



Bariéry a preferovaná opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

[výstupy z rozhovorů a ohniskových skupin s pedagogy]

Mgr. Zbyněk NĚMEC, PhD.
NOVÁ ŠKOLA o.p.s.

Úvod

Problematicke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se obecně prospěšná společnost Nová škola věnuje již od devadesátých let 20. století. Vzhledem k důrazu, který je ve vzdělávacím systému v posledních letech kladen na podporu inkluzivního vzdělávání, jde o téma velmi aktuální, a zkušenosti z praxe ukazují, že bez dostatečné metodické, materiální i personální podpory pedagogů je vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu často jen málo efektivní.

Téma bariér a preferovaných podpůrných opatření je v českém vzdělávacím systému poměrně dobře zmapovaná pedagogy v praxi, jen málo informací o něm ale přináší dosavadní pedagogický výzkum. Z významnějších studií stojí za pozornost šetření Buchtové, Němce a Štěpařové (2010), kteří se zabývali postřehy romských pedagogických asistentů – podle těchto pomocných pedagogických pracovníků mezi významné bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků patří nepodnětné rodinné prostředí a nízký sociálně-ekonomický status rodičů, chybu ale spatřují i v existenci segregovaných škol, ve kterých se kumulují problémy žáky ze sociálně vyloučených lokalit. Preferovanými nástroji podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se specificky se zřetelem na výuku v přípravných třídách zabývala Bartoňová (2009), podle které by učitelé těchto tříd uvítali zejména lepší materiální vybavení pro práci s žáky a celodenní přítomnost asistentů pedagoga, kteří dosud v mnohých těchto třídách chybí.

Následující zpráva si klade za cíl reflektovat názory a postoje pedagogů základních škol k vybraným otázkám vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Zpráva zobrazuje a interpretuje data získaná v rámci workshopů realizovaných v závěru projektu „Školní asistent – nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji“ (OP VK, reg. č. CZ.1.07/1.2.33/02.0022) – během těchto workshopů byla nejprve zhodnocena role školních asistentek, které v projektu pracovaly s žáky se sociálním znevýhodněním, a dále byla pozornost věnována širšímu kontextu bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a nástrojům podpory, které by pedagogové ve vzdělávání těchto žáků uvítali.

Metody výzkumu a charakteristika účastníků ohniskových skupin

Data byla v šetření shromážděna prostřednictvím individuálních rozhovorů s vedoucími pracovníky školy a prostřednictvím ohniskových skupin s učitelkami. Celé šetření proběhlo na čtyřech základních školách vzdělávajících větší počet žáků se sociálním znevýhodněním (školách spádových pro sociálně vyloučené lokality) ve středočeském regionu.



Formát šetření byl šetření konstruován v duchu kvalitativního výzkumu, mezi jehož přednosti patří podrobný popis sledovaných jevů, možnost studovat vybrané fenomény v jejich přirozeném prostředí a také pružný charakter výzkumu, umožňující upravovat používané postupy podle průběžně získávaných výsledků (Hendl, 2008).

Individuální rozhovory byly v rámci šetření realizovány ve dvou školách s řediteli a ve dvou školách se zástupkyněmi ředitele – respondentem byl vždy ten člen vedení školy, který měl v dané škole na starosti organizační podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Rozhovory proběhly v kabinetech těchto pracovníků.

I ohniskové skupiny s pedagogy byly realizovány přímo ve školách, probíhaly v odpoledních hodinách ve volných učebnách. Účast v ohniskových skupinách byla předem nabízena pedagogům, v jejichž třídách je větší počet žáků se sociálním znevýhodněním – jednotlivých ohniskových skupin se zúčastnilo 3 až 5 pedagogů, resp. učitelek (ve všech případech šlo o ženy), celkově bylo zapojeno 20 účastnic převážně z řad učitelek prvního stupně. V jedné ze spolupracujících škol byly pro větší zájem realizovány dvě samostatné oddělené skupiny. Kromě dvou učitelek, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo středoškolské, byly všechny účastnice ohniskových skupin absolventkami vysokoškolského studia v pedagogickém oboru, nejčastěji zmiňovanou kvalifikací (u 11 z celkového počtu 20 účastnic) bylo učitelství pro první stupeň základní školy. Učitelky účastnící se ohniskových skupin měly i poměrně dlouhou pedagogickou praxi – průměrná uváděná praxe v oboru byla 23 let, nejkratší praxi měla pedagožka působící v oboru teprve druhým rokem, na druhé straně sedm participujících učitelek uvádělo praxi v rozsahu třiceti nebo více let.

Individuální rozhovory s vedoucími pracovníky škol i ohniskové skupiny s učitelkami měly dvě hlavní témata (ohniska), kterými byly bariéry ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a preferované nástroje podpory vzdělávání těchto žáků. K práci s těmito tématy složily dvě základní otázky:

A. Vyjdete-li z Vaší praxe, na jaké nejčastější a nejvýznamnější bariéry při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním narazíte?

B. Jaké opatření v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním by Vám ve Vaší praxi pomohlo? Jakou pomoc nebo podporu byste v této oblasti potřeboval/a nebo ocenili/a?

Z rozhovorů i z ohniskových skupin byly pořízeny audionahrávky, následně zpracované formou selektivních protokolů a podrobené obsahové analýze dat.

Celé šetření bylo realizováno během listopadu (sběr dat) a prosince (vyhodnocení dat) 2014.

Prezentace výsledků

Prezentace výsledků je strukturována podle dvou základních témat šetření – jako první jsou zobrazeny bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků tak, jak je ve své praxi spatřují učitelé a vedoucí pracovníci škol, v druhé řadě je pak věnována pozornost podpurným nástrojům a opatřením, které by účastníci výzkumu ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním uvítali.



Téma 1: Bariéry ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Téměř všechny bariéry, které pedagogičtí pracovníci v práci s žáky se sociálním znevýhodněním identifikovali, souvisely s rodinným zázemím žáků. V obecné rovině ředitelé škol i pedagožky zmiňovali **chybějící podporu rodiny**, která je největší překážkou již na samotném počátku školní docházky žáka.

Ředitel školy (R2): „*Já si myslím, že opravdu největší problém při práci s touto skupinou lidí je spolupráce s rodinou, rodinné zázemí je veliký hendikep pro žáky a potažmo i pro nás jako školu. I když se s nimi snažíme pracovat, tak to není standardní spolupráce a přináší to obrovské problémy... Žáci jsou hned na začátku nepřipravení, pak je problém s adaptací na školní procesy. Bohužel rodinné prostředí je pro ně nepodnětné, oni většinu péče dostávají tady ve škole, i doučování jako nadstandardní péče probíhá tady ve škole.*“

Zástupkyně ředitele (R4): „*Jednoznačně největší bariérou jsou rodiče, přístup rodiny ke škole, protože oni to pořád ještě berou jako něco, co musí, ne jako perspektivu pro dítě, že někdy v budoucnu bude zaměstnané a že bude mít nějaké sociální jistoty. Rodiče obtěžuje, že mají dítě přivést do školy, oni se rádi vymlouvají, že nemají peníze, co se týká školních věcí, ale pak je tady vidíte, kolik toho prokouří, kolik toho projezdí, jak vypadají a jak se oblékají.*“

Někteří vedoucí pracovníci škol také zdůraznili, že problémy těchto žáků jsou skutečně sociální povahy, tedy že s žáky samotnými by šlo pracovat bez obtíží, pokud by v jejich vzdělávání nevznikaly obtíže způsobované nedostatečnou podporou jejich rodičů.

Ředitel školy (R1): „*Pak je to zázemí rodin., Prostě když /děti/ nemají podporu rodiny, tak to je padesát procent úspěchu. Protože to vidíme i třeba u dětí, které pocházejí ze znevýhodněného prostředí a rodiče jsou aktivní a uvědomují si hodnotu vzdělání a snaží se na dítě působit, tak dítě je mnohem úspěšnější a ostatní děti neberou jeho ekonomickou stránku příliš vážně, nevyčleňují ho, že nemá to, co má každé jiné dítě, oblečení, vybavení a tak.*“

Zástupkyně ředitele (R3): „*My si tady s dětmi poradíme, jsme schopní práci s dětmi odvést i tolerovat chybějící domácí přípravu, ale jsou věci, přes které se nemůžeme přenést – když s námi nebudou rodiče vůbec spolupracovat, tak my s tím neuděláme vůbec nic.*“

Zástupkyně ředitele (R4): „*Nemyslím si, že by nějaká bariéra byla v dítěti, dítě přijde do školy tak, jako přijdou do školy ostatní děti, a ty děti mezi sebou neřeší, jestli je to romské dítě nebo dítě z ubytovny nebo dítě z klasické fungující rodiny Děti to takhle nevidí, pak to ale slyší doma, když se ukáže nějaký problém.*“

Jako problematická je vnímána také **špatná komunikace s rodiči sociálně znevýhodněných žáků** – rodiče žáků se kontaktu se školou vyhýbají, a i v případě, že ke kontaktu dojde, může být komunikace negativně ovlivněna různými antipatiemi a dezinterpretacemi.

Zástupkyně ředitele (R3): „*Je to nespoupráce se školou, rodiče na třídní schůzky nechodí, na výzvu do školy přijdou, ale jen v nejnútnejším případě. Nejradyji vstupují do hodin, aby si co nejrychleji odbyli schůzku, nemuseli tady čekat po vyučování nebo si ze svého volného času vyčlenit dvě hodiny na schůzku*“



Zástupkyně ředitele (R3): „...nám na práci s dětmi přeci vůbec nic nevadí, to jsou děti, které mají na tu péči nárok, ale já vidím chybu v rodičích, v nezájmu o školu, pro rodiče škola není prioritou. Rodiče jsou zvyklí nám spoustu věcí odkývat, ale už dopředu vědí, že to neudělají, rodiče nám lžou.“

Zástupkyně ředitele (R4): „Občas dostaneme rodiče, ti se tady snaží nejdřív všechno otočit proti nám, a teprve když už máme hodně argumentů, tak jsou někteří ochotni uznat, že to tak je a že udělají nějakou nápravu.“

Špatná úroveň spolupráce rodiny se školou se projevuje také **nedostatečnou podporou rodičů v oblasti školní přípravy žáka** – tato absence domácí přípravy může být ovlivněna jak nezájmem rodičů, tak ale i nízkou vzdělanostní úrovní rodičů.

Zástupkyně ředitele (R3): „Problém jsou rodiče ... rodiče vůbec nejsou zvyklí s dětmi doma pracovat, ptát se jich...“

Učitelka (OS2): „A taky narážím na nízkou úroveň vzdělání rodičů, kteří třeba absolvovali zvláštní školu, a pak se mě chodí ptát na učivo v druhé třídě, protože tomu nerozumí a tak svým dětem doma ani nemůžou pomoci s úkolem a nějak se s nimi učit, protože sami to učivo v druhé třídě neznají.“

Nezájem rodičů sociálně znevýhodněných žáků o domácí přípravu se projevuje nejen v oblasti dosažených dovedností, ale i celkovým nedostatkem motivace žáků ke vzdělávání.

Učitelka (OS1): „Ve vzdělávacím procesu jim chybí motivace, žádná pochvala, žádná podpora vzdělání ze strany rodiny, to je problém a nejsem si jistá, jestli ho jsme schopni eliminovat.“

S nízkou vzdělanostní úrovní rodičů, ale i s odlišnou etnickou nebo národnostní příslušností rodin může být spojena **nedostatečná znalost vyučovacího jazyka** u sociálně znevýhodněných žáků.

Učitelka (OS2): „U prvňáčků je podle mě překážkou ještě malá slovní zásoba, narážíme na to, že neznají věci, u kterých bych to nepřepokládala, že si vytáhnou slovo a nevědí, co to je. Když mají napsat, jakým písmenem začíná slovo na obrázku, tak je musím obejít a musíme si říct, co vlastně na obrázku je, a to se snažím vybírat obrázky tak, aby je znali.“

Problémy ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním způsobuje také **špatná ekonomická situace rodiny**, v důsledku které žáci **nemají zajištěné pomůcky a pracovní sešity**.

Učitelka (OS1): „Problém je nezajištění pomůcek, v mnoha případech nemají zajištěné ani pracovní sešity, nůžky, lepidla, obaly a takové drobnosti.“

Učitelka (OS2): „V některých rodinách je špatná finanční situace, takže dlouho čekám, než třeba nakoupí školní pomůcky, pracovní sešity a další pomůcky měli třeba až v říjnu, psali mi různé dopisy, ve kterých se omlouvali, že nemají finance.“

Zástupkyně ředitele (R3): „...rodiče nemají zájem o to, jestli má dítě pomůcky v pořádku, dluhy třeba půl roku, roční dluhy....“



Zástupkyně ředitele (R3): „...rodiče vůbec nejsou zvyklí...obstarávat pomůcky, platit pomůcky... Když mi dítě řekne, že už třikrát řeklo mámě, že by ten sešit potřebovalo, a že máma nedá, že máma nemá, tak co to dítě má dělat?“

Za jednu z nejdůležitějších bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, která je rovněž úzce spojena s nízkou úrovní podpory žáků v domácím prostředí, považují pedagogičtí pracovníci **špatnou školní docházku** těchto žáků.

Učitelka (OS2): „Velkou bariérou je častá absence ve škole, i když se snažíme, já jsem v kontaktu s rodiči, ptám se...stejně mám tři žáky, kteří mají za první pololetí školního roku více než sto hodin absence.“

Učitelka (OS2): „Mně hodně vadí ta častá školní absence, ty děti nejsou tak špatné, nejsou tak slabé, ale tím, že často chybí, obzvláště v první třídě, tak je to hodně znát.“

Učitelka (OS3): „Já zrovna letos mám chlapečka, který tak jednou týdně pravidelně zůstává doma anebo přijde pozdě, a když jsem rozhodla mamince volat, tak nebere telefon. A to mě mrzí, protože bych řekla, že ten kluk ze začátku písmenka docela zvládal, pak byl opravdu nemocný, do toho každý týden chybí...a mrzí mě to, protože on hloupý není, zlý není, ale maminka má čtyři děti, a on je takový ušmudlaný, chodí špinavý do školy...“

Učitelka (OS4): „Největší problém je častá absence ve škole, oni prostě nechodí, jejich rodiče nemají zájem, a když třeba zaspí, tak nepřijdou vůbec, mají takové ty pondělky nebo pátky, kdy si prodlouží víkend, když se děje něco v rodině, tak tam všichni jedou...“

Učitelka (OS5): „Problém je výrazná absence, kdy oni nechodí, nesnaží se, nenosí úkoly, nemají zájem...“

Učitelka (OS5): „Děti mají absence, jednodenní, bolí je břicho nebo třeba v pátek prší, tak si prodlouží víkend, ale mám tu zkušenost spíše u malých dětí, první a druhá třída.“

Zapojení žáků do kolektivu třídy pak negativně ovlivňují i **absence žáků na mimoškolních akcích**, kterých se tito žáci často neúčastní i z ekonomických důvodů.

Učitelka (OS1): „Problém je taky absence na mimoškolních akcích. Když jedeme někam na výlet, tak buď zůstávají ve škole, nebo vůbec nepřijdou, a pak si nezažijí kolektiv někde jinde, někde, kde se upevňují přátelství, vztahy jak s učitelkou, tak s ostatními dětmi.“

Významnou bariérou v práci se sociálně znevýhodněnými žáky je podle pedagogických pracovníků i **nefunkční spolupráce školy, rodiny a systému sociální podpory** – způsobovaná malou aktivitou ze strany rodin, ale i špatnou úrovní komunikace mezi pedagogy a sociálními pracovníky.

Zástupkyně ředitele (R4): „My jsme vedli polemiku s inspekcí, které měla jako hlavní téma sociálně slabé žáky. Vůbec si nenechali vysvětlit, proč třeba nejezdí na školu v přírodě – každé dítě k tomu dostane nějaké pokyny, rodiče si můžou zažádat na sociálce, ale oni je buď nepustí z toho důvodu, že si to neoběhají, nebo vám řeknou, že se o ně bojí, takže ho tam nepošlou, a ve výsledku to vypadá, že tyto děti my odstříhneme, že s námi nepojedou, protože... a už nikdo nevidí tu druhou stránku, že rodiče nejsou ochotní hnout prstem, aby jejich dítě jet mohlo.“



Učitelka (OS3): „*Já jsem do posudku pro sociálku nechtěla psát přímo, že dítě je špinavé... tam je nejhorší, že to pak dají rodičům přečíst. Já jsem to loni napsala, aby to sociálka věděla, a bylo pro mě dost překvapení, že to dali rodičům přečíst, nechali je k tomu vyjádřit a já si říkala, no teď si na mě někde počkají. Tak od té doby jsem poučená.*“

V širším sociálně-psychologickém kontextu vývoje dítěte představují bariéru ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků i **chybějící pracovní a studijní vzory v rodině**, respektive existující vzory patologického chování v rodinách těchto žáků.

Zástupkyně ředitele (R3): „*Myslím, že je to i sociální problém, generační. Vždyť přece není možné, aby už byla pátá nebo šestá generace lidí, která v té rodině nepracuje, a takových rodin je tady spousta, a děti to vidí. Vždyť jak má dítě ráno vstát v sedm hodin, když máma s tátou a babička s dědou, vedle na patře teta, strejda ještě spí, a dítě má vstát a má si jít plnit povinnosti?*“

Zástupkyně ředitele (R4): „*Já bych řekla jednoznačně, že rodina tomu dává zabrat nejvíc, protože dítě je vzdělavatelné jako každé jiné, ale nemá doma podmínky. Děti nedělají úkoly, mají i větší problémy s kázní, protože doma žádný vzor nevidí, myslí si, že jak se chovají doma, tak že je to správně. Pak se tak chovají i ve škole, a tady po nich začneme chtít něco úplně jiného.*“

Učitelka (OS2): „*...i život na ubytovnách a laxní přístup rodičů k povinnostem, kdy oni jim vlastně i nastavují způsob života, že vlastně žijí z sociálních dávek a co se týká kouření, alkoholu a tak dále, i z těch dětí to cítíte, protože bydlí v jedné místnosti.*“

Z celkového pohledu na vzdělanostní dráhu sociálně znevýhodněných žáků mohou být významné i **bariéry v širší integraci žáků do majoritní společnosti**, objevující se při přechodu na druhý stupeň základního vzdělávání, v období rostoucí potřeby budování vlastní identity žáků.

Ředitel školy (R1): „*Největší riziko je při přechodu na druhý stupeň. Máme zkušenosti s tím, že i děti z těchto prostředí se nám daří za první socializovat, za druhé vzdělávat, v té první, druhé, třetí... a čtvrtá ještě dobrý, v pětce to nastane a ty děti se úplně otočí a já osobně mám několik zkušeností, že ty děti chodily zpívat do sboru, byly aktivní, a pocházely třeba z romské komunity, ze sociálně slabého prostředí, až jsme si říkali, hele to bude super, nám se ho podařilo z toho vyčlenit, ale pak přijde ta puberta a on potřebuje někam patřit a ta majoritní společnost ho nepřijímá, i kdyby se stokrát snažil, ale bohužel bude pro ní pořád ten, který je od nich, a ta jeho společnost, pokud se nezačne chovat tak jako oni, ho taky nepřijme.*“



Téma 2: Preferovaná podpora ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

V oblasti preferované podpory pro práci s žáky se sociálním znevýhodněním uváděli pedagogičtí pracovníci s největším důrazem ta opatření, která by zajistila **více intenzivní kontakt s rodinami žáků**, například formou pravidelných (třeba i neformálních) setkávání učitelů a rodičů nebo s pomocí prostředníka.

Ředitel školy (R2): „...všeobecně u rodičů klesá zájem o školu a opravdu stěžejní je vtáhnout rodiče do dění v ve škole a to je věc, která se zatím nedaří. Prostě propojit školu a rodinu a děti do jednoho fungujícího celku... Aby rodiče žáků měli zájem o to, jak škola funguje, aby měli zájem o akce, které ve škole probíhají, aby se jich účastnili, aby celkově ta komunita fungovala více propojeně.“

Ředitel školy (R1): „A určitě přidat do toho přípravu ve škole a určitě práci s těmi rodinami, nějaká jako psychologická péče v těch rodinách, já nevím, jakým způsobem, jak vzdělávat dospělé, asi snažit se neustále obrušovat a nějakým nenásilným způsobem do nich vtloukat, že je potřeba vzdělání, že ty děti se potřebují učit a že to pro ně je to plus. Takže práce s těmi rodinami určitě. Třeba se s nimi pravidelně scházet, třeba jednou za měsíc, ale na takových těch neformálních setkáních...a tam kdyby byl člověk, který s nimi bude nenásilně pracovat a bude vstřebávat ty podněty, co se vlastně v těch rodinách děje, a neustále působit na to, jak by to mohlo být jinak, jak může pomoci, aby neupadli do dluhových problémů, bytových problémů a pak samozřejmě i školních problémů, protože ta jejich zodpovědnost je velmi nízká.“

Učitelka (OS1): „Já bych uvítala častější kontakt s rodinou, to mně chybí, protože pokud nepošlu dopis, aby se laskavě dostavili, tak je tady člověk nevidí, jak je rok dlouhý, a já jim prostě nemůžu pořád všechno psát. A vůbec celkový jejich nezájem, a od toho se pak řeší všechno, jak nekázeň, tak třeba ty nezaplacené poplatky. Úplně řečeno, pomohlo by naučit je chodit se ptát na dítě do školy.“

Učitelka (OS3): „Tak možná, kdyby třeba existoval člověk, který by to těm rodičům nějak ukázal a řekl, pojďte za tou paní učitelkou, ona vám řekne, co s ním máte dělat, tak myslím, že by to fungovalo.“

Vítaná a žádoucí je u pohledu pedagogických pracovníků i **pomoc asistentů**, v ideálním případě nastavená tak, aby ve třídách s větším počtem znevýhodněných žáků mohl být asistent přítomen po většinu doby vyučování.

Zástupkyně ředitele (R3): „...musely by se podchytit ty děti i z té rodiny, protože v té škole to ten učitel nemůže všechno zvládnout, anebo by museli být opravdu ve třídě asistenti celoročně, v jedné třídě, a to by pak ten efekt přineslo, protože ta učitelka s tím asistentem už by mohli cíleně se zaměřit na těch pět, šest dětí v té třídě, přitáhly by se ty rodiny do školy, tak to by se potom dalo...“

Učitelka (OS5): „Vyhovuje mi pomoc asistenta.“

Vzhledem k absenci domácí přípravy sociálně znevýhodněných žáků by pedagogičtí pracovníci uvítali i **zajištění pravidelného a intenzivního doučování** těchto žáků. Doučování by měl zajišťovat v první řadě učitel, který má největší přehled o probírané látce i dostatečné metodické a didaktické schopnosti, vhodná by ale byla i přítomnost asistenta, který by pomohl individualizovat práci s žáky a sám si lépe osvojil používané výukové metody.



Ředitel školy (R1): „*Určitě to doučování je pro ty děti pozitivní.*“

Učitelka (OS3): „*Jednoznačně by pomohlo pravidelné doučování těchto dětí, a hodně maminek se i po doučování ptá.*“

Učitelka (OS3): „*Pomohlo by, kdyby šlo zařídit, že by třeba i nějaká učitelka, aby konkrétní skupinu třeba dvakrát týdně tam na doučování měla, po třech, po pěti dětech, já když jsem učila dyslektiky, tak jsem tři roky měla jen dyslektiky a k tomu takové dyslektické kroužky pro ty ostatní, co se do té dyslektické třídy nedostali, a to si myslím že nějaké výsledky mělo...*“

Učitelka (OS4): „*Pomohlo by doučování, které by ale dělal sám učitel, protože ten učitel ví, co ten žák by měl dostat...*“

Učitelka (OS4): „*Možná že by bylo dobré, i při tom doučování, kdyby tam alespoň třeba jednu hodinu týdně byla kromě učitele i ta asistentka, aby věděla, jak má postupovat, jak s tím dítětem co dělat.*“

Zcela ideálním postupem by pak bylo propojení doučování a spolupráce s rodinou – zapojení rodičů do doučování žáků.

Učitelka (OS3): „*A ještě něco – maminky, které jsou doma, by mohly chodit na doučování také, aby pak věděly, jak pracovat s tím dítětem, jenže tam jde většinou o to, že ty rodiče sem prostě nedostaneme.*“

Kromě doučování by podle zapojených pedagogických pracovníků byla vhodná také více intenzivní a systematická **podpora trávení volného času** znevýhodněných žáků – volnočasové aktivity organizované mimo školu jsou pro žáky se sociálním znevýhodněním z ekonomických důvodů často nedostupné a kroužky na půdě školy by mohly být pro žáky motivací i pro vlastní školní docházku.

Zástupkyně ředitele (R4): „*Doučování, a s doučováním by mohlo být spojené také nějaké vyplnění volného času, takže kroužky... Protože když půjdou někam do Labyrintu nebo jinam, tak všude si musí kroužky zaplatit, a že to nejsou žádné malé peníze, a pro tyhle rodiny je to nedostupné.*“

Ředitel školy (R1): „*Uvítali bychom, kdyby ty děti měly možnost někde se scházet, mohly by fungovat nějaké klubovny, aby byly v nějakém hezkém prostředí, kde mají svoje věci, které mají rádi nebo které rádi dělají a hrají, a už je jedno, jestli tam sedí u čaje a povídají si, kreslí nebo jestli jim tam přijde někdo něco nabídnout, nějakou aktivitu, jestli tam bude nějaký fotbálek a tak dále, ale že se můžou scházet a netrávit ten čas v nepodnětném prostředí doma, kde se vlastně nic neděje. Protože právě proto, že se doma nic neděje, tak oni pak vymýšlí hlouposti nebo se nechají strhnout k nějakým nezákonným hloupostem.*“

Učitelka (OS4): „*Ještě mě napadá, že by bylo třeba ty děti zapojit do nějaké činnosti, která by byla na půdě té školy a která by je víc bavila, vím, že třeba když to doučování probíhalo u mě ve třídě, takže tam paní asistentka měla potom nějaké romské tanečky a oni to v sobě mají, tak třeba i tohle pro ně dělat, třeba mít pro ně i nějaký takovýhle kroužek, aby je to třeba i v té škole víc bavilo, na co je bylo možné i víc nalákat.*“

Vzhledem k tomu, že většina bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků vzniká v rodinném prostředí těchto žáků, je i logické, že by pedagogičtí pracovníci uvítali i **lepší**



spolupráci s orgány sociální péče a s neziskovými organizacemi působícími v sociálním sektoru.

Učitelka (OS2): *„Bylo by potřeba více spolupracovat se sociální péčí, nejen psát zprávy...“*

Učitelka (OS2): *„Když nám tady dříve pomáhala s doučováním Charita, a ti lidé z té Charity bydleli poblíž, tak tam vlastně byla jedna taková činná paní, která neváhala a každé ráno oběhla všechny a vyhnala je do školy a bylo to docela účinné, tak by mohli třeba na té sociálce také něco takového zavést, že by ráno někdo obešel tyhle ubytovny a připomněl jim, že mají dojít do školy.“*

V neposlední řadě pak byla zmíněna i žádoucí **systémová podpora financování školních pomůcek** – podpora realizovaná tak, aby se učitelé nemuseli financováním sešitů a pomůcek v praxi více zabývat.

Učitelka (OS1): *„Ono by bylo super, kdyby bylo něco takového, jako že stát jim sebere po stovce měsíčně, zaplatí tisíc korun a budou mít zaplacené pracovní sešity, pojedou na exkurze a v podstatě je to bude stát stovku měsíčně, ale s tím my nic nenaděláme, to by se mělo ze zákona, a myslím si že stovka měsíčně není takový problém.“*

Shrnutí

V souhrnném pohledu je patrné, že vedoucí pracovníci škol (v rozhovorech) a učitelky (v ohniskových skupinách) označili tyto bariéry a žádoucí opatření v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním:

Bariéry

- chybějící podpora rodiny v oblasti vzdělávání žáků;
- špatná úroveň komunikace s rodiči sociálně znevýhodněných žáků;
- nedostatečná podpora rodičů v oblasti domácí přípravy žáků;
- nedostatečná znalost vyučovacího jazyka u znevýhodněných žáků;
- chybějící sešity a školní pomůcky v důsledku špatné ekonomické situace rodin žáků;
- špatná školní docházka žáků, vysoká míra absencí na vyučování;
- absence znevýhodněných žáků na výletech, mimoškolních akcích;
- nefunkční spolupráce školy, rodiny a systému sociální podpory;
- chybějící pracovní a studijní vzory v rodinném prostředí žáků;
- bariéry v širší integraci znevýhodněných žáků do majoritní společnosti.

Preferovaná opatření a nástroje podpory

- setkávání s rodiči žáků, podpora kontaktů mezi školou a rodinami;
- pomoc pedagogických asistentů;
- zajištění pravidelného a systematického doučování znevýhodněných žáků;
- podpora organizovaného trávení volného času/kroužků pro znevýhodněné žáky;
- nastavení lepší spolupráce s orgány sociální péče a neziskovými organizacemi;
- systémové zajištění financování školních pomůcek pro sociálně znevýhodněné žáky.

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.

BUCHTOVÁ, Zuzana, NĚMEC, Jiří, ŠTĚPAŘOVÁ, Ema, 2010. Edukace romských žáků očima pedagogických asistentů. In: NĚMEC, Jiří a kol. 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita. s. 59-80. ISBN 978-80-210-5148-5.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. Vyd. 2, aktualizované. ISBN 978-807367-485-4.

V Praze, 30. 12. 2014

Zbyněk Němec, Nová škola o.p.s.