagování náleží i omluvení se za jednání v některých životních situacích a za určitých okolností. Lze konstatovat, že naše jednání bylo „situaci přiměřené“ nebo „odpovídající“. Přitom nejde o jednání přiměřené situaci, ale o hodnoty svého vlastního uvážení (Jedlička a kol., 2015, s. 12). Socializace je rozdělena jako celoživotní, oboustranný, hodnotově normativní a plánovitý i nahodilý proces. Dá se tedy říci, že socializace má za úkol nás připravit na společnost, abychom se necítili utlačováni nebo omezeni. Výsledkem socializace je naše osobnost, která má tři základní komponenty. Jde o kognitivní komponent, jako je myšlení, víra, vnímání, paměť a další intelektuální prvky. Emocionální komponent je např. láska, nenávisť, závist, sympatie, hněv, pýcha a podobné pocity. Poslední je komponent chování, jako jsou dovednosti, kompetence a jiné schopnosti (Jedlička a kol., 2015, s. 15). Tento proces je v životě velice důležitý, protože pokud je socializace úspěšná, jsme schopni snadno komunikovat, přizpůsobit se situacím a být úspěšní po pracovní i osobní stránce. Pokud je ale proces neúspěšný, mohou se vyskytnout problémy v komunikaci nebo ve vztazích pracovních či osobních. U dětí je důležité, aby byli dospělí aktivní a poskytovali jim dostatek pozornosti, podpory, bezpečného prostoru pro učení a možnost sebevzdělávání.

1.4.1 PORUCHY SOCIALIZACE

Poruchy mohou nastat při situaci, kdy děti nedostávají potřebné zkušenosti nebo dovednosti pro správné fungování ve společnosti. Nemusí to být vždy chyba ze strany dospělého, který sociální proces provádí, ale dítě může mít poruchy, které jsou vrozené a nemůžeme je nijak ovlivnit. Příklady poruch socializačního procesu jsou např. sociální izolace, fobie, Aspergerův syndrom, trauma, autismus, ADHD nebo poruchy učení a chování. U žáků s těmito poruchami je klíčová podpora a pomoc od přátel, ale i učitelů a odborníků, aby se lépe zapojili do společnosti a jejich přizpůsobení nebylo tak obtížné. Za odborníky považujeme psychology, psychoterapeuty a speciální zařízení (Jedlička a kol., 2015, s. 193 – 218).

Poruchy v socializaci přichází při nezvládnutí životních změn. Za životní změny se považuje změna a nástup do nového zaměstnání, u žen těhotenství, porod a péče o dítě,

involuční změny (zrání, stárnutí), syndrom prázdného hnízda - opuštění domova dospívajícími dětmi, konfrontace se sebevraždou nebo krize identity. Vadnou socializaci dále ovlivňují neřešené obtíže, které nepůsobí pouze na člověka, ale i na jeho okolí. Následkem toho mohou hlavně u dětí vznikat psychosomatické poruchy, jako je koktavost, psychogenní průjmy, mentální anorexie a bulimie nebo problémy gynekologického charakteru. Duševní poruchy mají také vliv na socializaci. Jsou to např. bludy, halucinace, zvláštní chování, sklony k depresím, alkoholismus a drogová závislost. Sklony k sebevraždě, poruchy v sociálních vztazích, pocit prázdnoty, bezbrannost nebo lhostejnost k vlastní osobě také ovlivňují socializaci člověka. (Jedlička a kol., 2015, s. 157–214) Proti poruchám se dá obrnit různými technikami. Jednou z nich je arteterapie, což je proces, který nám umožňuje pomocí výtvarného výrazu ovlivnit dysfunkční prožívání, chování a komunikaci. Díky této terapii léčíme psychiku prostřednictvím individuálního vytvoření díla a slovní interakcí, která při tvorbě vzniká. Základem je, aby probíhala komunikace mezi terapeutem a žákem či dospělým (Jedlička a kol., 2015, s. 263). Další je muzikofiletika neboli léčba hudbou, která nás provádí po celý život. Hudbou můžeme vyjádřit emoce, myšlenky nebo dojmy, pro které nelze nalézt slova. Pomáhá dodávat odvalu a povzbuzuje v náročných situacích. Muzikofiletika je umělecko-pedagogická disciplína, která využívá hudbu pro „osobnostní a sociální rozvoj“ a tím předchází duševním problémům a problémům v sociálních vztazích (Jedlička a kol., 2015, s. 331). Dále pak můžeme využívat služeb školního psychologa, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogických center nebo střediska výchovné péče.

1.5 ŽÁK SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Žák, který čelí sociálnímu znevýhodnění, je nejčastěji jedincem pocházejícím z rodiny s nízkým sociálně-kulturním postavením, romského původu, v situaci azyllanta nebo účastníka řízení o přidělení azylu či jde o jedince vystaveného sociálně patologickým jevům. Pro tuto osobu jsou důležité aspekty vnímání hodnot. Správně nastavené hodnoty přispívají k lepšímu zvládnutí znevýhodnění, budování vztahů mezi vrstevníky a zlepšení školního výkonu (Květoňová a kol., 2020, s. 108). Pojem sociální znevýhodnění neboli vyloučení můžeme vysvětlit jako ekonomicko—sociální problém lidí. Podle Němce (2019) lze označit žáka se sociálním znevýhodněním po splnění dvou podmínek:

- a) Vzdělávání žáka komplikují určité významné a specifické bariéry.

- b) Tyto bariéry nejsou způsobeny zdravotním postižením (narušení nebo poškozením organismu), nýbrž v důsledku působení sociálního prostředí, ve kterém žák žije.

Ministerstvo vnitra České republiky ve svém dokumentu Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení uvádí, že: „sociální vyloučení je primárně důsledkem chudoby a nízkých příjmů, přispívají k němu však také další faktory, jako je diskriminace, nízké vzdělání či špatné životní podmínky. Sociálně vyloučení jsou odříznuti od institucí a služeb, sociálních sítí a vzdělávacích příležitostí.“ (Ministerstvo vnitra, neuvedeno, s. 4) Uvádí také další podoby sociálního vyloučení, jako je vyloučení prostorové (určitá oblast či lokalita nevyhovující podmínkám pro běžné užívání služeb), vyloučení ekonomické (důsledkem nízkého vzdělání jsou odmítáni na trhu práce) nebo vyloučení symbolické (asociální či diskriminující pohled společnosti na lidi žijící v konkrétním prostředí). U vyloučení závisí hlavně na reakci okolí, především v prostředí školském. Žáci jsou kolektivem bráni jako odlišní a později u nich může dojít k psychickému narušení rovnováhy. K sociálnímu vyloučení dochází hlavně kvůli problémům, jako je nízký plat, nízká pozice v zaměstnání, špatná životní situace, zdraví nebo odlišný mateřský jazyk, zadluženost, lidé závislí, osaměle žijící důchodci, imigranti a různé menšiny, které zde žijí. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 16). Bohužel se v těchto podmínkách těžko dostáváme na úroveň, která je vyžadována od společnosti.

Důležité je vysvětlit pojmy chudoba a sociální vyloučení. Pojem chudoba je možné spojit s materiálními zdroji společnosti (vyloučení ze spotřební společnosti), zatímco pojem sociální vyloučení je ztráta sociálního místa ve společnosti. Chudoba vystihuje situace a důsledky skutečnosti, kdy člověk, rodina, či skupina nemůže z důvodu nižšího příjmu získat běžné zvyklosti života společnosti a zúčastnit se všech odvětví společenského života. Vyloučení je dáno pozicí osoby, kdy nechtěný oboustranný konflikt vede k sociálnímu napětí a nejsou možnosti využití občanských, sociálních a politických práv. Mezi skupinami obyvatelstva chudých a skupinou obyvatelstva sociálně vyloučených nemusí být souvislost, ale většina těchto skupin má zkušenosti s oběma stavy (Arnoldová, 2016, s. 145–146). Sociální vyloučení prochází společností již od jejího počátečního vývoje.

1.6 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

V dnešní době je ve vzdělávání kladen důraz na individuální rozvoj jedince, jeho potřeby a zvláštnosti. Pedagogičtí pracovníci žáky podporují v komunikačních dovednostech, ve vztazích nebo na cestě životem. Žáci, kteří čelí sociálnímu znevýhodnění, zdravotnímu postižení nebo jinému znevýhodnění, jsou zařazeni do skupiny žáků s individuálními vzdělávacími potřebami. Tato skupina zajišťuje, že tito žáci mají právo na vytvoření podmínek umožňujících jim vyrovnat se se svým znevýhodněním a vzdělávat se společně s ostatními žáky ve standardním vzdělávacím prostředí (Jarkovská, 2015, s. 206). Naše země nebyla donedávna připravena ani výchovou, ani vzděláním na žáky s individuálními potřebami a tím začaly vznikat různé předsudky a postoje.

O segregaci žáků ve vzdělávání můžeme mluvit jako o rozlišování žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb a žáků s těmito potřebami, z čehož se rodí homogenní žákovský kolektiv. Segregace znamená fyzické oddělení od většinové skupiny žáků, ať už nechtěné, nebo záměrné. Proces je známý jako negativní vzhledem oddělování či izolování žáků postižených nebo znevýhodněných, ale jeho podstatou byla pozitivní sjednocení mezi vzdělávacími skupinami. Na školách může segregace probíhat ze dvou příčin:

- a) Rezidenční: důsledek segregace v oblasti bydlení, vznikne-li sociálně vyloučená lokalita. Většinou bývá osídlena Romy nebo etnickými menšinami a spádovost těchto lokalit je většinou do jedné vybrané školy, a tím pádem může vzniknout škola, která vzdělává jen žáky z těchto lokalit.
- b) Výběrový: důsledek preferencí ve volbě škol mezi rodiči žáků. Tento případ se vyskytuje v lokalitách s větším počtem škol, ze kterých mají rodiče na výběr. Důsledkem toho bývá, že škola s velkým počtem romských a sociálně znevýhodněných žáků není vyhledávána rodiči žáků, kteří do těchto skupin nepatří.

Vznikají tedy segregované školy nebo třídy, ve kterých je často nízká úroveň vzdělávání a žáci mávají horší výsledky (Němec, 2020, s. 23–24).

Segregované školy přitahují nejen romské děti, ale i děti se speciálně vzdělávacími potřebami, čímž se posiluje „speciální“ charakter školy. Dle studie Veřejného ochránce práv (2018) tak nabídky nadstandardních podpůrných služeb v segregovaných školách tak

získávají pověst institucí specializovaných na všechny možné skupiny žáků se speciálními potřebami. Mezi romskými žáky v segregovaných školách nalezneme vyšší zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním, žáky umístěné v zařízeních ústavní výchovy, v náhradních rodinných péčích nebo žijících na ubytovnách. Dále v těchto školách nalezneme žáky cizince, kterým vyhovuje přístup individuální (Němec, 2020, s. 81).

Školy segregované působí pro budoucí praxi zejména jako inspirace pro školy hlavního vzdělávacího proudu. Charakteristiky, které má segregovaná škola, neslouží k určení odlišností od škol běžných, ale k tomu, aby se tyto školy zlepšovaly. Aby k segregování docházelo minimálně, nebo vůbec, je potřeba posílit pro-inkluzivní orientaci všech škol, aby i žáci etnických menšin, sociálně vyloučení nebo znevýhodnění mohli docházet do běžné základní školy i v místě jejich trvalého bydliště (Němec, 2020, s. 108). Značný rozdíl je i v práci učitelů, kteří na segregované škole učí. Obecně se dá říci, že tito učitelé jsou empatičtější ke skupinám romských či sociálně znevýhodněných žáků. Lépe se tedy pracuje jak žákům, tak i učitelům. Výhody segregovaných škol jsou třeba nižší počty žáků ve třídě, pozitivní klima třídy i školy, či bezpečné a domácí prostředí, čímž se zvyšuje šance romských dětí získat základní vzdělání.

Základním pomocníkem při větším počtu sociálně znevýhodněných žáků bývá pedagogicko-psychologická poradna. Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) se podílí na vzdělávacím procesu, zejména v případech žáků, kterým jejich znevýhodnění znesnadňuje proces vzdělávání, dále „poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků“ (MŠMT č. 72/2005 Sb., §5). Pracují formou individuální a skupinové práce. Na základě doporučení z PPP je upravován nebo volen způsob vzdělávání. Pomocí metodika prevence koordinují činnost školních metodiků, kteří zajišťují a realizují opatření vedoucí ke snížení školského neúspěchu romských žáků.

1.7 ZÁLEŽITOSTI PEDAGOGICKÉ INTERVENCE

Jde o opatření, která se využívají při PI a která pomáhají zvládnout problémy při vzdělávání. Jsou to úpravy pedagogických strategií, zadávání učebních úkolů nebo úloh a jejich hodnocení. Pedagog se zaměří na srozumitelnější zadávání úkolů či cílů. Je možné poskytnout individuální podporu a pozornost pomocí poradenství nebo mentoringu. Tato podpora může spočívat ve výrobě nebo nákupu podpůrných učebních pomůcek, přehledů

nebo pracovních listů, které jsou vhodné a nejčastěji používané u žáků s podporou. Přizpůsobuje se prostředí potřebám žáků, a to např. různými technologickými pomůckami, uspořádáním místnosti, časovými limity nebo zkrácením úkolu. Dále jsou pak cíleně rozvíjeny klíčové kompetence žáků k učení a k řešení problémů (MŠMT, 2021, novelizace č. 27/2016 Sb.). Individuální podpora může spočívat v zařazení méně či více rozšiřujícího učiva nebo přípravě úkolů různé úrovně. Dále by učitelé měli brát ohled na to, že někteří žáci někteří žáci jsou v jistých oblastech nadanější než jiní a naopak, proto by měli vymýšlet a připravovat činnosti, které budou vyhovovat oběma skupinám. Podporovat žáky v sebehodnocení či sebereflexi je velice důležité, aby neztratili vnitřní motivaci a chtěli se nadále vzdělávat. Pedagog může zapojit do procesu i rodiče. Pravidelnou komunikací s rodiči, konzultacemi s psychologem nebo poradenstvím ohledně výchovy pomáhají tito odborníci zlepšit vzdělávací proces v domácím prostředí. Pomoci lze v oblasti socializace skupinovými terapiemi nebo speciálními tréninkovými programy, hrami. Všechna dílčí opatření by měla být přizpůsobena potřebám a cílům žáka, měla by být pravidelně hodnocena a měla by zajišťovat nejlepší podporu a vzdělávání.

1.7.1 INDIKACE

V této kapitole je přiblíženo několik příkladů indikací, pro které je vhodné pedagogickou intervencí vykonávat. Jedním z nejčastějších indikátorů je častá a dlouhodobá nemoc žáka nebo jeho zdravotní omezení, což je např. zrakové postižení, sluchové problémy, tělesné či mentální potíže nebo vady řeči (Metodický pokyn k pedagogické intervenci, 2021, s. 5). Nejsou to jen zdravotní potíže, ale i potíže s učením, chováním, emoční problémy, speciální potřeby nebo školní neúspěch. Potíže s učením se projevují nízkou úspěšností nebo chybějícími dovednostmi v oblasti vědomostní. V době covidové šlo o neplnění úkolů v distanční výuce, a tedy její nezvládnutí. Dále jde o nesamostatnost žáka při plnění úkolů ve výuce i v domácím prostředí nebo nesamostatnost při využívání výukových zdrojů a technologií. Důležitá je vnitřní motivace žáka a podpora v rodinném prostředí. Špatné sociální vztahy, chování nebo emoce se projevují v agresii, nedostatečné sebekontroli, žádném respektu k ostatním, depresích, nízkém sebevědomí či úzkostech. V důsledku střídavé péče dochází k častému střídání škol, stěhování a nejasným pravidlům. Další indikací je také oslabení či nadání ve vzdělávacích oblastech, znalosti větší, než má žák mít nebo vynikající výsledky při dosahování určitých cílů

(Metodický pokyn k pedagogické intervenci, 2021, s. 5). Školní neúspěch je důsledkem časté absence nebo nízké motivace žáků. Všechno jsou to indikace, které by pedagog neměl přehlížet, a naopak se na ně zaměřit s případnou pomocí.

1.7.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Pedagogickou intervenci lze vysvětlit jako podpůrné opatření, které podporuje ve vzdělávání žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáky, kteří nemají domácí prostředí uzpůsobené jakémukoliv vzdělávání nebo kteří mají odlišné kulturní prostředí. Pedagogickou intervenci (dále PI) upřesňuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dodatkem vyhlášky je doporučována PI od 2. stupně podpůrného opatření v rozmezí od 1 až 4 vyučovacích hodin týdně a je zřizována pracovníkem školy (učitelem, asistentem pedagoga nebo vychovatelem) (Vrbová, 2015). PI je posouzena školským poradenským zařízením (dále ŠPZ), které spolupracuje se školami a rodiči. Navrhuje tedy PI u žáků s podpůrným opatřením 2., ale i 5. stupně. Dle stupně se určuje počet hodin pro poskytování PI. Žáci podporování PI jsou vyučováni ve skupině, kde by mělo být maximálně 6 žáků. Podle Vrbové (2015) v Katalogu podpůrných opatření uvádí, že normovaná finanční náročnost (NFN) je uváděna jen na jednoho žáka ze skupiny a u ostatních je financování sdílené. V NFN záleží na tom, kolik peněz škola dostane na realizaci PO. Dále uvádí, že ředitel je zodpovědný za to, jak si skupiny vytvoří a jaký počet jich bude. Skupiny se tvoří dle ročníku nebo daného předmětu. Záleží samozřejmě na tom, jaký popis se objeví ve zprávě z ŠPZ.

Od 14. 1. 2021 dle novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů je pedagogická intervence zařazena do podpůrného opatření prvního stupně (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, §4a). Škola tedy může podpořit žáky, u kterých byly zjištěny mírné potíže při vzdělávání a při podezření na školní neúspěšnost. Mezi obtíže při vzdělávání počítáme pomalejší tempo, obtíže při čtení, problémy při psaní nebo počítání, časté zapomínání, neudržení dlouhodobé i krátkodobé pozornosti nebo špatná výslovnost a mluva. Těmto žákům může učitel ulehčit vzdělávání např. úpravou metod, změnou organizace nebo jiným hodnocením ve vzdělávání. Tuto podporu použije u žáků, u kterých je na místě.

Dle § 10 odst. 1 vyhlášky škola při použití pedagogické intervence sleduje průběh plnění stanovených cílů po dobu tří měsíců. Pokud nejsou stanovené cíle splněny, kontaktuje škola zákonného zástupce nebo zletilého žáka a sdělí jim doporučení k návštěvě školského poradenského zařízení, jako je třeba pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum nebo středisko výchovné péče. Volba školského poradenského zařízení je čistě na zákonném zástupci nebo zletilém žákovi.

Nově od 1. 1. 2021 rozhodnutí o poskytování či začátku realizace pedagogické intervence dává ředitel základní školy, školní družiny, školního klubu nebo střední školy. Podporu může vést pedagog, vychovatel, asistent pedagoga nebo speciální pedagog (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, §4a). Samozřejmě zůstává i možnost doporučení školského poradenského zařízení. Právní ústavou by měla PI trvat jednu hodinu přímé pedagogické činnosti ve skupině o jednom až šesti žácích. Tyto parametry poskytuje a určuje škola, která je povinna informovat zákonné zástupce o poskytování PI (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, §4a).

1.7.3 LEGISLATIVA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění platném od roku 2005 začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a v §16 vymezuje sociální znevýhodnění takto:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mají důležitou funkci školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ):

- a) Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP)
- b) Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC)

Činnost SPC i PPP je legislativně vymezena přílohou vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a

dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů. Od roku 2011 novelizací vyhlášky č. 73/2005 Sb. se blíže vymezuje skupina žáků se sociálním znevýhodněním, kterým jsou dána tzv. „vyrovňovací opatření“ (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 8). Podle metodiky (Metodika MI OPVK v. 3, 2011), kterou se autorky Felcmanová a Habrová (2015) inspirovaly při identifikaci žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. V obecné rovině se tímto žákem rozumí zejména ten, který:

- a) žije dlouhodobě v prostředí, ve kterém je málo podporován ve vzdělávání nebo k přípravě (nedostatečné zázemí, nevhodné podmínky obydlí, problémy v rodinném kruhu, nespolupráce zákonných zástupců)
- b) ztratí zájem a jeho rodiče nejsou dlouhodobě aktivní
- c) žije v lokalitách sociálně znevýhodněných nebo ohrožených sociálním vyloučením
- d) patří k etnické či národnostní skupině, má nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, žije ve specifickém sociálním prostředí nebo používá odlišný jazyk (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 9)

1.7.4 NÁSTROJE PRO VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Nástroji jsou myšleny různé formy a metody práce s žáky sociálně znevýhodněnými, které jsou shrnuty takto:

- Klást důraz na osvojení českého jazyka a seznámit se s českým prostředím, kulturními tradicemi a zvyklostmi.
- Upravit Školní vzdělávací program (ŠVP) a využít multikulturalitu jako průřezové téma.
- Zařadit nepovinné předměty a odpolední kroužky s tematikou související se sociálním znevýhodněním.
- Využívat aktivizující činnosti a přístup založený více na smyslovém vnímání.
- Ve výuce se opírat o reálné situace běžného života, se kterými se žáci setkávají nebo by se s nimi mohli setkat.
- Poskytovat prodloužený výklad učiva a ústní procvičování.

- Zajišťovat doučování prostřednictvím nízkoprahových zařízení a případně i redukovat obsah učiva.
- Poskytovat zpětnou vazbu prostřednictvím kontrolních otázek, nápověd a názorných pomůcek. Ujistit se, že žáci správně chápou předané informace, a to bez zkreslení z důvodu například odlišných hodnot a zkušeností.
- Respektovat individuální pracovní tempo a sníženou odolnost vůči zátěži.
- Dovolit střídání různých činností a umožnit pohybové uvolnění. (Kaleja, 2014, s. 82).

Nástroj, který dále využíváme, je metoda diferencovaného vyučování, jako je například přizpůsobení úkolů a materiálů schopnostem a potřebám žáků. Tato metoda může být velmi účinná. Existuje řada technologických nástrojů, které mohou pomoci žákům se sociálním znevýhodněním. Jsou to například čtečky obrazovky, speciální klávesnice nebo myši pro žáky se zrakovým nebo pohybovým postižením. Multisenzorický přístup zapojuje více smyslů při vzdělávání. Používání vizuálních, zvukových a hmatových materiálů, manipulativních pomůcek a praktických cvičení může podpořit tyto žáky. Inkluzivní přístup k vzdělávání zahrnuje začlenění všech žáků, včetně těchto se sociálním znevýhodněním, do běžné třídní výuky. To může být podporováno vhodnými učebními materiály, spoluprací se speciálním pedagogem a vytvořením přátelského a přijímajícího prostředí. Dále je pak vhodné pro žáky se sociálním znevýhodněním poskytnout prostor pro sdílení emocí, rozvoj sociálních dovedností a budování sebedůvěry. Mentoring, skupinové aktivity a sociálně-emocionální vzdělávání mohou být využity jako účinné nástroje. Zapojení rodiny a komunity do vzdělávacího procesu je důležité. Komunikace s rodiči a poskytování informací o vzdělávacích cílech a strategiích může vést k lepšímu porozumění a sponzoringu žáků se sociálním znevýhodněním (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). Při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je důležité mít na paměti, že každý jedinec je jedinečný a může vyžadovat individuální přístup. Spolupráce s odborníky na speciální pedagogiku a dalšími profesionály je také klíčová pro poskytování vhodné podpory.

Podle § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb., mají žáci „právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ K žákům se sociálním znevýhodněním přistupujeme ve vzdělávání jako k žákům se speciálními potřebami. Podpůrná opatření mají celou řadu mechanismů, které pomáhají a zdokonalují pomoc při

vzdělávání všech žáků se speciálními potřebami (Němec, 2019). Učitel se snaží žáky vést k učení, k tomu, jak se učit. Tento proces ovlivňuje spousta faktorů jako je postoj ke vzdělávání, rodinné zázemí nebo nedostatečná motivace. Ve výuce využívají kooperativní vyučování, aby žák bystřejší a zkušenější pomáhal při práci slabším žákům, tím se snaží podpořit vrstevnickou spolupráci. V procesu vzdělávání se snaží podporovat žáky k respektu různorodosti. Snaží se o vytvoření přátelského prostředí, aby se žáci stali součástí školního společenství. Vymýšlí aktivity a hry pro lepší zapojení žáků do sociálního i vzdělávacího procesu. Podle anglické spisovatelky Jo Sparkes (1999) je účinnost vzdělání nástrojem ke zdolání sociálního znevýhodnění a může být rozlišována na základě předešlých zkušeností jedince. Školní docházka zvyšuje produktivitu ve vzdělávání a zajišťuje jednotlivci vyšší znalosti a dovednosti. Zvyšování úrovně vzdělávání se projevuje ve výdělcích a podílení se na trhu práce, což pak přináší pozitivní dopad pro sociální mobilitu žáků se sociálním znevýhodněním (Sparkes, 1999, s. 33).

Jedním z kroků Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro podporu vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním je podpora jejich předškolního vzdělávání. Cílem je zvýšení počtu těchto dětí v mateřských školách. Ta dětem napomáhá osvojit si základní pravidla chování, sociální interakci, rozvoj řeči a komunikačních dovedností. Všechny tyto znalosti umožňují následné kvalitnější zvládnutí školní docházky. Nejen tento krok pomůže žákům se sociálním znevýhodněním, ale také podpora poradenských služeb ve školách nebo školské poradenské zařízení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací, definuje účel poradenských služeb takto: „pomáhají vytvářet vhodné podmínky pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání“.

Rámcový vzdělávací program (dále RVP) upravuje podmínky pro zkvalitnění výuky, a to: zřízením přípravných tříd, individuální a skupinovou prací, menším počtem žáků ve třídě, volbou vhodných metod a forem práce, využitím specifických učebnic a materiálů, pravidelnou komunikací, spoluprací s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně i s dalšími odborníky (RVP, 2021).

1.7.5 POSTUP ŠKOLY

Každá škola si svůj postup určuje sama dle místních podmínek a možností. Může se ale odkázat na doporučující návrh, který nalezneme v metodickém pokynu k pedagogické intervenci dostupném na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jestliže učitel, který sleduje a vyučuje konkrétního žáka a povšimne si neplnění očekávaných výstupů nebo naopak plnění nad rámec, problémů v chování nebo obtíží v sociálních vztazích, zahájí tzv. proces zjišťování potřeby a následného návrhu podpory. V situaci netřídního učitele, který zjistí problém v neplnění výstupů u daného žáka, sdělí veškeré poznatky a informace třídnímu učiteli, který s informacemi nadále pracuje. Komunikace by měla probíhat nejen mezi učiteli, ale i mezi dalšími zaměstnanci školy, kteří s žákem pracují. Na základě identifikace problému se stanoví cíle intervence, které jsou specifické, dosažitelné, relevantní a časově nenáročné. Vymezuje se ve spolupráci s učiteli, zaměstnanci školy a rodiči žáka. Dále je vybrána vhodná intervence, která bude nejúčinnější pro dosažení cílů PI. Vhodná intervence může být IVP, zpětná vazba, využití výukových metod nebo stanovení třídních pravidel a disciplíny. Samozřejmostí by měly být zdroje a podpora ze strany školy. Dalším krokem je schůzka. Na této schůzce bude přítomen samotný žák, pedagogové, kteří žáka vyučují, dále pak zákonný zástupce, výchovný poradce nebo metodik prevence, který na škole působí, popřípadě školní psycholog, pokud má škola tu možnost a nějakého na škole má, a v neposlední řadě ředitel školy, který o podpoře rozhodne. Cílem schůzky je zjistit příčiny obtíží či nadání v určitých oblastech. Poté se navrhnou podpůrná opatření s ohledem na možnosti školy a zákonných zástupců (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, novelizace č. 27/2016 Sb., § 10). Pokud se zákonný zástupce nedostaví na tuto schůzku, škola či třídní učitel ho bude informovat o průběhu a výsledku schůzky. Posledním krokem je hodnocení účinnosti zvolené PI. Škola nebo učitelé vyhodnocují průběh stanovené intervence a přizpůsobit činnosti nebo plány. Hodnocení by mělo být objektivní. Na závěr může a nemusí PI pokračovat dle předešlého vyhodnocení účinnosti. Po vyhodnocení a následném předání informací učitelům nebo osobě, která PI zajišťuje, se s žákem nadále pracuje.

1.7.6 VÝCHOVNÁ OPATŘENÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Výchovná opatření jsou opatření používaná ve vzdělávacím prostředí s cílem podporovat pozitivní chování, vzdělávací rozvoj a sociální integraci žáků. Jejich účelem je vytvářet prostředí, které je pro žáky bezpečné, podporuje učení a přispívá k jejich

celkovému rozvoji. Výchovná opatření se zaměřují na vytváření a upevňování pozitivního klimatu ve třídě a ve škole jako celku. U výchovných opatření, která jsou mířená na žáky se sociálním znevýhodněním, se zohledňují jejich specifické potřeby, je zde snaha o vytvoření prostředí, ve kterém budou tito žáci podporováni v různých aktivitách pro začlenění. Zohledňují se i vysoké emoční nebo psychické potřeby, se kterými si v případě problémů poradí školní psycholog, poradce nebo specializovaný pedagog. Pomáhají vyrovnat se s obtížemi duševními. Úspěchem výchovného opatření je spolupráce rodičů a rodiny. Udržet pravidelnou komunikaci, sdílení informací nebo získat zpětnou vazbu pomáhá žákům se sociálním znevýhodněním k lepšímu pochopení celé situace. V některých případech je nutné požádat o pomoc sociální odborníky a pracovníky, terapeuty nebo specialisty k poskytnutí specifické podpory a intervence.

Místo sankcí za nevhodné chování, které již proběhlo, je důležité se zaměřit na prevenci problémového chování a na posilování pozitivního chování. Lze rozvíjet sociální dovednosti, emoční citění, sebevědomí nebo sebepojetí žáka. Po nevhodném chování žáka je dobré obnovit vztahy mezi žáky a opravit škody vzniklé následkem špatného chování. Jde o snahu zapojit žáka do řešení konfliktu a podpořit jeho odpovědnost za chování namísto potrestání. Dobrá informovanost pedagogických pracovníků je důležitá pro zvolení vhodných přístupů ve výchově. Vědění pomáhá učitelům vytvořit prostředí, které respektuje individualitu a podporu. Opakem sankcí jsou pochvaly, které mají velký význam pro žáky se sociálním znevýhodněním. Pochvaly slouží k posílení sebevědomí. U žáků je dobré ocenit nejen cíl zadaného úkolu, ale i průběh celého procesu. Někteří žáci preferují verbální pochvalu, zatímco jiní mohou být více motivováni odměnami ve formě symbolů, svolení či jiným způsobem. Pochvala je mocným nástrojem, který může podpořit motivaci, sebevědomí a pozitivní chování žáků se sociálním znevýhodněním.

1.8 KRIZOVÉ SITUACE VÝCHOVY A VÝUKY

Výchovný proces a přístup k výchově získáváme od svých rodičů neboli vychovatelů se svými vlastními zkušenostmi a informacemi. Jelikož se jedná o proces, můžeme náš vzorec výchovy pozměnit. Důležité jsou naše názory, chování v důležitých situacích, které prožijeme a nad kterými dost často uvažujeme. V těchto situacích opakujeme reakce, které jsme již viděli a které jsme sami prožili. Přístup může být pozitivní i negativní podle toho, které reakce jsme zažili. Rodiče se snaží ve většině případů vychovávat své děti jinak, než

jak byli vychováváni oni svými rodiči bez očekávaných výsledků. Pokud se snažíme o změnu ve výchově, ve které jsme byli negativně zasaženi, necháme tuto oblast partnerovi, který nebyl negativně ovlivněn. Pokud je dítě vystaveno traumatickým nebo stresovým situacím, jeho chování bude negativní. Snažíme se dítě těmto situacím nevystavovat nebo je včas odhalit, aby mohlo být jeho chování pozitivní a klidné. (Svoboda, Němcová, 2015, s. 45)

Můžeme říci, že v dnešní době jsou využívané výchovné styly spíše liberálního nebo volného typu. Tyto typy výchovy nenaplňují v dostatečné míře nejvýznamnější sociální potřebu, kterou je limit, což je proces, který nás v něčem chrání a zároveň před něčím brání. Díky limitům, které máme, se cítíme v situacích bezpečně. Pokud ale žádné limity nemáme, nedokážeme určit, zda je pro nás situace příliš nebezpečná, nebo naopak vše považujeme za bezpečné. Proto dítě, které je vychovááno bez limitů, nedokáže respektovat sociální hranice, normy, limity. Naopak má tendence tvrdě limity vyžadovat a nasazovat. Dítě se projevuje hyperaktivitou, neúmyslnou agresí a nesoustředěností (Svoboda, Němcová, 2015, s. 24). Dalším typem je výchova pomocí sankcí, které nás omezují a v něčem nám zabraňují. Na rozdíl od limitů sankce nechrání, ale pouze blokuje. Tato výchova sankcemi umožňuje dítěti dělat téměř vše, dokud nenarazí na pravidla rodičů. Dle Svobody (2015) reagují rodiče v silné negativní emoci a dítě buď fyzicky inzultují, nebo potrestají jiným způsobem. Dítě dokonale rozezná negativní emoci, které rozumí, ale nechápe, za co přesně bylo potrestáno. Někdy je za danou věc potrestáno, jindy zase není. Důsledkem této výchovy je pak prudší reakce na situaci i se slabým podnětem, deprese nebo afektivní chování. Proto se snažíme poznat, jak to v rodinách chodí, jaké má dítě naučené rituály, jistoty v rodinném prostředí nebo zda je prostředí přecitlivělé a zranitelné. Získat individuální informace o situaci v rodině oficiální cestou je pro pracovníka ve školství téměř nemožné. Dostáváme se do paradoxní situace, kdy na jednu stranu existují možnosti, jak pomoci dítěti, kde rodina není s pedagogickým přístupem a výchovou nestačí plnit potřeby žáka, na druhou stranu nemůžeme dítěti pomoci kvůli nedostatku informací. V některých rodinách je dítě stále bráno jako majetek, ale najdou se rodiny, které chápou dítě jako samostatnou bytost a chtějí podpořit jeho vlastní cestu správnou výchovou (Svoboda, Němcová, 2015, s. 24–25).

Svoboda (2015) se domnívá, že klesá počet rodin, kde jsou děti vedeny autoritativním výchovným stylem, a naopak narůstá počet rodin s volnou výchovou, která je chápána spíše

jako servis pro dítě. Můžeme sledovat i nárůst rodin, kde má převahu neschopnost až nechť řešit problémy dítěte a hájit se nedostatkem času (Svoboda, Němcová, 2015, s. 93). Důsledkem všech variant přístupů ve výchově dochází k agresivnímu či netolerantnímu chování dětí ve společnosti i škole.

Za krizové situace výuky můžeme považovat přírodní katastrofy, technické problémy, v dnešní době nejčastěji vypadnutí internetu, dále zdravotní potíže učitelů nebo studentů, politické krize, neočekávané události nebo krizové situace ve světě. Na tyto situace bychom měli ihned reagovat a situaci řešit. V těchto situacích by měli učitelé i školský personál vědět, jak postupovat a co dělat v těchto situacích. Aby to učitelé či zaměstnanci věděli, existuje ve školách plán krizového řízení, který tyto situace popisuje a aktualizuje informace, se kterými se všichni seznamují. Mimo tento plán použijeme k řešení i komunikaci, podporu nebo vyhodnocování. Komunikace probíhá mezi učiteli, rodiči, žáky i vedením školy. Všichni si navzájem předávají důležité informace, které napomáhají při řešení krizových situací. Za komunikaci považujeme osobní schůzky, e-mailové či internetové řetězce nebo využití webových stránek školy. Podpora, kterou můžeme využít v krizových situacích, je od školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence, kolegyň nebo vedení školy. U vyhodnocování se soustředíme na dobré či špatné řešení a zamýšlíme se nad tím, kde se zlepšit a tímto myšlením aktualizovat plán krizové situace.

Škola je považována za další životní etapu nebo, chcete-li, další životní prostor, ve kterém přicházíme k dalším znalostem, faktům nebo konfliktům, kterými se nově učíme a získáváme tím další nové zkušenosti (Svoboda, 2015, s. 170). Důležité jsou ale formy řešení těchto problémů, které si pak odnášíme a používáme je celý život. V dnešních školách jsou konflikty častější než kdy dřív. Je to dané tím, jakou osobnost má dítě nebo v jakém prostředí vyrůstá, k čemu je ze strany rodiny vedeno, ale nejvíce na dnešní mládež působí sociální síť. K vymezování hranic a dosažení tolerance nám neustále pomáhá významný kázeňský řád. Bohužel ten nám pomáhá pouze směrem k ostatním žákům, ale k trestanému žákovi musíme přistupovat jinak a najít nejadekvátnější řešení nebo cestu (Svoboda, 2015, s. 170).

V začátku řešení bychom měli zjišťovat, jaká je situace na straně žáka v čase tráveném mimo školu a dále pak hledat správné řešení situace. S většinou problémů se můžeme setkat v praxi. Jsou to problémy jako drzost, vulgarita, snaha zaujmout, důsledek střídavé

péče nebo individuální agrese (Svoboda, 2015, s. 170). Všechny situace mají cestu řešení, kterou se snažíme najít společně s problémovým žákem a dalšími pracovníky.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je:

- zjistit preference učitelů k uplatňování postupů pedagogické intervence (u žáků ohrožených sociálním vyloučením)
- zjistit reálný stav poskytované pedagogické intervence (u žáků ohrožených sociálním vyloučením)
- na základě provedeného šetření formulovat doporučení pro konkrétní pedagogickou praxi.

Výzkum nám umožní odpovědět na výzkumné otázky:

- a) Jaké jsou preference učitelů v oblasti uplatnění metod pedagogické intervence?
- b) Jaký je aktuální stav poskytované pedagogické intervence u žáků ohrožených sociálním vyloučením podle vnímání učitelů?
- c) Jaká doporučení lze formulovat pro konkrétní pedagogickou praxi na základě výsledků provedeného šetření a analýzy preferencí a stavu pedagogické intervence u žáků ohrožených sociálním vyloučením?

2.2 METODY VÝZKUMU

Při zjišťování informací k výzkumu byly použity tyto výzkumné metody: Q-metodologie, třídění a vyhodnocování a polostrukturovaný rozhovor. Pro práci s učiteli bylo vybráno 60 Q-typů, které jsou v příloze níže.

2.2.1 VÝZKUMNÁ METODA Q-METODOLOGIE

Q-metodologie je výzkumný postup, která kombinuje kvantitativní a kvalitativní techniky pro studium subjektivity a názorů. Vyvinul ji britský fyzik a psycholog William Stephenson ve 30. letech 20. století a od té doby se používá v různých oborech, včetně psychologie, politologie a sociologie. (M. Chráska, 2007, s. 225)

Q-metodologie zahrnuje vytvoření "Q-souboru" výroků nebo položek, které reprezentují různé pohledy na téma, problém nebo jev. Tyto položky jsou pak předloženy účastníkům, kteří jsou požádáni, aby je seřadili podle svých subjektivních názorů. Pořadí se

pak analyzuje pomocí faktorové analýzy s cílem identifikovat společné vzorce nebo "faktory" mezi účastníky. Často se používá ke studiu subjektivních zkušeností a postojů, které mohou být obtížně měřitelné pomocí tradičních kvantitativních metod. Umožňuje výzkumníkům identifikovat a zkoumat individuální rozdíly v pohledech a zároveň identifikovat společné rysy mezi skupinami lidí. Q-metodiku lze použít v různých výzkumných kontextech, včetně hloubkových rozhovorů, ohniskových skupin a průzkumů. Často se používá v oborech, jako je psychologie, sociologie a politologie, ke zkoumání témat, jako jsou postoje ke společenským otázkám, politické ideologie a individuální rozdíly v osobnosti a chování. (M. Chráska, 2007, s. 229)

Q-typování je známé jako faktorová interpretace, označuje proces seskupování osob na základě jejich odpovědí v Q-třídění, což je metoda řazení položek nebo výroků podle osobních preferencí nebo názorů. Po shromáždění údajů z Q-třídy od účastníků výzkumníci používají faktorovou analýzu k identifikaci vzorců odpovědí a na základě těchto vzorců účastníky seskupují. Tyto skupiny jsou pak interpretovány jako Q-typy, které představují odlišné perspektivy nebo postoje k určitému tématu nebo problému. Výzkumníci typům obvykle přiřazují označení na základě charakteristik položek, které je definují, a také na základě jakýchkoli dalších informací získaných od účastníků (např. demografických údajů nebo kvalitativních odpovědí). Mohou být užitečné při identifikaci a pochopení různých pohledů na dané téma nebo problém, stejně jako při vývoji cílenějších a účinnějších intervencí nebo politik. Může také výzkumníkům pomoci identifikovat podobnosti a rozdíly mezi skupinami lidí a zkoumat, jak tyto rozdíly mohou souviset s demografickými nebo jinými faktory (Chráska, 2007, s. 229). Je důležité si uvědomit, že Q-typování nemá za cíl kategorizovat jednotlivce do pevných, rigidních skupin, spíše poskytuje rámec pro pochopení rozmanitosti názorů, postojů v populaci, umožňuje diferencovanější analýzu těchto rozdílů, popsat různé pohledy na tato témata a může poskytnout vhled do toho, jak lidé chápou a reagují na svět kolem nich.

2.2.2 VÝZKUMNÁ METODA ROZHOVOR

Metoda rozhovoru je technika získávání informací nebo dat od jednotlivců nebo skupin lidí prostřednictvím kladení otázek a poslechu jejich odpovědí. Tato metoda se často používá v různých vědeckých oblastech, jako jsou sociologie, psychologie, antropologie nebo žurnalistika. Rozhovor může být strukturovaný, kdy jsou otázky přesně položené a

výsledky se zpracovávají snadněji. Dále pak máme nestrukturovaný rozhovor, kdy víme pouze téma a otázky i odpovědi jsou spontánní a výsledky se obtížněji vyhodnocují. Mnou zvolený typ rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který nabízí mnoho variant otázek i odpovědí s následným komentářem od respondenta (Šafránková, 2019, s. 143–144). Při provádění rozhovoru je důležité být empatický a naslouchat pozorně tomu, co říká respondent. Je také důležité mít jasno o průběhu rozhovoru, aby bylo možné získat relevantní a užitečné informace.

Průběh rozhovoru může záviset na jeho cíli a zaměření, nicméně obecně platí několik kroků, které jsou důležité při provádění rozhovoru:

1. Příprava: před rozhovorem je důležité určit si jasný cíl, připravit si otázky a správně je formulovat, zvolit vhodné prostředí a čas pro rozhovor. Také je důležité naplánovat a správně zorganizovat průběh rozhovoru, záznam z rozhovoru zapsat nebo použít techniku k zaznamenání. Na začátku se zeptat v krátkosti na obecné informace o respondentovi. Je třeba promyslet si strategii v provedení rozhovoru a u pokládání otázek využít posloupnost a systematickosti. Ještě před začátkem je také dobré si promyslet, jak postupovat v případě problému a jak jej odstranit.
2. Průběh rozhovoru: na začátku rozhovoru by se měl tazatel snažit navodit přátelskou atmosféru, osobní vztah, důvěryhodnost mezi respondentem a výzkumníkem. V průběhu rozhovoru je dobré komunikovat pomocí neverbální komunikace, jako je přikývnutí, nebo správně zvolit verbální komunikaci jako souhlas, žádost o zopakování nebo úvaha nad odpovědí. Je také důležité ptát se maximálně jednou otázkou, popřípadě zpřesnit doplňujícími otázkami, při rozhovoru se snažit udržet neutralitu, téma zachovat stejné a snažit se porozumět respondentově odpovědi. K záznamu rozhovoru je možné si přizvat zapisovatele, který nijak nezasahuje do průběhu rozhovoru. Dále se dá využít diktafon, kamera či počítač, ze kterých se záznam dále zpracovává a kontroluje.
3. Zakončení: na závěr rozhovoru je vhodné poděkovat respondentům za čas, který věnovali rozhovoru. Po skončení rozhovoru by měl výzkumník rozhovor přezkoumat a vyhodnotit. Odpovědi se dají interpretovat nebo vyhodnotit pro potřeby výzkumu, ale mohou mít i další využití. (Šafránková, 2019, s. 145–147)

Je důležité mít na paměti, že průběh rozhovoru může být ovlivněn nejen obsahem otázek, ale také řečovými projevy a komunikativními schopnostmi samotných účastníků rozhovorů. Ten, kdo vede rozhovor, by měl být empatický, srozumitelně se vyjadřovat a být schopen reagovat na změnu v průběhu rozhovoru.

Závěr z rozhovoru by měl obsahovat shrnutí důležitých informací a výsledků, které byly na jeho základě získány. Závěr by měl být důkladný, stručný a jasný. Také by měl výzkumník zvážit, zda jsou získané informace dostačující a zda nebudou potřeba nějaké další kroky. Metoda rozhovoru má své výhody i nevýhody. Výhodou je momentální názor respondenta a nevýhodou je jeho náročnost časová a objektivní (Šafránková, 2019, s. 147).

2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumným vzorkem pro účely tohoto šetření byli učitelé 1. stupně základních škol. Důležitým faktorem pro vybrání respondenta do výzkumu bylo to, aby byl třídním učitelem. Respondenti jsou ze základní školy v Sokolově. Někteří učitelé se odmítli výzkumu zúčastnit, což lze přisoudit vytíženosti v zaměstnání, nebo nezájmu o dané téma. Komunikace pak probíhala osobní formou: žádosti o účast ve výzkumu, třídění Q-typů nebo rozhovor.

2.4 PROCES VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole bude představen proces šetření, které bylo důležité pro náš výzkum. Byli osloveni učitelé 1. stupně ve škole, kde pracuje autorka této práce a kde působí jako třídní učitel ve 3. třídě. Oslovení učitelé jsou třídními učiteli a mají praxi více než 10 let. Většina učitelů má vystudovanou vysokou školu a mají titul potřebný ke své práci. Ostatní respondenti z této ZŠ právě studují vysoké školy v různých městech. Oslovení učitelé (dále jen respondenti) byli pozváni na osobní schůzku. S každým respondentem se autorka sešla zvlášť, a to z důvodu soukromí a osobitosti celého procesu výzkumu. Respondentovi byl předložen seznam 60 Q-typů (viz příloha) s popisem postupu. Respondent si přečetl všech 60 výroků a podle jeho uvážení roztřídil tyto výroky do příslušné tabulky (viz příloha), kdy nejvíce vlevo byly výroky pro něj nejdůležitější. Naopak vpravo byly výroky pro respondenta nejméně důležité. Blíže ke středu se nacházely poté ty, které byly neutrální a respondent se nemohl rozhodnout ohledně důležitosti. Pokud si nebyli respondenti v něčem jistí, např.: významem nebo kvůli nesrozumitelnosti, vždy byly výroky následně vysvětleny tak, aby

bylo snadné je pochopit a zařadit. Po roztrídění a shromáždění všech deseti tabulek byly výsledky přepsány do přehledné tabulky v Microsoft Excelu (viz příloha). Následně byly provedeny statistické výpočty. Díky vzorcům použitým v Microsoft Excelu bylo vypočítáno průměrné hodnocení všech výroků a také jejich směrodatné odchylky. Průměrné hodnocení umožnilo zjistit pořadí výroků a zjistit tedy deset nejdůležitějších Q-typů a deset nejméně důležitých Q-typů. Po výpočtech a výsledcích byly tyto výroky uspořádány do dvou tabulek pro lepší přehlednost. K tabulkám bylo pomocí Microsoft Excelu vytvořeno i grafické znázornění. Dále bylo zjišťováno, jestli jsou mezi hodnoceními respondentů podobnosti a pokud ano, jak jsou velké. Tyto výpočty byly opět provedeny pomocí Microsoft Excel. Výpočty z podobností byly také uspořádány do přehledné tabulky. Výsledky jsou interpretovány v další kapitole. Dále si autorka zvolila výzkumnou metodu rozhovor. Požádala dva respondenty o poskytnutí rozhovoru. Poté, co oba souhlasili, se domluvili na čase a místě, aby volba vyhovovala respondentům. Rozhovor byl veden s každým respondentem zvlášť, aby se vzájemně neovlivňovali a měli pocit soukromí. Rozhovor si autorka práce předem připravila. Se souhlasem respondentů si rozhovor zapisovala do počítače. Uvedla téma rozhovoru a poté pokládala otázku po otázce. Po skončení rozhovoru výsledky zpracovala. V dalších kapitolách jsou výsledky představeny a popsány.

2.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole bude v krátkosti představena charakteristika deseti nejdůležitějších a deseti nejméně důležitých Q-typů. Charakteristika značí, jak jsme Q-typy představili respondentům pro lepší pochopení kontextu.

Nejdůležitější:

Q-typ 6: Zajistit spolupráci a podporu ŠPZ, vedení školy či rodičů.

Zajistit spolupráci a podporu ŠPZ, vedení školy či rodičů je klíčovým cílem našeho úsilí. Učitel aktivně komunikuje a navazuje dialog s ŠPZ, vedením školy a rodiči, aby vytvořil prostředí vzájemného porozumění a podpory.

Q-typ 2: Vytvořit plán pedagogické podpory pro žáky sociálně znevýhodněné.

Náš cíl je pro tyto žáky vytvořit plán pedagogické podpory, který zahrnuje individuální přístup, podporu ze strany pedagogů a zprostředkování potřebných zdrojů, aby se každý žák cítil podporován a měl možnost dosáhnout svého potenciálu.

Q-typ 16: Pro žáky připravit individuální vzdělávací plán.

Cílem je také pro žáky připravit individuální vzdělávací plán (IVP), který reflektuje jejich jedinečné potřeby, schopnosti a učební styly. Tímto způsobem učitel zajistí, že každý žák má přístup k vzdělání na míru, které mu pomůže dosáhnout úspěchu ve škole i mimo ni.

Q-typ 12: Veškeré věci ohledně podpory předávat zákonným zástupcům.

V našem přístupu je důležité veškeré informace ohledně podpory předávat zákonným zástupcům, aby byli informováni o postupu a zapojení svého dítěte do podpůrných aktivit. Učitel se snaží zajistit transparentnost a aktivní spolupráci mezi školou a rodinou, aby se podpora žáka odehrála v koordinaci s jeho domácím prostředím.

Q-typ 11: Při podezření na nezvládání učiva informovat vedení školy a rodiče.

V případě podezření na nezvládání učiva učitel informuje vedení školy a rodiče, aby společně našli nejvhodnější řešení a poskytnout žákovi adekvátní podporu a prostředky k dosažení úspěchu ve škole.

Q-typ 48: Dodržet stanovená pravidla.

Dodržení stanovených pravidel je klíčové pro udržení disciplíny, bezpečnosti a harmonie ve školním prostředí. Touto praxí podporuje respekt a odpovědnost mezi všemi členy školní komunity.

Q-typ 40: V hodinách podporovat sebereflexi.

Během hodin máme za cíl podporovat sebereflexi, což znamená aktivní a kritické přemýšlení o vlastním učení, chování a postojích. Tímto způsobem rozvíjí schopnost žáků sami sebe zhodnocovat a vyvozovat závěry pro svůj osobní rozvoj a růst.

Q-typ 41: Intenzivně podporovat dovednosti žáka při výuce.

Cílem je aktivně rozvíjet schopnosti a znalosti žáka, které mu pomohou dosahovat úspěchů ve vzdělávání a v životě. Učitel se snaží zajistit, aby každý jedinec měl příležitost k rozvoji svého potenciálu a dosažení svých cílů.

Q-typ 42: Pomalejším žákům umožnit dostatečnou časovou dotaci.

Cílem je zajistit, aby měli žáci s různým tempem učení stejnou šanci porozumět a úspěšně se zapojit do vzdělávacího procesu. Tímto přístupem podporuje individuální tempo a potřeby každého žáka.

Q-typ 5: Při uplatnění podpory vést menší skupinu dětí (cca 3–5 dětí).

Učitel může poskytnout individuálnější péči a podporu, která je přizpůsobená potřebám každého jednotlivého dítěte. Takový přístup umožňuje efektivněji reagovat na specifické vzdělávací potřeby a podporovat jejich učení a rozvoj.

Nejméně důležité:

Q-typ 1: Při uplatnění podpory vést větší skupinu dětí (6 a více).

Tento přístup umožňuje učiteli efektivně koordinovat a poskytovat podporu většímu počtu žáků současně, zatímco se snaží zachovat individuální péči a pozornost k potřebám každého jednotlivého dítěte. Efektivněji reaguje na různorodé vzdělávací potřeby a podporuje rozvoj celé skupiny.

Q-typ 22: S žáky procvičovat Braillovo písmo.

S žáky se učitel zaměřuje na procvičování Braillova písma, což je klíčová dovednost pro žáky se zrakovým postižením. Tímto způsobem se snaží posílit jejich schopnost čtení a psaní pomocí hmatového písma, což jim otevírá dveře k nezávislosti a úspěchu ve vzdělání i v životě.

Q-typ 51: Vhodně zvolit metodu volného psaní pro vyjádření vlastních názorů žáka.

Při podpoře vyjádření vlastních názorů žáka vhodně zvolí metodu volného psaní. Tímto přístupem poskytuje žákovi prostor k svobodnému vyjádření myšlenek a pocitů, což podporuje jeho kreativitu, sebevyjádření a schopnost artikulovat vlastní postoje.

Q-typ 9: Učitel rozhodne sám o poskytnutí pedagogické intervence.

To znamená, že je učitel schopen identifikovat potřeby žáků a aktivně reagovat prostřednictvím různých pedagogických metod a strategií. Tento individuální přístup umožňuje učiteli flexibilitu a možnost přizpůsobit výuku konkrétním potřebám a situacím ve třídě.

Q-typ 38: Pro žáky mít ve třídě k dispozici výtvarné pomůcky.

Pro žáky je důležité mít ve třídě k dispozici výtvarné pomůcky, což jim umožňuje rozvíjet svou kreativitu a vyjadřovat se prostřednictvím umění různými způsoby.

Q-typ 34: Příležitost k vypůjčení knih ve školní knihovně.

Učitel poskytuje žákům příležitost k vypůjčení knih ve školní knihovně, což je prostředí, kde mohou objevovat nové světy, rozšiřovat své znalosti a rozvíjet lásku k čtení. Podporuje tím literární dovednosti a zájem o učení prostřednictvím širokého výběru knih, které jsou dostupné pro všechny žáky.

Q-typ 27: Pomocí instrukcí dovést žáka ke splnění úkolu.

Pomocí instrukcí směřuje učitel žáka ke splnění úkolu, což zahrnuje jasná a strukturovaná doporučení či směrnice, které mu pomáhají porozumět požadavkům a procesu práce, podporujeme žákovu schopnost organizace, plánování a efektivního řešení úkolů.

Q-typ 19: Podporovat znakový jazyk mezi žáky i učiteli.

Podporuje používání znakového jazyka mezi žáky i učiteli. Je to prostředek komunikace, který usnadňuje porozumění a inkluzi v prostředí školy, kde jsou všichni členové školní komunity schopni komunikovat a interagovat bezbariérově. Napomáhá to lepšímu porozumění a podpoře mezi jednotlivými účastníky vzdělávacího procesu.

Q-typ 52: Viditelně pověsit přehledy, symboly nebo systém značek.

Učitel viditelně pověsí přehledy, symboly nebo systém značek, čímž usnadňuje orientaci v prostředí školy a podporuje transparentnost a srozumitelnost všech důležitých aspektů vzdělávacího prostředí.

Q-typ 21: Tolerovat umění odezírat ze rtů.

Tolerovat umění odezírat ze rtů je způsob, jak podporovat žáky v jejich vyjadřování a projevování se, učitel uznává různorodé formy komunikace a umožňuje žákům vyjádřit své myšlenky a pocity bez nutnosti slovního projevu.

2.5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Q-METODOLOGIE

V této podkapitole si blíže představíme výsledky Q-třídění, ve kterém respondenti třídili výroky podle důležitosti. Z výsledků jsme poté vyčlenili skupinu nejvíce důležitých

výroků a skupinu nejméně důležitých výroků. Obě tabulky s výsledky si představíme a popíšeme.

Nejdůležitější Q-typy

Tabulka 1 Nejdůležitější Q-typy

Pořadí Q-typů	Číslo a znění Q-typů	Průměrné hodnocení
1.	Q6: Zajistit spolupráci a podporu ŠPZ, vedení školy či rodičů.	7,5
2.	Q2: Vytvořit plán pedagogické podpory pro žáky sociálně znevýhodněné.	7,2
3.	Q16: Pro žáky připravit individuální vzdělávací plán.	7
4.	Q12: Veškeré věci ohledně podpory předávat zákonným zástupcům.	6,9
5.	Q11: Při podezření na nezvládnání učiva informovat vedení školy a rodiče.	6,9
6.	Q48: Dodržet stanovená pravidla.	6,6
7.	Q40: V hodinách podporovat sebereflexi.	6,6
8.	Q41: Intenzivně podporovat dovednosti žáka při výuce.	6,5
9.	Q42: Pomalejším žákům umožnit dostatečnou časovou dotaci.	6,4
10.	Q5: Při uplatnění podpory vést menší skupinu dětí (cca 3–5 dětí).	6,4

Na prvním místě mezi nejdůležitější Q-typy patří „zajistit spolupráci a podporu ŠPZ, vedení školy či rodičů“. Zajištění spolupráce je klíčové pro úspěch ve školním procesu. U spolupráce s ŠPZ je důležité předávání a poskytování veškerých informací, které jsou nezbytné pro diagnostiku a hodnocení sociálních a emocionálních potřeb žáka a které napomáhají identifikovat specifické problémy spojené se sociálním vyloučením. Na základě diagnostiky a hodnocení ŠPZ lze vytvořit a poskytnout žákům individuální a adekvátní

podporu. Vedení školy pak aktivně komunikuje a spolupracuje s ŠPZ ohledně žáků, kteří potřebují konkrétní pomoc nebo již navštěvují toto zařízení. Dále vedení podporuje učitele např., zařizováním odborných školení souvisejících s tématy pedagogická intervence nebo řešení problémů spojených se sociálním vyloučením. Spolupracovat s rodiči a informovat je o poskytované PI i jejím průběhu a zapojit je do procesu plánování či podpory je jednou ze stěžejních aktivit, stejně jako nabídnout rodičům pomoc při pochopení potřeb svých dětí a možnosti přispět k procesu intervence. Spolupráce všech těchto složek s pravidelným scházením a sdílením informací je klíčová pro efektivní intervenci a pomoc k úspěchu i u žáků se sociálním vyloučením. Tato spolupráce by měla být postavena na vzájemné důvěře, otevřené komunikaci a respektu k individuálním potřebám každého žáka.

Jako druhý z Q-typů se mezi respondenty umístilo „vytvoření plánu pedagogické podpory pro žáky sociálně znevýhodněné“. Vytvoření PPP pro žáky sociálně znevýhodněné je komplexní proces, který klade důraz na individuální potřeby žáků a zároveň na širší sociální a pedagogické kontexty. Při tvorbě PPP individuálně hodnotíme každého žáka, jeho potřeby, překážky, prostředí, komunitu a rodinu pro porozumění a pochopení kontextu. Důležité je volit krátkodobé i dlouhodobé cíle, které jsou dosažitelné a vhodné pro každého žáka. Na základě všech získaných informací a podnětů je možné vytvořit IVP, který zohledňuje potřeby a poskytuje konkrétní strategie pro podporu. Zahrnuje přizpůsobení výuky a materiálů, aby došlo ke zlepšení ve vyučovacím procesu. Ve škole by se učitel měl snažit vytvořit takové prostředí, které minimalizuje riziko sociálního vyloučení a podporuje integraci těchto žáků. Vzhledem k vytvoření IVP nebo PPP, které se týká žáků, je na místě informovat zákonné zástupce a komunikovat s nimi. Plán pedagogické podpory je třeba přizpůsobit dle pokroků a aktualit žáka a pravidelně tento proces hodnotit. V neposlední řadě je důležitá spolupráce mezi učiteli, specialisty, sociálními pracovníky a dalšími odborníky. Plán pedagogické podpory by měl být flexibilní a reagovat na změny ve vývoji žáka. Klíčovým prvkem je také udržování otevřené komunikace mezi všemi zúčastněnými stranami, aby byla zajištěna efektivní spolupráce v zájmu optimálního rozvoje žáka.

Třetí místo získal Q-typ ve znění „pro žáky připravit individuální vzdělávací plán“. IVP je nástroj, který je vytvářen pro žáky s různými vzdělávacími potřebami, aby se těmto žákům poskytlo individuální a přizpůsobené vzdělávání. Při tvorbě IVP identifikujeme specifické vzdělávací potřeby žáka díky diagnostickým testům, učitelovým pozorováním,

konzultacím s odborníky, jako je školní psycholog nebo speciální pedagog. Shromážděná data vyhodnotíme a analyzujeme, zda je žák nadprůměrný či podprůměrný a jestli vyžaduje další podporu. Cíle se snažíme volit přiměřené, dosažitelné, relevantní nebo měřitelné. V závěru vypracujeme IVP obsahující konkrétní opatření a strategie, výukové metody, materiály a hodnocení pro podporu vzdělávání. I zde bychom měli kontaktovat rodiče a informovat je o obsahu i cílech IVP. Po vytvoření se orientujeme dle IVP a uplatňujeme toto zpracování ve vyučovacím procesu. Vše průběžně aktualizujeme a přizpůsobujeme podle potřeb žáka. Také informujeme o IVP ostatní kolegy či odborníky, kteří jsou zapojeni do vyučovacého procesu a tvorby IVP. Individuální vzdělávací plán by měl být flexibilní, respektovat rozmanitost potřeb žáků a sloužit jako nástroj pro zajištění inkluzivního vzdělávání.

Další místo obsadil Q-typ, ve kterém se „veškeré věci ohledně pedagogické podpory předávají zákonným zástupcům“. Za zákonné zástupce považujeme rodiče nebo opatrovníky, kteří jsou klíčoví ve vzdělávacím procesu. Komunikace s nimi by měla být otevřená a upřímná. Zákonní zástupci jsou pravidelně informováni o pokrocích svých dětí ve vzdělávání i v chování. Je možné komunikovat přes zprávy, e-maily nebo telefonáty. Upřímnost vede k tomu, aby rodiče sdíleli své názory, obavy a dotazy. Pokud je vytvořen individuální vzdělávací plán pro tyto žáky, učitelé jeho obsah a cíle jasně vysvětlí zákonným zástupcům. Doporučuje se diskutovat o tom, jakým způsobem plán podporuje vzdělávací potřeby žáka. Je třeba poskytnout zákonným zástupcům podporu ve vzdělávacích strategiích, osvojování dovedností pro práci s dětmi nebo o dostupných školních a mimoškolních vzdělávacích zdrojích. Při tomto je vhodné zohlednit individuální potřeby rodiny k adaptaci na poradenské a podpůrné služby. Pokud mají rodiče možnost zapojit se do školních akcí, dobrovolnictví ve třídě nebo účastnit se třídních schůzek, určitě je to přínosem pro podporu dítěte. Celkově lze říci, že pedagogická podpora předávaná zákonným zástupcům by měla být založena na partnerském přístupu, kdy se škola a rodina vzájemně podporují v zájmu optimálního vzdělávacího rozvoje žáka. Otevřená a pravidelná komunikace hraje klíčovou roli v úspěchu této spolupráce.

Další v pořadí je Q-typ, který říká, aby „při podezření na nezvládnutí učiva bylo informované vedení školy a rodiče“. Při podezření na nezvládnutí učiva by měl učitel jasně identifikovat příznaky nezvládnutí učiva nebo potíže s výkonem žáka. To může zahrnovat

neúspěchy ve školních výkonech, nízkou účast v hodině nebo zjevné změny v chování. Jakmile je problém identifikován, je zapotřebí informovat vedení školy. To může být provedeno formou písemné zprávy, e-mailu nebo osobní schůzky. Informovanost vedení je důležitá kvůli provedení dalších kroků, jako je např. tvorba PPP, tvorba IVP nebo kontaktování příslušných institucí. Jako obvykle je důležitá i informovanost a spolupráce zákonných zástupců. Informování vedení školy a rodičů je klíčovým krokem v rámci celkového přístupu k podpoře žáků. Spolupráce mezi učiteli, vedením školy a rodiči může efektivně přispět k vytváření prostředí, ve kterém je žák schopen úspěšně zvládat učivo a dosahovat optimálního vzdělávacího pokroku.

Šesté místo patří „dodržování stanovených pravidel“. Tento Q-tyt můžeme charakterizovat jako respektování pravidel, směrnic nebo postupů během pedagogické práce nebo intervence. Popisuje systematický a disciplinovaný přístup pedagoga ke splnění cílů intervence a zajištění efektivního vzdělávání nebo podpory pro žáka nebo malé skupiny žáků dle individuálních potřeb. V těchto pravidlech pedagog dodržuje etické normy a profesionální standardy v rámci pedagogické intervence, což zahrnuje respektování práv žáků, zachování důvěrnosti a etické chování. Dalším pravidlem je pečlivě plánovat a organizovat pedagogickou intervenci v souladu s předem stanovenými pravidly a cíli. To zahrnuje jasný výukový plán, definované metody a strategie. Důležité také je, aby pedagog dodržel vnitřní pravidla a postupy školy nebo MŠMT, což zahrnuje například pravidla chování, bezpečnostní směrnice a další specifika prostředí. Dále pedagog informuje žáky nebo, v případě potřeby, i rodiče o pravidlech, která se vztahují k dané intervenci. Komunikuje s nimi o očekáváních a postupech, aby byl proces jasný a transparentní. Celkově dodržování stanovených pravidel v pedagogické intervenci přispívá k vytvoření efektivního vzdělávacího prostředí, kde jsou jasná očekávání a zároveň je zachována flexibilita v reakci na potřeby žáků.

Jako další v pořadí se mezi respondenty umístil Q-tyt „v hodinách podporovat sebereflexi“. Vytváří se tím prostředí, ve kterém se žáci aktivně podílejí na procesu samoanalýzy a zhodnocování vlastního učení a chování. Tato charakteristika zdůrazňuje snahu pedagoga podporovat žáky v uvědomění si vlastních myšlenek, postojů a výsledků jejich práce. Sebereflexi ve výuce podporujeme pravidelnými reflektivními aktivitami, diskusemi o výsledcích a postupech, sebehodnocením projektů či úkolů a podněcováním

žáků k samostatnému přemýšlení o svém učení. Tímto způsobem se vzdělávací prostředí stává místem, kde se žáci učí nejenom novým informacím, ale také rozvíjejí dovednosti reflexe, které jsou klíčové pro jejich osobní a akademický rozvoj. Tyto praktiky mohou také zahrnovat konstruktivní zpětnou vazbu od učitele a spolužáků, která pomáhá žákům lépe pochopit své síly, slabiny a poskytuje prostor pro zlepšení. Tento přístup může vést k hlubšímu porozumění učiva.

Osmým je podle respondentů tvrzení, které zní: intenzivně podporuje dovednosti žáka při výuce. To znamená systematický a důkladný přístup k rozvoji schopností žáků v různých oblastech. Tato charakteristika zdůrazňuje angažovanost pedagoga v poskytování efektivní podpory, aby žáci mohli rozvíjet své dovednosti na co nejvyšší úroveň. Intenzivně lze žáka podporovat takto: použít odpovídající učební styl, tempo nebo schopnosti, volit přiměřenou náročnost úkolů a aktivit, vyzdvihovat silné stránky a zahrnovat do výuky zpětnou vazbu, podporovat spolupráci mezi žáky pro zlepšení dovedností v interaktivním prostředí, aktivně zapojit žáky do procesu učení. Cílem intenzivní podpory dovedností je zajistit, aby žáci nejenom absorbovali informace, ale také aktivně rozvíjeli dovednosti potřebné pro úspěšné učení a další životní situace.

Předposlední z deseti nejdůležitějších Q-typů je dle respondentů „umožnit pomalejším žákům dostatečnou časovou dotaci“. Charakterizuje se zde takový přístup k výuce, který respektuje individuální tempo a potřeby jednotlivých studentů. Také zdůrazňuje důležitost poskytování rozšířeného časového rámce pro splnění úkolů, testů nebo projektů pro žáky, kteří potřebují více času k porozumění a dokončení úloh. Žákům můžeme poskytnout podporu v individuálním psaní testů nebo zkoušek, dát jim více času na odevzdání úkolů a projektů nebo přizpůsobit tempo výuky. Cílem tohoto přístupu je zajistit, aby žáci měli rovné příležitosti k úspěchu, i když vyžadují více času na zpracování informací nebo dokončení úkolů ve srovnání s ostatními studenty. Tímto způsobem se podporuje inkluzivní vzdělávací prostředí, které respektuje různorodé učební potřeby žáků.

Respondenti jako poslední z nejdůležitějších vybrali Q-typ, který preferuje při uplatnění podpory „vést menší skupinu dětí (cca 3–5 dětí)“. Při poskytování této podpory je kladen důraz na individuální přístup, interaktivní a osobní zapojení. Tato strategie má za cíl poskytnout specifickou podporu, která je přizpůsobena potřebám každého jednotlivce. Pedagog se může v menší skupině lépe zaměřit na potřeby každého žáka a poskytovat

personalizované vzdělávací metody a materiály. Menší skupina umožňuje více interakcí mezi pedagogem a žáky, což usnadňuje aktivní diskuse, otázky a osobní podporu. Toto uspořádání také poskytuje prostor pro lepší sociální interakci mezi žáky, což může podporovat spolupráci, sdílení názorů a rozvoj sociálních dovedností. Dále pak umožňuje lépe reagovat na aktuální potřeby skupiny, což zahrnuje rychlé přizpůsobení výukových plánů nebo poskytování dodatečné podpory, pokud je to potřeba. Celkově můžeme říct, že vedení menší skupiny je výhodnější jak pro pedagogy, tak i žáky dané skupiny.

Nejméně důležité Q-typy

Tabulka 2 Nejméně důležité Q-typy

Pořadí Q-typů	Číslo a znění Q-typů	Průměrné hodnocení
1.	Q1: Při uplatnění podpory vést větší skupinu dětí (6 a více).	2,1
2.	Q22: S žáky procvičovat Braillovo písmo.	2,4
3.	Q51: Vhodně zvolit metodu volného psaní pro vyjádření vlastních názorů žáka.	2,9
4.	Q9: Učitel rozhodne sám o poskytnutí pedagogické intervence.	3,1
5.	Q38: Pro žáky mít ve třídě k dispozici výtvarné pomůcky.	3,2
6.	Q34: Příležitost k vypůjčení knih ve školní knihovně.	3,4
7.	Q27: Pomocí instrukcí dovést žáka ke splnění úkolu.	3,5
8.	Q19: Podporovat znakový jazyk mezi žáky i učiteli.	3,7
9.	Q52: Viditelně pověsit přehledy, symboly nebo systém značek.	3,7
10.	Q21: Tolerovat umění odezírat ze rtů.	3,8

Nejméně důležitým Q-typem bylo pro respondenty tvrzení: při uplatnění podpory vést větší skupinu dětí (6 a více). Je nezbytné mít pečlivě připravený plán pro vedení takovéto skupiny. To zahrnuje harmonogram, aktivity a způsoby, jak udržet děti

angažované. Efektivní organizace prostoru a jasná struktura aktivit jsou klíčové pro udržení pořádku a bezpečí ve skupině. Důležité také je poskytovat jasné a jednoduché instrukce, aby děti rozuměly očekáváním a pravidlům. Ve větší skupině se lépe podněcuje spolupráce a týmový duch mezi dětmi, což zlepšuje atmosféru ve skupině. Udržování vysokých standardů bezpečnosti je klíčové pro prevenci úrazů nebo nebezpečných situací. Aktivity by měly být přizpůsobeny tak, aby byly vzdělávací a stimulovaly rozvoj dětí. Celkově je úspěšné vedení větší skupiny dětí odborným úkolem, který vyžaduje kombinaci organizace, komunikace, bezpečnosti a pedagogických schopností. Uplatňování těchto prvků může vytvořit pozitivní a podpůrné prostředí pro děti. Autorku práce nepřekvapuje volba tohoto Q-typu jako nejméně důležitého, protože při vedení velkého počtu žáků je velice náročné všechny zaujmout, udržet je aktivní a věnovat se každému individuálně.

Dalším nejméně důležitým tvrzením bylo respondenty zvoleno „procvičování Braillova písma“. Umístění tohoto tvrzení autorku též nepřekvapilo, protože málokdo umí Braillovo písmo a málokdy máme ve třídě žáka s postižením zraku. Procvičování Braillova písma samozřejmě umožňuje těmto žákům efektivně komunikovat a číst. Tato dovednost je zásadní pro jejich každodenní život. Posiluje čtenářské schopnosti žáků a otevírá jim možnost přístupu k širokému spektru literárních děl. Získání dovednosti číst a psát v Braillovým písmem umožňuje žákům s postižením zraku plně se zapojit do vzdělávacího procesu, do společnosti jako celku dodává jim větší míru nezávislosti v běžném životě. Pomocí nich podporujeme kognitivní rozvoj žáků, včetně posilování paměti, koncentrace a myšlení. Braillovo písmo je klíčovým prvkem inkluzivního vzdělávání, kde se žáci s různými schopnostmi učí společně. Závěrem lze říci, že procvičování Braillova písma je důležitým nástrojem pro podporu rozvoje dovedností, komunikace a nezávislosti u žáků s postižením zraku.

Mezi další nejméně důležité Q-typy patří „metoda volného psaní a jeho vhodné zvolení“. Pro většinu respondentů zřejmě není tato metoda moc důležitá, ačkoli poskytuje žákovi bezpečný a otevřený prostor pro vyjádření vlastních myšlenek, pocitů a názorů. Pomocí ní mohou projevit svou kreativitu a originalitu při psaní bez omezení struktury nebo formy. Toto psaní může být pro žáka nástrojem reflexe vlastních zkušeností, myšlenek a emocí, což může vést k hlubšímu pochopení sebe sama. Žákům se snažíme vytvořit bezpečné prostředí pro otevřené a upřímné vyjádření myšlenek. Pravidelné psaní může

také přispět k rozvoji psacích dovedností žáka, což je užitečné jak v akademickém, tak v každodenním životě. Metoda volného psaní může být přístupná pro různé typy žáků bez ohledu na jejich úroveň schopností nebo styl učení a nemusí být ani hodnocena. Celkově lze říci, že volba metody volného psaní podporuje žáky v jejich sebevyjádření, kreativitě a osobním rozvoji, a zároveň vytváří příznivé prostředí pro jejich vlastní individuální hlas a názory.

Dle respondentů je méně důležité i to, aby „učitel sám rozhodl o poskytování pedagogické intervence“. Učitel může sám zpozorovat, že je pedagogická intervence zapotřebí, ale pro její realizaci potřebuje souhlas ředitele školy. Autorku nepřekvapilo, že respondenti volili takto. Někdy je obtížné se s vedením školy domluvit a také hraje roli finanční částka za poskytnutí PI. Výhodou samostatného rozhodnutí o poskytnutí PI je, že umožňuje učiteli okamžitě reagovat na aktuální situace ve třídě nebo na individuální úrovni a přizpůsobit svou pedagogickou praxi na základě potřeb žáků. Po domluvě s ředitelem školy či vedením je učitel plně odpovědný za svá rozhodnutí ohledně poskytnutí pedagogických intervencí a za jejich účinnost v rámci vzdělávacího procesu. Dále pak učitel využívá svou znalost jednotlivých žáků a jejich potřeb ke strategickému rozhodování o vhodných intervencích. Učitel monitoruje a hodnotí účinnost PI a s pokroky žáků poté obměňuje průběh vzdělávání. Celkově lze říci, že tvrzení o rozhodování učitele o poskytnutí pedagogické intervence zdůrazňuje jeho roli jako odborníka, který je schopen flexibilně reagovat na potřeby žáků a přizpůsobit svou výuku pro dosažení optimálních výsledků.

Jako další v pořadí respondenti zvolili tvrzení o možnosti „mít výtvarné pomůcky pro žáky ve třídě“. Autorka práce si myslím, že některé pomůcky by ve třídě určitě být měly, ale větší část by si měli žáci obstarat sami. Přitom poskytování výtvarných pomůcek ve třídě zajišťuje, že každý žák, bez ohledu na svůj sociální status nebo finanční situaci, má stejnou příležitost zapojit se do výtvarné činnosti. To podporuje inkluzivní prostředí ve třídě a posiluje pocit sounáležitosti mezi žáky. Dále jsou výtvarné činnosti důležitým prostředkem pro vyjádření vlastních myšlenek, pocitů a emocí. Pro žáky se sociálním vyloučením mohou být výtvarné aktivity klíčem k tomu, aby se vyjádřili a komunikovali s okolím. Poskytnutí výtvarných pomůcek může podpořit rozvoj jejich kreativity a sebevyjádření. Úspěch v těchto aktivitách může posílit sebevědomí a sebedůvěru u žáků se sociálním vyloučením. Poskytnutí prostředků a podpora ze strany učitele můžou pomoci těmto žákům rozvinout

své dovednosti a najít svou sílu v oblasti výtvarného umění. Může to pro ně být i možnost, jak se zabavit, vyjádřit se nebo jak zpracovat emoce a vyhnout se negativnímu chování. Výtvarné aktivity mohou být prostředkem ke komunikaci a sdílení mezi žáky. Lze říci, že poskytování výtvarných pomůcek ve třídě pro všechny žáky může mít pozitivní vliv na jejich sociální, emocionální a akademický rozvoj, a přispět k vytvoření inkluzivního a podpůrného prostředí ve třídě.

Dalším méně důležitým tvrzením zvolili respondenti „možnost vypůjčit si knihy ve školní knihovně“. Mít zřízenou knihovnu ve škole má své výhody. Školní knihovna poskytuje žákům, včetně těch se sociálním vyloučením, přístup k široké škále knih a informací. Tato příležitost může pomoci těmto žákům rozšířit své znalosti, porozumění a perspektivy. Vypůjčení knih a čtení podporuje rozvoj čtecích dovedností a jazykového porozumění. Pro žáky se sociálním vyloučením může být čtení cestou k rozvoji dovedností, které mohou posílit jejich akademický úspěch a sebevědomí. Knihy často zahrnují témata, která mohou oslovit emocionální a sociální stránku čtenářů. Pro žáky se sociálním vyloučením mohou knihy poskytnout příležitost porozumět různým životním situacím, prožít empatii a nalézt inspiraci pro řešení vlastních problémů. Úspěšné čtení knih a objevování nových příběhů může posilovat sebevědomí a sebevědomí žáků se sociálním vyloučením. Poskytnutí příležitosti k vypůjčení knih ve školní knihovně může těmto žákům pomoci cítit se začlenění do školního prostředí a přispět k jejich pocitu sounáležitosti. Knihovna a knihy v ní podporují vzdělání, rozvoj osobnosti a integraci do školního prostředí.

Nejméně důležité bylo shledáno i tvrzení: pomocí instrukcí dovést žáka ke splnění úkolu. Respondenti tak volili zřejmě proto, že existují pomoci, které jsou účinnější a snazší. Toto tvrzení znamená, že učitel nebo průvodce poskytuje žákovi jasné a strukturované pokyny, aby jej vedl k úspěšnému dokončení určitého úkolu. Instrukce by měly být formulovány jasně a srozumitelně tak, aby žák rozuměl tomu, co se od něj očekává, měly by obsahovat i specifické kroky nebo postupy, které pomáhají dosáhnout cíle. U instrukcí preferujeme zásadu postupnosti, která umožňuje lepší porozumění při jednotlivých krocích. Cílem je dovést žáka k samostatnému provedení úkolu, a proto by měly být instrukce utvářeny tak, aby podporovaly jeho schopnost pracovat nezávisle. Volíme vhodné otázky, které podnítky žákovu úvahu a zapojení do procesu řešení úkolu. Používání obrázků, diagramů nebo grafů může být součástí instrukcí, rozšíření vizuální podpory pomáhá žákovi

lépe porozumět úkolu. Instrukce mohou obsahovat prvky motivace nebo odměny, které žákovi poskytnou podnět k plnění úkolu. Celkově lze tvrzení o používání instrukcí k dovedení žáka ke splnění úkolu charakterizovat jako systematický a jasný přístup, který usnadňuje žákům plnění úkolů a rozvoj potřebných dovedností.

Respondenti mezi nejméně důležitá tvrzení zařadili i „podporu znakového jazyka mezi žáky i učiteli“, které zdůrazňuje důležitost vytváření inkluzivního prostředí, kde je znakový jazyk aktivně podporován. Mohli bychom říct, že málokdo umí znakový jazyk a málokdy jej tedy učitelé potřebují, ale určitě je dobré jej umět. Mimo jiné tvrzení reflektuje snahu vytvářet prostředí, které respektuje různorodost komunikačních potřeb žáků a učitelů, včetně těch, kteří používají znakový jazyk. Ten napomáhá ke zlepšení porozumění mezi žáky a učiteli, což může přispět k lepšímu vzdělávacímu prostředí. Může zahrnovat i vzdělávací aspekt, jako je poskytování informací o znakovém jazyce, aby bylo širšímu společenství umožněno lépe porozumět tomuto komunikačnímu prostředku. V oblasti znakového jazyka by se učitelé měli vzdělávat v rámci svého profesního rozvoje. Zvýšilo by to jejich schopnost efektivně komunikovat s žáky a poskytovat jim lepší vzdělávací podporu. Prostřednictvím podpory znakového jazyka mohou žáci rozvíjet své sociální dovednosti, empatii a porozumění pro různé způsoby komunikace. Toto tvrzení můžeme charakterizovat jako snahu o vytvoření prostředí, kde je respektována a podporována různorodost komunikačních potřeb, což přispívá k inkluzivnímu a podpůrnému vzdělávacímu prostředí.

Mezi nejméně důležité tvrzení také patří „viditelně pověšené přehledy, symboly nebo systémy značek“. Volba respondentů autorku práce dosti překvapila, protože žákům přehledy pomáhají se lépe zorientovat v probíraném učivu či opakovat si již naučenou látku. Vizuální stránka učebního procesu je pro některé žáky příjemnější, jednodušší a srozumitelnější než auditivní stránka. Vytváříme tím prostředí, které je inkluzivní a zohledňuje různorodé způsoby vnímání a porozumění informací. Pomáhá rozvíjet vizuální a manuální dovednosti žáků prostřednictvím interakce s vizuálními pomůckami. Tyto prostředky mohou být využívány pro efektivní prezentaci informací, zdůraznění klíčových bodů v učebním obsahu a zvýšení motivace a zapojení žáků tím, že jim poskytují jasný a atraktivní vizuální kontext. Celkově lze o viditelném pověšení přehledů, symbolů nebo systémů značek říci, že zlepšuje přístupnost a efektivitu vzdělávání pro všechny žáky.

Poslední zvolenou podporou je „tolerance umění odezírat ze rtů“. Tolerance umění odezírat může být charakterizována jako schopnost učitelů a výchovných pracovníků respektovat individuální způsoby projevu a komunikace žáků se sociálním vyloučením. Učitelé projevují empatii a snaží se pochopit zkušenosti žáků se sociálním vyloučením. Tím lépe mohou rozumět jejich potřebám a komunikačním stylům. Tolerance odezírání ze rtů umožňuje flexibilitu ve vzdělávacím prostředí, která může zahrnovat různé formy uměleckého vyjádření, například výtvarného umění, hudby, divadla nebo literatury. Tolerantní prostředí poskytuje žákům se sociálním vyloučením pocit bezpečí a důvěry, který je nezbytný pro jejich sebeprojev prostřednictvím umění. Tolerance umění odezírat se tedy zakládá na respektu, porozumění, otevřenosti a podpoře individuálního rozvoje žáků se sociálním vyloučením prostřednictvím uměleckých aktivit.

Vztah hodnocení mezi respondenty

Tabulka 3 Korelační matice z hodnot Q-třídění

	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I
A	x	0,28	0,15	-0,003	0,34	0,43	0,39	0,24	0,23	-0,05
B	0,28	x	0,08	0,17	0,25	0,38	0,33	0,35	0,24	-0,08
C	0,15	0,08	x	-0,13	0,12	0,15	0,18	0,43	0,01	-0,1
D	-0,003	0,17	-0,13	x	0,39	0,35	-0,2	0,3	-0,16	-0,12
E	0,34	0,25	0,12	0,39	x	0,66	0,06	0,41	0,12	-0,01
F	0,43	0,38	0,15	0,35	0,66	x	0,13	0,39	0,05	-0,01
G	0,39	0,33	0,18	-0,2	0,06	0,13	x	0,21	0,46	0,33
H	0,24	0,35	0,43	0,3	0,41	0,39	0,21	x	0,02	-0,1
CH	0,23	0,24	0,01	-0,16	0,12	0,05	0,46	0,02	x	0,38
I	-0,05	-0,08	-0,1	-0,12	-0,01	-0,01	0,33	-0,1	0,38	x

Korelace je statistický ukazatel, který měří směr a sílu vztahu mezi dvěma kvantitativními proměnnými. Když analyzujeme data, často se zajímáme o to, zda existuje nějaká spojitost nebo vztah mezi dvěma proměnnými. Korelace nám umožňuje kvantifikovat tento vztah. Korelace se zjišťují pro všechny možné kombinace zkoumaných

dvojic. Výsledky se zapisují do příslušné matice (viz Tabulka 3) (Chráška, 2007, s. 235). Korelace je užitečný nástroj pro pochopení vztahů mezi různými proměnnými a může pomoci při tvorbě modelů, predikcích a další analýze dat. Je však důležité si uvědomit, že korelace neimplikuje nutně kauzální vztah mezi proměnnými a nemusí odhalit skryté proměnné, které mohou být součástí složitějšího systému vztahů. Tabulka 3 uvádí konkrétní hodnoty, které nám přibližují vztah mezi respondenty. Hodnota mezi respondentem E a respondentem F je 0,66, což znamená že nejsilnější vztah je právě mezi nimi. Naopak hodnota mezi respondentem D a respondentem CH je -0,16 a mají tedy mezi sebou nejslabší vztah. Graf 3 Korelační graf nám představuje hodnocení všech respondentů, jak každý z nich hodnotil nejdůležitější Q-typ, tedy Q-typ 6, a jak každý hodnotil nejméně důležitý Q-typ, tedy Q-typ 1. V grafu je vidět hodnocení a jak se liší od korelační křivky.

2.5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ

V následující kapitole si popíšeme strukturu rozhovorů. Představíme si odpovědi dotazovaných a přiblížíme si jejich názor a pohled na PI.

1. O učitelích

Pro zachování ochrany osobních údajů budeme paní učitelky oslovovat Monika a Běta. S Monikou jsme provedli polostrukturovaný rozhovor, který se odehrával ve školním prostředí. Monika je 27letá začínající učitelka s krátkou praxí. Ve školství působí 6 let, ale na základní škole učí teprve 4. rokem. Má dokončené vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň. Po několika vyzkoušených pozicích ve školství nakonec zvolila místo učitelky na 1. stupni, kde je spokojená a byla to pro ni správná volba.

Polostrukturovaný rozhovor jsme provedli i s Bětou ve školní třídě. Bětce je 44 let a ve školním prostředí působí celkově 20 let, z toho 7 let učí na 1. stupni. V roce 2023 dokončila studium v oboru Učitelství pro 1. stupeň. Ve školství se cítí jako doma a celkově má svou práci velice ráda a je v tomto oboru spokojená.

2. Třídní profil

Monika učí žáky v 5. ročníku. Ve třídě má celkem 29 žáků, z toho do PPP nebo SPC dochází dohromady 6 žáků. Dva z těchto žáků mají podpůrné opatření (PO) 4. stupně s IVP a podporou asistenta pedagoga (dále AP). Jeden žák má PO 3. stupně s IVP, ale bez podpory

AP, další žák má PO 2. stupně bez IVP a bez AP a poslední 2 žáci mají PO 1. stupně bez IVP a bez AP a je jim poskytován plán pedagogické podpory. Žákům není poskytována PI, protože pedagogicko-psychologická poradna tuto podporu nedoporučila. Pouze jeden žák dochází ke školnímu psychologovi.

Běta momentálně učí ve 4. ročníku, kde je 18 žáků. Z těchto žáků je v péči PPP nebo SPC celkem 10 žáků. Žádný z těchto žáků nemá PO vyšší než 3. stupeň. Podpůrné opatření 3. stupně má 7 žáků, další 3 žáci mají PO 2. stupně. Ve třídě působí sdílený asistent, který je k dispozici celé třídě, ale hlavně žákům s PO 3. stupně. Běta si údajně nedokáže představit, že by měla být někomu nabídnuta pomoc v podobě PI. Podle Běty by to bylo náročné, takovouto pomoc si ve třídě neumí představit.

3. Sociálně vyloučené děti

Paní učitelka Monika má pocit, že ze zmíněných žáků výše je pouze jeden sociálně vyloučený. Tento žák má bratra v 1. třídě a adoptovanou sestru ve 2. třídě. Žák dochází do školy celkem řádně oblečený, avšak co se týká školních pomůcek, vybavenost už není optimální. Ve většině případů nemá všechny pomůcky na školní den připravené. Nedochozí do školní jídelny, ani školní družiny. Ve třídě je velmi tichý, nemá moc kamarádů. Do třídy přišla nová žákyně, se kterou si velmi rozumí. Do této doby seděl v lavici pouze s tím, koho určila paní učitelka, nebo sám. Měl možnost si vybrat, ale neučinil tak. Paní učitelka má pocit, že je žák sociálně vyloučený, proto, že je v úzkém kontaktu s paní učitelkou, která má ve třídě adoptovanou sestru tohoto žáka. Tato žákyně vykazuje stejné znaky jako její bratr (má špinavé a neostříhané nehty, platby nosí pozdě, nebo po termínu).

Do třídy této paní učitelce také docházejí žáci romské národnosti. Dle pozorování ve třídě Monika soudí, že tito žáci mají sklony k sociálnímu vyloučení. Je to z důvodu, že často zameškávají vyučování, nenesí pomůcky a nevypracovávají domácí úkoly. Nezúčastňují se školních akcí, kdy by se měli sdružovat s ostatními spolužáky. Ve třídě se tito 3 žáci k ostatním nechovají vhodně – provokují je, popichují je, mluví vulgárně. Těmto žákům není poskytována PI. Jeden byl v PPP s IVP, které mu vypršelo minulý rok a znovu se tam již nedostavili. Paní učitelka si myslí, že těmto žákům by pedagogická intervence velmi pomohla, protože dva z nich neprospívají v pololetí.

Z Bětčina pohledu jsou všichni žáci z její třídy s PO na hranici sociálně vyloučených žáků. Dva z nich dle ní patří mezi sociálně vyloučené žáky. Jeden z těchto žáků je dívka, která má velké problémy jak v učení, tak doma v rodině. Dívka je nechtěné dítě. Pochází z 11 dětí a každý sourozenec má jiného otce. Většina z jejich sourozenců skončila v ústavní péči, někteří jsou v péči babičky. Sama dívka prošla ústavem, dětským domovem, Klokánkem (Fond ohrožených dětí) nebo krizovým centrem SOS Sluníčko, zkrátka přecházela z domova do domova. Nyní je s některým sourozenci v péči tety, která má své vlastní děti. Mezi nimi a dětmi tety panují zvláštní vztahy. Dívka nemá v rodině žádné soukromí, ani pochopení nebo respekt ze strany tety a jejích dětí. Dívka vypadá vzhledově starší, avšak mentálně je na úrovni mladšího dítěte. Ve třídě je dívka nejslabší článek. Druhým sociálně vyloučeným žákem je chlapec, který žije v rodině, která mluví pouze romsky a slovensky. Rodina funguje jako uzavřená „bublina“. Většinu času tráví doma, nechodí ven za kamarády, ani nikoho nenavštěvují. Matka je velice fixovaná na svého syna, dokonce si paní učitelka myslí, že chlapec s ní stále spí v posteli. Chlapce hodně ovlivňuje i to, že jeho mladší bratr je neslyšící. Nikdo moc neví, co se v rodině děje. S chlapcem se ve škole relativně dobře pracuje, znalosti odpovídají žákovi 4. ročníku. V případech obou žáků je většinou dobrá spolupráce, rodiče si ohledně školy a výkonů svých dětí nechají poradit.

4. Výukové metody a formy

Obě paní učitelky se v této odpovědi shodly. Sociálně vyloučeným žákům poskytují více času na testy, u procvičování je jim zkracováno cvičení. Paní učitelky se snaží k žákům v hodinách přistupovat individuálně. Asistent pedagoga také pomáhá. Domácí úkoly jsou jim zadávány stejně jako ostatním žákům ve třídě. Snaží se žáky zapojit do skupinových prací, kdy spolupracují s ostatními spolužáky. K dispozici mají různé přehledy učiva, didaktické karty, tabulky, násobilku apod. Ve třídě sedí sociálně vyloučené děti takovým způsobem, aby byli ostatními spolužáky obklopeni. Paní učitelka Běta dále ráda využívá metodu diskuze, kterou považuje za osvědčenou a pro žáky s PO je přínosnější.

5. Komunikace s rodiči

Jelikož žákům není poskytována PI, nedochází ke schůzkám s rodiči ohledně tohoto tématu. Paní učitelka Monika se zákonnými zástupci komunikuje, pokud dojde na výchovný problém či problém ohledně docházky. Běta je v blízkém kontaktu s rodiči a komunikace je okamžitá. Podle potřeby se spojí telefonicky, přes zprávy nebo dojde na osobní schůzku.

6. Komunikace s vedením (pedagogickým pracovníkem)

S vedením školy paní učitelka Monika komunikuje podle potřeby a situace. Často dochází za výchovným poradcem, který jí pomáhá řešit vzniklé situace. S pracovníkem, který vede PI, paní učitelka pravidelně nekomunikuje.

Ohledně žáka s PO se šla paní učitelka dotazovat pedagogického pracovníka, který poskytuje PI, zda je tato pomoc možná. Na základě jejich rozhovoru zjistila, že PI není možné poskytnout, protože nebylo vydáno doporučení PPP.

U paní učitelky Běty je to podobné. Komunikace probíhá dle potřeby. Dle Běty vedení školy nemá ani ponětí o tom, jak probíhá celý vyučovací den. Celkově jí ale vychází vedení vstřícné a komunikace funguje. S výchovným poradcem probíhá komunikace dle potřeby, pokud je nějaký problém, dokáže poradit či pomoci s jeho řešením.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření ohledně pedagogické intervence. Cílem šetření bylo zjistit reálný stav poskytování pedagogické intervence na konkrétní škole a preference učitelů v uplatňování způsobů práce s žáky ohroženými sociálním vyloučením. Dále pak bylo zjišťováno, jaký názor a vztah mají učitelé k alternativním metodám poskytování pedagogické intervence.

V teoretické části se práce věnovala životnímu stylu a lokalitám sociálně znevýhodněných rodin, otázce diverzity a diferenciaci ve školách v souvislosti se žáky se sociálním znevýhodněním. Také pojednává o tom, jak probíhá výchova a vzdělávání a jaké mohou být krizové situace u těchto žáků. Tato problematika je ošetřena legislativním rámcem, který je důležité popsat a přiblížit čtenářům. Povědomí o legislativě chrání naše jednání a naše rozhodování. Práce se zabývala důvody, které nás vedou k označení žáka sociálně znevýhodněným, a také tím, jaké jsou indikace pro poskytování pedagogické intervence, s kým spolupracovat, s kým komunikovat nebo jak podporovat vzdělávací proces těchto žáků. Hlavním tématem práce byla pedagogická intervence a žáci ohrožení sociálním vyloučením.

V praktické části jsme se zabývali preferencemi a názory učitelů 1. stupně v postupech pedagogické intervence a jejím reálným poskytováním. Cílem bylo na základě zjišťování a vyhodnocování zhotovit doporučení pro pedagogickou praxi. Z výzkumu je patrné, že poskytování pedagogické intervence u žáků se sociálním znevýhodněním spíše neprobíhá. Bohužel to v některých případech ani není možné, protože sami učitelé rozhodnout o poskytování podpory nemohou, nebo nejsou dostatečně oceněni za vykonanou práci. Dále také rozhodnutí závisí na pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, a hlavně na vedení školy. Ve výsledcích preferencí učitelé hodnotili jako nejefektivnější a nejdůležitější zajistit spolupráci a podporu ŠPZ, vedení školy a zákonných zástupců. Volba učitelů je na místě, protože v dnešní době nemít podporu je pro další práci nemožné. Podpora těchto lidí pomáhá žákům, kteří tuto pomoc potřebují, ke zvládnutí vzdělávacího procesu a procesu socializace. Naopak učitelům přišlo nevhodné vést v rámci PI větší skupinu dětí. Benefitem menší skupiny žáků je individuálnější přístup a větší pozornost pedagoga každému žákovi. Jako učitel autorka práce volila stejná tvrzení jako respondenti, protože se jedná o důležité aspekty vedoucí k podpoře žáků, kteří mají

problém a sami nedokážou těžkou situaci zvládnout. Volby učitelů jim většinou, až na výjimky, nepřekvapily. Zajímavé jsou také podobnosti mezi hodnocením jednotlivých učitelů. Někteří učitelé volili podobnou cestu hodnocení a někteří zase úplně opačnou. Závěr práce zdůrazňuje neustálou spolupráci s kolegy, žáky, vedením, PPP, SPC a zákonnými zástupci. Je důležité komunikovat a s příslušnými odborníky projednávat vše, co trápí žáky i učitele, a snažit se všemi možnými způsoby pomoci žákům zvládnout vzdělávací proces.

RESUMÉ

Tato diplomová práce je zaměřená na postupy pedagogické intervence u žáků ohrožených sociálním vyloučením a také na preference učitelů v poskytování podpory u těchto žáků. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je zaměřena na žáky se sociálním znevýhodněním, kroky, jak tyto žáky identifikovat nebo proč jsou označováni jako sociálně znevýhodnění. Zabývá se postupy pedagogické intervence a s ní souvisejícím legislativním rámcem, jak postupovat v podpoře, jaké použít nejlepší nástroje a jaká neadekvátnější výchovná opatření aplikovat. Celkově se věnuje výchově a vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Ve výzkumné části jsme zjišťovali preference učitelů v oblasti podpory žáků ve vzdělávacím procesu. Charakterizovali jsme veškeré podpory, které jsme v teoretické části práce použili. Také jsme zjišťovali aktuální stav poskytování pedagogické intervence na případu konkrétní školy a snažili se na základě tohoto zjištění napsat krátké doporučení pro další pedagogickou praxi. Výsledků jsme dosáhli pomocí výzkumné metody Q-metodologie a polostrukturovaných rozhovorů s respondenty.

Summary

This diploma thesis focuses on the procedures of pedagogical intervention with pupils at risk of social exclusion and what are the preferences of teachers in providing support to these pupils. The thesis is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part focuses on pupils with social disadvantage, how to identify these pupils or why they are marked as socially disadvantaged. It deals with the procedures of pedagogical intervention with the related legislative framework. How to proceed with support, what best tools to use and what most adequate educational measures to use. In general, it is dedicated to the upbringing and education of socially disadvantaged pupils.

In the research part, we investigated teacher's preferences in terms of supporting pupils in the educational process. We characterized all the supports we used in our thesis. We also investigated the current state of provision of pedagogical intervention and tried to write a short recommendations for future pedagogical practice based on this. We reached the results by using the Q-methodology research method and thanks to semi-structured interviews with respondents.

SEZNAM LITERATURYLiteratura:

1. ARNOLDOVÁ, Anna. *Sociální péče: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5147-4.
2. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
3. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-164-6.
4. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
5. JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 9788024754475.
6. JARKOVSKÁ, Lucie. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0792-4.
7. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0
8. KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 9788024619118
9. KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 9788074355448.
10. NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-87963-84-5.
11. NĚMEC, Zbyněk. *"Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání": o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-807-6032-194.

12. POLECHOVÁ, P. Využití Q-metodologie pro vlastní hodnocení a rozvoj školy [online]. <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=520>>.
13. SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. Krizové situace výchovy a výuky. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 9788073879358.
14. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-247-5511-3.

Internetové zdroje:

- Metodický pokyn k pedagogické intervenci, [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodicky-pokyn-k-pedagogicke-intervenci/>
- Podpůrná opatření, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 14.05.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>
- 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 10.05.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-05-13]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: file:///C:/Users/kacen/Downloads/2015-0356_Felcmanova.pdf
- Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020 [cit. 2023-05-17]. Dostupné z: file:///C:/Users/kacen/Downloads/KPO_obecna_cast.pdf
- Zpráva o rodině 2020 - VÚPSV. Hlavní strana - VÚPSV [online]. Dostupné z: <https://www.vupsv.cz/2020/06/24/zprava-o-rodine-2020/>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 05.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013

[cit. 15.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

- Mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR, [online]. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 20.03.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>

Zahraniční zdroje:

- Sparkes, Jo, Školy, vzdělávání a sociální vyloučení (listopad 1999). Výzkum LSE STICERD č. CASE029, dostupný na SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1158920>

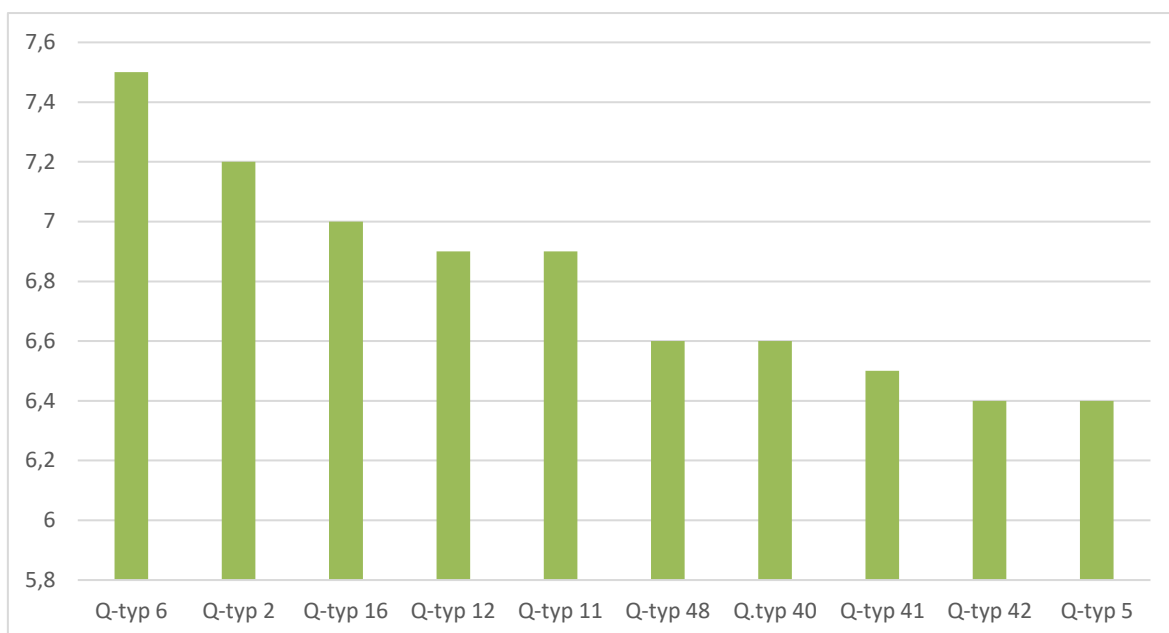
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Seznam tabulek

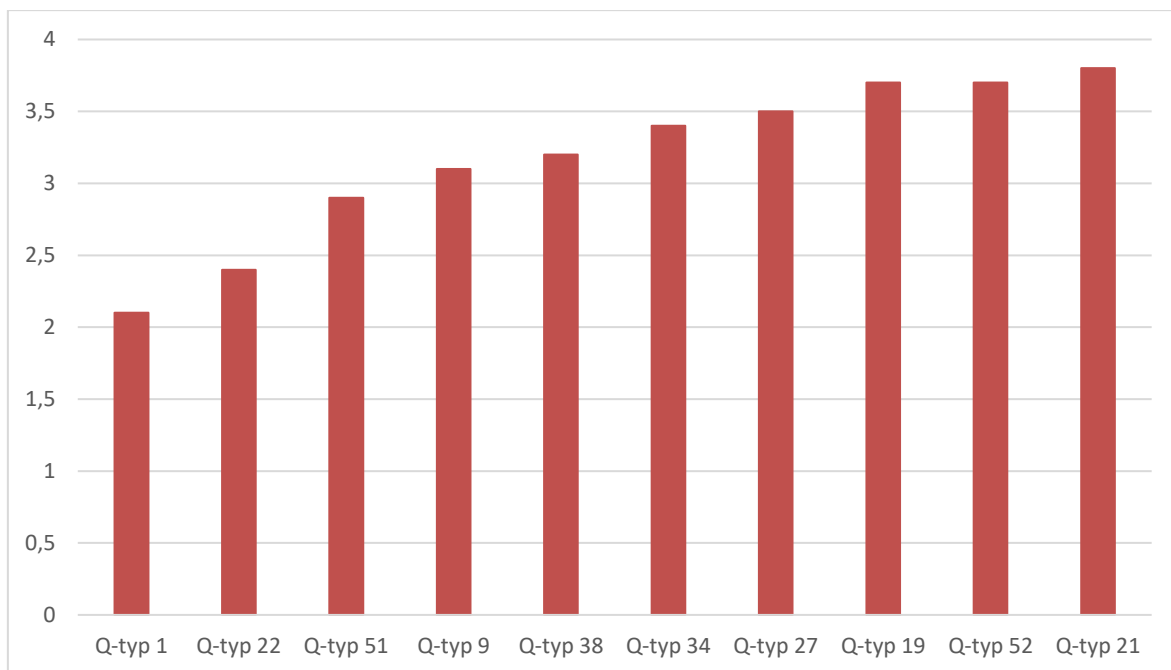
TABULKA 1 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ Q-TYPY	34
TABULKA 2 NEJMÉNĚ DŮLEŽITÉ Q-TYPY	39
TABULKA 3 KORELAČNÍ MATICE Z HODNOT Q-TŘÍDĚNÍ.....	44

Seznam grafů

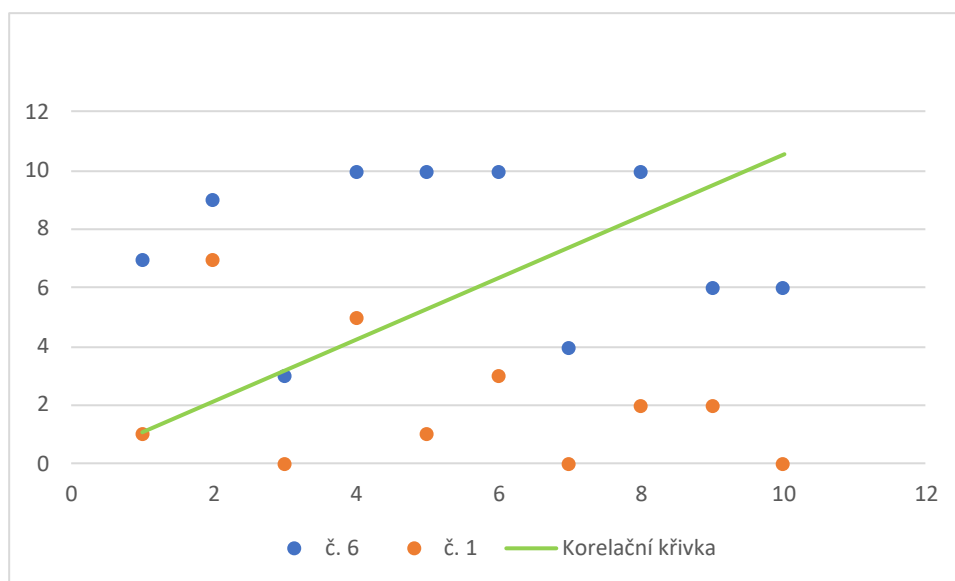
GRAF 1 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ Q-TYPY	56
GRAF 2 NEJMÉNĚ DŮLEŽITÉ Q-TYPY.....	57
GRAF 3 KORELAČNÍ GRAF	57



Graf 1 Nejdůležitější Q-typy



Graf 2 Nejméně důležité Q-typy



Graf 3 Korelační graf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Instrukce k třídění

Téma: uplatňování pedagogické intervence (u žáků ohrožených sociálním vyloučením)

Úkol: Roztřídte sadu výroků podle toho, do jaké míry pro Vás vyjadřují důležitost. Dávejte je tím více vlevo, čím více pro Vás vyjadřují nedůležitost, a tím více vpravo, čím více se s nimi ztotožňujete. Pozor, nejde o hodnocení správnosti – věcně správný výrok, který ve Vás nevyvolává ani ztotožnění, ani odpor, patří spíše doprostřed.

Nabídka 60 Q-typů

1. Při vedení skupiny, které poskytujeme PI, mít větší počet dětí.
2. Vytvořit plán pedagogické podpory pro žáky sociálně znevýhodněné.
3. Uplatňovat pedagogickou intervenci při běžné výuce.
4. Pedagogickou intervenci zařadit mimo dobu vyučování.
5. Při uplatnění podpory vést menší skupinu dětí (cca 3–5 dětí).
6. Zajistit spolupráci a podporu ŠPZ, vedení školy či rodičů.
7. Pomocí instrukcí dovést žáka ke splnění úkolu.
8. Pedagogickou intervenci provádět individuálně.
9. Žákům pomáhat pomocí kladení otázek.
10. Identifikovat problém s učením či kolektivem pomocí pozorování.
11. Žáka dovést ke splnění úkolu danými pokyny.
12. Zjistit situaci žáka mimo dobu trávenou ve škole.
13. Navrhnout žákovi řešení, pro které se sám rozhodne.
14. Uvést příklady z praxe, na kterých úkol žák lépe pochopí.
15. Učitel rozhodne sám o poskytnutí pedagogické intervence.
16. Při podezření na nezvládnutí učiva informovat vedení školy a rodiče.
17. Veškeré věci ohledně podpory předávat zákonným zástupcům.
18. Důležité informace konzultovat s vedením školy.
19. Podporovat znakový jazyk mezi žáky i učiteli.
20. Za pomoci her procvičovat prostorovou orientaci.
21. Žákům s poruchou sluchu pomoci rozvíjet sluchové vnímání.
22. Tolerovat umění odezírat ze rtů.

23. S žáky procvičovat Braillovo písmo.
24. Pomocí rozhovoru s žákem nebo rodiči zjistit problém s učením.
25. Přizpůsobit intervenci podle situace žáka.
26. Úpravou zadání učebních úkolů k jejich zvládnutím.
27. Zjednodušení zadávání úloh pro snadnější pochopení.
28. Ve výuce nechat možnost zapůjčení učebních pomůcek.
29. V hodinách využívat přehledy týkající se tématu.
30. Pro zlepšení výkonu využít pracovních listů.
31. Pro žáky připravit individualizaci ve výuce.
32. Individuálně pomáhat při plnění úkolů podle potřeby žáka.
33. Mít po ruce úkoly pro nadané žáky.
34. V hodinách podporovat sebereflexi.
35. Intenzivně podporovat dovednosti žáka při výuce.
36. Pomalejším žákům umožnit dostatečnou časovou dotaci.
37. Správně zvolená motivace k danému tématu či činnosti.
38. Časté využití pomůcek pro lepší pochopení a vysvětlení.
39. Zvolit vhodný zasedací pořádek, aby se žáci lépe socializovali.
40. Dobrý výhled na tabuli a probírané učivo.
41. Pro žáky mít ve třídě k dispozici výtvarné pomůcky.
42. Ve třídě mít k dispozici rýsovací pomůcky.
43. Žákovi vysvětlit a pomoci s domácím úkolem.
44. Metoda myšlenkové mapy umožní rozvoj žákova myšlení.
45. Pomocí brainstormingové techniky rozvíjet komunikaci mezi spolužáky.
46. Metoda volného psaní pro vyjádření vlastních názorů.
47. Viditelně pověsit přehledy, symboly nebo systém značek.
48. Zapojení žáka do situační metody.
49. Aktivizovat žáka při přemýšlení nad problémovými situacemi.
50. Projektovou metodu využít ke spolupráci žáků.
51. Využití skupinového vyučování za účelem začlenění žáka.
52. Při potřebě a možnosti využít školního psychologa.
53. Při kázeňském problému požádat o pomoc výchovného poradce.
54. Při neshodách požádat o pomoc metodika prevence.
55. Využívat pomoc asistenta pedagoga.

56. Učitel i žáci dodržují stanovená pravidla.
57. Žákům nabídnout doučování z jednotlivých předmětů.
58. Příležitost k vypůjčení knih ve školní knihovně.
59. Rodičům či žákovi umožnit využít konzultační hodiny.
60. Chválit žáky přiměřeně a spravedlivě za odvedenou práci.

Arch k zapsání výsledků třídění

Nejméně
důležité

-5 (0) -4 (1) -3 (2) -2 (3) -1 (4) 0 (5) 1 (6) 2 (7) 3 (8) 4 (9) 5 (10) Velmi důležité

Příloha č. 2

Kompletní zápis všech výsledků voleb respondentů.

Hodnocení respondentů												
	R.č.1	R.č.2	R.č.3	R.č.4	R.č.5	R.č.6	R.č.7	R.č.8	R.č.9	R.č.10	Průměrné hod.	Směrodatné odchytky
1.	1	7	0	5	1	3	0	2	2	0	2,1	2,211334
2.	9	8	4	7	6	9	8	9	6	6	7,2	1,6
3.	1	8	7	8	9	10	0	5	5	6	5,9	3,112876
4.	10	8	5	8	6	9	5	1	4	2	5,8	2,821347
5.	7	7	8	7	5	7	6	8	3	6	6,4	1,428286
6.	7	9	3	10	10	10	4	10	6	6	7,5	2,539685
7.	6	7	1	5	6	5	8	3	4	6	5,1	1,920937
8.	7	5	3	7	8	8	3	7	5	5	5,8	1,777639
9.	0	5	1	3	3	3	3	0	7	6	3,1	2,256103
10.	8	5	5	7	5	7	4	8	6	4	5,9	1,445683
11.	6	6	6	10	9	9	5	8	6	4	6,9	1,868154
12.	9	6	6	6	9	8	6	9	5	5	6,9	1,577973
13.	7	9	2	8	8	7	9	6	4	3	6,3	2,368544
14.	7	7	9	6	4	2	5	8	7	3	5,8	2,135416
15.	8	7	3	4	6	6	5	7	6	2	5,4	1,8
16.	6	8	6	9	10	8	4	10	7	2	7	2,44949
17.	4	5	7	9	5	5	5	7	4	4	5,5	1,565248
18.	7	5	8	9	8	6	6	5	3	3	6	1,949359
19.	4	4	2	8	5	5	2	1	3	3	3,7	1,9
20.	4	5	8	3	5	2	6	9	6	4	5,2	2,039608
21.	4	4	8	5	5	0	2	5	3	2	3,8	2,088061
22.	6	0	4	0	4	6	2	0	2	0	2,4	2,332381
23.	3	5	6	5	5	1	3	5	5	5	4,3	1,417745
24.	3	4	9	1	1	4	10	7	6	5	5	2,898275
25.	4	4	10	2	6	6	3	6	5	5	5,1	2,071232
26.	4	4	7	5	0	3	4	5	7	5	4,4	1,907878
27.	3	5	4	5	0	3	4	6	4	1	3,5	1,746425
28.	0	2	4	7	6	5	3	6	3	4	4	2
29.	4	3	1	6	8	6	3	4	4	5	4,4	1,854724
30.	3	10	7	4	5	6	4	6	3	1	4,9	2,385372
31.	5	3	6	1	4	5	5	7	4	9	4,9	2,071232
32.	5	2	10	1	7	6	5	6	1	4	4,7	2,685144
33.	2	1	3	7	5	4	6	6	4	5	4,3	1,791647
34.	3	0	6	7	3	2	2	4	3	4	3,4	1,907878
35.	2	7	5	5	3	4	7	6	1	5	4,5	1,910497
36.	6	4	6	6	2	5	6	6	0	6	4,7	2,002498
37.	4	3	5	4	6	5	1	5	1	4	3,8	1,6
38.	2	1	5	6	3	5	1	5	0	4	3,2	1,989975
39.	5	1	6	6	6	5	1	3	2	6	4,1	2,022375
40.	10	7	9	2	7	7	9	5	5	5	6,6	2,289105
41.	4	6	7	5	7	6	9	4	8	9	6,5	1,746425
42.	7	6	7	3	7	7	10	7	9	1	6,4	2,497999
43.	8	10	7	0	4	4	7	5	7	3	5,5	2,729469
44.	2	9	5	4	4	4	8	7	7	9	5,9	2,3

45.	5	6	2	2	3	1	6	2	7	7	4,1	2,211334
46.	3	6	5	5	3	2	5	2	6	8	4,5	1,857418
47.	9	6	6	2	4	7	8	4	6	8	6	2,04939
48.	6	6	5	3	7	8	7	4	10	10	6,6	2,2
49.	5	2	4	5	2	1	6	1	9	8	4,3	2,685144
50.	5	3	4	3	4	3	5	2	9	3	4,1	1,868154
51.	6	3	0	4	2	0	3	3	2	6	2,9	1,972308
52.	1	5	2	4	4	3	4	3	4	7	3,7	1,552417
53.	3	3	4	6	4	3	7	3	5	7	4,5	1,565248
54.	5	2	3	4	5	4	7	4	5	7	4,6	1,496663
55.	6	5	4	4	3	4	4	3	5	3	4,1	0,943398
56.	5	6	5	6	2	7	5	4	5	8	5,3	1,552417
57.	6	4	4	3	1	5	6	3	8	7	4,7	2,002498
58.	5	4	3	6	6	4	7	4	8	7	5,4	1,56205
59.	8	3	3	3	7	4	4	5	8	7	5,2	1,989975
60.	5	4	5	4	7	6	7	4	10	10	6,2	2,181742

Příloha č. 3

Otázky vytvořené pro polostrukturovaný rozhovor (v průběhu rozhovoru se otázky a okruhy rozvíjely)

1. Můžete sdílet svůj věk a jak dlouho již působíte jako učitel?
2. Jaká je Vaše pedagogická praxe a dosažené vzdělání v této oblasti?
3. Jaký je počet žáků ve vaší třídě a kolik z nich má podpůrné opatření?
4. Kolika žákům je poskytována pedagogická intervence?
5. Máte pocit, že některý z žáků patří do skupiny sociálně vyloučených? Pokud ano, proč si to myslíte?
6. Jakým způsobem přizpůsobujete své výukové metody pro děti potřebující pedagogickou intervenci?
7. Jak aktivně komunikujete s rodiči ohledně pedagogické intervence pro jejich děti?
8. Jak se vaše zkušenosti a postřehy sdílí s pedagogickým pracovníkem nebo vedením školy?
9. Jakým způsobem komunikujete s vedením školy nebo pedagogickými pracovníky ohledně poskytování pedagogické intervence?
10. Jaká je úroveň spolupráce a podpory od vedení školy?