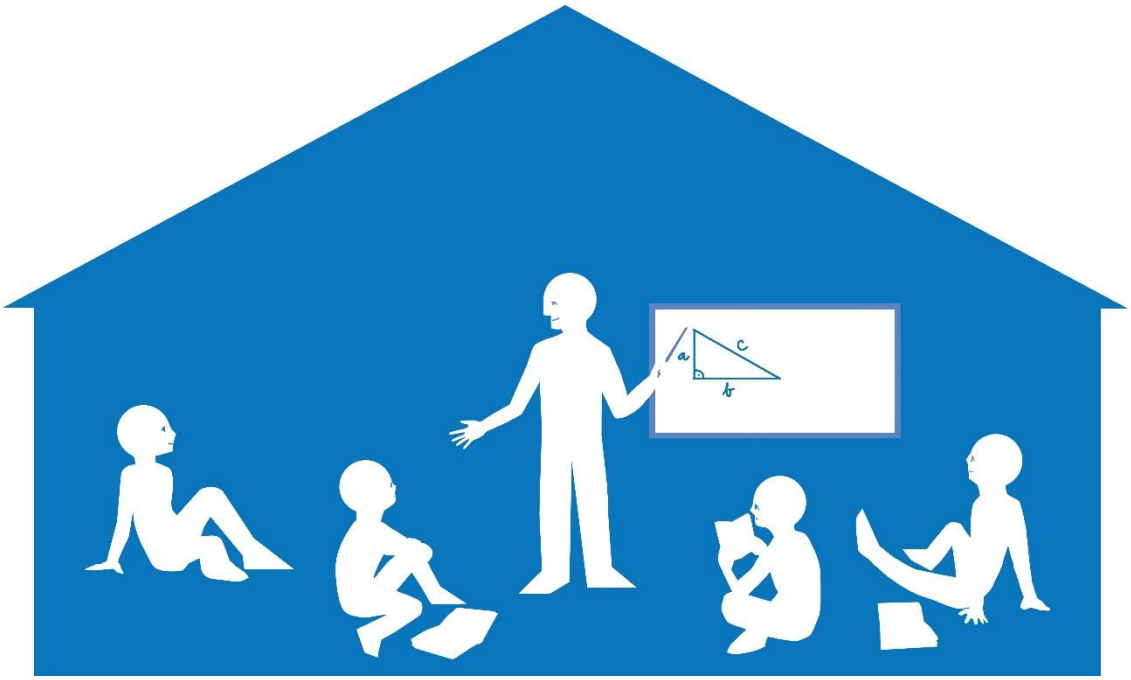
EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Podpora žáků se sociálním znevýhodněním při vzdělávání na základních školách

Jana Mair, Adam Staveník, Andrea Svobodová, Marie Úlehlová

2022



Tento materiál vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/15_001/0000586.
Více na www.socialni-zaclenovani.cz.

..

MINISTERSTVO PRO MÍSTNÍ ROZVOJ ČR

Agentura pro sociální začleňování

Obsah

Manažerské shrnutí 5

1 Cíl, teorie, metoda 9

1.1 Východiska výzkumu a výzkumný problém 9

1.2 Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky 10

1.3 Definice pojmů 10

1.4 Metodologické ukotvení 13

2 Sociální znevýhodnění a jeho dopad do vzdělávání 16

2.1 Socioekonomický status rodiny a školní úspěšnost – individuální úroveň 16

2.2 Posilování nerovností na úrovni škol 18

2.3 Posilování nerovností na úrovni regionů 20

2.4 Proč je nízké vzdělání problém? 21

3 Důsledky sociálního znevýhodnění v průběhu vzdělávání 24

4 Konceptualizace sociálního znevýhodnění ve škole 29

4.1 Odmítavý a/nebo pasivní přístup 31

4.2 Chápající a angažovaný přístup 37

4.3 Ostatní přístupy 40

5 Identifikace žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění 42

6 Situace, se kterými se školy musí vypořádat 47

6.1 Absence 47

6.2 Komunikace s rodiči a zapojení rodičů do vzdělávání 57

6.3 Školní ne/připravenost při přestupu z MŠ 67

6.4 Začlenění do kolektivu 72

6.5 Školní neúspěšnost 77

6.6 Špatná ekonomická situace rodiny 110

7 Případová studie – ZŠ Zelená 131

7.1 Cíl a výzkumné otázky 131

7.2 Teoretická východiska a metodologie 131

7.3 O škole 133

7.4 Konceptualizace sociálního znevýhodnění a přístup k podpoře SZ 133
7.5 Úroveň institucionální 138
7.6 Úroveň skupinová 147
7.7 Úroveň individuální 151
7.8 Shrnutí 157
8 Případová studie – ZŠ Modrá 158
8.1 Postoje ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků 158
8.2 Školní neúspěch a podpora 160
8.3 Komunikace s rodiči 162
8.4 Nedostatek odborných pozic a nejednotný pedagogický sbor 162
8.5 Shrnutí 164
9 Závěr 165
9.1 Diskuse 168
9.2 Doporučení 169
10 Seznam literatury 171
11 Příloha 180

Seznam zkratek

AP	asistent pedagoga
ASZ	Agentura pro sociální začleňování (odbor Ministerstva pro místní rozvoj ČR)
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IKV	inkluzivní a kvalitní vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
MOP	mimořádná okamžitá pomoc
MPI	místní plán inkluze
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
MÚ	městský úřad
NNO	nevládní nezisková organizace
NZDM	nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
OPZ	Operační program Zaměstnanost
ORP	obec s rozšířenou působností
OSPOD	odbor sociálně-právní ochrany dětí
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrné opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PŠD	povinná školní docházka
SAS	sociálně aktivizační služby
SLDB	Sčítání lidu, domů a bytů
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVL	sociálně vyloučená lokalita/lokality
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ZŠ	základní škola

zákon o pomoci v hmotné nouzi – zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů

zákon o státní sociální podpoře – zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisůManažerské shrnutí

Vzdělávací systém v České republice spíše reprodukuje a prohlubuje sociální nerovnosti. Z míry závislosti socioekonomického statusu rodiny a školní úspěšnosti, která je v České republice jedna z nejvyšších ze zemí OECD, vyplývá, že se na některých školách nedaří účinně kompenzovat vlivy způsobené socioekonomickým statusem rodin, který se odráží na výsledcích žáků. A to i přesto, že podle zákona mají žáci se sociálním znevýhodněním (resp. ti jejichž vzdělávací potřeby (SVP) pramení z odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek), nárok na podpůrná opatření, podobně jako žáci, jejichž SVP pramení ze zdravotních příčin.

Naše zkušenosti z předchozích terénních výzkumů Agentury pro sociální začleňování (ASZ) provedených v rámci projektu Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami ukazovaly, že se liší postoj zástupců škol k inkluzi a ke vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, i to, že pro některé zástupce škol se jednalo o zkušenost novou, se kterou si příliš nevěděli rady. Zároveň jsme se setkávali s velmi odlišným chápáním samotného sociálního znevýhodnění (jeho příčin, projevů a dopadů do vzdělávání) a z toho vyplývajících různých názorů na to, zda škola může, či vůbec chce být aktérem podílejícím se na jeho řešení.

Cílem předkládaného výzkumu tedy bylo **popsat současnou praxi v poskytování podpory těmto žákům, identifikovat praxi dobrou, a naopak identifikovat nedostatky a bariéry v poskytované podpoře, a ze zjištění výzkumu vyvodit doporučení pro tuto oblast**. Za tímto účelem jsme si položili tyto hlavní výzkumné otázky:

- Jak (ne)probíhá proces identifikace žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění?
- Jaké problémy školy nejčastěji v souvislosti se vzděláváním žáků se sociálně znevýhodněného prostředí řeší?
- Jaký je rozsah a náplň podpory, která se těmto žákům dostává, a jak se liší mezi školami? A může být tím momentem/faktorem, který ovlivňuje podobu poskytované podpory těmto žákům na školách, konceptualizace sociálního znevýhodnění ze strany vedoucích zaměstnanců škol?

Výzkum má **kvalitativní charakter**, jeho snahou bylo do hloubky popsat některé aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, které by byly prostřednictvím kvantitativních dat obtížně postižitelné. Výzkum probíhal v několika na sebe navazujících fázích. Nejprve proběhla tzv. **pilotní část výzkumu**, kdy byla realizována odborná diskuse s odborníky nad výzkumným záměrem a individuální rozhovory s experty na problematiku vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Následně byla v **první fázi výzkumu** vyhodnocena data z rozhovorů ve školách, které byly pořízeny v rámci dřívější výzkumné činnosti v projektu IKV

(převážně vstupních analýz). **Druhá fáze výzkumu** byla realizována formou případové studie ve škole, která byla na základě konzultace s experty a konzultanty inkluzivního vzdělávání ASZ vybrána jako příklad dobré praxe v oblasti vzdělávání těchto žáků. Případová studie se zaměřovala na hlubší analýzu průběhu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve vybrané škole.

Analýza ukázala, že chápání a vymezení pojmu sociálně znevýhodněný žák, potažmo sociální znevýhodnění, je mezi oslovenými zástupci škol různé. Definice těchto pojmů jsou fluidní, prolínají se, mění se spolu s kontextem a načrtnout mezi nimi ostré hranice je obtížné (někdy je rozdíl i mezi tím, jak pojem školy teoreticky definují a jak s ním reálně pracují). I přesto jsme identifikovali **dva krajní přístupy – chápající a angažovaný** a **odmítavý a/nebo pasivní** – které se lišily nejen v tom, jak jejich zástupci definovali problém sociálního znevýhodnění, ale i v tom, jak vnímali pozici školy v rovině účasti na řešení důsledků, které ze sociálního znevýhodnění vyplývají pro vzdělávání žáka.

Ve výzkumu jsme dále popsali situace a problémy, které zástupci škol nejčastěji řeší ve vztahu ke vzdělávaní žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí: **vysoká absence, obtížná komunikace s rodiči, školní nepřipravenost při přestupu z MŠ, školní neúspěšnost, problematické začlenění do kolektivu** a **špatná ekonomická situace rodiny**. Na přístupech k řešení těchto problémů jsme ilustrovali, jak se do nich mohou promítat zmíněné krajní přístupy k sociálnímu znevýhodnění a jak mohou ovlivňovat podporu, kterou školy žákům poskytují.

Zvláštní pozornost byla věnována **úspěšným strategiím (dobré praxi)** při řešení výše uvedených problémů. Ke **společným rysům fungujících opatření** patřilo **zohlednění rodinné situace žáka, podpora plánovaná na míru jednotlivým žákům a okamžité řešení problému**, což je základem chápajícího a angažovaného přístupu. Pokud poskytovaná podpora nevedla ke kýženému výsledku, byla zaváděna **nová opatření a hledány nové cesty řešení**. Důležitá byla i **trpělivost a dlouhodobé budování vztahu s rodinou**. Tento přístup byl mnohdy odrazem celkového nastavení školy, která usilovala o to, aby se **všichni žáci cítili bezpečně, zažili úspěch a byli přijati v kolektivu**. Výhodou bylo dobře fungující a dostatečně personálně obsazené ŠPP a jasně rozdělené role.

Rozdílné přístupy škol jsme také demonstrovali na dvou případových studiích. V rámci **případové studie v ZŠ Zelená,** která zastupovala chápající a angažovaný přístup v podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, jsme popsali, jak si škola **dokáže poradit s bariérami, kterým čelí**. Případová studie ukázala, že nejde o bezchybný postup, ale především o neutuchající **snahu hledat zlepšení a možnosti řešení** navzdory překážkám. Velkou roli sehrávalo aktivní **vedení školy, které mělo jasnou vizi**, jíž se mu dařilo přenést i na zbytek pedagogického sboru. Tato vize se promítala do respektujícího a otevřeného klimatu školy, do promyšlené podpory učitelů i žáků a individuálního přístupu k nim i jejich rodinám. Oproti tomu **ZŠ Modrá**, jejíž případová studie reprezentuje školu, která **stojí na pomezí mezi dvěma pojmenovanými krajními přístupy**, je příkladem školy, jejíž vedení prosazuje chápající přístup k sociálnímu znevýhodnění, ale z důvodu několika strukturálních překážek

se mu ho nedaří přenést na celý pedagogický sbor a část učitelů školy se proto k sociálnímu znevýhodnění a případné podpoře těchto žáků staví spíše odmítavě.

Výzkum ukázal, že **vnímání sociálního znevýhodnění může ovlivnit podobu podpory směřované k těmto žákům**. Chápající a angažovaný přístup se tak ukázal motorem hledání cest, jak tyto bariéry překonat. Naopak odmítavý a/nebo pasivní přístup je bariérou sám o sobě, protože toto hledání vylučuje.

Výzkum potvrdil, že školy v otázce podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí musí **čelit řadě překážek, které jim jejich práci znesnadňují**, a to jak na systémové úrovni, tak na úrovni individuální (na straně rodiny žáků). Sociální znevýhodnění a podpora těchto žáků může být pro učitele náročná, protože řeší potíže plynoucí z podmínek mimo školu. Obzvláště v komplikovaných případech často nejde problémy žáka (vysoké absence, školní neúspěšnost, problematické začlenění do kolektivu atd.) řešit tradičními způsoby a bez spolupráce s externími partnery. Zpravidla se nejedná o jednoduchá opatření a výsledky nemusí být dlouhou dobu viditelné. Současně školy fungují v rámci určitých podmínek včetně daného kurikula, počtu žáků ve třídách apod. Řada škol čelí personálním limitům. V případech, kdy dochází k segregaci vzdělávacího systému v dané lokalitě, je patrná náročnost práce na školách s vyšším podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. To vše může zvyšovat riziko ztráty motivace, pasivity nebo vyhoření zaměstnanců škol.

Doporučení:

- Školy a jejich vedení by měly posilovat pozitivní a angažovaný přístup k podpoře žáků se sociálním znevýhodněním:
    - zaměřit se na reflexi vlastního přístupu – prozkoumat, nakolik jsou jejich postoje v této oblasti uzavřené či otevřené, viz např. doporučení k rozvoji kvality škol v *Metodickém manuálu pro rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání na místní úrovni* (Seifert et al., 2021),
    - podpořit výměnu zkušeností s jinými školami působícími ve stejné lokalitě nebo se školami vzdělávajícími žáky ve stejných podmínkách – detailněji se tímto zabývá např. *Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích* (Beňák et al., 2022).
- Na lokální úrovni je důležité podporovat spolupráci mezi místními aktéry, včetně podpory spolupráce MŠ a ZŠ a sociálních služeb:
    - zaměřit se na včasnou identifikaci a podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí,
    - zaměřit se na komplexní řešení, tzn. včetně bydlení, zaměstnanosti apod.
    - předcházet segregaci např. úpravou spádových obvodů škol; viz též *Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích* (Beňák et al., 2022).
- Na systémové úrovni:
    - podporovat personální kapacity a spolupráci ze strany podpůrných pedagogických profesí – zajištění stabilního financování školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga,
    - podporovat ředitele tak, aby se dostatečně mohli věnovat rozvoji školy i metodickému vedení pedagogů např. skrze zavedení tzv. „středního článku podpory“ řízení základních škol,

- více reflektovat vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a jeho specifika již při přípravě budoucích pedagogů.

1 Cíl, teorie, metoda

1.1 Východiska výzkumu a výzkumný problém

Sociálně ekonomický status je významným prediktorem školní úspěšnosti a sociálně znevýhodněné děti jsou často svými životními okolnostmi téměř předurčeny k tomu být ve škole méně úspěšné. Jak ale ukazují výzkumy, jsou země, kde to tak úplně neplatí a kde jsou vzdělávací systémy nastaveny tak, aby „nevýhody“ plynoucí ze sociálně ekonomického statusu byly účinně kompenzovány. V České republice je to naopak a vzdělávací systém tyto nerovnosti spíše reprodukuje nebo i prohlubuje.[1] To je problém, protože vyšší dosažené vzdělání může chránit před sociálními problémy a je stěžejní pro ekonomickou i sociální mobilitu jedince. Je tudíž velmi důležité, aby všechny školy byly schopné identifikovat potřeby sociálně znevýhodněných žáků a uvědomovaly si, že ve spolupráci s dalšími aktéry jsou institucí, která může tyto žáky účinně podpořit na cestě k lepšímu postavení ve společnosti. Otázkou, kterou považujeme v tomto kontextu za stěžejní, je, co tomuto pohledu na věc u konkrétních škol brání, a jak v jednotlivých lokalitách dosáhnout, aby školy tuto svoji roli mohly naplňovat, a to za účinné pomoci dalších aktérů.

Díky rozsáhlé výzkumné činnosti ASZ realizované v rámci projektu *Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami* (zahrnující např. vstupní analýzy mapující jak charakter místních vzdělávacích sítí, tak například i postoje jejich aktérů k inkluzi, nebo evaluační zprávy hodnotící realizaci projektu) jsme měli možnost uskutečnit velké množství rozhovorů s aktéry vzdělávání v řadě měst a obcí. V rozhovorech s řediteli a dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky škol jsme často naráželi na rozdílný postoj k inkluzi a ke vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, i na to, že pro některé zástupce škol se jednalo o zkušenost novou, se kterou si příliš nevěděli rady. Zároveň jsme se setkávali s velmi odlišným chápáním samotného sociálního znevýhodnění (jeho příčin, projevů a dopadů do vzdělávání) a z toho vyplývajících různých názorů na to, zda škola může, či vůbec chce být aktérem podílejícím se na jeho řešení.

Pojem „sociální znevýhodnění“ aktuální znění školského zákona nedefinuje – zákon hovoří ve vztahu k tomuto konstruktu o podpůrných opatřeních z důvodu kulturního prostředí, nebo jiných životních podmínek (§ 16 školského zákona). Přesto považujeme pojem „sociální znevýhodnění“ za dobře srozumitelný a v kontextu vzdělávání natolik běžný, že je možné jej využít jako zastřešující v tomto výzkumu. Blíže jej definujeme v části 1.4.

[1] I když i zde jsou školy, kterým se nerovnosti vyrovnávat daří, viz *Společné znaky vzdělávání v úspěšných školách* (ČŠI, 2021a).

1.2 Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo **popsat současnou praxi v poskytování podpory žákům, jejichž potřeby ve vzdělávání vyplývají ze sociálního znevýhodnění**, identifikovat nejen dobrou praxi, ale i nedostatky a bariéry v podpoře těchto žáků, a ze zjištění výzkumu vyvodit doporučení pro tuto oblast. Zaměřili jsme se přitom zejména na to:

1. jak (ne)probíhá identifikace potřeb žáků se SVP z důvodů sociálního znevýhodnění,
2. jaká podpůrná opatření[2] jsou využívána pro uspokojení těchto potřeb,
3. jaký přínos mají tato opatření a jaká úskalí jejich využití přináší.

Za tímto účelem jsme si položili tyto **hlavní výzkumné otázky**.

1. Jak (ne)probíhá proces identifikace žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění?
2. Jaké problémy školy nejčastěji v souvislosti se vzděláváním žáků se sociálně znevýhodněného prostředí řeší?
3. Jaký je rozsah a náplň podpory, která se těmto žákům dostává, a jak se liší mezi školami? A může být tím momentem/faktorem, který ovlivňuje podobu poskytované podpory těmto žákům na školách, konceptualizace sociálního znevýhodnění ze strany vedoucích zaměstnanců škol?

1.3 Definice pojmů

1.3.1 Sociální znevýhodnění a sociální vyloučení

Pojem sociální znevýhodnění není jednoznačně teoreticky ukotven a překrývá se s pojmem sociální vyloučení. V našem výzkumu ho chápeme tak, jak ho definuje Mareš (in Sirovátka, 2004, s. 19), a to jako „stav, kdy jedinec nebo kolektivita neparticipuje plně na ekonomickém, politickém a sociálním životě společnosti, anebo kdy jejich přístup k příjmu a ostatním zdrojům jim neumožňuje dosáhnout životní standard, který je považován ve společnosti, v níž žijí, za přijatelný, a dosáhnout i té míry participace na životě ve společnosti, která je v ní pro její plnoprávné členy považována za žádoucí“. Extrémní podobu sociálního vyloučení představuje život v sociálně vyloučených lokalitách. Podle Švece (2010) je občanům žijícím v SVL znesnadněn přístup k institucím a službám, jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů. Některé znaky sociálního vyloučení, jako například dlouhodobá nezaměstnanost, závislost na dávkách v hmotné nouzi, nízká kvalita a nejistota v bydlení, ztížený nebo nemotivovaný přístup ke vzdělávání, vysoká míra zadlužení, výskyt rizikového chování a kriminality a zvýšená míra migrace, se zde vyskytují častěji a v extrémnějších podobách.

[2] Podpůrná opatření definujeme široce, i nad rámec PO doporučovaných školskými poradenskými zařízeními dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

1.3.2 Sociální znevýhodnění a sociálně znevýhodněný žák v českém školství

Pojem *žák se sociálním znevýhodněním* se v českém školství do roku 2004 objevoval pouze sporadicky, kdy např. v roce 2001 MŠMT vydalo metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. Jasnou definici sociálního znevýhodnění pro české školství přinesl až zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který definoval sociální znevýhodnění jako jednu ze speciálních vzdělávacích potřeb, kterou zakládá alespoň jedna z následujících možností:

1. *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
2. *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo*
3. *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.* (zákon č. 561/2004)

Toto vymezení nemuselo být zcela jasně uchopitelné pro všechny zástupce škol, a to zejména pojem nízkého sociálně-kulturního postavení. V roce 2005 byla zpracována *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* (MŠMT, 2005), která související charakteristiky rodin blíže popsala. V roce 2011 byla kategorie žáků se sociálním znevýhodněním přesněji vymezena vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných:

> *Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.* (vyhláška č. 147/2011)

Zde se konečně jednalo o jasné vymezení, které stavělo na dvou znevýhodňujících faktorech; na nedostatečné domácí podpoře a nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka. Nicméně v roce 2016 bylo od této definice upuštěno, a to v souvislosti s tzv. inkluzivní novelou školského zákona, která znamenala přechod od definice založené na vlastnostech žáka a jeho rodiny k potřebám žáků, které vyplývají ze zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka. V současné podobě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, proto není kategorie žáků se sociálním znevýhodněním přesněji vymezena. Vyhláška pouze na několika místech užívá termín *žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*, případně hovoří o odlišném kulturním prostředím nebo jiných životních podmínkách žáka *(vyhláška č. 27/2016).*

Tato kategorie žáků v zákoně není blíže specifikována, v oblasti školství byly pouze přijaty některé výklady (NÚV, 2016).[3] Oproti předchozímu stavu se jedná o pojetí, které klade důraz na to, aby předem nestigmatizovalo žádnou skupinu žáků, kdy dříve legislativně užívaný pojem sociálně znevýhodněný žák nebo žák se sociálním znevýhodněním byl některými autory (Habrová, 2015) považován za nevhodný. V tomto novém legislativním pojetí je klíčové zdůraznění potřeb žáků a rozpoznávání překážek, které žákům proces vzdělávání znesnadňují. Na základě jejich rozpoznání lze pak vymezit oblasti podpory, kterou žák potřebuje ve vzdělávání. Na druhou stranu může být pro pedagogickou praxi obecné a těžko uchopitelné, že do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním mohou patřit všichni žáci, kterým vznikají bariéry ve vzdělávání na základě jakýchkoli nezdravotních faktorů, proto někteří autoři (např. Němec, 2019) reagují na obecnost současného vymezení vyjmenováním skupin žáků, kteří spadají do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním.[4]

Jak je patrné z výše uvedených příkladů legislativních a autorských definic, do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním může patřit pestrá škála příčin a projevů. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze vymezit na úrovni jedince, rodiny, ale také okolního prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Jednotlivé úrovně se dále mohou vzájemně ovlivňovat nebo měnit v čase. Zároveň je třeba zdůraznit, že životní okolnosti dítěte, mezi které patří např. špatná finanční situace rodiny, nezaměstnanost pečovatelů, jejich nízké vzdělání, etnická příslušnost nebo neznalost vyučovacího jazyka není nutné chápat automaticky jako zdroj znevýhodnění. Jedná se především o rizikové faktory, které pravděpodobnost vzniku znevýhodnění zvyšují. To, zda je dítě na základě těchto faktorů znevýhodněné, je ovlivněno jeho resiliencí,

[3] Částečně to nahrazují kategorie K, Z a V používané v doporučeních vydávaných školskými poradenskými zařízeními pro vzdělávání žáků se SVP, které se objevují i v systému školního výkaznictví a které rozdělují žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek do tří kategorií. Do kategorie K spadají žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z odlišného kulturního prostředí v rodině žáka, malé znalosti kultury české společnosti, omezené znalosti vyučovacího jazyka vč. užívání jiného než vyučovacího jazyka v rodině žáka. Kategorii Z tvoří žáci, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z jiných životních podmínek v rodině žáka, obvykle se jedná o dlouhodobě se vyskytující životní okolnosti, např. sociální vyloučení, výraznou chudobu nebo jiné. Do kategorie V lze zařadit žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají z kombinace více faktorů (např. příslušníci etnických menšin – pokud se v rodině nehovoří vyučovacím jazykem, platí odlišná kulturní pravidla a rodina je sociálně vyloučená) (MŠMT, 2020b). Toto dílčí dělení založené na znění školského zákona je užíváno primárně v rámci ŠPZ a ve školním výkaznictví MŠMT.

[4] Němec mezi žáky se sociálním znevýhodněním řadí zejména:
„- žáky z neúplných rodin, jejichž rodiče z časových a jiných objektivních důvodů nemohou věnovat dostatek pozornosti školní přípravě dítěte;
- žáky z rodin, ve kterých rodiče nejeví o vzdělávání dítěte přiměřený zájem, ať už proto, že řeší jiné životní priority, nebo proto, že nevědí, jak dítě podpořit;
- žáky v pěstounské péči nebo v ústavní výchově, jejichž školní výkon může být ovlivněný psychickými dopady způsobenými selháním původní rodiny;
- žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, z rodin cizinců, ale i z rodin komunikujících specifickými varietami češtiny;
- žáky z odlišného kulturního prostředí, ve kterém minoritní kultura rodiny může kolidovat s majoritní kulturou školy;
- žáky, jejichž psychika a školní výkon jsou ovlivněny dysfunkčními vztahy v rodině;
- žáky z rodin, ve kterých úroveň chudoby negativně ovlivňuje školní vzdělávání žáka, například zvýšenými absencemi na akcích školy, nedostatky ve školním stravování atp.;
- žáky ze sociálně vyloučených lokalit, u kterých obvykle dochází ke kumulaci negativních dopadů chudoby, nedostatečné podpory rodiny, absence studijních vzorů“ (Němec, 2019).

schopnostmi pečovatelů, přístupem pedagogů, poskytnutým možnostem adaptace apod. (Seifert et al., 2019).

V našem výzkumu chápeme sociální znevýhodnění na jedné straně jako stav „kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuty kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu" (Zíková et al., 2011, s. 14). Zároveň je pro nás sociální znevýhodnění kategorií, která označuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají původ mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy (Habrová, 2015).

V textu tedy používáme termín *žák s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění*. Z důvodu lepší čtivosti textu vedle toho ve zprávě používáme i termíny *žák se sociálním znevýhodněním* nebo *žák ze sociálně znevýhodněného prostředí/rodiny*, které chápeme jako významově totožné. V místech, kde citujeme nebo parafrázujeme naše informant/ky, se objevují označení této skupiny žáků tak, jak je oni používají.

Dle zákona jsou žáci se sociálním znevýhodněním (resp. odlišným kulturním prostředí nebo jinými životními podmínkami) žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP"), jestliže – stejně jako žáci se SVP, jejichž potřeby vyplývají z jejich zdravotního stavu – potřebují „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními poskytnutí podpůrných opatření" (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.). Žákům s mírnými obtížemi by měla škola poskytovat podporu v rámci prvního stupně PO. Tu škola může zavádět bez doporučení školského poradenského zařízení (dále „ŠPZ") a standardně bez poskytnutí finančních prostředků podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. Škole. MŠMT ale některé související výdaje škol v jejich rozpočtu zohledňuje jiným způsobem (MŠMT, 2021). Podpůrná opatření by měla být stanovena na základě spolupráce učitelů s pracovníky školního poradenského pracoviště. Na tomto stupni podpory může být žákům zpracován plán pedagogické podpory (dále „PLPP") (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podpůrná opatření v tomto stupni zahrnují „spíše drobné, organizačně málo náročné úpravy v organizaci vzdělávání žáka, jako je úprava metod výuky, úprava organizace výuky, úprava obsahu vzdělávání, úprava hodnocení, plán pedagogické podpory" (Bořkovcová, et al., 2019, s. 22). Od druhého stupně je potřeba doporučení ŠPZ, tato opatření pak mohou zahrnovat vytvoření IVP, posílení výuky českého jazyka, výuku v předmětu speciálně pedagogické péče a od 3. stupně i podporu asistenta pedagoga (dále „AP"), pozici školního speciálního pedagoga a pozici školního psychologa (Bořkovcová et al., 2019, s. 28).

1.4 Metodologické ukotvení

Předkládaný výzkum má kvalitativní charakter, je založený na rozhovorech, zúčastněném pozorování a analýze literatury. Jeho snahou je popsat do hloubky některé aspekty vzdělávání sociální znevýhodněných žáků, které by byly prostřednictvím kvantitativních dat obtížně

postižitelné. Získaná data a potažmo zjištění prezentovaná v této zprávě tedy nejsou objektivním popisem situace, ale reprezentují perspektivu vybraných aktérů a jsou interpretací toho, jakým způsobem na danou problematiku tito informanti a informantky nahlíží. Zaměřujeme se v něm nejen na to, co se děje, ale také proč k daným situacím/jevům dochází a snažíme se zachytit významy, které lidé daným jevům připisují a kategorie, které používají k jejich pojmenování, i to, jak jsou tyto významy a kategorie vytvářeny, ukotveny a reprodukovány v procesu lokálních interakcí. Zaměřujeme se nejen na to, jaká opatření k podpoře sociálně znevýhodněných žáků školy využívají, ale také jaký způsob uvažování a nazírání na problematiku sociálního znevýhodnění za tím stojí a co ho případně ovlivňuje.

Výzkum probíhal v několika na sebe navazujících fázích. Nejprve proběhla tzv. *pilotní část výzkumu*, v níž byl realizován workshop, na který byli přizváni experti, kteří se ve své akademické práci zaměřují na problematiku vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. S několika dalšími informanty a informantkami, s obdobnou expertizou, byly pak provedeny individuální rozhovory. Poznatky z tohoto workshopu a z individuálních rozhovorů jsme využili k revizi výzkumného záměru a výzkumných otázek.

V první fázi výzkumu jsme se pak zaměřili na vyhodnocení dat z rozhovorů ve školách, které byly již provedeny v minulosti v rámci vstupních analýz mapujících charakter vzdělávacích sítí se zaměřením na inkluzi (nejen) sociálně znevýhodněných žáků ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách realizovaných výzkumným týmem ASZ.[5] Výzkumný vzorek byl konstruován účelově, jeho záměrem bylo vybrat pro analýzu rozhovory ze škol, které mají zkušenost se sociálně znevýhodněnými žáky. Součástí vzorku dotazovaných škol bylo i 5 tzv. segregovaných škol s vyšším než 30% zastoupením romských žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Současně s vyhodnocováním dat z těchto již v minulosti provedených rozhovorů probíhaly i doplňující rozhovory se zástupci škol, vytipovaných na základě odborných rešerší a rozhovorů s experty a konzultanty inkluzivního vzdělávání ASZ, kdy se jednalo především o školy vyznačující se proaktivním a vstřícným přístupem ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Další rozhovory byly uskutečněny se zástupci PPP.

Rozhovory na školách byly vedeny především s řediteli škol, jejich zástupci a výchovnými poradci. Na několika školách jsme mluvili i se školními asistenty, asistenty pedagoga, nebo metodiky prevence. Se samotnými pedagogy jsme hovořili pouze v případě dvou fokusních skupin. Vycházeli jsme z předpokladu, že vedoucí pracovníci škol jsou ti, kteří mají výrazný

[5] Jednalo se o polostrukturované rozhovory, realizované na základě jednotného scénáře v rozmezí let 2018–2021. Vstupní analýzy vznikaly v rámci Individuálního projektu systémového *Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami*. Hlavním cílem analýz bylo popsat stav, strukturu a kapacity místní vzdělávací sítě, postoje ke vzdělávání a domnělé či faktické bariéry v přístupu ke vzdělávání na straně cílových skupin projektu. Byly také podkladem k vytvoření Místního plánu inkluze ve vzdělávání (MPI).

vliv na chod školy i na to, zda žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí je poskytována účinná podpora.[6]

Dále byly v analýze pro doplnění místního kontextu využity i rozhovory realizované se zástupci neziskových organizací a dalších institucí (například OSPOD nebo SAS). Důležitým zdrojem dat týkajících se (nejen) problematiky identifikace a diagnostiky sociálního znevýhodnění byly i rozhovory se zástupci školských poradenských zařízení (především pedagogicko-psychologických poraden). Za účelem sestavení kazuistik dokreslujících situaci žáků se sociálně znevýhodněného prostředí byly dále využity rozhovory realizované s rodiči a dětmi v rámci předchozích vstupních analýz vzdělávání realizovaných ASZ v lokalitách napříč ČR.

Všechny rozhovory (vyjma dvou, které byly zaznamenány formou terénních poznámek) byly se souhlasem dotazovaných nahrávány na diktafon a následně přepsány. Analýza dat probíhala v prostředí programu na analýzu kvalitativních dat MAXQDA, kde byly úryvkům z jednotlivých rozhovorů přiřazeny kódy podle tématu, kterému se věnovaly. Celkem bylo analýze podrobeno 90 rozhovorů, které byly posbírány na 52 základních školách a ve 13 ŠPZ. Pro zachování anonymity byla pozměněna jména všech navštívených škol.

Druhá fáze výzkumu byla realizována formou případové studie na škole, která byla na základě konzultace s experty a konzultanty inkluzivního vzdělávání ASZ vybrána jako příklad dobré praxe v oblasti vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Blíže k metodologii této části výzkumu viz Kapitola 5.

[6] To, jak přemýšlejí o sociálním znevýhodnění a jak k němu přistupují, zda příčiny školního selhávání pramenící ze sociálních, ekonomických a kulturních problémů dětí a rodin vnímají jako něco, co může/chce pomoci řešit škola, či nikoliv, zda dokážou potřeby pramenící ze sociálního znevýhodnění identifikovat a adekvátně na ně reagovat nabízenou podporu, to vše by se dle našeho předpokladu mělo odrážet na celkovém směřování školy v otázkách inkluze žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění.

2 Sociální znevýhodnění a jeho dopad do vzdělávání

2.1 Socioekonomický status rodiny a školní úspěšnost – individuální úroveň

„České školství není schopno nepříznivé socioekonomické zázemí žáků dostatečně vyrovnávat a znevýhodněné žáky naopak ještě více znevýhodňuje“ (Jánská & Habart, 2011).

Mezi socioekonomickým statusem rodiny a školní úspěšností existuje ve většině vyspělých zemí přímá závislost (Prokop, 2020; Matějů & Straková, 2003, s. 2). Míra této závislosti ale není všude stejná. **Škola totiž může výsledky svých žáků ovlivňovat a vlivy způsobené nízkým socioekonomickým statusem účinně kompenzovat**. Například v Estonsku, Irsku, Kanadě, Norsku, Finsku, Polsku, Litvě, Chorvatsku, Velké Británii nebo Jižní Koreji je míra závislosti mezi rodinným původem a školní úspěšností nízká a ve škole se daří téměř všem žákům napříč socioekonomickým spektrem (EU, 2019). **Naopak v České republice, je tato závislost jedna z nejvyšších** (EU, 2019; Jánská & Habart, 2011; Prokop, 2020) a děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem zde dosahují horších výsledků než například děti se srovnatelným talentem a zázemím v Polsku či Estonsku (ČŠI 2021a; EU, 2019; Jánská & Habart, 2011; Prokop 2020). Dokládá to mezinárodní šetření PISA, které se mimo jiné dlouhodobě a systematicky věnuje rovnému přístupu ke vzdělávání.

Šetření PISA, které je realizováno jednou za tři roky v rámci zemí OECD, je považováno za nejobsáhlejší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání (ČŠI, 2015). Vedle testování studentů ve třech oblastech (čtení, matematika, přírodovědné znalosti) sleduje také **vliv socioekonomického zázemí na výsledky žáků** v daném testu, i to, jak se školám daří odlišné zázemí vyrovnávat.

K tomuto účelu slouží index **sociálního, ekonomického a kulturního statusu – ESCS** (dále „index ESCS“), který vedle vybavenosti domácnosti a dosaženého vzdělání rodičů, zohledňuje například i to, kolik má rodina doma odborných a jiných knih, jak často navštěvují kulturní zařízení, nebo jestli mají stabilní příjem a práci. Dle šetření PISA 2000 nemají (obecně) největší vliv na socioekonomický status v případě České republiky ani tak materiální nebo kulturní zázemí rodiny, ale

především dosažené vzdělání rodičů, respektive matky (Straková, 2000). Nicméně, jak vyplývá ze sekundární analýzy ČŠI, materiální i kulturní zázemí hrají roli v případě žáků dosahujících vynikajících a nedostačujících výsledků, kdy např. mezi rodinami žáků dosahujících nejvyšších úrovní v testu více než polovina vlastní tři a více počítačů, u žáků na nejnižších úrovních takových rodin není ani čtvrtina (ČŠI, 2012, s. 11–12).

Dalším relevantním indexem **je izolační index**, který měří, zda se určitý typ žáků koncentruje v některých školách ve srovnání se zbytkem žákovské populace. To může být bráno jako **měřítko segregace v rámci jednotlivých škol**.

Výsledky šetření PISA

- Šetření PISA 2012 ukázalo, že když se hodnota indexu ESCS změní o jednu jednotku směrem k horším socioekonomickým podmínkám, zhorší se výsledek žáků v průměru o 39 bodů. V Česku je to ale o 51 bodů; hůře na tom je pouze Francie, Slovensko, Nový Zéland a Izrael. Situace se příliš nezměnila ani v následujícím testovacím období (ČŠI 2014; PISA 2018).
- V šetření PISA 2018 dosahují zvýhodnění žáci v České republice ve čtení o 105 bodů lepších výsledků než žáci znevýhodnění. Tento rozdíl je větší než průměrný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami v zemích OECD (89 bodů). (PISA 2018)
- Očekávaných výsledků ve čtení nedosáhlo 37,7 % studentů ze znevýhodněného prostředí, zatímco u studentů ze zvýhodněných prostředí to bylo jen 8 %. Tento rozdíl (29,7 procentního bodu) je vyšší než průměr EU. (Monitor vzdělávání, 2020).
- Vynikajících výsledků dosáhlo ve čtenářské gramotnosti v PISA 2018 přibližně 19 % zvýhodněných žáků a pouze 2 % znevýhodněných žáků v České republice. V průměru zemí OECD dosáhlo ve čtení vynikajících výsledků 17 % zvýhodněných žáků a 3 % znevýhodněných žáků.
- Socioekonomický status je nejen prediktorem školního úspěchu, ale ovlivňuje i kariérní očekávání. V oblasti kariérních očekávání 87,4 % zvýhodněných studentů očekává, že dokončí terciární vzdělávání, u znevýhodněných studentů je to jen 36,6 % – jedná se o jeden z největších rozdílů v EU (Monitor vzdělávání, 2020).

Velmi závažným problémem je ale i to, že **žáci z rodin s nízkým socioekonomickým statusem často nedosahují ani základního stupně gramotnosti.**[7] Jak dokládá sekundární analýza dat PISA 2012, žáci s nedostatečnými výsledky v matematice pocházejí častěji než ostatní žáci z neúplných rodin nebo z „vícečetných rodin“ (rodin se čtyřmi a více sourozenci). V této skupině žáků také čtvrtina žáků vnímá svou rodinu jako chudou, oproti žákům s výbornými výsledky, kde takto svou rodinu vnímá každý osmý žák. Mezi rodinami žáků dosahujících nejvyšších úrovní v testu více než polovina vlastní tři a více počítačů, u žáků na nejnižších úrovních takových rodin není ani čtvrtina (ČŠI, 2014a, s. 11–12).

Socioekonomický status rodiny žáka je tedy významným prediktorem školního úspěchu. Nicméně není jediným, protože vysvětluje méně než polovinu rozdílů ve výsledcích v testu PISA. Mezi další faktory patří i to, **do jaké školy žák** chodí. Nejde přitom pouze o to, zda se jedná o gymnázium nebo základní školu, ale i o to, o jakou konkrétní školu se jedná **a kde je tato škola umístěna** (v jakém regionu).

2.2 Posilování nerovností na úrovni škol

Analýzy PISA prokázaly, že **velkou část rozdílů v průměrných výsledcích žáků je možné vysvětlit rozdíly mezi samotnými školami** (ČŠI, 2019). To znamená, že úspěch dítěte určuje nejen to, z jaké je rodiny, ale i to, do jaké školy chodí. Zatímco například ve Finsku nebo Estonsku většina škol v testech PISA dosahuje v průměru standardních výsledků, v České republice jsou školy, kde žáci dosahují vynikajících, průměrných a podprůměrných výsledků (Prokop, 2020).

Problém českého školství tkví v tom, že v něm dochází k **brzkému rozřazování žáků do různých škol a vzdělávacích proudů** a k tomu, že **žáci s podobným zázemím se často vzdělávají ve stejných školách** (ČŠI, 2010). V případě žáků **s nízkým socioekonomickým zázemím** to mimo jiné zesiluje negativní vliv na jejich výkon[8], takže se nerovnosti vyplývající z jejich socioekonomického statusu ještě posilují. V České republice k tomuto jevu dochází častěji než ve většině zemí OECD.

Podle zprávy OECD lze značnou část rozdílů ve výsledcích žáků na úrovni jednotlivých škol vysvětlit právě s ohledem na podíl žáků s nižším sociálně-ekonomickým zázemím (ČŠI, 2019; OECD, 2012). Někteří autoři ale uvádějí, že horší výsledky jsou dány i nižší kvalitou takových

[7] Výsledky žáků v testech uvádí projekt PISA vždy dvěma různými způsoby, pomocí bodového skóre a pomocí dosažených gramotnostních úrovní žáků (dříve „úrovně způsobilosti“), kdy první úroveň odpovídá nejhorším dosaženým výsledkům a šestá nejlepším. Druhá gramotností úroveň je považována za hraniční pro úspěch v dalším vzdělávání. Pod tuto úroveň spadají žáci, kteří nemají ani elementární dovednosti v matematice a čtení.

[8] Tuto tezi potvrzuje například sekundární analýza ČŠI na datech z mezinárodního šetření zaměřeného na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků ZŠ PIRLS, ze které vyplývá vliv školy, která může oslabit vliv méně příznivého individuálního SES (V šetření PIRLS se pro označení socioekonomického statusu žáka i školy používá indikátor SES, který víceméně odpovídá ESCS v šetření PISA). Socioekonomický status žáka SES se projevil zejména u těch žáků, kteří navštěvují školy s nižším průměrným SES. Pokud žák s nižším SES navštěvuje školu s vyšším průměrným SES, dosahuje lepších výsledků než žák s nižším SES, který navštěvuje školu s nižším průměrným SES (Brusenbauch Meislová, 2016; ČŠI, 2019a).

škol, které se vyznačují tím, že v nich učí méně kvalifikovaní učitelé, a že se jedná o školy, které mají obecně menší přístup k podpůrným pedagogickým pracovníkům, jakými jsou například školní psychologové a další pracovníci (Prokop, 2020). Výsledky šetření PISA, které se zaměřuje na personální a materiální zdroje škol, v tomto ohledu nejsou jednoznačné. Z výsledků dotazníkového šetření mezi řediteli nicméně vyplývá, že školy v ČR, do nichž docházejí žáci s vyšším sociálně-ekonomickým zázemím, mají kvalifikovanější učitelský sbor (ČŠI, 2019; ČŠI, 2021; OECD, 2012). Ředitelé znevýhodněných[9] škol v něm také daleko častěji (ve 45 %) uváděli, že poskytování výuky je do určité míry omezeno nedostatkem učitelů.[10] Je tedy možné předpokládat, že problémem těchto škol je omezení, kterému čelí při výběru kandidátů na obsazení učitelských pozic. Zda a nakolik kvalita daných škol určuje špatné výsledky jejich žáků v testech PISA nicméně jednoznačně prokázat nelze.[11]

[9] Pod pojmem znevýhodněná škola OECD označuje školu, v níž je podíl žáků se znevýhodněným sociálně-ekonomickým zázemím nad celostátním průměrem a naopak.

[10] V případě zvýhodněných škol tento problém pojmenovalo pouze 27 % ředitelů. V průměru zemí OECD činí tyto podíly 34 % žáků ve znevýhodněných školách a 18 % žáků ve zvýhodněných školách (ČŠI, 2019b, s. 5).

[11] Kvalitu a efektivitu na úrovni škol v České republice sleduje ČŠI. Z výročních zpráv, která k tomuto tématu každoročně publikuje, vyplývá že kvalita škol se liší zejména v oblasti materiálního a personálního zajištění (nekvalifikovaní/neaprobovaní pedagogové, metodické pozice fungující pouze formálně apod.), v oblasti pedagogického řízení škol i odborného vedení jednotlivých učitelů, nebo v oblasti samotné výuky, kdy jsou nedostatečně zařazovány aktivizující metody a formy výuky, minimální využívány názorné pomůcky, včetně didaktické techniky apod. (ČŠI, 2018). Jak a zda spolu souvisí výsledky zjištění z výzkumu PISA a poznatky ČŠI zatím ale nebylo zjišťováno a patrně to není z hlediska tematického a časového vůbec možné.

Výsledky šetření PISA

- V ČR jsou rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol nadprůměrné. Větší rozdíly lze najít pouze v 9 zemích OECD (PISA, 2015).
- Na úrovni deváté třídy základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií to ilustruje fakt, že 44 % z rozptylu výsledků žáků v přírodovědné gramotnosti vysvětlují rozdíly mezi školami. Průměr v OECD je pouze 31 %. (PISA, 2015; Prokop, 2020).
- V případě základních škol je možno vysvětlit rozdíly mezi školami 21 % rozptylu ve výsledcích žáků (Dvořák & Straková, 2016, s. 218)
- Mezi znevýhodněnými a zvýhodněnými školami je rozdíl 148 bodů ve výsledcích, což odpovídá asi třem letům školní docházky (Monitor vzdělávání, 2020; PISA, 2015).
- V České republice (podobně jako v Bulharsku, Maďarsku nebo Slovensku), má typický znevýhodněný žák pouze jedna ku osmi šancí, že bude navštěvovat stejnou školu jako vysoce úspěšný žák. V protikladu k tomu ve 14 zemích (například v Dánsku, Norsku, Estonsku, Irsku nebo Portugalsku) mají znevýhodnění žáci alespoň šanci jednu ku pěti, že budou mít za spolužáky studenty dosahujících vysokých výsledků (OECD, 2012).

2.3 Posilování nerovností na úrovni regionů

To, co vedle socioekonomického statusu ovlivňuje výsledky vzdělávání, je **umístění školy** (Monitor vzdělávání, 2020; PISA, 2018; Prokop & Dvořák, 2019). **Na úrovni regionu se v České republice výrazně negativně odchylují kraj Karlovarský a Ústecký**, kde se výsledky v testování (šetření PISA, 2015) pohybovaly okolo úrovně 450 bodů, zatímco výsledky nejlepších krajů se pohybují okolo hodnoty 500 (na úrovni vyspělých států západní Evropy) (Dvořák & Prokop, 2019).

Podle Dvořáka a Prokopa (2019), lze tyto rozdíly do jisté míry vysvětlit **nerovností v ekonomice a sociálních problémech českých regionů.** Z jejich výzkumu, sledujícího vztah sociálních problémů (nestabilní bydlení, exekuce, chudoba) a vzdělávacích problémů (absence, nedokončené vzdělání, opakovaní ročníku) na regionální úrovni vyplývá, že až 50 % vzdělávacích rozdílů na úrovni ORP lze vysvětlit tzv. destabilizující chudobou (exekuce rodičů,

bytová nouze dětí), a že **vysoká míra zadlužení rodičů a počet dětí v bytové nouzi**[12] **jsou dva nejsilnější předpoklady školní neúspěšnosti** (Dvořák et al, 2020c; Prokop, 2019).

Socioekonomický status rodin žáků, nerovnosti v ekonomice a problémy regionů, vysvětlují „jen" 47 % rozdílů mezi kraji (PISA, 2018). S jakými dalšími faktory tedy tyto odlišnosti souvisí? Opět se vracíme k **otázce rozdílné kvality českých škol** a podobně jako v případě kvality jednotlivých škol i zde se opět můžeme pouze dohadovat. Oporou nám mohou být zprávy ČŠI sledující kvalitu vzdělávání v jednotlivých krajích ČR[13] nebo Mimořádné šetření MŠMT z roku 2019 (MŠMT, 2019). **Informace z těchto dokumentů podporují tezi, že horší výsledky žáků docházejících do škol v Karlovarském kraji mohou být ovlivněny horší kvalitou místních škol**. Karlovarský kraj má (společně se Středočeským krajem) nejvyšší podíl pedagogů bez vysokoškolského magisterského nebo vyššího vzdělání (64,2 %), vykazuje nejnižší podíl odborně kvalifikovaných pedagogů (71,8 %) (MŠMT, 2019) i těch učitelů, kteří si kvalifikaci nedoplňují (ČŠI, 2020a). Z hlediska budoucího zajištění vzdělávání je podstatné, že Karlovarský kraj má také nejvyšší průměrný věk učitelů ve všech typech škol (od mateřské po VOŠ). Najít psychologa nebo speciálního pedagoga je zde obtížnější než jinde (MŠMT, 2019).

Velmi podprůměrnou úroveň má vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií buď proto, že tyto technologie nejsou k dispozici (školy mají i horší materiální podmínky), nebo proto, že podle učitelů jich není potřeba. Spolupráce mezi školami v rámci školních i mimoškolních aktivit a v rámci samotné školy i napříč školami je pod celorepublikovým průměrem. Ve srovnání s ostatními kraji zde byl identifikován nejmenší podíl promyšleného systému podpůrných opatření, který na základě analýzy složení žáků školy a jejich potřeb měla pouze necelá polovina z navštívených základních škol v Karlovarském kraji (veškerá předchozí tvrzení viz ČŠI, 2020a).

V případě Ústeckého kraje situace není zdaleka tak jednoznačná, i když i zde ČŠI identifikovala několik oblastí, ve kterých kvalita škol oproti celorepublikovému průměru zaostává (ČŠI, 2020b).

2.4 Proč je nízké vzdělání problém?

> *„Téměř polovina Čechů v aktivním věku, kteří nedosáhli na maturitu, má nízký nejen ekonomický, ale i sociální kapitál a lidé do 30 let věku, jejichž rodiče nemají maturitu, jsou chudobou postiženi dvakrát častěji než jejich vrstevníci se vzdělanějšími rodiči." (Prokop, 2020, s.72.)*

Jak ukazují výzkumy, chudoba v ČR výrazně souvisí s dosaženým vzděláním a vyšší stupně vzdělání výrazně před chudobou chrání (Median, 2018a, 2018b). Lidé s nízkým vzděláním mají daleko vyšší předpoklad, že budou chudí a naopak. Současně platí i to, že nízké vzdělání a chudoba rodičů mají negativní dopad na vzdělávání a kvalitu života jejich dětí. Vzdělání proto

[12] Děti z chudého prostředí podle něj mají dvakrát až třikrát větší šanci, že budou mít problémy ve škole, pokud se hodně stěhují či bydlí na ubytovnách nebo v azylových domech (Prokop, 2019, Dvořák et al.,2020c).
[13] https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-v-jednotlivych-krajich-CR

představuje jeden z faktorů, který ovlivňuje mezigenerační přenos sociálního statusu a tím pádem i přenos sociálních nerovností. Tento proces je viditelný zejména v sociálně vyloučených lokalitách (Toušek, 2007).

Nízké vzdělání je výrazným prediktorem chudoby

- Výzkum Median, realizovaný na vzorku 800 osob ve věku 18–30 let pro neziskovou organizaci Charita Česká republika (dále „Charita"), ukázal, že mezi mladými lidmi, kteří své vzdělání ukončili bez maturity, je ohroženo chudobou až 40 %. Z mladých lidí, kteří již dosáhli VŠ vzdělání, se jedná pouze o 13 % (Median, 2018a).
- Dosažení vysokoškolského vzdělání oproti základnímu vzdělání zvyšuje u průměrného Čecha o 40–50 % pravděpodobnost, že dosáhne nadprůměrného příjmu, sociálního kapitálu (společenské kontakty) a lidského kapitálu (kompetence) (Prokop et al., 2020b).
- Celoživotní čisté pracovní příjmy jednotlivce vzrostou v průměru o více než 8 mil. Kč v případě úspěšného vyučení se, a až o téměř 17 mil. Kč v případě získání středního vzdělání s maturitou (Matoušek, 2019).
- Téměř polovina Čechů v aktivním věku, kteří nedosáhli na maturitu, má nízký nejen ekonomický, ale i sociální kapitál. Postrádají kontakty, na které je možné se odvolat, když se ocitnout v nouzi (například když se potřebují poradit ohledně smlouvy, exekucí), hledají práci, bydlení nebo lepší služby (Prokop, 2020).
- Longitudinální výzkum Život během pandemie potvrzuje, že lidé s nižším vzděláním bývají v době krize ohroženi nejvíce. Dokládá totiž, že ačkoliv lidé na začátku pandemie byli pracovně zasaženi stejně, bez ohledu na jejich vzdělání, lidem s vyšším vzděláním se výrazně častěji podařilo do plné pracovní aktivity včas vrátit (PAQ Research, 2020)
- Nízké vzdělání je označováno za nejpalčivější problém sociálně vyloučené populace a za nejvýraznější bariéru pro zlepšení jejího postavení. Vzdělanostní rozdíly mezi populací SVL a celkovou populací ČR jsou vysoké. Celkem 41 % osob žijících v SVL má pouze základní vzdělání (ukončené, nebo neukončené), kdežto v běžné populaci se jedná pouze o 7 % (Sál, 2021). Šetření BRIZOLIT uvádí dokonce 63 % osob v SVL pouze se základním vzděláním (Toušek, 2007).

Nízké vzdělání a chudoba rodičů negativně dopadají na život a vzdělání jejich dětí a mezigeneračně se přenáší

- Chudoba mladých lidí úzce souvisí se vzděláním rodičů. Nejhůře jsou na tom děti rodičů, kteří nemají maturitu, chudobou je jich ohroženo 38 % (Median, 2018a).
- Potomci méně vzdělaných rodičů nedisponují stabilním bydlením ani úsporami, častěji čelí exekucím a jsou více vystaveni dlouhodobé nezaměstnanosti (Prokop, 2020).
- Děti rodičů s nízkým vzděláním žijící v ORP postižených destabilizující chudobou mají daleko menší šanci na školní úspěch (Korbel et al., 2020a).
- Na rozdíl od vzdělanostní úrovně obyvatelstva ČR, která se obecně mezigeneračně zvyšuje (ČSÚ, 2020), dochází v populaci SVL k mezigeneračnímu poklesu

vzdělanostní úrovně, a tedy i k nárůstu nerovností mezi oběma populacemi (Toušek, 2007).

- Vzdělání rodičů je také silný faktor, který ovlivňuje vzdělanostní aspirace samotných dětí. Děti vysokoškoláků tak mají výrazně vyšší ambice než děti lidí s nižším vzděláním (Prokop et al., 2020b).

Výsledky sekundární analýzy ČŠI (2014a) provedené na výsledcích šetření PISA ukazují, že:

- dosažené vzdělání rodičů koreluje s výsledky jejich dětí,
- **žáci s výbornými výsledky** pocházejí převážně z rodin, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání (61 %),
- jen 5 % žáků dosahujících výborných nemá ani jednoho rodiče s maturitním vzděláním,
- se zvyšujícím se vzděláním rodičů roste průměrné dosažené skóre jejich dětí v matematice,
- **ve skupině žáků se slabými výsledky** v matematickém testu má jen čtvrtina žáků rodiče s vysokoškolským vzděláním,
- 4 % žáků dosahujících slabých výsledků pochází z rodin s nejvýše základním vzděláním a dalších 25 % z rodin, kde ani jeden z rodičů nemá maturitu.

3 Důsledky sociálního znevýhodnění v průběhu vzdělávání

Povinná školní docházka znamená pro všechny děti vstup do nového sociálního prostoru, ve kterém se potřebují dobře adaptovat, aby mohly dále rozvíjet svůj potenciál, své schopnosti a dovednosti. Každý žák proto potřebuje dostatečné zázemí a podporu druhých, aby se mohl úspěšně vzdělávat. Pro žáky se sociálním znevýhodněním je ale adaptace na školní prostředí z nejrůznějších důvodů obtížnější. Škola by proto měla být místem, kde je možné bariéry a překážky v učení vyrovnat, a to zvláště v případě, kdy rodiče neumí nebo nemohou dítě ve vzdělávání podpořit. Pro pedagogické pracovníky je důležité porozumět příčinám sociálního znevýhodnění, které souvisí s kontextem žákova života, aby mohla být podpora těmto žákům vhodně nastavena. V následujících podkapitolách jsou představeny některé jevy, které lze považovat za příčinu sociálního znevýhodnění. Následně se s využitím několika kazuistik věnujeme důsledkům sociálního znevýhodnění ve vzdělávání. Oproti přechozí kapitole se soustředíme nikoliv na dopad na výsledky ve zdělávání, ale na každodenní důsledky týkající se průběhu vzdělávání.

Soubor příčin sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi široký, příčiny se navíc mohou kombinovat a měnit v čase. Také důsledky sociálního znevýhodnění mohou proto mít rozdílný charakter, psychický, kulturní, ekonomický, nebo jde o jejich kombinaci. Každá překážka se u každého žáka navíc projevuje specifickým způsobem, nebo její dopad nemusí mít určitou dobu zřetelné projevy. Pro efektivní rozpoznání důsledků sociálního znevýhodnění je potřeba klást si otázky po příčinách jednání žáka i v situacích, které považujeme jinak za samozřejmé, a zohledňovat přitom sociální a kulturní kontext, ve kterém žák vyrůstá (Lábusová, 2015).

Specifická je v tomto ohledu situace rodin s dětmi žijícími v sociálně vyloučených lokalitách, které jsou charakteristické nízkou kvalitou a nejistotou v bydlení, materiální chudobou, výskytem rizikového chování nebo vysokou mírou migrace. V těchto lokalitách se mohou různé příčiny sociálního znevýhodnění žáků kumulovat.

Odlišná očekávání rodiny a školy

Sociální znevýhodnění je spjato s vlivem rodinného prostředí. Jeho podstatou tak může být již rozdíl mezi očekáváním rodinného prostředí a tím, co je očekáváno ve škole, s možným negativním dopadem na vykonávání školních povinností, prospěch nebo na docházku žáka. Škála jednotlivých dalších příčin sociálního znevýhodnění je však velmi široká – na část z nich zde poukazujeme s využitím Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Lábusová, 2015).

Jazyková a kulturní bariéra

Jedním z aspektů, který ztěžuje adaptaci na nové školní prostředí, je neznalost nebo zhoršená znalost vyučovaného jazyka. Jazyková bariéra se může týkat žáků původem z ciziny, jejichž mateřský jazyk je odlišný od vyučovaného jazyka. Děti s částečnou znalostí vyučovaného

jazyka někdy využívají etnolekt, tedy ustálenou formu nemateřského jazyka, která obsahuje prvky menšinového jazyka. Tato jazyková bariéra se může týkat také romských žáků v důsledku užívání romského etnolektu češtiny, tedy určité varianty češtiny s výrazným zastoupením vlivů romského jazyka. Bariéry v užívání jazyka mohou vznikat také pod vlivem kulturního „sociálního vyloučení“. Němec (2020) zmiňuje vliv tzv. sociolektu, tedy jazyka konkrétní sociální vrstvy společnosti. Jazyková vybavenost dětí ze sociálně vyloučených lokalit tedy odpovídá jejich životnímu zázemí a obsahuje takové výrazy a spojení, které mají v životě sociálně vyloučených lokalit své uplatnění. Kulturní bariéra se může také projevit odlišnými sociálními normami a vzory chování nebo rozdílnými představami o výchově, kdy kulturní tradice v rodině žáka obsahuje jinou představu o výchově a nepředpokládá, že by záměrné rozvíjení intelektových dovedností mělo být součástí péče rodiče (Němec, 2020).

Dysfunkční rodina a psychické strádání

Sociální znevýhodnění se v některých případech může vázat na různé druhy patologií, jako jsou psychické poruchy rodičů, zanedbávání potřeb dítěte, zdravotní problémy nebo různé druhy závislostí (Zíková et al., 2011). Zažité negativní a traumatické zkušenosti nebo dlouhodobé nenaplňování základních potřeb mají vliv na sociální, emoční a kognitivní vývoj dítěte. Ve škole se stres vyvolaný chronickým vystavením traumatickým událostem může projevit sníženou pozorností, oslabenou schopností poznání, zapamatování nebo zpracovávání informací. Kromě toho se funkční IQ ve stresujících situacích snižuje, což způsobuje, že se dítě naučí o mnoho méně (Kubíčková, 2021). Pro traumatizovaného žáka může být škola, kde tráví podstatnou část dne, jedinou jistotou (Lábusová, 2015).

Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání

Tato situace může být charakteristická pro rodiče, kteří nemají potřebné kompetence pro podporu žáka ve vzdělávání, pracovně vytížené rodiče neposkytující dostatečnou podporu žákům ve vzdělávání z důvodu časových omezení nebo odlišných priorit, nebo rodičů, kteří nekladou na vzdělávání velký důraz. Selhávání žáků ve škole kromě toho není v některých případech rodinou dostatečně reflektováno, protože v rodině není kladen důraz na vzdělávání nebo v něm nevidí tak velký přínos (Lábusová, 2015). V některých situacích doprovází tento přístup rodičů nedostatečná předškolní příprava, omezující se na povinný rok předškolního vzdělávání, která zhoršuje připravenost dítěte na vzdělávání v okamžiku nástupu do základní školy. U některých rodin je obecně nízká i podpora kognitivního rozvoje dítěte od nejnižšího věku (málo aktivit rozvíjejících myšlení, nedostupnost hraček, monotónní způsob trávení volného času s dítětem apod.).

Rodina žijící v sociálně vyloučeném prostředí

Se sociálním vyloučením se pojí mnoho aspektů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte. Kromě bydlení v sub-standardních formách bydlení, jako jsou například ubytovny, s omezenými možnostmi zázemí pro školní přípravu, se může jednat o častou migraci, dlouhodobou nezaměstnanost rodičů, hmotnou nouzi a problém se zajištěním základních potřeb. Z důvodu chybějícího ekonomického kapitálu mají rodiny problémy s finančním

zajištěním školních záležitostí, což se může u žáků projevit například chybějícími školními pomůckami, absencí na školních akcích nebo neúčastí na školním stravování, protože si je rodiče nemohou dovolit (blíže v kapitole 6.6 Špatná ekonomická situace rodiny). Situace rodin a jejich schopnost podporovat děti ve vzdělávání se ale různí, řada rodičů z vyloučených lokalit má motivaci děti ve vzdělání podporovat, jejich možnosti jsou ale ve srovnání s požadavky běžných škol omezené (ČŠI, 2020).

Vyloučení z důvodu odlišnosti žáka od většiny

Obtížnější začlenění do vzdělávání může mít příčiny i na straně kolektivu třídy, např. z důvodu odlišnosti žáka od většiny. Žáci mohou být ostatními ve škole identifikováni jako odlišní z důvodu zdravotního hendikepu, špatné ekonomické situace rodiny atd., a v souvislosti s tím méně vstřícně přijímáni.

Umístění žáka mimo rodinu

Za sociálně znevýhodňující lze považovat také trvalý či přechodný život mimo vlastní rodinu, např. v dětském domově, v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, v pěstounských rodinách např. v případě změn pěstounů, ale také např. v případě nezvládnuté střídavé péče rodičů. Tato situace může mít závažné dopady na vzdělávání žáka a jeho zapojení do kolektivu.

V následující části ilustrujeme na několika příkladech možné příčiny i důsledky sociálního znevýhodnění, ze kterých je patrné, že se mnohdy vzájemně prolínají a kumulují. Příklady vycházejí z rozhovorů se sociálně znevýhodněnými rodinami, které byly realizovány výzkumným týmem ASZ v rámci vstupních analýz. Příklady jsou upraveny tak, aby byly dostatečně anonymizovány:

Novotní

Paní Novotná žije se svými třemi dcerami (Eva, 10 let, Anna, 7 let a Hana, 4 roky) sama v bytě v sociálně vyloučeném bytovém domě ve městě s 20 000 obyvateli. Otec dcer, přítel paní Novotné, je momentálně ve výkonu trestu odnětí svobody. V okolí domu je sice běžná zástavba a občanská vybavenost je dostupná, ale kvalita bydlení v domě je nižší než ve většině okolní zástavby, zejména společné prostory domu jsou ve velmi zanedbaném stavu. 90 % obyvatel domu, kde bydlí cca 80 obyvatel, jsou Romové.

Rodina Novotných se před několika lety vrátila z Anglie (kvůli nemoci matky přítele, která nakonec zemřela), kde paní Novotná žila už od svých 15 let. Dcery po návratu neměly české státní občanství, s vyřizováním jí pomáhala NNO.

Po návratu z Anglie šla Eva kvůli jazykové bariéře na doporučení ŠPZ místo do 1. třídy, kam by věkově patřila, do MŠ. Nyní je ve druhé třídě. Anna v letošním roce začala navštěvovat první třídu. Ve škole dostávají obě děvčata obědy zdarma a chodí na kroužek čtení. Pro paní Novotnou je finančně náročné děvčatům zajistit školní pomůcky, pastelky apod. Obě dcery matka vodí i s nejmladší dcerou Hanou do školy, ve 13 hodin zase odchází z domova, aby je vyzvedla. Nejmladší dceru zatím do MŠ dát neplánuje, protože se obává, jak by to v dětském

kolektivu sama bez matky zvládala, když je nyní zvyklá být neustále s ní. Ale sama si uvědomuje, že k tomu stejně dojde, jakmile jí skončí rodičovský příspěvek a půjde do práce.

Hanákovi

Rodina Hanákových má 8 členů: otce, matku a 5 dětí. Dále s nimi ve společné domácnosti žije i babička, otcova matka. Oba rodiče jsou Češi, otec je původem Rom. Otec má pouze základní vzdělání, dojíždí do práce do vedlejšího města, kde pracuje na směny v papírnách. Irena pracuje na černo jako uklízečka. Babička je v invalidním důchodu. Finanční situace rodiny je špatná a nestabilní, jejich už tak nízký příjem je zatížen exekucemi. Děti jsou ve věku 4 až 15 let. Dvě z dětí mají vážné zdravotní problémy, jeden chlapec má srdeční vadu a druhý obrnu. Nejstarší syn je v péči psychiatra. Rodina často dochází na kontroly k lékařům a doplácí na drahou léčbu.

Bydlí v malém pětitisícovém městě, ve čtvrti, které se místně přezdívá „Chánov“. Dům je ve velmi špatném technickém stavu, zatéká do něj a na stěnách je plíseň. V bytě 2+1 topí kamny. Větrání nepomáhá, pokoje jsou zatuchlé a stěny jsou nasáklé kouřem, stejně jako oblečení dětí. V sousedním domě žije problémová rodina, jsou hluční a agresivní. Dělají nepořádek a rodina kvůli nim často nemůže spát. Majitel nekomunikuje, podpis smluv, které jsou vždy jen na 3 měsíce, probíhá přes prostředníka. Rodina žije v neustálé nejistotě, zda bude nájem pokračovat.

Domácí úkoly děti dělají s matkou, ta ale přiznává, že jim někdy nerozumí. Devítiletý syn je výtvarně nadaný, rodina ale nemá peníze na zaplacení kroužku a sociální odbor přispět odmítá. Děti také nejezdí na tábory a lyžařské zájezdy. Na dovolené rodina nebyla ani jednou. S péčí o děti pomáhá babička, která má ale pouze praktickou školu a je pologramotná.

Luptákovi

Rodinu Luptákových tvoří sedm členů – matka, otec a pět dětí ve věku 15, 13, 11 let, 4 roky a 1,5 roku. Z ekonomických důvodů bydlí Luptákovi ve společné domácnosti s rodinou otcova švagra, která má pět členů – švagra, jeho partnerku a tři děti. Dohromady tedy ve společné domácnosti bydlí 12 osob. Členové rodiny Luptákových jsou Romové a pochází ze Slovenska, do Čech se přestěhovali před třemi roky kvůli práci. Z prvního podnájmu v Čechách se museli po měsíci odstěhovat, protože pronajímatel po měsíci žádal dvojnásobek výše původního nájmu. Žádali o přidělení sociálního bydlení, jejich žádost byla ale neúspěšná. Nyní proto bydlí ve švagrově zchátralém rodinném domě. Dům otcova švagra se nachází v obci se zhruba 100 obyvateli, nejbližší pěti tisícové město je vzdálené tři kilometry.

Dvě děti chodily na Slovensku do speciální školy, do speciální školy chodí i v Čechách. Nejstarší dcera chodí do běžné základní školy. Matka a otec popisují zkušenosti se základní školou, kdy dcera čelí rasismu spolužáků. Učitelé rodičům tvrdí, že se situací budou zabývat, ale podle rodičů se konflikty mezi spolužáky doposud nezabývali. Speciální škola má podle Luptákových oproti základní škole vřelý přístup (otec například popisuje situaci, kdy ředitelka školy navštívila rodinu v případě, že se nemohli účastnit třídních schůzek, protože otec byl v práci a matka pečuje o nejmladší dítě). Otec je frustrovaný z neřešené situace na základní

škole a zvažuje, zda by dceři nebylo lépe na speciální škole, se kterou mají dobrou zkušenost, a kde by k takovým situacím nedocházelo.

Berkovi

Rodina Berkových má tři děti ve věku 10–16 let. Do krajského města na Moravě se přistěhovala ze Slovenska za prací manžela, který je dělníkem a v Trnavě dlouhodobě nemohl najít stabilní zaměstnání. Rodinu překvapil problém se sháněním bydlení. Protože jsou ze Slovenska a otec rodiny je Rom, sehnali pouze ubytování na jedné ze soukromých ubytoven ve městě, která se nachází na kraji města. Bydlí zde už tři měsíce, ale pořád si nemohou zvyknout. Matka, se kterou jsme mluvili, se bojí své děti pouštět mezi ostatní děti z ubytovny, které považuje za divoké a nevychované. Svoji nejmladší dceru rodiče zapsali do blízké základní školy, kde je ale překvapilo, že dochází do třídy, kde jsou jen romské děti. Děti zde zatím nemají kamarády a většinu volného času tráví doma. V Trnavě matka i s dětmi docházela do volnočasového centra neziskové organizace, tady by také chtěla využívat podobné služby.

Ubytovna, do které se rodina přistěhovala, je jednou z největších ve městě a bohužel i nejhorších, co se kvality bydlení týče. V několikapatrové panelové budově postavené v sedmdesátých letech 20. století bydlí zhruba 100 rodin. Některé pokoje měly plesnivé zdi nebo po podlaze běhali švábi. Každá rodina obývá jeden pokoj o velikosti 16 m^2, který má vlastní umyvadlo. Kuchyň a sociální zařízení je společné na chodbě pro všechny rodiny z patra. V době naší návštěvy ubytovny ve všední den odpoledne po chodbách pobíhaly hloučky dětí od tří do patnácti let a několik jich v jednom pokoji inhalovalo výpary z hadice zavedené do plechovky s chemikálií. Někteří rodiče (i paní Berková) se od ostatních distancovali a mluvili i o tom, že chtějí co nejrychleji pryč: „Bydlení potřebujeme, jinak z těch děcek nic nebude.“ Jiní poukazovali na to, že s dětmi nedokážou nic dělat v prostředí, kde jsou velmi dobře dostupné návykové látky, kde je problém se v noci kvůli neustálému hluku vyspat a kde v podstatě neexistují žádné možnosti volnočasového vyžití. Dospělí, se kterými jsme mluvili, poukazovali na všudypřítomný zápach cigaret a přepáleného tuku. Jejich děti takto zapáchají i ve škole, ale nedokážou s tím nic dělat, když žijí ve špatně ventilovaném prostředí, ve kterém neustále někdo vaří, protože se o jednu kuchyňku dělí 20 rodin. Zároveň si rodiny žijící na ubytovně kvůli absenci automatických praček v podstatě ani nemohou vyprat. Na konci chodby jsme zastihli i dvojici starších Romů, kteří zde hlídali jedinou funkční sprchu na patře, aby ji někdo z problémových nájemníků nerozbil, tak jako k tomu došlo nedávno v případě druhé sprchy.

Pracovníci neziskových organizací sem zpravidla nedocházejí kvůli problematické dopravní dostupnosti a nedostatku času na terénní práci, která byla v některých organizacích upozaděna ve prospěch ambulantní činnosti. Tento nedostatek částečně supluje bývalý zaměstnanec NZDM, který organizuje kolektiv dobrovolníků, kteří se snaží organizovat občasné volnočasové aktivity pro děti na místních ubytovnách.

4 Konceptualizace sociálního znevýhodnění ve škole

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat současnou praxi v poskytování podpory žákům se sociálním znevýhodněním a identifikovat nejen dobrou praxi, ale i nedostatky a bariéry, které mohou bránit v její realizaci. Výzkumy založené na pojmenování těchto bariér ze strany zástupců škol, hovoří zejména o *barierách systémových* a o *bariérách na straně rodiny a žáka.* Například Němec et al. (2014, s. 10) uvádí, že z pohledu pedagogů představují největší překážku v jejich práci s žáky se sociálním znevýhodněním chybějící podpora rodiny, špatná úroveň komunikace, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, vysoké absence v rámci vyučování i v rámci mimoškolních aktivit, absence vzorů, nebo špatná ekonomická situace rodiny.

Systémové bariéry, kterým školy čelí při snaze o inkluzi žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, popisují například Vstupní analýzy realizované ASZ v lokalitách (Mair, 2019a, 2019b; Stejskalová, 2017; Svobodová 2018, 2019) nebo šetření ČŠI (2020), které poukazují na nesystémovost financování podpůrných pozic, na nízké kapacity školských poradenských zařízení, na nedostatečné metodické vedení ze strany MŠMT při zavádění změn, na způsob financování, který neumožňuje snižování počtu žáků ve třídě[14], na nedostatek kvalifikovaných odborníků na obsazení podpůrných pozic, nebo na nízkou kontinuitu podpůrných opatření a vysokou administrativní náročnost způsobenou závislostí opatření na projektových výzvách, které jsou krátkodobé atd. Výzkumy zohledňující perspektivu samotných rodin a žáků, které jsou méně obvyklé, se v něčem překrývají s výše uvedenými zjištěními – také se v nich hovoří například o nízkých profesních a vzdělanostních mobilitních aspiracích nebo o nedostatečné podpoře rodiny, které zde ale vyplývají spíše z nízkého dosaženého vzdělání rodičů, nebo z nutnosti řešit jiné akutnější problémy než z nedostatku ochoty dětem pomáhat. Vedle toho ale zohledňují i jiné momenty a poukazují například na to, že významný dopad na školní výkon dětí má i to, jak k nim škola jako instituce přistupuje (GAC, 2009; Moree 2019; Němec, 2020; Pape 2007; Svobodová 2019, 2020).

V našem výzkumu zohledňujeme zejména perspektivu zástupců škol. Podrobněji se při tom zaměřujeme na zodpovězení otázky, zda a jakým způsobem může podobu podpory žákům ze sociálně znevýhodněných rodin ovlivnit to, jak vedoucí pracovníci škol (případně další její zaměstnanci)[15] vnímají pojem *sociální znevýhodnění* a *žák ze sociálně znevýhodněného prostředí*, a to, jak vnímají roli školy v podpoře těchto žáků[16]. Nesledovali jsme tedy pouze to,

[14] Toto bylo v rámci reformy financování regionálního školství upraveno. Více zde: http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/2026-reforma-financovani-regionalniho-skolstvi

[15] V této části analýzy byly využity pouze rozhovory realizované se zástupci škol (první fáze výzkumu).

[16] Povaha našich dat neumožnila plošnou komparaci postojů a přístupů k těmto žákům ve vztahu k jejich školní úspěšnosti a míře a efektivity podpory, která se jim dostává. Zaměřili jsme se proto především na hlubší zachycení toho, jaký význam zástupci škol připisují sociálnímu znevýhodnění, jak ho pojmenovávají, a jak se to může odrážet v přístupu k řešení konkrétních problémů a aplikaci konkrétních podpůrných opatření.

co zástupci škol říkají, ale také jaké aktivity školy zaměřené na podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí realizují, nebo naopak nerealizují a proč.

Chápání a vymezení pojmu *sociálně znevýhodněný žák*, potažmo *sociální znevýhodnění* je mezi oslovenými zástupci škol různé. V některých aspektech se ve vyjádření těchto pracovníků překrývalo s definicí tohoto pojmu jak v pojetí § 16 školského zákona, platného od roku 2004 do roku 2015, tak s upřesňující definicí z roku 2011, uvedené ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Hovořili např. o nepodnětném rodinném prostředí, o dětech ohrožených sociopatologickými jevy nebo o dětech v ústavní péči, o dětech cizinců a azylantů apod. Vedle toho si mnozí sami aktivně doplňovali další charakteristiky vystihující pro ně význam tohoto pojmu. Často přitom docházelo k zaměňování příčin a důsledků sociálního znevýhodnění. Konkrétně informanti spojovali sociální znevýhodnění s pobíráním dávek pomoci v hmotné nouzi, nezaměstnaností rodičů, s více dětmi v rodině, s pobytem v azylovém domě, se špatným materiálním zázemím projevujícím se absencí pomůcek, knížek, hraček a místa k učení, se životem na ulici, nezájmem o vzdělání, vysokými absencemi, odlišnými návyky, neukázněností, leností, životem v neúplných rodinách, se špatnými hygienickými podmínkami projevujícími se výskytem parazitů nebo zápachem. V řadě rozhovorů také bylo odkazováno na etnicitu a docházelo ke splývání pojmu *romský žák* a *sociálně znevýhodněný žák* (podobný poznatek viz Svoboda et al, 2009).[17] U některých informantů byl dále patrný rozdíl v tom, jak teoreticky pojem definovali oproti tomu, jak s ním reálně souzněli a jak se k němu stavěli v praxi.

Načrtnout ostré hranice mezi těmito různými definicemi a přístupy je obtížné, neboť se často překrývají a mění spolu s kontextem. Navíc ne ve všech byl daný problém dostatečně tematizován, důsledkem čehož bylo možné pro tuto část analýzy využít jen některé z nich.[18] Přesto v nich bylo možné identifikovat **dva krajní přístupy** k podpoře sociálně znevýhodněných žáků vyplývající z chápání daného pojmu, které zde popíšeme. První, který lze označit jako **odmítavý a/nebo pasivní** vychází z úzkého pojetí sociálního znevýhodnění, které je rámováno jako problém „nepřizpůsobení se“ a které je doprovázeno úvahami o zásluhovosti. Druhý přístup, který jsme v rozhovorech vypozorovali, vychází ze širšího vnímání pojmu *sociální znevýhodnění***,** lze označit jako **chápající a angažovaný**.

Oba tyto přístupy se liší v tom, jak ti, kdo je reprezentují, definují problém sociálního znevýhodnění i v tom, jak vnímají pozici školy v rovině účasti na řešení důsledků, které ze sociálního znevýhodnění vyplývají pro vzdělávání žáka. Jak konkrétně se to projevuje, je popsáno v kapitole 5, kde podobu těchto přístupů ilustrujeme na nejčastějších problémech, se kterými se školy ve vztahu k vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí potýkaly.

[17] V této studii část respondentů uvedla, že za sociálně znevýhodněné žáky považovala žáky romské. Zbylá část účastníků studie tyto dvě kategorie rozlišovala a uváděla, že ve škole lze identifikovat romské žáky, které za sociálně znevýhodněné nepovažují, a zároveň žáky „ne-romské”, které považují za sociálně znevýhodněné.

[18] Tyto rozhovory, ve kterých se informanti a informantky k problému sociálního znevýhodnění vyjadřovali nejasně nebo vůbec, jsme z analýzy vyřadili. Jednalo se například o typ rozhovorů, kde tazatel zaznamenal pouze počet žáků se sociálním znevýhodněním ve škole, ale dále se k tématu nevracel. Celkem bylo pro tuto část analýzy využito 31 rozhovorů.

4.1 Odmítavý a/nebo pasivní přístup

Tento přístup se vyznačuje úzkou definicí sociálního znevýhodnění odkazující k etnicitě a k tzv. nepřizpůsobivým. Problém těchto žáků je vnímán nikoliv jako problém strukturální, ale téměř výhradně v individuální rovině, jako problém samotných („nepřizpůsobivých“) rodin. Příčiny školního selhávání pramenící ze sociálních, ekonomických a kulturních problémů dětí a rodin nejsou vnímány jako něco, co může/chce pomoci řešit škola, daleko více je zde kladen důraz na řešení „systémová“ (přenastavení systému státní sociální podpory). Jedná se o přístup, který je častější mezi zástupci škol, kteří působí v lokalitách s vážnými sociálními problémy a/nebo v lokalitách, kde panují napjaté vztahy mezi Romy a majoritou. Nicméně ani tento „lokální“ kontext není rozhodující, neboť ve zkoumaném vzorku se vyskytují i zástupci škol působící ve stejném místě, kteří zastávají zcela opačné postoje, ačkoliv mají stejné složení žáků. Postoj se vyskytl také u zástupců dvou škol, kam dochází jen velmi malý počet žáků ze sociálně znevýhodněných rodin. Tyto kontexty (lokální a přítomnost žáků ze sociálně znevýhodněných rodin), tedy mohou a nemusí být relevantní. **Odmítavý a/nebo pasivní přístup byl méně běžný,** vyskytoval se u 7 škol[19], některé jeho aspekty byly ale přítomné i v řadě dalších rozhovorů.

Úzká definice sociálního znevýhodnění odkazující k etnicitě a nepřizpůsobivým

Ve výpovědích těchto zástupců škol je problém sociálního vyloučení prezentován jako **problém, který se týká především nebo výhradně Romů.[20]** V některých případech je to dáno tím, že Romové jsou v dané lokalitě mezi sociálně vyloučenými obyvateli nejpočetněji zastoupeni.[21] Pro řadu z těchto rozhovorů je charakteristické, že pokud se výzkumník chce něco dozvědět i o sociálních problémech jiné (ne-romské) skupiny, je potřeba to specifikovat v otázce. Problém sociálního znevýhodnění je ve většině těchto výpovědí **nahrazován** (případně doplňován) pojmem **nepřizpůsobiví** (nejčastěji právě ve vztahu k romství). Pravý důvod sociálních problémů není spatřován v možných ekonomicko-strukturálních determinantách nezaměstnanosti aj., ale v neochotě integrovat se a přizpůsobit se životu a kultuře majority.

> *Integrujeme neintegrovatelný. Asi si myslíte, že jsem vyhořelá osobnost… Návyky jsou tak rozdílný, jsou neslučitelný, že by rodič řekl, běž na kroužek, ať naložíš smysluplně se svým časem, to je sci-fi. To je odlišný životní styl,*

[19] V jedné z těchto škol, kde rozhovor proběhl jak s ředitelem, tak s pedagogy se vyskytoval pouze mezi pedagogy. Dva rozhovory byly zaznamenány pouze formou poznámek, neboť zástupci škol možnost nahrávání na diktafon odmítli. Citace z těchto rozhovorů proto neuvádíme.

[20] To, že je sociální vyloučení spojováno s romstvím, vždy neznamená, že je každý Rom okamžitě klasifikován jako sociálně vyloučený nebo nepřizpůsobivý. Za výjimku jsou označováni Romové, kteří jsou označováni jako „starousedlíci“, „ti naši“ apod., a o kterých se informantky a informanti vyjadřují jako o těch „slušných“, „integrovaných“, „čistých“, „pěkných“ apod.

[21] Ponecháme-li stranou skutečnost, že ne všichni obyvatelé sociálně vyloučených lokalit jsou sociálně vyloučení v tom smyslu, že např. někteří z nich mají stálé zaměstnání a nepobírají žádné dávky, byť v takovéto lokalitě žijí.

> *to není pomluva, jen je to jiný životní styl.* (zástupce ZŠ Jabloňová, počet žáků 300)

Často se objevuje názor, že tito lidé ve skutečnosti žádnou nouzí netrpí, a pokud ano, tak jen z toho důvodu, že neumí s penězi hospodařit nebo mají jiné priority.

> *Ono já říkám, že to je těžký říct tadyto, protože o ně je postaráno, oni dostávají peníze, ale holt je utratí za něco jinýho. My říkáme o hmotný nouzi, ale oni ty peníze dostanou, ale nedají je na to, na co je mají dát.* (zástupce ZŠ Tisová, 200 žáků)

> *Všechny tyhle děti jdou ráno do školy a mají stovku a jdou si koupit svačinu samy, místo, aby jim máma namazala rohlík. To je pro ně zátěž. Takže má stovku, aby si koupil brambůrky, Coca-Colu, hotovou bagetu… takhle oni chodí… a cigarety. Ale aby jim zaplatili divadlo, tak to je škoda peněz pro ně. Takže většinou tyhle děti tady zůstávají, a když se podíváte, co zůstalo…* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

> *Já bych řekl, že ten podíl těch sociálně znevýhodněných… tak ti Romové jsou na tom takhle. Oni nejsou finančně znevýhodnění, když už je tady někdo, kdo na to opravdu nemá, tak to není Rom. To jsou na tom opravdu špatně ti lidi, ale ty děti romský, co jsou jakoby znevýhodněný, tak ty ne. Jenom to prostě nechtějí sdílet, nechtějí to dělat.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

Podobně se objevuje i názor, že vzdělání pro tyto rodiny, v tomto kontextu se již explicitně hovoří o Romech, nepředstavuje hodnotu, že ho považují za nutné „zlo“ anebo že po škole stejně zamíří přímo na pracovní úřad.

> *Pro rodiče to vzdělání nemá žádnou hodnotu a hlavně, jakmile romský dítě vstoupí na druhý stupeň, tak je pro ně dospělý. To už je tvůj život, ty si dělej, ty se starej a už je nezajímaj. Takže děti si popíjej, souložej a je jim to jedno. Takže se stává, že nám vychází těhotný a tak.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

> *Oni jakoby už věděli, že to vzdělání stejně nebudou nikdy v životě potřebovat, že jim na ten jejich život stačí dochodit základku, nebo i když jí nedochodí, tak sociální politika je tak nemotivující…* (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

Hlavními tématy, která zde vystupují na povrch, jsou **téma nespravedlivě nastaveného a lehce zneužitelného sociálního systému** a **téma zásluhovosti.** Na povrch v nich vystupuje pocit nespravedlnosti (křivdy) pramenící právě z toho, jak vnímají nastavení sociálního systému (toto je blíže ilustrováno například na debatě kolem bezplatných školních obědů nebo pomůcek v kapitole 6.6 Špatná ekonomická situace rodiny). Ten podle nich vychází vstříc pouze těm, kteří „v tom umí chodit“, což jsou v jejich očích téměř výhradně

Romové. Pobírání dávek je vedle toho spojováno s pohodlným a zajištěným životem a s rozhazováním za cigarety a alkohol.

> *Oni to mají hrozně zkreslený z rodiny. To třeba dávali jim otázku, kde se berou peníze, a oni říkali „na poště“. Tak to jsme se chechtali, ale oni to takhle mají. Takže, že by měli chodit do práce, tak to je asi moc nebere. Hlavně oni to mají hrozně vymakaný a ví přesně, pro jaký dávky mají jít. V tom umí strašně dobře chodit. Normálního člověka by nenapadlo, že si má zajistit něco, ale oni to ví a mezi sebou si to neustále říkaj. A hlavně spousta těch rodičů nepracuje pro to, že mají různý invalidní důchody nebo sirotčí. Ale ty invalidní důchody jsem říkala, že mi přijde, že některý s těma dětma chodí k doktorům tak často, aby už je připravovali na to, aby dostaly ten invalidní důchod. Tak mi to někdy tak přijde. Říkám si, dyť mu nic není a oni pořád jezděj. Ono ho někde píchne a oni nejdou tady, ale jedou do Prahy a do Ústí a objížděj ty doktory. Tak oni nemusí do práce, tím pádem nikde nechybí. Já bych si tohle dovolit nemohla, já bych tady věčně chyběla. Oni to takhle objížděj a já si říkám, proč to dělaj, když teda nikde nic nezjistěj. Jestli se už nepřipravujou na ten důchod v tomhle věku.* (zástupkyně ZŠ Višňová, 500 žáků)

> *Teď spousta škol dostala peníze z EU, že dostanou náborový příspěvek. To je nějakej tisíc, takže oni přijdou, dostanou 5 000 na ruku, učebnice a už je tam neuvidí. A říkala jsem, jak je to nespravedlivý vůči ostatním, který žádný příspěvek nedostanou, učebnice si musí koupit a chodí tam poctivě. To je strašná nespravedlnost.* (zástupkyně ZŠ Višňová, 500 žáků)[22]

V těchto rozhovorech převládá také sociokulturní konstrukce obrazu sociálně znevýhodněných jako lidí dvou kategorií, kdy je **činěn rozdíl mezi lidmi** (ve většině případech jde explicitně či implicitně o Romy), **kteří pobírají dávky pomoci v hmotné nouzi** (z čehož jim pramení nárok na další druhy podpory, jako například obědy do škol, odpuštění školkovného, pomůcky do školy apod.), a **lidmi, kteří by si pomoc zasloužili, ale nemají na ni nárok** (nejčastěji jsou zmiňovány pracující matky samoživitelky nebo pracující rodiče s nízkými příjmy). Podobné rozlišování na osoby, které si pomoc zaslouží, tzv. deserving, a na ty, kteří si ji nezaslouží, tzv. undeserving, je charakteristické pro debatu o sociálním systému od dob jeho vzniku. Těmi, kdo si pomoc zaslouží, jsou zde myšleni ti, kteří za svou situaci nenesou odpovědnost (staří, zdravotně postižení apod.) Pomoc si pak nezaslouží ti, kteří si za svou situaci mohou sami (Mareš, 2004). Také oslovení zástupci těchto škol to vnímají tak, že lidé pobírající dávky si za svou situaci mohou sami, protože se nechtějí přizpůsobit.

[22] V tomto úryvku se informant pravděpodobně odolává na výzvu MŠMT, týkající se finanční podpory sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol, konzervatoří a studentů vyšších odborných učilišť (MŠMT, 2021), informant žádné upřesnění neposkytl. Otázka mířila na předčasné odchody ze vzdělávání.

Já si myslím, že nejsme dostatečně kompetentní na to, abysme určili, která rodina je opravdu sociálně znevýhodněná. Jiná situace by nastala, kdybych dostala z OSPODU zprávu, že k nám docházejí děti, které opravdu mají nouzi. A pro tyhle děti by bylo fajn se zapojit. Ale myslím si, že prvotně by to mělo jít – Úřad práce, OSPOD. Pokud je to rodina, která si tam jen chodí pro dávky, a pak to máma támhle někde… Tak to se mi nelíbí. Protože i třeba řešíme, děti z dětskýho domova mají všechno zaplacený, platí jim jídelnu, ale oni to jíst nebudou, ono jim to nechutná. Takže z tady toho důvodu. Nemáme pocit, že my jsme ti kompetentní. A máme tady rodiče, maminka je sama, má dvě práce a zvládá to. Nevyskakujou si, ale ty děti mají ty základní věci. (zástupce ZŠ Borovicová, 450 žáků)

Kdo to určí, kdo rozhodne, že je někdo sociálně znevýhodněný? Někdo pobírá dávky, i když nouzi rozhodně nemá, jen v tom prostě umí chodit a jiný, třeba matka samoživitelka nebo rodiny s nízkými příjmy, kde oba pracují za málo peněz, se do této kategorie nevejdou. (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

Sociální znevýhodnění jako problém rodin a systému, nikoliv školy

Tito informanti sociální znevýhodnění nevnímají jako speciální vzdělávací potřebu, kterou může/chce řešit škola, daleko více **kladou důraz na řešení systémová, která vidí ve změně dávkového systému směrem k větší zásluhovosti sociálních dávek.** Soustředí se na to, co nejde, a jaké jsou chyby těchto žáků, rodičů a systému. Akcentováno je, že rodina má na své situaci velký podíl, a kdyby chtěla, jsou obtíže její a obtíže dítěte ve vzdělávání řešitelné.

Společnost určitý vrstvy obyvatel nenutí ke vzdělávání se a ke smysluplnému trávení volného času. Oni nemají žádný důvod pro to, aby to dělali, a třeba mě vyvedete z omylu, že sociální politika je nastavená motivačně, aby rodiče měli vzdělaný děti, ale já si to nemyslím. (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

Já jsem zastáncem… Víte kdo byla Margaret Thatcherová? Ta to udělala naprosto správně, vy budete dělat to, co vám řekneme, a my vám pomůžeme, dáme do toho peníze, ale běda, jestliže budete dělat to, co děláte, tak se ještě za 20 let budete s hrůzou probouzet, když si vzpomenete na to, co vám provedeme. Protože u nás tohle nefunguje. Když vidím, jak si z nás různý lidi, kterým se má takzvaně pomáhat… A pak vidím ty, kterým se má opravdu pomáhat, tak těm se nepomáhá. Tak to je jeden z důvodů, proč se toho nechci zúčastňovat. (zástupce ZŠ Jeřábová, 650 žáků)

Naopak sociálním znevýhodněním těchto žáků zdůvodňují/vysvětlují to, proč jim „nemohou“ pomoct, protože „to je v rodině“. Nevěří v posun a/nebo podporu směřovanou k těmto žákům považují za nespravedlivou. **Nefunkční rodina** (což je jeden ze znaků sociálního znevýhodnění) **je argumentem pro nepodporu**. Podpora není z pohledu těchto informantů

možná, dokud stát nezmění svou sociální politiku, a škola dětem z těchto rodin (ve většině případech) pomoci nemůže, neboť negativní vliv rodiny je příliš silný.

> *Tam je to bohužel tak, že neexistují žádné sankce, takže velmi často mám tu zkušenost, že se do toho zapojí až ve chvíli, kdy hrozí, že přijdou třeba o sociální dávky. Prostě je nějaká hrozba a hrozba pomine, protože to není vymáháno důsledně, a to prostě nefunguje. To jsou takové ty, když v televizi povídá, že on by se hrozně rád vzdělával, ale nemá k tomu ty podmínky, to může povídat tak leda přestárlým příbuzným.* (zástupce ZŠ Jeřábová, 650 žáků)

> *Já třeba mám toho [uvádí jméno] a to dítě by do školy chodit chtělo – a já jsem smutnej, že jsem do školy nešel a jsem rád, že už jsem ve škole. Ale ta rodina ho do tý školy nepošle, protože jedou za dědečkem a támhleto. Přežíraj se, tak mají pořád žlučníkový problémy, jemu je furt nevolno a má střevní problémy, protože jedí, nevim co. Takže on by chodil do školy rád, ale rodina mu to nedovolí.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

> *T: A myslíte si, že ani ta škola to neovlivní tohle.*
> *I: Ne... no, ovlivní. Pokud ty děti nevytrhnete z tohodle prostředí, tak to bude ve většině případů stejný. V některých případech. Já neříkám, že to je naprosto zbytečný. V pěti ze sta to ovlivní. Ve vostatních ne. Protože oni si dneska nedělaj už z ničeho nic. Tam pošlete sociálku, dneska, chcete mluvit s rodinou, máte možnost mluvit s obouma zákonnýma zástupcema. Pravidelně přijde ta máma. Když jsou to Romové. Ona vám všechno odkejve, přijde domů a nemá tam žádnou pravomoc.* (zástupce ZŠ Akátová, 450 žáků 450)

Tito informanti také uvádějí, že místo výuky častěji řeší výchovu, což pokládají za nepřijatelné, neboť to vede ke snížení kvality výuky. Někteří se přitom domnívají, že učitel by měl výhradně učit a nikoliv vychovávat.

> *Další problém vidím v tom, že před 5 lety jsme ve třídě a celkově ve škole měli menší počet dětí, co chodilo do speciální školy, a teď nám ty děti tady ze sociálně slabého prostředí zůstávají, když to vezmu obecně, tak dnes v té třídě máme od jednoho do deseti žáků z těchto dětí, kde je narušena výuka, protože jsou nevychovaní, neučí se tak, jak by měli, takže ten učitel je takový rozpolcený, místo aby učil, tak upozorňuje, neustále napomíná, no a pak tu máme žáky, kteří jsou výborní… A v některých třídách je třeba třetina, nebo i polovina těchto žáků, kteří mají problémy výchovné, nebo vůbec zvládnout ty kompetence toho vzdělávání a ten učitel musí snížit hodnotu a kvalitu své výuky, a to vidím jako největší problém.* (zástupce ZŠ Katalpová, 500 žáků)

V některých výpovědích se rozlišuje na žáky se sociálním znevýhodněním z majoritního prostředí, se kterými je možné spolupracovat, a na Romy kterým nelze pomoci, především proto, že o to sami nestojí.

> *Ne to bych neřekl, jsou tu samozřejmě rodiče, kteří jsou na návykových látkách, mají problémy, děti z velmi sociálně slabých poměrů, samoživitelky, mám snad pocit, že ani nikdo jinej neexistuje, ale se všema ostatními ta spolupráce mám pocit, že se dá, není problém.* (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

> *Tak s těma se pracuje líp, že jo. Ty prostě, tam nejsou všechny ty ostatní atributy. Nemám zázemí, tady mají třeba zázemí, ví, že se těší domů, je jim tý maminky líto, když jsou invalidní nebo něco, ale je to normální... Tam je to pak opravdu ta finanční stránka třeba, že jo.* (zástupce ZŠ Akátová, 450 žáků)

Nad smysluplnosti podpory se v rozhovorech zamýšlí více informantů. V tomto kontextu se objevuje i představa, že žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí vyhovuje, když se na ně nekladou příliš vysoké nároky, nebo že jim vyhovuje být bezprizorní. Jindy zástupci škol neskrývají svou frustraci nad marností vlastního počínání, kdy se snaží řešit problém, který z jejich pohledu nemá řešení, minimálně ne na úrovni školy.

> *Myslím, že pro tyhle děti to nemá vůbec smysl. Kdo nechce, tak ty děti do školky nedává. Já byla ředitelka 6 let v MŠ. A stejně jako se vymlouvají v ZŠ, že je nemocnej… Zrovna dneska maminka volala… Oni si to dělají, jak chtějí. Oni mají děti jako klenoty, ty matky jsou na to háklivý, a když ona jde k doktorovi, tak si ho vezme s sebou. Ona ho nedá do tý první třídy, ale vezme ho sebou. A takhle třeba cestuje týden. Že třeba ještě někam jede. Tak ho radši omluví, že ho bolí břicho, a týden v první třídě to už je ztráta i toho sociálního přizpůsobení. Je to kluk, který propadl. Oni, když si postaví hlavu, tak s nima nikdo nic neudělá. Jedou to svoje. Až tohle někdo vyřeší, tak by měl dostat Nobelovu cenu. Protože oni jsou ve spoustě věcí specifický.* (zástupkyně ZŠ Slivoňová, 150 žáků)

> *Ano, nebo oni pro ty malé si sem chodí, tak je odchytíme, když potřebujeme. Ale nějací asistenti pedagoga jsou ve škole a ti se věnují podle potřeby i ostatním dětem. Takže ta pomoc je. Nějaký sociální asistent, ledaže by město mělo. Ale jako škola – zbytečné. Proč my pořád máme jako škola něco dělat, ať se stará do prkýnka ten stát, dá jim tolik peněz, že nemusí chodit do práce a my se můžeme rozkrájet. Kdyby se alespoň chovali slušně. Ale přijdou tady, jak kdyby jim patřila škola.* (zástupce ZŠ Slivoňová, 150 žáků)

Rodiče jsou v těchto rozhovorech zmiňováni především v negativním kontextu, v souvislosti se špatnými návyky, leností, jako podporující záškoláctví nebo jako neřešící výchovné

problémy svých dětí. Výše uvedené výroky ukazují rizika či okolnosti, kterými informanti zdůvodňují, proč je některé důsledky sociálního znevýhodnění ve vzdělávání podle jejich názoru obtížné řešit nebo proč se sami při pomoci sociálně znevýhodněným žákům angažují jen rezervovaně. V tomto smyslu je důležité tyto výhrady poznat a uvažovat o nich při hledání řešení sociálního znevýhodnění, a to jak v konkrétních školách a lokalitách, tak i na systémové úrovni.

Poznamenejme však, že v rámci výzkumu jsme nezaznamenali, že by situace v těchto konkrétních školách byla odlišná (závažnější, více beznadějná či neřešitelná) od škol, kde byl přístup aktivní či více zaměřený na potřeby dítěte. S výjimkou možného vlivu většího podílu sociálního znevýhodnění v dané lokalitě nebo větších tenzí mezi majoritou a minoritou, ale i v tomto případě to neplatí bezvýhradně – školy s angažovaným přístupem se vyskytují i v takovýchto podmínkách.

4.2 Chápající a angažovaný přístup

Tento přístup se vyznačuje širokým chápáním pojmu *sociální znevýhodnění*, bez odkazování k „nepřizpůsobivým“. Zástupci těchto škol mají vhled do situace rodin, dokážou dobře identifikovat, kdy je problém způsobený sociálním znevýhodněním. Příčiny školního selhávání pramenící ze sociálních, ekonomických a kulturních problémů dětí a rodin jsou vnímány jako něco, co může/chce řešit škola. Současně se zde hovoří i o tom, že podmínkou účinné podpory směřované žákům ze sociálně znevýhodněných rodin je, aby veškerá odpovědnost v této otázce nebyla směřována pouze na představitele školy. Tento přístup jsme nejčastěji zaznamenali u segregovaných škol (i když zrovna v těchto případech nebyl téměř kladen důraz na nutnost podpory samotné školy). Objevil se ale i mezi zástupci škol, kteří působí v lokalitách s vážnými sociálními problémy a/nebo v lokalitách, kde panují napjaté vztahy mezi Romy a majoritou. Jedná se o přístup, který byl v rozhovorech zaznamenán u 8 škol.

Široké pojetí sociálního znevýhodnění vycházející ze znalosti individuální situace žáka a rodiny

Zástupci těchto škol pojímají sociální znevýhodnění široce a zpravidla neakcentují etnický aspekt problému (i když se také objevuje), nedělají rozdíly mezi „skutečně sociálně znevýhodněnými“ a oproti tomu „nepřizpůsobivými“, netematizují otázku zásluhovosti. Zároveň jsou v těchto rozhovorech zmiňovány někdy i velmi různé konkrétní případy z praxe, dokládající vhled do situace sociálně znevýhodněných rodin, ať již přenesený, nebo získaný vlastní zkušeností.

> *Ty ubytovny…To je ubytovna z bývalé kabiny pro fotbalisty, to je jen chodba a po stranách jsou jednotlivé pokoje a každá rodina má jeden pokoj. Já mám ve třídě tři děti z téhle ubytovny. Chodí dva kilometry dolu k autobusu a pak teprve jedou do školy, takže když přijdou o čtvrt hodiny později, tak neřeknu jim ani slovo, protože jsem si sama prošla tu cestu. Byli jsme tam několikrát, když napadne sníh nebo prší, tak jen to, že přijdou do školy, je potřeba ocenit. A stává se nám, že zrovna v té třídě, kde jsou u paní výchovné*

poradkyně, jsou děti, které, když končí vyučování a ty volnočasové aktivity, tak ty děti nechtějí jít domů. Řeknou, že chtějí zůstat ve škole, že tady je teplo, že mají počítač, hudební nástroje, takže si můžou ve třídě zahrát atd. Řeknou, že domů nechtějí jít. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Zástupci těchto škol mají vhled do situace rodin, vědí, s jakými problémy se rodiny potýkají, mají k nim bližší vztah a berou na jejich situaci ohled.

Naše výuka je projektová, tzn. my hodně komunikujeme, mluvíme, s dětmi máme navázanej vztah, že jakoby se snažíme, abychom navázali ten vztah a komunikovali. Pak když se člověk nechtěně dozvídá, ne že bysme se na to ptali, ale oni sami potom nám vypráví, v jakých podmínkách třeba žijí. V jednom domě, který si umím představit, s krásnou zahradou, když to líčej, s tím, že tam je pět pokojů, krásný, tak si říkáme konečně krásný dům. Ale pak se dozvíme, že v těch čtyřech místnostech žije pět rodin. To už není pro nás moc přijatelný, protože víme, že tam zase nastane velký problém. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Ale kolikrát, když jsem se bavil s učiteli, tak říká na druhou stranu, my jim tady nadáváme, že nemají domácí úkol. Ale kdybysme viděli, v čem ty některý děti vyrůstaj, to vlastně my neznáme. Protože my jsme všichni vyrůstali jakoby v normálním prostředí, kde ty rodiče byli funkční. […] A tadydle kolikrát matka alkoholička, děti hlídají mladší děti. (zástupce ZŠ Morušovníková, 600 žáků)

V některých výpovědích je problém sociálního vyloučení prezentován jako problém, který se týká především Romů, jedná se ale o výpovědi zástupců škol z lokalit, kde jsou Romové mezi sociálně vyloučenými obyvateli nejpočetněji zastoupeni.

I zde někteří poukazují na to, že některé rodiny jsou hodně problematické a že kvůli nim by bylo potřeba systémové změny v systému dávek. Není to ale důvod, proč neposkytovat takovým žákům podporu. V těchto rozhovorech je činěn rozdíl mezi dětmi a jejich rodiči, a je zde kladen důraz na to, že děti nemohou být sakncionovány kvůli situaci/chybám rodičů – odpovědi se soustředí na žáka a jeho potřeby.

Rodiče ty finanční prostředky asi využívají na potřeby, které nejsou asi přímo pro ty děti určené, ale my se nemůžeme zlobit na ty děti, že nám to nepřinesou. To je na rodičích. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Ale jsme si vědomi toho, že ty děti za to nemůžou. Ty problémy mají rodiče. (zástupce ZŠ Kaštanovníková, 650 žáků)

Sociální znevýhodnění jako problém rodin a systému, se kterým škola může pomoci

I zde se někdy objevuje skepse k tomu, jak dalece může být podpora efektivní v tom smyslu, že děti nedosáhnou stejných výsledů jako děti bez sociálního znevýhodnění. Není to však

překážkou pro snahu poskytnout těmto žákům rovné šance v porovnání s ostatními a maximálně je podpořit v procesu vzdělávání. Podpora má podle zástupců těchto škol smysl už v tom, že dochází ke zmírnění negativního vlivu sociálního prostředí, které je nepodnětné nebo negativně působící, a to zejména u dětí bydlících na soukromých ubytovnách.

> *My se snažíme pro ně připravit takový program, a ten školní vzdělávací program to umožňuje, aby se v té škole cítily bezpečně, dobře, aby zažily alespoň trochu úspěchu. Protože ten úspěch v tom životě asi moc nezažijou, ve společnosti těch okolních dětí.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Problematické situace, které informanti popisují, končí zpravidla úspěšným vyřešením daného problému nebo omezením jeho výskytu. Na rozdíl od předchozího vyhraněného přístupu, kde je důraz kladen na jedno jediné systémové řešení (změna dávkového systému), jsou zde předkládána řešení vycházející z individuálních potřeb žáka, kdy škola v těchto řešeních hraje velkou nebo i hlavní roli. V řadě případů se ale současně hovoří i o tom, že podmínkou účinné podpory směřované těmto žákům je, aby podporu získala i samotná škola, například v podobě metodické podpory ze stran MŠMT, personální podpory (například zavedením některých podpůrných pozic jako systémových), stran poradenských pracovišť, zřizovatele, sociálního odboru apod. Typické pro tyto školy je také velké osobní nasazení vedení školy (nebo i dalších zaměstnanců), mnohdy nad rámec vlastních povinností.

Role rodiče je důležitým tématem i v těchto rozhovorech, objevují se ale častěji v pozitivním nebo neutrálním kontextu jako v úryvku výše (ve spojitosti s tématy získání důvěry, trpělivé komunikace, účasti na školních akcích, přechodu na střední školu, doučování nebo návštěv školských poradenských zařízení). Informanti reprezentující tento přístup přijímají i to, že do jisté míry suplují rodiče, i to, že neřeší jen výuku, ale také výchovu. Někteří odkazují k tomu, že pro některé rodiny není vzdělání priorita, ale berou jako úlohu školy, rodiče přesvědčit.

> *A ty ztížené životní podmínky můžou být, většinou to je tak, že ti rodiče nemají priority na to vzdělávání, nebo řeší úplně jiné problémy, životní, než je nějaké vzdělávání dětí. Důležitější je pro ně třeba ta stránka ekonomická než vzdělávací. Matky samoživitelky to tak mají, tam potřebují především ty děti uživit. Ale ty děti, které jsou z toho sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak tam rodiče nemají prioritu vzdělávání jako takovou. Jde jim spíš o to, aby ty děti dobře vypadaly, byly vystajlované, ale jestli budou mít něco v hlavě, nebo nebudou, to neřeší. Jak bych to řekla, podle sebe soudím tebe, tak jak já to mám, tak tak ty děti vychovám. Což je naprosto normální. Na tom není nic špatného. Jenom ta škola by je měla trochu přesvědčit. že by třeba mohli trochu ten pohled změnit, na tu školu. Někomu se to daří více, někomu méně, v těch školách. A to samé je i s těmi rodinami, u některé rodiny se to daří více, u některé méně. Pak jde o to, kolik dětí třeba dojde, tam, kde ty rodiny nemají vzdělávání jako prioritu anebo v tom vyšším hodnotovém žebříčku, tak tam jde o to, jestli třeba ty děti nepropadají nebo neopakují častěji ročníky nebo jestli dojdou do devítky. Tak to třeba ty školy*

si můžou nějakým vlastním způsobem udělat. Ale to si dělá každá škola pak už samostatně. (zástupkyně ZŠ Sekvojová, 300 žáků)

V podpoře směřované k těmto dětem prosazují tito informanti individuální přístup a kladou důraz na komunikaci a respekt. Kromě na osvojení si učiva, ale také na jiné aspekty, jako je například otevřená komunikace, emotivní podpora, zvýšení sebevědomí a motivace, klima ve třídě apod.

Ve škole je to obecně, že nevíte, jak to dopadne. To dítě devět let učíte, a jestli to dopadlo, se dozvíte za dvacet pět let. U těhle dětí je to podobně. Prostě děláte, co můžete, a jestli jsou s těmi rodinami problémy, ono to není žádná procházka růžovým sadem. Je to někde velmi těžká a náročná práce. A někdy si řeknete, že to stejně nemá cenu, ale uvidíme za patnáct let, až to dítě někde potkáte. Třeba vám řekne. že se vyučila a někde pracuje a člověk z toho pak má radost. Okamžitý přínos je ten, že vidím, že tady v létě dvanáct dětí může být s paní učitelkou a dělat super věci. A věřím, že když ty děti mají co dělat ve volném čase a takovéhle věci zažijí, tak to potom můžou brát jako normu svého chování do budoucna. Ale kdyby takovéhle věci nikdy neviděli tak tou normou bude to prostředí, ve kterém se pohybují. Tohle jim může pomoct a je to i taková věc, třeba zažít úspěch. Tyhle děti jsou často poznamenané tím prostředím, ve kterém vyrůstají, nechci to říct blbě, ale když máma a táta byli ve zvláštní škole, tak se nedá moc předpokládat, že to dítě má nějaké velké kognitivní dobré vlastnosti. Ale tady, když zažije úspěch, dostane medaili na táboře, nebo se jim něco podaří, nebo jsou s dětmi v kroužku, tak se řekne, vydobyl jsem si nějaké místo na světě a je jim fajn. Tohle si myslím, že je nejdůležitější, zažít úspěch a někam patřit a identifikovat se s tou majoritou. A u těch cizinců je to podobně. Bavíme se o celé té skupině, ty důvody sociálního vyloučení jsou různé. A zařadit se do té společnosti, do té školy, je fajn. A tohle vám na druhou stranu pomáhá, když tyhle věci víte, tak klesá nějaká šikana. […] A to nám přináší pocit, že prostředí té školy je příjemnější a že tady třeba některé ty věci nebují tolik, jak by mohly bujet. Ale možná je to spíš přání, nebo nějaká domněnka, ale já si myslím, že oprávněná domněnka. (zástupce ZŠ Olšová, 750 žáků)

4.3 Ostatní přístupy

V případě škol[23], které nebyly zařazeny ani do jednoho z výše uvedených přístupů, byl způsob, jakým jejich zástupci definovali problém sociálního vyloučení a jak vnímali pozici školy v rovině účasti na jeho řešení, daleko méně jednoznačný. I v těchto v rozhovorech se navrhovaná řešení týkala změn v dávkovém systému, informanti ale spíše než jejich krácení požadovali, aby byly vypláceny přímo dětem.

[23] Jednalo se o 16 škol.

> *Když byla doba pracovní povinnosti, za minulýho režimu, ono to něco do sebe mělo, protože oni, když nedělali, tak byli příživníci. Dneska, když nedělají, tak si ukradnou. Nebo jsou na dobrejch dávkách. Ta spousta dětí jim zajistí docela dobrý živobytí. To je pravda, teď ty příjmy na ty děti, nejhorší je, že k těm dětem se to kolikrát ani nedostane. Že ty dávky jsou zneužitý. Jsou jen jako zdroj těch dávek. Že to není fakt na těch dětech vidět. Kdyby ty lidi měli posuzovat ty, který ty dávky takhle nastaví, jak jsou správně využitý vůči těm dětem, tak by přece nemohli dopustit tohle množství.* (zástupce ZŠ Kdoulovcová, 250 žáků)

Vedle toho se i **široký a chápající pohled na problematiku sociálního vyloučení nemusel vždy odrazit do efektivní podpory na úrovni školy**. Příkladem může být škola, kterou detailněji popisujeme jako případovou studii ZŠ Modrá (kapitola 8 Případová studie – ZŠ Modrá).

5 Identifikace žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění

Z výzkumů (např. Felcmanová, 2015, s. 22) i z praxe (např. Turčínková et al., 2019) vyplývá, že důležité pro podporu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je včasné rozpoznání jejich situace a včasné řešení jejich potíží. I Česká školní inspekce (Swart et al., 2020) v případě těchto žáků upozorňuje na nebezpečí tzv. *Matoušova efektu*, kdy počáteční znevýhodnění žáků s horším socioekonomickým statusem může mít kumulativní efekt, protože pozdější učení navazuje na předchozí výsledky. Důraz na včasné rozpoznání potřeb těchto žáků rezonoval i mezi oslovenými odborníky v rámci rozhovorů se zástupci ŠPZ.

ČŠI ve své tematické zprávě *Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky* vyvozuje, že „v praxi může činit problém skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy přesně ohraničit“ (Swart et al., 2020, s. 8). Upozorňují, že identifikace a na to navazující vykazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišných kulturních a jiných životních podmínek v dokumentaci škol neodpovídá sociálnímu složení žáků školy. Podobně na poddiagnostikování sociálního znevýhodnění poukazuje studie Národního pedagogického institutu České republiky (Seifert, Nesládek, Mouchová a kol., 2019, s. 16), kdy v rámci komparace údajů ČSÚ a MŠMT v obcích s rozšířenou působností a okresech, kde je podíl obyvatel s nejvýše základním vzděláním vysoký, autoři zaznamenali nízký identifikovaný podíl sociálně znevýhodněných žáků ve školách. Na stejný problém narážela také ASZ při mapování situace ve spolupracujících obcích (např. Svobodová 2018a, 2019, Mair 2019a, 2019b). Je však třeba přiznat, že počet dětí s identifikovaným sociálním znevýhodněním od úpravy školského zákona v roce 2016 (zákon č. 561/2004, znění k 1. 9. 2016) neustále narůstá, např. na počátku školního roku 2021/2022 činí 17 507 žáků (tj. 1,82 % žáků) oproti 2 159 žáků (0,24 %) ve školním roce 2016/2017.

Doporučeními, jak žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění rozpoznat, se zabývají i metodické příručky zaměřené na podporu sociálně znevýhodněných dětí a žáků ve vzdělávání. Katalog podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová a kol., 2015) nabízí pedagogům v rámci Metodiky identifikace sociálního znevýhodnění (Felcmanová a kol., 2015) posuzovací schéma jako podpůrný nástroj k „identifikaci vhodné podpory pro tyto žáky“. V příručce Mají na to! (Bořkovcová et al., 2013) autoři varují před nálepkováním a doporučují před diagnózou upřednostnit zaměření se na nástroje podpory.

Z našich rozhovorů se zástupci ZŠ vyplývá, že klíčovou roli v rozpoznání žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění hraje třídní učitel, jeho přístup a ochota. Zástupci škol s chápajícím a angažovaným přístupem uvádějí, že učitel musí tuto okolnost rozpoznat z blízkého kontaktu s žákem a jeho rodinou. Část z nich uvádí, že to musí „cítit“, že na sociální znevýhodnění neexistuje žádný dotazník a preferují se spolehnout na své zkušenosti a intuici. Jinde jsme narazili na více systematický přístup s využitím dotazníku, který ve škole využívali

i při komunikaci se ŠPZ. Dotazník měl pomoci indikovat, že se jedná o žáka s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění:

> *Té poradně jsme ještě dali takové dotazníky, kde opravdu bylo vidět, že ta rodina… Buď je třeba hodně lidí v malém bytě, hodně dětí, rodiče prostě tam uváděli, že nejsou schopný pomáhat vlastně dětem s tou výukou, protože sami nerozumí třeba už látce třetí třídy.* (zástupce ZŠ Hlohová, 350 žáků)

Ať již je posouzení strukturované s oporou o dotazník, nebo ne, v obou případech považovali respondenti za klíčové zaměření se na dítě, na obtíže ve vzdělávání, které vyplývají ze životní situace dítěte. Zdůrazňují, že jde o to, udělat si na dítě čas, protože problém se zpočátku může jevit jinak. Ale pokud se učitel do žáka vcítí a zjišťuje, v čem je podstata jeho obtíží, je schopen rozpoznat, z čeho problém plyne (sociální nezralost, chybějící podnětné prostředí apod.). Za důležité považují respondenti snažit se problém pojmenovat. Jde tedy o to uvědomit si, že dítě čelí nějakým problémům a překážkám, které mohou ovlivňovat jeho výkon ve škole.

> *Na to není žádný dotazník, musíte tu rodinu znát, musíte znát ty děti. A ten, kdo ty děti zná nejlépe, jsou třídní učitelé. To znamená, že paní učitelky vědí za pár chvil, jak to v rodině vypadá. Je to z každodenního styku s tou rodinou a s tím dítětem. Z toho, co to dítě vypráví a podobně.* (zástupce ZŠ Olšová, 750 žáků)

> *Klučina mu [učiteli] chodil do hodin a furt spal. Vypravili se s kolegou k němu domů, aby to rozlouskli a zjistili, že dítě doma spí na zemi, nemá stůl, o nějakých hračkách si mohli nechat zdát. Snad ani topení neměli.* (zástupce NNO)

Někteří zástupci škol zdůrazňují potřebu včasného rozpoznání těchto dětí ideálně již v průběhu předškolního vzdělávání, což funguje zároveň jako prevence selhávání v pozdějších letech. Někde mají cíleně navázanou spolupráci s MŠ (viz kapitola 6.3 Školní (ne)připravenost při přestupu z MŠ). Tím mohou ve škole předcházet jednak kumulativnímu efektu tohoto znevýhodnění zmíněného výše, ale pomáhá to škole se na podporu dopředu připravit, např. zajištěním rovnoměrného zastoupení těchto žáků v jednotlivých třídách, jako v úryvku níže:

> *Většinou už MŠ mají tipy na ty rodiny a vědí, kde to nějakým způsobem skřípe u těch předškoláků. Že jsou třeba neplatiči, každou chvíli bydlí někde jinde, bydlí na ubytovnách a podobně. S výchovnou poradkyní děti konzultujeme, ještě než nám nastoupí do školy, a snažíme se pak ty děti rozdělit tak, aby všechny znevýhodněné děti nebyly v jedné třídě, aby byly s dětma z fungujících rodin.* (zástupce ZŠ Jasanová, 250 žáků)

Podle čeho námi oslovení zástupci základních škol poznávají, že by mohlo jít o žáka/žákyni s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění:

- žák sociálně nezralý, výkonnostně nezralý
- žák potřebuje podpořit jenom v určité oblasti
- žák má logopedické obtíže
- čeština není primárním jazykem rodiny žáka
- žák má velké absence (neomluvené i omluvené)
- žák má ve škole starší sourozence, které takovou podporu potřebují
- učitelé znají osobně rodinu žáka
- školu kontaktuje OSPOD
- žák nechodil do MŠ, není dostatečně připravený na školu
- žák s nestabilním bydlením, mohou přicházet do školy i v průběhu roku
- žák, jehož rodina nemá peníze na pomůcky, nemůže zaplatit školní výlet či exkurzi
- rodiče se školou dostatečně nekomunikují (např. nekontrolují/nepodepisují žákovskou knížku, nereagují na záznamy v elektronické žákovské knížce)
- žák, který má problém s připojením a vypracováním úkolů v období distanční výuky během pandemie
- žák selhávající ve výuce
- žák, který není připravený na výuku, nemá v pořádku sešity, učebnice

Paradoxně pro řadu škol otázku podpory vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vnesla více do povědomí distanční výuka, způsobená uzavřením škol či jednotlivých ročníků z důvodů pandemie covid-19. Dle zástupce PPP může mít vliv na schopnost tyto žáky ve škole identifikovat i lokalita školy: v lokalitách, kde se nachází těchto žáků více, mají v tomto ohledu učitelé více zkušeností. Někde významnou roli hraje i asistent pedagoga, který v případě problému kontaktuje žáky a jejich rodiny v jejich domácím prostředí, nebo jakýkoliv jiný odborný pracovník školy, který je v blízkém kontaktu s rodinami, nebo k němu mají děti důvěru.

V neposlední řadě významnou roli hraje i vedení školy a atmosféra otevřenosti mezi učiteli. Tento přístup se pak promítá i do ochoty rozpoznat a podpořit žáky s potřebou podpory z jakéhokoliv jiného důvodu, nejen z důvodu sociálního znevýhodnění.

> *Hrozně těžko se to rozklíčuje a v podstatě, vypadá to, že je lajdák, jo. Je to hrozně těžký a já vždycky říkám, sdílejte to, co si myslíte. Jednomu zlobí, druhýmu nezlobí, proč to tak je? Co dělám já špatně, co je špatně v těch hodinách, proč se to dítě chová? Já vždycky říkam, není to trapný. Není to blbý, že se zeptáš kolegy, co si o tom myslí, jo. A spousta z nich si, spousta*

učitelů si potom jako myslí, já jsem selhala, protože mě to dítě zlobí. Není to tak. Může to být vždycky pátá hodina, může to být spousta různých příčin. A když jako to nesdílej s nikým, tak se tý pravdy nedoberou. Ale rozklíčit to, že třeba tam to v tý rodině vypadá takhle, to dítě to neřekne, kolikrát se za to stydí. A na povrch to nemusí být vidět. Takže tohle rozklíčit je hrozně těžký. (zástupce ZŠ Lísková, 500 žáků)

V našem výzkumu jsme narazili ale i na školy, které jsme v předchozí kapitole definovali jako školy s odmítavým a/nebo pasivním přístupem, které neuměly nebo nebyly ochotny potřeby těchto žáků rozpoznávat.[24] Někde se domnívali, že k tomu nemají odborné či časové kapacity. Jinde postrádali měřitelná fakta, kritéria, která by mohli vyhodnotit, a která by jim odhalila, kterého žáka za sociálně znevýhodněného považovat a kterého ne (viz též 6.5.5 Podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve spolupráci s ŠPZ). Další zaměňovali sociální znevýhodnění například v případě školního neúspěchu za zdravotní znevýhodnění (více k tomuto viz kapitola 6.5 Školní neúspěšnost). V neposlední řadě zaznával argument zásluhovosti podpory, v těchto případech šlo často o překrývání potřeb žáka s charakteristikami jeho rodiny (učitelé hodnotí, zda rodina si podporu zaslouží nebo nezaslouží), kdy pro některé učitele může být obtížné si uvědomit, že se i v případě sociálního znevýhodnění jedná o SVP, kterou je třeba řešit na půdě školy (více k tomu viz kapitola 4 Konceptualizace sociálního znevýhodnění a kapitola 6 Situace, se kterými se školy musí vypořádat). Celkově lze tedy důvody, proč potřeby těchto žáků nejsou rozpoznány a adresovány, shrnout zejména jako neochotu vzít si tuto roli za svou a převzít zodpovědnost za práci s těmito žáky a jejich rodinným prostředím.

Nesledujeme to [kteří žáci mohou být sociálně znevýhodnění např. rodiny v hmotné nouzi], to v žádným případě. Ani jsme se teď nezapojili do těch obědů. Ale určitě tady nějaký ty rodiny jsou. Kdybych měla odhadnout, tak v každý třídě bych jednu našla. Takže dvacet, třicet dětí tady určitě je. Dvacet rodin, dejme tomu. (zástupce ZŠ Borovicová, 450 žáků)

I1: No to je otázka taková ošemetná. Koho považujeme za sociálně znevýhodněného a koho ne.
T: A sledujete to?
I1: To není ani v mých silách to rozpoznat.
I2: To spíš ty třídní učitelé.
T: Myslíte si, že s tím třeba pracují?
I2: No vědí o tý situaci těch sociálně slabších žáků, ale to je všechno.
T: Myslíte si, že by bylo potřeba to nějak víc sledovat?

[24] Tento stav se samozřejmě může měnit, právě i díky zapojení obcí do projektu IKV, jak například dokládá následující výpověď zástupce ZŠ: „V*yhledávání těch dětí [se sociálním znevýhodněním], práce s těmi dětmi, se určitě zlepšila, myslím na všech školách. Abych byla úplně přesná, my máme 11 škol, na 90 % se to určitě zlepšilo z 11 škol na 9 školách.* (zástupce ZŠ Hlohová, 350 žáků)

I3: Nevím, byla by to velká práce. My máme těch sociálně slabších… Máme spádový obvod, takže jich máme poměrně dost. (zástupci ZŠ Zeravová, 450 žáků)

Zkušenost s takovýmto přístupem mají i někteří z oslovených zástupců/zástupkyň PPP, ke kterým se z toho důvodu tito žáci dostávají buď náhodně, nebo pozdě, pokud vůbec. Bohužel v takových případech žáci podporu zavčas neobdrží a škola začíná situaci řešit až v momentě, kdy už je situace vyhrocená a obtížně řešitelná:

Nerada bych řekla, že neumí [pracovat s žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění] vůbec, to bych mnoha školám křivdila, ale ta míra stojí na osvícenosti ředitele nebo výchovného poradce. Jsou školy, které když se něco děje, tak nás kontaktují a říkají, ať si je pozveme. A pak jsou školy, které nekomunikujou a my se k těmto dětem dostaneme spíše náhodou. […] Ale pak jsou školy, které nám to dítě klidně pošlou, když je v páté třídě a mezi tím už i opakovalo, všichni se diví, že má obrovské problémy, ale nikdy je nikdo nikam neposlal. (zástupkyně PPP)

Co/kdo může včasné rozpoznávání potřeb žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve školách podpořit:

- vedení školy, které podporuje tento přístup ve škole a vytváří atmosféru pro sdílení a spolupráci v rámci školy, klade důraz na zájem o dítě a zájmy dítěte,
- AP nebo pracovník ŠPP, který je v blízkém kontaktu s rodinami nebo dětmi, které k němu mají důvěru, zná rodinné zázemí žáků
- dobrá informovanost mezi MŠ a ZŠ v lokalitě, která je v některých městech podpořena projekty zaměřenými přímo na spolupráci mezi aktéry v oblasti vzdělávání,
- spolupráce s NNO, kdy např. pracovníci NZDM navštěvují školy a předávají učitelům tipy, jak poznat žáka, který by mohl těžit z docházky do této služby,
- zřizovatel prosazující sdílení zkušeností a podporu těchto žáků, který např. realizuje projekty zaměřené na podporu inkluzivního a kvalitního vzdělávání.

6 Situace, se kterými se školy musí vypořádat

V rozhovorech, které jsme analyzovali, se objevovaly různě tematizované obtíže a důsledky sociálního znevýhodnění, se kterými se musí školy vypořádat při vzdělávání této skupiny žáků. Příprava na dotazování k některým z témat i přirozeně vedla, neboť většina provedených rozhovorů byla určena k mapování okolností, které provázejí inkluzi v lokalitách, a jednotlivé okruhy byly dopředu zmapovány jako významné. Členění informací v této kapitole tak odráží to, co bylo informanty i námi považováno za důležité. Konkrétní stanoviska, popsaná v jednotlivých částech kapitoly, jsou již plně určena odpověďmi respondentů.

V situacích, kde odpovědi respondentů korespondují s již dříve popsanými přístupy ke konceptualizaci sociálního znevýhodnění a k rozpoznání sociálního znevýhodnění, na to cíleně upozorňujeme.

6.1 Absence

Na zvýšenou míru absence jako na problém, se kterým se pravidelně potýkají, poukazovaly zejména školy, které vzdělávají vyšší podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. U těchto žáků se může častěji vyskytovat vyšší míra absence, ať už neomluvené nebo omluvené, kdy podle některých výzkumů může být míra absence u romských žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí až trojnásobná oproti běžnému průměru (GAC, 2009). Jedná se zároveň o nejčastější výchovný problém, který námi dotazované školy řeší. Podle autorů příručky *Mají na to!* je problém zvýšené absence u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí třeba efektivně řešit, protože pokud takovýto žák nebude docházet do školy, nebude možné ani dostatečně využít žádné z podpůrných opatření nastavených školou (Bořkovcová et al., 2013). Následně tak může vysoká omluvená i neomluvená absence vést ke školnímu neúspěchu nebo dále prohloubit již existující školní neúspěch[25] (GAC, 2009), případně může u žáka vést ke ztrátě pravidelného kontaktu se spolužáky.

Důvody, které vedou k vysoké omluvené i neomluvené absenci nebo ke skrytému záškoláctví[26], mohou být různé. Na jedné straně se může jednat o příčiny v sociálním prostředí žáka, kam může patřit nízký zájem rodičů o vzdělávání nebo nízké kompetence rodičů. U žáků bydlících v sociálně vyloučených lokalitách může mít negativní vliv na školní docházku vrstevnická skupina, ve které se žák pohybuje a se kterou se mohou pojit i patologické způsoby trávení volného času (Macková et al., 2022). Specifickou příčinou absence může být i migrace rodiny do jiného města nebo jiné městské části, kdy na několika dotazovaných školách poukazovali jejich zástupci na rodiny, které se stěhují i několikrát ročně, aniž by o tom rodiče dali škole předem vědět nebo jí následně nahlásili novou školu, do které dítě po přestěhování

[25] Blíže viz kapitola 6.6 Školní neúspěšnost.

[26] Tzv. skryté záškoláctví označuje situaci, kdy zákonný zástupce dítěti omluví velké množství absence, která ale z pohledu školy není považována za opodstatněnou. Školy za skryté záškoláctví mohou označovat např. situaci, kdy rodič omluvenkou řeší situaci, kdy se mu nechce vstávat nebo kdy nezvládl vypravit dítě do školy nebo v případě starších dětí může jít o to, že dítěti se do školy nechce a rodič je není schopen přimět k tomu, aby do školy šlo (Macková et al., 2022).

zapsali. To se škola zpravidla dozví až zpětně, kdy do té doby vede absenci žáka jako neomluvenou (blíže viz box Migrace). Mezi příčiny absence lze zařadit i individuální faktory na straně žáka, kam mohou patřit deprese, úzkosti, důsledky dlouhodobého stresu nebo závislosti (Macková et al., 2022). Mezi tyto důvodu spadá i zvýšená míra nemocnosti, a to zejména u mladších žáků žijících v nevyhovujícím bydlení v sociálně vyloučených lokalitách (GAC, 2009). V neposlední řadě lze příčiny absence najít i v samotném školním prostředí, kdy vliv na absenci může mít vztah s konkrétním učitelem, školní výsledky, třídní klima a pocit sounáležitosti s třídou. Faktory ve školním prostředí mohou mít nejen negativní vliv na míru žákovy absence, ale i naopak pozitivní (Bořkovcová et al., 2013). V konkrétních případech absence lze u těchto žáků zpravidla vystopovat kombinaci hned několika různých faktorů.

Migrace

Z dotázaných škol se s migrací žáků potýkají ve vyšší míře zejména školy, které se nacházejí v sociálně vyloučených lokalitách a v blízkosti soukromých ubytoven nebo azylových domů pro matky s dětmi, kdy se na některých školách jednalo až o více než 100 příchodů a odchodů žáků během jednoho školního roku. Zástupci škol poukazovali na situaci, která vzniká poté, co matka s dětmi opustí azylový dům nebo se rodina přestěhuje na jinou soukromou ubytovnu nebo do jiné nejisté formy bydlení. Život v těchto typech bydlení je charakteristický právě jejich častým střídáním, které pramení ze špatného technického stavu objektů, z nájemních smluv uzavíraných na dobu několika měsíců nebo z nestabilního zaměstnání rodičů. Vzhledem k životním okolnostem rodin těchto žáků se často jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro zástupce škol je významné, že tyto rodiny zpravidla opět odcházejí i bez ohledu na množství práce, které vedlo k tomu, že se škole povedlo s rodinou nastavit formu komunikace a žákům zajistit potřebná podpůrná opatření. Jedna škola zmiňovala problémy v momentě, kdy takto migrující žák měl přiděleného asistenta pedagoga. Zaměstnanci školy v rozhovorech mluvili o tom, že úsilí, které na začlenění těchto žáků vynaložili, bylo v důsledku jejich brzkého odchodu ze školy ztraceno.

Specifickým typem migrace jsou návraty romských rodin z Velké Británie, kdy zástupci škol zmiňovali problémy v oblasti omezené slovní zásoby navrátivších

se žáků, neznalosti vázaného písma, které se ve Velké Británii nepoužívá, nebo chybějící znalosti z předmětů čeština a dějepis. Pro jednu z dotazovaných škol byly problematické i samotné odchody rodin do Velké Británie, kdy ředitel školy poukazoval na to, že se někdy jedná o odchody ze dne na den, kdy rodina předem škole neoznámí, že žák bude plnit povinnou školní docházku v zahraničí, ani následně nesdělí, do které školy ve Velké Británii dítě přihlásila. Absence tohoto žáka je potom evidovaná jako neomluvená a později je zpravidla její řešení předáno na OSPOD nebo na policii.

6.1.1 Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

V rozhovorech jsme identifikovali širší škálu interpretací a postojů k řešení absence a k tomu, co ji způsobuje. Pro přiblížení různosti řešení absencí na školách zde popíšeme dva přístupy, které představují opačné póly vycházející z konceptualizace sociálního znevýhodnění školami, představené v kapitole 4.

Ne každá škola naplňovala daný přístup ve všech aspektech, některé se jim ve své praxi pouze více nebo méně blížily. Konkrétní důvody rozdílného přístupu mezi školami lze spatřovat ve více faktorech. Jedním z nich je velikost školy, kdy některé školy s jednou třídou v ročníku čerpaly z individuální znalosti žáků a jejich rodin. Svoji roli hrály i zkušenosti školy s postupy řešení absence, které se již v minulosti osvědčily. Vliv měla i velikost populace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí docházejících do školy – pro množství dotázaných škol s vyšším podílem těchto žáků byla absence něčím, co si nemohly dovolit přehlížet a co potřebovaly aktivně řešit. Nicméně nebylo to vždy pravidlem, a některé školy s větší populací těchto žáků rezignovaly na snahu o řešení a kladly důraz na represivní opatření. V neposlední řadě hrálo roli i to, jak školy vnímají sociální znevýhodnění, kdy se dva níže rozebírané typy přístupů k řešení absence do velké míry překrývají právě s tím, jak školy konceptualizovaly sociální znevýhodnění a jak vnímaly svoji roli v jeho řešení.

Školy v předchozích kapitolách označované jako chápající a angažované zdůrazňovaly potřebu absenci řešit, a to mnohdy i za cenu vysokého nasazení pracovníků školy. Hledaly proto zpravidla příčiny absence a na ně se snažily aplikovat opatření vedoucí k eliminaci absence nebo alespoň k jejímu snížení. Na druhé straně školy, které sociální znevýhodnění konceptualizovaly jako romskou záležitost a které poukazovaly na „nepřizpůsobivost“ rodičů, odmítaly svoji roli na řešení absence a přenechávaly ji na jiných aktérech, pokud tedy vůbec nějaké řešení viděly.

> *Máme tabulku, já jsem za druhý stupeň. Tam máme čtyři žáky, dva po třiceti hodinách, jeden asi osmnáct hodin a jeden asi osm hodin. Takže čtyři děti*

> *prokázané záškoláctví. Mohu mít podezření, že rodiče mohou krýt záškoláctví svých dětí tím, že jim píšou omluvenky. Máme takové zkušenosti, příklad, máme v řádu, že do tří dnů musí být omluvenka, abysme věděli, co je s dítětem. Do tří dnů není, tak automaticky naskakují neomluvené hodiny. Většinou ten učitel volá domů, telefon je nedostupný, nebo to nezvedají. Když to takhle naskakuje, rychle, to jsou dva dny. Po dvaceti pěti neomluvených hodin pak hlásíme na OSPOD. Tam máme kurátora, kterému posíláme hlášení o zanedbání školní docházky a oni to pak řeší dál. A to je většinou po těch pětadvaceti hodinách. Měli jsme tam jednou třicet pět, jednou třicet dva, tak nějak. Takže dvě hlášení na městského kurátora už jsou. Kdyby u těchhle dětí na to někdo v rodině dohlížel, tak se to nemůže stát.* (zástupce ZŠ Platanová, 550 žáků)

Zástupce školy v úryvku popisuje přístup školy k řešení podezřelé a následně i neomluvené absence, kdy škola jasně ví, co má dělat, a to i na základě *Metodického pokynu MŠMT k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví* (MŠMT, 2002).

Třídní učitel se v případě vzniku absence, kterou rodič do 3 dnů neomluví, pokusí telefonicky kontaktovat rodiče. Pokud neuspěje, měl by podle metodického pokynu při rozsahu neomluvené nepřítomnosti do 10 hodin svolat jednání s rodiči ve škole. Po překročení meze 10 neomluvených hodin by škola dále měla svolat výchovnou komisi, tj. formální jednání se zákonnými zástupci žáků za účasti ředitele školy, třídního učitele, výchovného poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školního metodika prevence, případně dalších účastníků podle závažnosti důvodu neomluvené absence. Po tom, co neomluvená absence překročí 25 hodin, posílá škola hlášení na OSPOD o zanedbání školní docházky, za určitých okolností (např. opakované záškoláctví) je pak kontaktována také policie ČR.

Výše uvedený úryvek naznačuje, že v případě problémů v komunikaci se zákonnými zástupci je možné dosáhnout mezí pro hlášení na OSPOD velmi rychle. Přístup školy může být různě aktivní, některé školy kládou větší důraz na splnění ohlašovací povinnosti o absenci než na aktivní spolupráci školy s rodinou, která by předešla eskalaci situace.

I přestože na konci úryvku zástupce školy odkazuje na možnou příčinu absence ve fungování rodinného prostředí žáka, nebere snahu přimět rodiče ke změně jako něco, čemu by se měla věnovat škola a v tomto případě přenechává tuto roli jiným aktérům. V tomto duchu postupovaly školy s **odmítavým přístupem k sociálnímu znevýhodnění**, které viděly **svoji roli především ve vzdělávání, a ne ve spolupráci s rodiči na výchově jejich dětí či v předcházení absence**. Tyto školy zmiňovaly i to, že musí **všem „měřit stejným metrem“** a že nemohou u sociálně znevýhodněných žáků přihlížet k okolnostem v rodině, když to u jiných skupin žáků také nedělají.

Několik škol svůj přístup přenechání řešení absence jiným aktérům doplňovalo důrazem na **snahu řešit tento výchovný a vzdělávací problém skrze zapojení represivních opatření**, kdy v jednom městě do rodin žáků, kteří nepřišli do školy, zajížděla hlídka městské policie na

popud školy. Podobně městská policie v jiném městě kontrolovala romské rodiny s dětmi, které zastihla na veřejných prostranstvích města, zda je jejich dítě ve škole řádně omluveno. Takto cílené zapojení městské policie může významně přispívat ke kriminalizaci a stigmatizaci obyvatel sociálně vyloučených lokalit (Toušek et al., 2018). Zástupci několika škol v tomto ohledu mluvili o tom, že české úřady považují za příliš benevolentní a že by uvítali tvrdší tresty pro rodiče dětí s vysokou neomluvenou absencí.

> *Máme tady 4 nebo 5 takových dětí, které mají neomluvené hodiny. Ze začátku se řeší důtka ředitele školy, pak se to řeší třeba i sníženou známkou z chování, a my samozřejmě informujeme OSPOD, protože většinou jsou to rodiny pod jejich dohledem. Specielně paní B. do těch rodin pravidelně jezdí a rodiny jsou nějak tím OSPODEM sledované.* (zástupce ZŠ Jasanová, 250 žáků)

Jak je patrné z úryvku, důraz na represi některých škol reprezentujících odmítavý přístup se nemusí soustředit pouze na rodiče, ale může se promítnout i do individuálních postihů žáka. Tyto školy neomluvené hodiny prostě sčítaly a po určitém množství odesílaly hlášení a podklady na OSPOD, přičemž se zpravidla dostávaly do sporů s OSPOD, který podle nich nereagoval dost rychle nebo se jejich hlášeními nezabýval vůbec, jako v případě následujícího úryvku.

> *I: My máme systém, že opravdu v momentě, kdy ne… je jedno, jestli je to pan, paní právnička nebo to… prostě neomluví, je nám to líto, jeden metr na všechny. A jako na tomhle trvám já od začátku, že okamžitě voláme, tam jsem vlastně narazila, jsme měli i v rámci MASKY sezení s OSPODEM a tam mají ministerstva velikánskej problém, nemají provázaný předpisy. Takže paní z OSPODU neustále dělala blbce z mejch učitelů, který to tam hlásili, tady nám to nehlašte, nás to nezajímá. Takže pak jsem šla já teda jsem se hodně rozčilovala, takže jsem vyvolala takový to, jak jsou výchovný poradci a byli tam zástupci právě OSPODU a tady toho města. Tak já jsem na to jednání šla jako ředitelka a ona právě ta paní z OSPODU říká: „To nám ani neposílejte“, tak jsem si vzala slovo a říkám: „no, moje učitelky vám to posílat budou, protože náš metodickej pokyn MŠMT zní takto. Já samozřejmě nemusím dodržovat metodickej pokyn, ale pak bych si měla zdůvodnit z jakýho důvodu, a dokud mi vy písemně nedáte, že vám to nemám posílat, tak nemám důvod vám to neposílat. A předpokládám, že vy mi to písemně nedáte. Takže moje učitelky vám to tam dál budou posílat a byla bych hrozně ráda, kdybyste se zdržela komentářů, protože ony postupují podle metodického předpisu svého ministerstva. A vy postupujete podle metodického pokynu svého ministerstva. To že se nám ta dvě ministerstva nedohodly, není náš problém, ale prosím vás nekoukejte na ty učitelky, jako že jsou hloupý, oni nedodržujou pouze ten váš, ale ten svůj ano.*
> *T: Jak to pak dopadlo?*
> *I: To furt trvá.* (zástupkyně ZŠ Trnovníková, 550 žáků)

Spolupráce škol a OSPOD

Podezření na záškoláctví a na zanedbání péče s ním související jsou oblastmi, které dotazované školy řešily s OSPOD nejčastěji. Zástupci dotazovaných škol vyznačujících se odmítavým přístupem k řešení absence často zmiňovali spory s OSPOD a výhrady k jeho práci. V oblasti řešení absence by u OSPOD uvítali větší pružnost a kratší reakční dobu, protože v určitých situacích je podle těchto škol třeba jednat rychle. Některé školy od OSPOD očekávají, že v případě nahlášení problémů pracovníci ihned vyjedou do rodiny, podobně jako to v některých obcích dělá městská policie. Tyto školy kritizují i skutečnost, že se OSPOD před návštěvou musí rodině ohlásit.

Školy přiklánějící se spíše k chápajícímu a angažovanému přístupu sice často byly s OSPOD v pravidelném kontaktu, ale v oblasti řešení absence považovaly OSPOD až za jednu z posledních instancí. I těmto školám mnohdy chyběla bližší zpětná vazba od OSPOD, kdy se učitelé nedozví, zda se na základě jejich podnětu něco dělo, i přestože si většina dotazovaných zástupců škol uvědomuje, že informace o řízení s rodinami OSPOD školám poskytovat nemůže.

Spor v oblasti řešení absence mezi školami a OSPOD často pramení i z toho, že školy i OSPOD mají každý jiný metodický pokyn od příslušného ministerstva týkající se řešení absence. I přestože rozhovory s pracovníky místních OSPOD nebyly součástí tohoto výzkumu, z jiných vstupních analýz realizovaných ASZ je patrné, že pro pracovníky OSPOD není každá neomluvená absence jasným ohrožením dítěte, na základě kterého by měli vyvozovat sankce vůči rodičům. S tím souvisí i problematičnost prokázání viny rodiče na vzniklé absenci, a to zejména u starších žáků. Některá města na základě těchto rozdílů v přístupech začala organizovat kulaté stoly mezi zástupci OSPOD a místních základních škol, aby se vzájemně mohli informovat o novinkách v legislativní úpravě a vzájemných postupech a očekáváních.

Na druhé straně škály se nacházely školy vyznačující se **chápajícím přístupem orientovaným na řešení problému** absence a na zamezení jeho dalšího vzniku. Tyto školy zmiňovaly nutnost zohlednění rodinné situace žáka a upřednostňovaly domluvu s rodiči vedoucí k omezení absence před naplněním úředních postupů.

To dítě, kdybych nebyla svědkem, tak kdyby mi to někdo říkal, tak tomu nevěřim. To dítě, my sme ho zařadili do obědů do škol, a on začal chodit do školy. Přestaly absence, a já jsem říkala, teda [uvádí jméno] *podivej se, dneska seš ve škole, já mam takovou radost a on řikal, dneska je kuře v tý školní jídelně. Jak opravdu ten oběd … On věděl, že když do tý školy dojde, že bude nasycený, jo. A že si může přidat a vlastně on ráno nesnídal, svačiny nula, dostane oběd, večeře nula. Takže už jenom jako tohleto, že třeba jako děti opravdu v dnešní době, jako kolikrát lidi řikaj, že to není možný, je to možný, že třeba dvě děti spěj na jedný posteli, jo, jako že se opravdu komfortně nevyspí. Že přijdou prostě děti domu a doma… To je holej fakt, já jsem to viděla, já to vim, že to tak je, jo, těch dětí je málo, ale jsou… Takže prostě přijdou domu, maj kuchyň a pokoj, v pokoji spěj s rodičema oni dohromady. Úkoly píšou na kuchyňskym stole, kde je popelník, kafe a tam prostě ty děti jako bivakujou. A jejich jako veškerý volný čas je to, že sedí u tatínka, u strejdy, který tam mastěj karty a pijou pivo. Takže jako, věřim tomu, vopravdu věřim tomu, že kdyby nějaký učitel prožil ne týden, den v tomhle prostředí, že je vyřízenej z toho. Já vim, že ty děti se tam narodili, že nepoznali nic jinýho.* (zástupkyně ZŠ Lísková, 500 žáků)

I přestože se svou proaktivností ve srovnání s ostatními školami chápajícího přístupu jedná spíše o ojedinělý příklad, respondentka popisuje situaci, kdy u jednoho z jejích žáků došlo k výraznému zlepšení v oblasti docházky po tom, co jej zařadila do programů obědu zdarma. Respondentka zároveň zmiňuje **potřebu znalosti domácího prostředí žáka**, kterou získala až po osobní návštěvě rodiny žáka, kde viděla jeho prostor na přípravu do školy a způsob, jakým tráví volný čas. Podobně i učitelé z dalších škol mluvili např. o tom, že když znají rodinu dítěte nebo vyloučenou lokalitu, ve které rodina žije, mají více pochopení pro to, když dítě zaspí, protože ho nikdo nevzbudí a následně mu ujede autobus.

Maminka přijde a řekne že nemohla týden poslat děti do školy, protože se stěhovali, neměli vodu. A trestejte jí, nahlašte to. Sice podle školního řádu to je neomluvená absence, ale co jí na to máte říct. Proto máme ten individuální přístup, řekneme, tak si to vyperte, děti někde umyjte a pak ať přijde do školy. Kdybychom měli striktně řešit každou neomluvenou hodinu, tak máme polovinu školy na policii a na přestupkový komisi, kdy jim udělí pokutu, a tím tu rodinu potrestají ještě víc. Naučit se tohle řešit individuálně. Ale pořád jsme ZŠ, tzn. máme tady nastavený pravidla, nesuplujeme sociální služby, do toho nezasahujeme, ani tady nemáme kvalifikovaný lidi na sociální práci. Ale bereme to tak lidsky. Zase, pedagog není nucen k tomu, aby to dělal, je to na dobrovolnosti toho pracovníka. Když jim to přikážete, tak řeknou, že to dělat nebudou. Není to na tom, že by to museli dělat. Má tu práci jako pedagog. Nesuplujeme sociální práci. Napůl jo. Ale dobrovolně. Bez finančního ohodnocení těch učitelů. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Zástupce školy zde popisuje příčinu původně neomluvené absence jednoho žáka školy a zároveň zdůrazňuje, že podle něj u těchto rodin tresty zpravidla nevedou ke zlepšení docházky, a je podle něj lepší k absenci **přistupovat individuálně** a zohledňovat rodinné podmínky žáka. Zároveň ihned vzápětí zmiňuje **dobrovolnost, že vše je na konkrétním učiteli, zda se bude zajímat** a zda vynaloží čas např. k návštěvě rodiny, což přináší zátěž navíc k náplni práce učitele a může být považováno až za sociální práci, kterou učitel nemá v popisu práce (viz též 6.2 Komunikace s rodiči). Na potřebě zohlednění rodinných podmínek a individuálního přístupu s cílem zamezit vzniku další absence se shodovaly všechny školy reprezentující chápající přístup, které si i uvědomovaly **různost podmínek mezi jednotlivými žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a to, že se podmínky žáka či rodiny mohou změnit ze dne na den** – např. v úryvku zmíněná rodina neměla ještě po stěhování zapojený přívod pitné vody.

Individuální přístup k absenci a snaha o zohlednění rodinné situace ale neznamenaly, že by školy chápajícího přístupu rezignovaly na školní řád nebo na dodržování metodického pokynu MŠMT, jak je patrné z předchozího i následujícího úryvku, který pochází ze školy, která v rozhovoru, i přestože se nejednalo o typického zástupce chápajícího přístupu, vykazovala prvky tohoto přístupu v oblasti řešení absence.

> *Buďto první kontakt třídní. Pak máme dvě výchovný poradkyně, jednu pro druhej, jednu pro první stupeň a ta jedna má právě i na starost i komunikaci s tim Romodromem. […] Potom pokud když selhává tadyto, tak většinou tak ty děti nebo ta rodina je sledovaná i tou sociálkou. Tak to jde prostřednictvím tý pracovnice toho OSPODU, která tu rodinu má na starosti. A pak když ani todle to nejde, tak už toho se do toho vkládaj i ty kurátorky. Jo, co sou na tom odboru sociálních věcí, ale ta prvotní komunikace je vždycky jako třídní učitel. Jo tam ty, někdy to, někdy je to telefonickej kontakt, někdy musí bejt písemnej, protože voni furt nemaj kredit a vymlouvaj se, takže voni nejsou schopný ani vomluvit to dítě jo, takže tam někdy je problem, že si to musíme… A to já nechci teda moc, ale prostě, někdy ty učitelky takový jsou, ale člověk se jim ani nediví. Že prostě nejdřív, než to seknou jako nevomluvený, takže zjišťujou co a jak, a někdy voni skutečně jsou nemocný u toho doktora i byli, ale prostě nejsou schopný nám dát tu informaci. Jo a pak když přijde po 14 dnech s razítkem, tak v podstatě to nesplňuje požadavky ani školního řádu, ani tý vyhlášky ministerstva, jak maj vomlouvat děti, jo, takže tam je to problém. Ale jak řikam, ta komunikace takhle, když to řeknu, těch několik úrovní, třídní učitel, když ne, výchovný poradce, pak prostě buďto ten Romodrom nebo sociálka podle toho, jestli jsou zapojený anebo nejsou, no a pak už to, už když tohle selhává, tak je to potom na nějaký i výchovný komise řekněme a tak dál, a jak řikám, v některejch případech se to dostane až k tý policii. Ale to sou, nechci říct, že sou to výjimky, vono každej rok se to stane stoprocentně, tak dvě tři děti nebo dvě tři podání máme, ale někdy se to vyřeší, nějakou řeknu domluvou, když*

> *potom voni viděj, že už je to takhle na hraně, tak si daj pozor a jinak většinou u tý sociálky, jako v tý fázi, když se do toho vloží ta sociálka, tak už to zabere.* (zástupce ZŠ Rybízová, 550 žáků)

Z úryvku je patrné postupné zavádění nových opatření v případě, že ta předchozí nevedla ke kýženému výsledku v podobě omezení absence. Respondent zde zároveň zmiňuje důležitost třídního učitele jako osoby, která má zpravidla nejlepší přístup k informacím o žákovi a o jeho rodinném prostředí. Zároveň mnoho „chápajících" škol poukazovalo na to, že v případě včasného řešení ze strany třídního učitele často zjistí, že absence žáka byla odůvodněná, ale její omluvení selhalo např. v případě nedostatku kreditu na mobilním telefonu rodiče nebo kvůli okolnostem, které komplikují např. osobní návštěvu rodiče ve škole (rodina bydlí v jiné obci, nevlastní automobil, otec pracuje a matka se dopoledne stará o tři mladší sourozence předškolního věku). Na tyto překážky v rodinném prostředí může školu předem upozornit např. skutečnost, že rodina spolupracuje se sociálně-aktivizační službou nebo má přiděleného kurátora z OSPOD. V případě situace z úryvku by přísné řešení na první pohled neomluvené absence, která nakonec nebyla omluvena správně ani podle školního řadu, vedlo k potrestání dítěte za to, jaké má rodiče a v jakém vyrůstá prostředí, což si zástupci těchto škol uvědomovali a poukazovali na to i v rozhovorech.

Zástupce školy v uvedeném úryvku zároveň poukazuje na to, co bylo společné i ostatním školám vyznačujícím se chápajícím přístupem, a sice to, že se zpravidla jedná o jednotky žáků ročně, jejichž absence je nakonec klasifikovaná jako neomluvená a dostane se přes všechna v úryvku zmiňovaná opatření až k řešení na sociální odbor nebo na policii. I přesto ale tyto jednotky případů mohou představovat pro školy vysokou zátěž, jak je patrné z výčtu osob a organizací zapojených do snahy o řešení takovéto absence. Kromě omezeného rozsahu neomluvené absence velká část dotazovaných škol poukazovala i na její pokles v průběhu posledních let, který ale v několika případech zástupci škol přičítali nárůstu omluvené absence, která může být pro žáka a školu stejně problematická jako ta neomluvená, nebo na benevolentní praxi místních dětských lékařů, kteří v několika případech vystavovali omluvenky i žákům, které osobně neviděli nebo vystavovali omluvenky zpětně. Svůj podíl na poklesu neomluvené absence může mít podle některých škol i jejich částečný „úspěch" v práci s některými rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří už po předchozích zkušenostech omlouvají děti více v souladu se školním řádem.

V oblasti řešení absence se dotazovaným školám kromě výše zmíněných postupů osvědčil např. přechod žáků, u nichž měla škola podezření na zanedbávání školní docházky, na zvláštní a časově omezený režim omlouvání, kdy byla vyžadována omluvenka od lékaře i pro krátké jednodenní absence, případně školy samy telefonicky ověřovaly absenci těchto žáků u lékaře. Důvody pro zavedení tohoto režimu by ale měly být jasně formulovány ve školním řádu (Bořkovcová et al., 2013). Jiné školy považovaly za klíčovou přítomnost autority ve formě ředitele školy nebo pracovnice OSPOD na jednání s rodiči. Jedna z dotázaných škol na jednáních s rodiči uzavírala i písemné dohody o spolupráci, kde bylo jasně popsáno, co a jakým způsobem se rodič zavázal řešit a jakými způsoby a jak často o tom budou společně s pracovníky školy dále komunikovat. Některé školy v této oblasti spolupracovaly s pracovníky

sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi, a to za předpokladu, že s touto rodinou měla daná služba uzavřenou smlouvu o spolupráci.

6.1.2 Společný rys fungujících opatření

6.2 Komunikace s rodiči a zapojení rodičů do vzdělávání

Dobré vztahy a kvalitní komunikace mezi rodiči a školou jsou jedním z klíčových prvků celkové kvality školy. Komunikace s rodiči byla ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků jedním klíčových témat našich rozhovorů na školách, kdy školy vyzdvihovaly jak důležitost dobré komunikace s těmito rodiči, tak problémy, se kterými se v této oblasti setkávají.

U jedinců, kteří žijí po generace v sociálně znevýhodněném prostředí nebo v sociálně vyloučených lokalitách, se tato situace může promítnout i do vztahu k institucím, např. v důsledku mezigeneračně předávané zkušenosti. Těmto rodinám z pohledu škol může scházet pozitivní vztah k institucionalizovanému vzdělávání, a to nejen v důsledku vlastní špatné zkušenosti, ale i proto, že vzdělání pro rodiče žáků (a ani pro jejich prarodiče) nemuselo být něčím, co by pozitivně ovlivnilo jejich uplatnění v životě (Lábusová, 2015). Zpravidla se jedná o rodiče, kteří jsou zvyklí na jiné způsoby komunikace a prosazování vlastního zájmu, než od nich v komunikaci se školou očekávají učitelé, žijící životním stylem střední třídy. Část rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí také neplní ve srovnání s ostatními rodiči dostatečně svoje povinnosti vůči škole a vzdělávání svých dětí. Tito rodiče mohou být ve vztahu ke škole pasivní, což se může jevit paradoxní zejména v situaci, kdy jejich děti potřebují nadstandardní podporu oproti žákům pocházejícím ze střední třídy. Tato potřeba podpory velmi často vyplývá právě z rodinného prostředí žáků (Bořkovcová et al., 2013).

Z těchto důvodů je dobrá komunikace mezi školou a rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí klíčová a od její kvality se odvíjí podoba celkové spolupráce mezi školou a rodičem. Komunikace mezi rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí a pracovníky školy se pojí s několika riziky, se kterými by školy a jejich zaměstnanci měli počítat. Jde o riziko možného konfliktu, který ze strany rodičů může být způsobený nejistotou v jednání s institucemi nebo frustrací pramenící z jiných oblastí jejich života, než je vzdělávání dětí. Podobně vyhrocený způsob komunikace může být vlastní např. komunikaci mezi obyvateli sociálně vyloučené lokality nebo na soukromé ubytovně. Druhým rizikem je zahlcení informacemi ze strany pracovníka školy, kdy snaha probrat rychle a najednou všechny potřebné záležitostí může být kontraproduktivní, zvláště při jednání s rodiči s nízkým vzděláním nebo s nízkými jazykovými kompetencemi. I v důsledku těchto rizik je pro úspěšnou komunikaci s rodiči klíčová vzájemná důvěra, která se odvíjí od způsobu komunikace s rodiči, který škola zvolí (Bořkovcová et al., 2013).

Kvalitní komunikaci mezi školou a rodiči je třeba trpělivě budovat a udržovat, což se však netýká pouze rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí. Podobně některé postupy škol proaktivního přístupu ovlivňují celkové inkluzivní nastavení školy, které má vliv na komunikaci se všemi rodiči a na schopnost školy řešit krizové momenty v komunikaci obecně.

6.2.1 Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

Rodiče a zkušenosti s komunikací s nimi patřily v dotazovaných školách mezi centrální témata. Jak je patrné i z předchozích kapitol, školy zmiňovaly nutnost komunikace s rodiči ze sociálně

znevýhodněného prostředí v množství různých oblastí: od schůzek s rodiči ve škole a řešení absence přes domlouvání návštěv ve školských poradenských zařízeních a podporu domácí přípravy až po zajištění pomůcek a uvolnění dětí na mimoškolní akce. I přes univerzální přítomnost těchto témat v rozhovorech se všemi dotazovanými zástupci škol se jednotlivé školy a jejich zástupci velmi lišili v tom, jak popisovali svoje zkušenosti s komunikací s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí a jak popisovali nastavenou formu spolupráce. Školy také různě vnímaly vztah mezi rodinným prostředím a projevy žáka ve škole, případně se lišily v tom, jak popisovaly rodiče samotné, jejich životní styl a způsoby komunikace. Oblast komunikace s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí proto dále opět popisujeme optikou dvou přístupů, které byly formulovány v kapitole věnující se konceptualizaci sociálního znevýhodnění ze strany škol. Ne všechny dotazované školy lze však zařadit do jednoho nebo druhého přístupu. Některé školy např. nějak přistupují k rodičům v oblasti řešení absence, jinak v oblasti řešení nedostatku pomůcek žáků, nebo se jejich přístup odlišuje v oblasti domlouvání návštěv v ŠPZ. Pro lepší pochopení komunikace dotazovaných škol s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí se ale budeme v následujících odstavcích soustředit na tyto dva přístupy.

Zástupci škol reprezentujících pasivní a mnohdy i odmítavý přístup ve svých vyjádřeních spojovali rodiče, na základě jejich mnohdy pasivního přístupu ke komunikaci se školou, s leností, neschopností a nezájmem o vzdělávání. Mluvili především o tom, co rodičům chybí nebo co nedělají, soustředili se na nedostatky těchto rodičů. Několik škol v tomto ohledu zmiňovalo potřebu vyššího dohledu nad rodiči nebo případného trestu skrze dávkový systém, který tyto školy zpravidla považují za příliš vstřícný.

Naopak na druhé straně spektra dotazovaných škol z hlediska přístupu k rodičům a komunikaci s nimi stály školy, které zmiňovaly potřebu trpělivé komunikace a nutnost budování vzájemné důvěry mezi školou a rodinou. Tyto školy zmiňovaly i asistenci pracovníků školy v některých oblastech rodičovských kompetencí, která se v některých školách pohybovala až na hranici sociální práce. Proto lze tento přístup označit jako chápající a angažovaný, a tím pádem i orientovaný na řešení potřeb dítěte a rodiny, což mnohdy podle dotazovaných vedlo ke zlepšení spolupráce rodiny se školou.

Rodiče tak v některých školách mohli být považováni za ukřičené, nepravdomluvné, nepracující, nevstávající a podporující záškoláctví. Na druhé straně v jiných školách, někdy se nacházejících i ve stejném městě, mohli jejich zástupci o rodičích ze sociálně znevýhodněného prostředí hovořit jako o někom, koho učitelé osobně znají, s kým je třeba trpělivě komunikovat a postupně budovat důvěru, kdo nemusí mít vždy dostatek kompetencí poskytnout dětem stejné podmínky jako ostatní rodiče žáků školy.

> *I1: My s těma rodičema mluvíme, to je furt donekonečna. Já s maminkou zjistila, že jsem s ní měla 45 pohovorů a úplně k ničemu. Ze sociálky furt si je tam zvou, domlouvají, vysvětlujou…I2: To je chybou v systému. Je to v nich a je to v systému, protože ona nikdy nepocítila potřebu pracovat, nemá režim, nevstává. Vstává v deset, tudíž nedohlídne na to, že ten kluk má být*

> *v 8 tady. A to je většina tadytěch. Ona ví, že si jednou za měsíc musí někam dojít pro peníze, a to je celý její režim a v tom vychovává svoje děti. Na co se budeš učit, když si stejně přijdeš támhle v 18 pro sociálku a proč bys vstával, když nebudeš chodit do práce. A v tomhle žijou.* (zástupci ZŠ Višňová, 500 žáků)

Zástupce školy se v tomto úryvku přiklání k **odmítavému přístupu**, když popisuje konkrétní matku žáka jako nepracující, nevstávající a závislou na sociálních dávkách. I přestože se pokoušel s matkou komunikovat, nedospěli společně k žádné změně, což přičítá matčiným vlastnostem. Opakovaně se snaží situaci změnit postupem, který ale selhává. **Ve školách, kde jsme pozorovali odmítavý přístup, jsme zkušenost opakovaného neúspěchu s určitým postupem, znovu a znovu ověřovaným, sledovali vícekrát.**

> *I1: A tam je to, když ty děti nechodí do školy, tak s náma nesdílí ty hodiny, dny, nejezdí na společný akce, výlety, divadla a tím se samy vyčlení. To nikdo nezpůsobuje.*
>
> *T: A myslíte, že v tom může hrát nějakou roli i ta finanční stránka?*
>
> *I1: Ne. Všechny tyhle děti jdou ráno do školy a mají stovku a jdou si koupit svačinu samy místo, aby jim máma namazala rohlík, to je pro ně zátěž. Takže má stovku, aby si koupil brambůrky, Coca-Colu, hotovou bagetu, takhle oni chodí, a cigarety. Ale aby jim zaplatili divadlo, tak to je škoda peněz pro ně. Takže většinou tyhle děti tady zůstávají, a když se podíváte, co zůstalo…*
>
> *I2: Na prvním stupni, když je nějaká taková akce, tak automaticky chybí. Prostě nezaplatí a nedostaví se.*
>
> *I1: Já bych řekl, že ten podíl těch sociálně znevýhodněných… tak ti Romové jsou na tom takhle. Oni nejsou finančně znevýhodnění, když už je tady někdo, kdo na to opravdu nemá, tak to není Rom. To jsou na tom opravdu špatně ti lidi, ale ty děti romský, co jsou jakoby znevýhodněný, tak ty ne. Jenom to prostě nechtějí sdílet, nechtějí to dělat.* (zástupci ZŠ Višňová, 500 žáků)

Jak je patrné z úryvku, mezi školami odmítavého přístupu se objevoval také názor, že **Romy od ostatních sociálně znevýhodněných rodin odlišuje to, že netrpí skutečným materiálním nedostatkem**. Nedostatek financí na stravování a mimoškolní aktivity romských žáků jsou zde spojeny s **vnímanými deficitními vlastnostmi romských rodičů, které byly těmto rodičům přisuzovány v oblastech pracovního života a v oblasti péče o děti včetně jejich motivace ke vzdělávání**. Na některých dotazovaných školách do oblasti komunikace s rodiči mohou vstupovat stereotypy zaměstnanců školy týkající se Romů a jejich způsobu života.

V těchto rozhovorech se odrážela i neznalost Romů a jejich způsobu života, na což poukazovali místy i samotní respondenti, kdy několik zástupců škol zmiňovalo přednášky o romské kultuře, na jejichž základě si např. uvědomili, že v některých romských rodinách jsou děti starší 12 let považovány za mladé dospělé, kterým už toho rodič tolik nemůže přikazovat a zakazovat, nebo že cestou, jak se domluvit s některými romskými žáky, je přes nejstarší dceru v rodině (blíže viz Jakoubková Budilová, et al., 2010).

Zástupci školy poukazují v úryvku na absenci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na mimoškolních aktivitách, přičemž si nespojují možné příčiny této neúčasti s obavami rodičů o děti, která může pramenit i z nedůvěry ve školu nebo z neznalosti prostředí, kde se mimoškolní akce koná. Podobně je jako jedna z možností vyloučena špatná finanční situace rodin a dál důvody neúčasti těchto dětí na mimoškolních akcích respondenti neřeší. Nakonec se spokojí s tím, že „prostě nezaplatí a nedostaví se“, a to i přestože si respondent na začátku úryvku uvědomuje, že svojí neúčastí tito žáci s ostatními něco nesdílejí, což je následně dále vyčleňuje.

Zaměstnanci těchto škol nepovažují návštěvu rodin za něco, co spadá do kompetencí školy, a to ani v případech nefungující komunikace se sociálně znevýhodněnými rodiči, kdy se jim některé rodiče dlouhodobě nedaří přimět k návštěvě školy. Několik zástupců škol se vůči této možnosti naopak vymezilo v tom smyslu, že to není úkolem školy, ale sociálních služeb a OSPOD, a že by se v případě návštěv v rodinách báli o své kolegy nebo zaměstnance.

> *Já si ale nemyslím, že by to měl dělat někdo ze školy. Já si myslím, že ten sociální pracovník, který je ve škole, alespoň tak, jak je nastavený, by ten kontakt s tou rodinou měl zajišťovat, což se daří, víceméně. Ale myslím, že ten člověk má působit v rámci toho, co dělá a má působit na té škole a nemá se motat do těch rodin, protože k tomu nemá žádnou oporu v zákoně. Tam sice je spolupráce s rodinou, ale pro mě to neznamená, že půjde někam do domácnosti.* (zástupce ZŠ Jilmová, 650 žáků)

Celkově byl pro zástupce škol odmítavého přístupu v rozhovorech **problém rozlišit nízké kompetence rodičů v oblasti školní přípravy od nezájmu o vzdělání** jako takové, případně si tyto školy byly vědomy nedostatečných kompetencí rodičů v různých oblastech života, ale braly je jako důsledek nezájmu a pohodlnosti. Několik dotazovaných zástupců škol uvedlo nedostatek represivních opatření vůči takto se projevujícím rodičům. **Způsoby komunikace s rodiči nebyly mezi těmito školami zpravidla nijak reflektovány**, tzn. že dotazovaní netematizovali způsoby a prostředky komunikace s rodiči a jejich možný vliv na vzájemnou spolupráci a spíše mluvili o tom, že škola nějakým způsobem v této oblasti standardně postupuje, ale s těmito rodiči tyto postupy nefungují.

> *A když je maminka mentálně na tom špatně, má nízkou mentální úroveň, tak s ní je problém se na něčem domluvit. Nepochopí nový, neumí to, děti jsou takový zaostalý, zanedbaný. A oni sami taky neví, tak se jim to musí připomínat a opakovat a pomáhat. Vzhledem k tomu, že tady máme 8 asistentů pedagoga, tak ti asistenti v mnohých případech suplují tu práci*

rodičů. A dávají tu dopomoc nejen ve vzdělávání, ale i v takové té přípravě na to vzdělávání a školu. Aby měli bačkory, opakuje se jim to, píše se jim to. Mluví s těma rodičema, většinou s maminkama. po malých krůčcích se dopracováváme k tomu, že ty děti ty věci třeba na 90 % mají. A je to marný, některý děti podědí i to, že jsou zaostalý mentálně, tak je to s nima těžký, i co se týče učení. Zase ten asistent jim pomáhá. Ale oni mají své limity a přes ně se nedostanou. […] Je to hodně o tý komunikaci s rodiči. Po malých krůčcích se s nima snažit vyjít, ale v tom smyslu, aby pochopili, co se od nich vyžaduje. (zástupce ZŠ Střemchová, 400 žáků)

Zástupce této školy podobně jako výše uvedené školy odmítavého přístupu začíná tím, že problémy v komunikaci shledává na straně rodiče, ale hned vzápětí je doplňuje popisem toho, k čemu nedostatky rodičů vedou a jak se je škola za pomocí asistentů pedagoga snaží zmírnit, čímž se přiklání spíše k **angažovanému přístupu** z druhého konce spektra dotázaných škol. Asistenty nebo jiná podobná opatření školy chápajícího a angažovaného přístupu zapojují zpravidla až potom, co nepomohla ústní domluva s rodičem, zde se jedná konkrétně o podporu v oblasti domácí přípravy, ke která zaměstnanci školy přistoupili po tom, co si uvědomili, že žákovi se od rodičů nedostává takové úrovně domácí přípravy, jakou škola očekává. Tzn. že **škola nezkouší aplikovat opakovaně stejný postup**, ale např. v případě této matky reaguje na školou vnímanou nízkou mentální úroveň matky, se kterou si spojuje i nedostatky v oblasti domácí přípravy dětí. Zároveň se škola snažila zvolit takovou komunikaci, aby jí matka rozuměla.

Takže když se něco děje, je konflikt, tak ty dveře, sice tady mám cedulku nerušit, ale to se zavírá, když dělám papíry. Ale jinak tady mají dveře otevřený a když máme jednání s rodiči, tak téměř vždycky, nebo zatím, jsem u toho já. Je to, ve velkejch uvozovkách, kult osobnosti. Ale oni, pokud toho šéfa nebo ředitele, vezmou jako svého, tak pak to může fungovat. Na začátku září jsem tady měl několik excesů ze strany rodičů, kdy oni nejdřív křičí, než jednají. Když sem takový rozzlobený, křičící rodič nebo děda přijde, tak by si člověk kolikrát řekl, že to může být nebezpečný. Ale pokud jsme prošli touhle fází, vysvětlili jsme to, já taky umím zvýšit hlas a ohradit se, tak teď už to funguje. Samozřejmě musím někdy zavolat, je to tak a tak, máme takové kázeňské opatření, ale oni jsou rádi, že tu informaci mají napřímo a že jimi nikdo nepohrdá, nebo tak. Vím, že to jsou drobnosti, ale když sem přijdou něco řešit, tak já jim podám ruku, nabídnu kafe a oni většinou roztajou. Když si uvědomím, jak, a nejsem si jistý, jestli se to obecně mezi obyvatelstvem chápe, oni jsou strašně chytlaví na veškerou diskriminaci, ale extrémně. Člověk, který je z jiného etnika, tak leccos přehlédne. Ale proč tomu tak je? Podle mě i proto, že se s tím setkávají, takže to tak je a pak už stačí jen málo. V kombinaci s jejich temperamentem, který je veliký, tak to je jak sud s prachem. Pokud oni nemají pocit, že je někdo uráží, nebo deklasuje, tak jsou ochotni vám slíbit cokoli. Netvrdím, že splnit. Ale slíbit,

plus komunikace, která má jakousi úroveň, tak to jaksi funguje. (zástupce ZŠ Lipová, 100 žáků)

V tomto úryvku popisuje komunikaci s rodiči na segregované škole ředitel, který zde v době pořízení rozhovoru působil pouze půl roku. Nejprve zmiňuje **specifika komunikace některých rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí, mezi které mohou patřit i frustrace a křik**, ale vzápětí zmiňuje **význam trpělivosti a vstřícné komunikace**, které zdůvodňuje citlivostí romských rodičů na jakýkoliv projev diskriminace. Podobně se vyjadřovali i někteří námi dotazovaní zástupci segregovaných škol, kteří mluvili o potřebě trpělivosti v situaci, kdy do školy přijde rozrušený rodič, že je třeba počkat, až se uklidní, protože kdyby takto rozrušené rodiče poslali pryč, velmi pravděpodobně by měli potíže je přimět k další návštěvě školy. Tyto školy zdůrazňovaly **budování vztahu s rodiči a výhodu osobní znalosti**, např. když tyto rodiče sami učili. Ředitel školy v úryvku zároveň zmiňuje posun komunikace ze strany rodičů od té doby, co v září nastoupil do školy, který vidí právě v přechodu na komunikaci založenou na trpělivosti a důvěře.

Snaha s rodiči o problémech žáků komunikovat je něčím, na čem panovala shoda mezi dotazovanými zástupci škol nehledě na to, zda je možné je zařadit mezi školy s odmítavým, nebo s chápajícím a angažovaným přístupem, nebo někam mezi. Školy s dlouhodobější zkušeností s prací se žáky se sociálně znevýhodněného prostředí, zastávající zpravidla chápající přístup, zmiňovaly nejen potřebu budování důvěry a trpělivosti ve snaze o vzájemné porozumění, ale zároveň dokázaly **na základě toho, jak se komunikace s rodiči daří, podnikat další kroky, které vedly k řešení nebo alespoň ke zmírnění původního žákova problému**, jako např. zapojení asistentů v jednom z úryvků výše. V tomto ohledu byl klíčový právě moment, že stávající způsob komunikace nefungoval nebo nevedl k řešení v problémové oblasti.

Na druhou stranu i zástupci škol s chápajícím přístupem poukazovali na to, že přestože se s většinou rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí domluví, vždy se najdou rodiče, kteří nereagují a se kterými se jim nedaří nastavit fungující komunikaci. V tomto kontextu mluvili o rozdílech mezi jednotlivými rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí. I z těchto důvodů **pro mnoho škol chápajícího přístupu v otázce komunikace s rodiči často předcházela otázka, jak přimět tyto rodiče k návštěvě školy**.

Já myslim, že pokaždý, když ti rodiče… Kdyby se nám to nepovedlo, tak máme školy samý problémy, takže nám nic jinýho nezbývá než to vykomunikovat, vyřešit. Tam není, že bysme mohli říct, že to nějakým způsobem nejde, necháme to tak. Ne, my prostě hledáme jakýkoliv způsob komunikace tak, abychom ty rodiče dostali do školy. A abychom s nima mohli vést nějaký, já řeknu pohovor, abychom dosáhli cíle, co my potřebujeme. Teď záleží, jestli toho cíle dosáhneme tak, jak jsme chtěli nebo uděláme jenom půlku nebo třičtvrtě nebo celý. Nebo se to taky nepovede, ale ty rodiče do tý školy dostaneme. Takže my musíme být prostě úspěšní. Tam nejde o neúspěch, protože když nebude úspěch, tak ta škola nebude mít jméno a

nebude mít zvuk. A půjde úplně někam jinam. Takže nám nic jinačího nezbývá. Tohle nikdo nevidí, tohle ne. My tam ty rodiče potřebujeme dostat. Tak uděláme pro to všechno ať telefonicky, dopisem, emailem cokoliv. (zástupce ZŠ z Ambroňovska, fokusní skupina)

Pokud se školám s proaktivním přístupem nedařilo některé rodiče včas přimět k návštěvě školy, aby mohli společně řešit problémy žáka nebo např. zjistit příčinu dlouhodobé absence, a pokud nefungovala ani komunikace skrze telefon, protože např. část rodičů ze sociálně znevýhodněného prostředí často mění čísla nebo nemá dostatek kreditu na předplacené kartě, **snažily se některé školy zastihnout rodiče přímo doma**. Několik škol k tomuto účelu využívalo asistenty pedagoga nebo školního asistenta, v jiných školách to byli samotní ředitelé, učitelé nebo výchovní poradci, kteří chodili v případě potřeby do rodin.

Protože když se zjevíte na ubytovně, tak to je vždycky zděšení, nejdřív na vás všichni křičí, začnou se hádat, protože myslí, že tam jdete s nekalým úmyslem. Musíte je nejdřív uklidnit. My vám říkáme, co zažíváme, my ty ubytovny navštěvujeme. I když to není naší prací, tak tam jdeme. Protože nás zajímá ten žák. Když tam přijdu, tak nejdřív jsou v opozici, protože si myslí, že je tam jedu trestat nebo kontrolovat. Když se uklidní a řeknete jim, že se jdete zeptat, proč nechodí do školy, tak jsou ochotný se s váma bavit. Ale musí to být někdo, koho znají léta a ke komu mají důvěru. Jak to zavání úřadem, tak se radši schovají, zapřou se atd. Vůbec vypátrat, oni se znají pod různejma přezdívkama, děti se jmenujou taky různě, takže vypátrat, čí to dítě je a poptat se tam na tu rodinu, je problém. Bylo by i přínosné, kdyby ten pracovník znal i ty děti tady ze školy. Potom okolo vás je dalších 6 dětí, které tam stojí, vy se na ně díváte a nevíte, od které jsou rodiny. Když to je člověk, který není znalý, tak jak se přesvědčíte, že je to ten, koho sháníte? Z toho vyvstane řada úsměvných situací. Takže nejen že tady máme těžkou práci, ale někdy nám to i tak zpestří život. Jak říkám, některé ty ubytovny jsou v katastrofálním stavu. […] Ale pořád jsme ZŠ, tzn. máme tady nastavený pravidla, nesuplujeme sociální služby, do toho nezasahujeme, ani tady nemáme kvalifikovaný lidi na sociální práci. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Výchovná poradkyně v tomto úryvku z rozhovoru popisuje, jak to vypadá, když se na základě potřeby kontaktovat rodiče rozhodne navštívit soukromou ubytovnu v sociálně vyloučené lokalitě. Zároveň zmiňuje nutnost být trpělivý a nedat na první dojem v komunikaci s často překvapenými rodiči. **Pracovníci škol s chápajícím přístupem, kteří docházeli v případě potřeby i do rodin, rodinám často asistovali i v některým dalších úkonech**, např. domlouvali některým rodičům termíny vyšetření ve ŠPZ, ty pak rodičům následně připomínali, a ve výjimečných případech je na vyšetření i doprovázeli. Jako důvod několik škol zmiňovalo cizost prostředí úřadů a institucí pro tyto rodiče, kteří se pak např. na domluvených schůzkách nedokážou vyjádřit a podat pracovníkům ŠPZ potřebné informace, a ti pak následně kvůli

těmto informacím volají do školy. Zkušenost s cizím prostředím může u některých rodičů vést k tomu, že se příští návštěvě školského poradenského zařízení raději vyhnou.

> *Někdy vysvětlit rodičům, kde je poradna na Úzké, oni tady žijí roky, ale tohleto. Někdy nemají děti ani na autobus nebo na svačinu. Proto nechodí do školy. Třeba vám řeknou rodiče. Ale dopomoci i potom s tou komunikací v té poradně. Tam je velký problém, že paní pak telefonují k nám, ptají se nás, protože ty rodiče často nevědí, co mají říct, proč tam vůbec přišli. Ten problém jim tady vysvětlíme, oni to chápou, ale když tam pak přijdou, je tam asi ten přístup spíš úřednický. Už tam je ten přístup, že tam je ten vrátný a začne na něj direktivně, úřednicky, jak se jmenujete, kam jdete a výslovně chce slyšet co. A oni se neumí jako vyjádřit přímo k věci. Pak si většinou řeknou, my radši nepůjdeme, protože nechápou, co po nich chceme. Oni jim to řeknou, ale ten úředník za přepážkou to prostě nepochopí.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Školy zmiňovaly **nutnost jednat s některými rodiči ze dne na den**, např. když rodiče nemají doma kalendář nebo nejsou zvyklí pracovat s dlouhodoběji stanovenými termíny. Připomínání termínů nebo i doprovod na smluvené schůzky patřily mezi důvody, které školy uváděly pro návštěvy v rodinách nebo asistenci. Jak zmiňuje výchovná poradkyně v jednom z předchozích úryvků, **několik dotazovaných škol se přístupem k návštěvám v rodinách a k asistenci rodičů dostává až na pomezí sociální práce**, kdy takto do jisté míry suplují práci sociálních kurátorů nebo sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. Tyto školy zmiňovaly potřebu vlastního sociálního pracovníka, jedna z dotazovaných škol v době návštěvy podávala projekt na financování sociálního pracovníka ve škole, který by byl prostředníkem mezi školou, rodinou, OSPOD a dalšími institucemi a jehož část úvazku by v případě potřeby zahrnovala terénní práci. Několik škol využívalo pozici sociálního pedagoga, financovaného zjednodušenými projekty (tzv. šablonami). Další školy v této souvislosti zmiňovaly inspiraci na zahraničních stážích, kde viděly, jak může sociální práce na školách fungovat.

V oblasti komunikace s rodiči se dotazovaným školám kromě výše uvedených způsobů komunikace osvědčilo např. řešení problémů žáků s rodiči před třídními schůzkami nebo po nich, příp. organizace třídních schůzek spojených s aktivním zapojením rodičů; komunikace s rodiči před školou, když čekají na děti na konci vyučování nebo je ráno doprovázejí, nebo také komunikace s rodiči s využitím nejstaršího sourozence docházejícího do školy. Příručky dobré praxe v této oblasti zmiňují možnost společných třídních schůzek, kterých se účastní rodiče i děti, nebo zřízení školní telefonní linky pro žáky a rodiče, která slouží rychlému zjištění nebo předání informací. Některé školy nabízejí rodičům jeden den v měsíci možnost přítomnosti při výuce (blíže Bořkovcová et al., 2013; NPI ČR, 2022b).

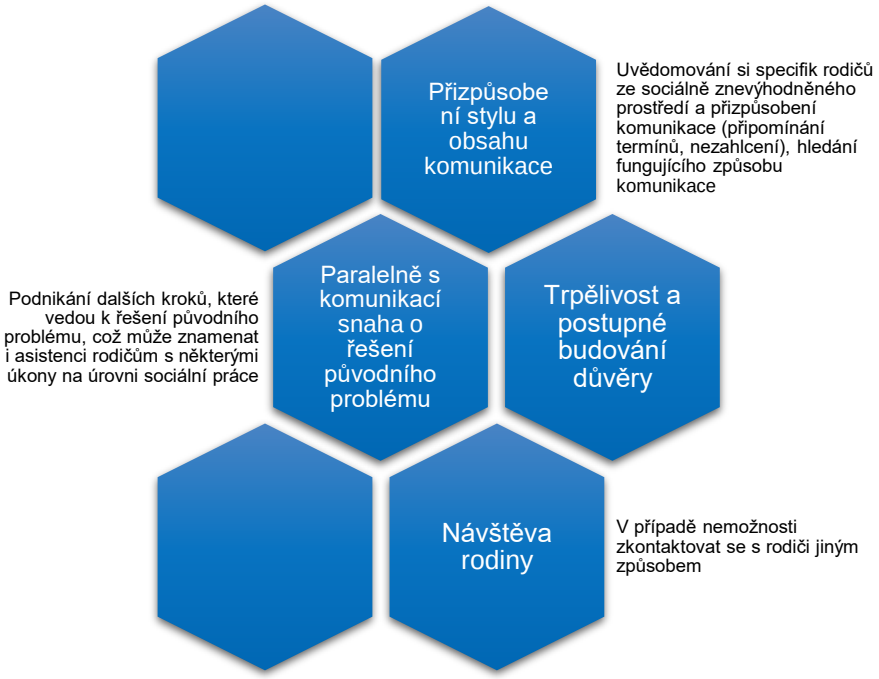
Sociální pedagog

Náplň práce sociálního pedagoga není přesně legislativně vymezena, sociální pedagog se prozatím neobjevuje v platném znění zákona o pedagogických pracovnících. Tomu odpovídá i různorodost náplně práce, kterou sociální pedagogové na školách vykonávají. Sociální pedagog se na školách může věnovat přímé práci s rodiči a žáky na půdě školy nebo v rámci terénní práce, výchovným aktivitám v rámci organizace volnočasových aktivit nebo práci se školním klimatem během třídnických hodin.

Sociální pedagog se svou prací podílí především na řešení problémů vyplývajících z rodinného zázemí žáků, které ovlivňují nejen vzdělávání samotných žáků, ale i školní a třídní klima a vztahy mezi školou a rodinou. V tomto ohledu je na jedné straně prostředníkem mezi školou a OSPOD, policií, sociálními službami apod., a na druhé straně je prostředníkem mezi školou a rodinou, kdy úzce spolupracuje s rodiči a ostatními pedagogy (NPI ČR, 2022a; Tománek, 2015).

V době našeho šetření na školách byly nejčastější možností financování pozice sociálního pedagoga zjednodušené projekty EU, tzv. šablony. To znamená, že sociální pedagogové působili ve školách na dobu určitou a zpravidla i na zkrácený úvazek. Výjimkou bylo jedno krajské město, které několika školám s vysokým podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí hradilo pozici sociálního pedagoga z vlastního rozpočtu.

6.2.2 Společný rys fungujících opatření



6.3 Školní ne/připravenost při přestupu z MŠ

Od 1. září 2017 byla zavedena povinnost předškolního vzdělávání pro děti, které do začátku školního roku dovrší pátý rok věku. Ve školním roce 2017/2018 se nepodařilo do předškolního vzdělávání zapojit ani 3 % dětí z příslušného populačního ročníku. Často se jednalo o děti, které pocházely ze sociálně znevýhodněného prostředí, a pro které by bylo předškolní vzdělávání nejvíce přínosné. Při neúčasti na předškolním vzdělávání není možné systematicky podpořit vývoj dítěte podle kurikula předškolního vzdělávání, není možné sledovat vývoj dětí v tomto období a případně usilovat o kompenzaci případných deficitů (ČŠI, 2018). Z našich rozhovorů vyplývá, že těmto dětem při nástupu na základní školu často chybí dovednosti z mateřských škol, se kterými se v prvních třídách ZŠ počítá.

Studie zabývající se příčinami neúčasti sociálně znevýhodněných rodin na standardním předškolním vzdělávání uvádějí dvě skupiny bariér. První je na straně rodiny, kdy např. rodiče, kteří mají nízké vzdělání a žijí v podmínkách sociálního vyloučení, nepřikládají předškolnímu vzdělávání příliš velký význam a nespojují si jej s budoucím školním úspěchem. Tito rodiče také mohou vnímat mateřské školy jako instituce většinové společnosti, se kterou se sami neidentifikují. Druhá skupina bariér jsou systémové, např. finanční náklady docházky do mateřské školy (obědy, doprava nebo úplata za vzdělávání pro děti některých věkových kategorií[27]), složitost procesu zápisu nebo neinformovanost o probíhajícím zápisu do mateřských škol (Klingerová et al., 2012). Roli mohou hrát také kritéria zápisu do mateřských škol, a to především místo trvalého bydliště dítěte.[28]

6.3.1 Význam předškolního vzdělávání v podpoře žáků se sociálním znevýhodněním

Předškolní vzdělávání představuje pro děti přípravu na školní vzdělávání a ulehčuje adaptaci na sociální prostředí základní školy. Odbornou veřejností je předškolní vzdělávání pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin vnímáno jako významný prostředek vyrovnávání rozdílů mezi dětmi, který v začátku vzdělávací dráhy do určité míry pomáhá snížit handicap těchto dětí (ČŠI, 2014b, s. 20). OECD zároveň zdůrazňuje vysokou efektivitu vynaložených prostředků do vzdělávání dětí již v předškolním vzdělávání a jeho zásadní význam pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin. Nízké investice naopak vedou k nedostatku péče o děti, nízké kvalitě vzdělávání a následně k horším výsledkům ve vyšších ročnících vzdělávání (OECD, 2012). Na důležitost přípravy dětí během předškolního vzdělávání a jeho vliv na další vzdělávání poukázali také autoři Analýzy výzev vzdělávání v České republice, kteří uvádějí, že absolvování dvou let předškolního vzdělávání u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a jejich

[27] Vzdělávání se v mateřské škole zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytuje bezplatně na povinný předškolní rok nebo v případě udělení odkladu povinné školní docházky.

[28] Veřejná ochránkyně práv upozorňuje, že zákonní zástupci pak volí individuální vzdělávací plány, a apeluje na obce, aby se snažily zajistit předškolní vzdělávání i pro nespádové pětileté děti ze sociálně znevýhodněného prostředí (Veřejný ochránce práv, 2018a; 2018b). V některých obcích funguje neformální předškolní vzdělávání, jako jsou předškolní kluby provozované neziskovými organizacemi či obcemi, které tyto bariéry částečně eliminují.

okolí významně zvyšuje šanci na úspěšné zařazení do standardního proudu základního vzdělávání a následný přechod na učiliště nebo střední školu (Dvořák & Prokop, 2019, s. 37).

6.3.2 Přístup k danému problému a způsob řešení

Pro základní školy nastává problém se školní (ne)připraveností v období zápisu dítěte do povinného základního vzdělávání. Některé školy iniciují kroky, které předcházejí možné nepřipravenosti přestupujících žáků. Tyto školy mají nastavenou spolupráci s mateřskými školami ohledně adaptace budoucích žáků a včasné identifikace nezbytné podpory žáka. Pro školy, které jsou spolu s mateřskou školou součástí jednoho subjektu nebo se nacházejí v menší obci, mohou být tyto preventivní kroky snazší. Některé školy mají tyto preventivní aktivity podpořené z projektů, jak například zmiňuje zástupce školy níže.

> *Teď se tady rozjel projekt i pro mateřské školky, takže vím, že i třeba konzultujeme už rok dopředu, než ty děti nastoupí, jaké děti k nám budou chodit. Jestli bude potřeba asistence, jaké pomůcky si pro ně máme připravit. Už dopředu komunikujeme.* (zástupce ZŠ Habrová, 600 žáků)

> *Je to možná taková prevence toho selhání. A to je přesně ono. Už se to dá dedukovat na té mateřské škole, v té první třídě potom úplně jasně. To znamená, ano, je tam nějaký problém, snažíme se ten problém pojmenovat, v čem to je, jestli dokážeme pomoct, nějaké doučování atd. Nebo jestli je tam nějaká specifická vývojová porucha učení. Přesměrování na odborníky, jako jsou ta školská poradenská zařízení.* (zástupce ZŠ Olšová, 750 žáků)

I tyto školy ale zmiňují, že není možné se na všechny děti připravit, například z důvodu toho, že se rodina nově přistěhovala a dítě docházelo do jiné mateřské školy. Což může být problém především u škol, které se potýkají s vyšší migrací rodin s dětmi.

> *Samozřejmě je pravda, že ne všechny děti z našich MŠ jdou k nám. A ne všechny děti, které přijdou k nám, jsou z našich MŠ. A když se někde objeví problém nečekaný, který zjistíme až prvního září, tak je to, protože zjistíme, že ta MŠ nebyla naše, a my zjistíme, že jsme ztratili rok třeba řešením toho, že už jsme tam mohli mít asistenta, nebo něco takového. Takže někdy ty děti přijdou, v uvozovkách, zanedbané a nám to pak chvíli trvá.* (zástupce ZŠ Olšová, 750 žáků)

Jestliže předškolní děti ve věku šesti let nejsou připraveny na nástup do základní školy, mohou zákonní zástupci v době zápisu **požádat o odklad povinné školní docházky.**[29] Jestliže je odklad povolen, dítě pokračuje ve vzdělávání v mateřské škole nebo v individuálním vzdělávání, případně může být zařazeno do přípravné třídy základní školy, která má pomoci vyrovnat vývoj těchto dětí.

[29] Žádost o odklad podává zákonný zástupce řediteli školy v době zápisu dítěte k povinné školní docházce. Žádost musí být doložena doporučujícím posouzením ŠPZ a odborného lékaře nebo klinického psychologa (MŠMT, 2016).

Někteří zástupci škol se shodují na tvrzení, že **přípravná třída** je pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin důležitá, např. když tyto děti nedocházely do mateřských škol. Podle těchto informantů může být přípravná třída pro rodiny finančně i organizačně dostupnější, jestliže do základní školy dochází starší sourozenec, který může mladšího sourozence do přípravné třídy doprovodit.

> *Já si myslím, že obecně tomu strašně prospěly ty přípravky, že pro ty rodiče je to kolikrát, že nechtějí platit tu stravu v těch školkách. Nemáme školkovné, takže v podstatě mají školské služby za nula. A přístup ke všemu. Takže si myslím, že v tomhle je ta připravenost dětí znát, to vám řeknou i kantoři z prvních tříd.* (zástupce ZŠ Jilmová, 650 žáků)

> *Neznají barvy, neví, na co je toaletní papír. Neví, jak se osloví dospělý, tykají nám. Zaráží nás, kdyby ten rok, který jakoby v uvozovkách měli povinný v té MŠ, ale tam nechodili, nebudeme spekulovat z jakého důvodu… Byli tady i rodiče, že jim učitelky ve školce řekly, ať jsou radši doma. Ale to vám řeknou rodiče, nevěřím tomu, ale budiž, ale pak když vidíte to dítě, tak opravdu tam není žádná výchova. Ta předškolní výchova tam prostě není. Ta přípravná třída je tady důležitá. A taky s tou docházkou, oni je vodí starší sourozenci do školky, máma s nima nejde, ale ráno je strčí bráchovi, který ho přivede do přípravky a má to tady zabezpečený včetně družiny. Včetně oběda a jsou tady do odpoledne, kdy ty starší zase končí, pak si je vyzvedávali a chodili s nimi domů.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

> *Já jsem řekl, že to zkusíme a obecně, zase stejný postoj mám k tomu, jako k těm asistentům jsem míval. Protože tady přece máme předškolní zařízení, který by měly ty děti připravit a máme samozřejmě rodiče. Ale tady jsme zase tam, v rámci těchto rodičů… A v momentě, kdy se v té přípravce s nima dělá, tak to smysl dává. A oni už znají to prostředí, budou tady nějak fungovat a ty návyky si získají, uklidní se taky trošku. A ty rodiče se taky uklidní. Zdá se mi, že to funguje.* (zástupce ZŠ Lipová, 100 žáků)

Podle jiných zástupců škol je nízká docházka sociálně znevýhodněných dětí do mateřské školy stejně jako do přípravných tříd způsobena finančními náklady na dopravu.

> *Tady teďka byla zřízená i přípravka. Na příští rok. Tam zase musej, tam maj přednost děti po odkladu, který letos jako si nechali odložit školní docházku. A oni prostě, pro někoho, pokud třeba by měli ty, to dítě sem posílat do tý školky z těch (jmenuje část obce) nebo třeba do tý přípravky, pro někoho je to finančně náročný jo. Když někdo je si schopnej sehnat si prostředky na to, aby měli nějaký na tu dopravu, nějakej příspěvek a někdo prostě to nechává bejt. Takže nemyslim si, že by byli až supr připravený, ale některý vůbec.* (zástupce ZŠ Rybízová, 550 žáků)

V některých obcích jsou přípravné třídy provozovány pouze na základních školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále pro zjednodušení též „speciální škola“). Zástupce neziskové organizace popisuje situaci v obci, kde byl přípravný ročník na speciální škole zřízen i přesto, že zástupci neziskových organizací upozorňovali na riziko segregace. Zároveň informant upozorňuje na to, že přípravná třída nemusí naplnit svůj potenciál v případě, že se nepodaří motivovat rodiče, aby do přípravné třídy s dětmi docházeli nebo nemají ve třídě dostatečnou podporu.

> *A my jsme říkali, že jsme se x let snažili těm rodičům vysvětlovat, jaký je rozdíl mezi tou normální základkou a touhletou (mluví o speciální škole). A všichni víme, že když si tam ty děti zvyknou a začnou tam chodit, tak že si vybudujou k tý škole nějaký vztah […] A hlavně je trochu problém, že tím často ani nic nevyřeší, protože když tam ty děti nemají žádnou podporu, tak stejně tam ten rok buď nechodí, nebo že to, podle mě, pro ty děti tady té cílovky vůbec neplní ten účel toho, že si tam za ten rok zvyknou na tu školu a pak je pro ně lehčí přejít do školy, protože oni tam nechodí a je to pro ně jen taková formální možnost.* (zástupce NNO)

V případě, že se školní nezralost projeví až během prvního pololetí 1. ročníku na základní škole, může dojít k tzv. **dodatečnému odkladu**. Zástupci školy považují v takovém případě za nejlepší řešení zařazení dítěte do přípravné třídy. Jestliže zařazení do přípravné třídy není možné (např. z důvodu neotevření přípravné třídy zřizovatelem, malého počtu dětí nebo naopak plné kapacity přípravné třídy), je dítě zařazeno zpět do mateřské školy, což zástupci škol nepovažují za dobré řešení.

> *Máme naplněnost obrovskou. Že se nám tam všechny děti, které by potřebovaly, nevejdou. Ani do žádné, jsou tady tři přípravky, maximálně čtyřicet pět dětí dohromady, a těch zájemců je mnohem více. Takže pak se stává to, že je odkazujeme, že musí zpátky do mateřské školy, i když si myslíme, aby to dítě bylo jednou předškolák a podruhé taky, že to není ideální. Takže ta přípravka je lepší než ta předškolní třída znova. Ale jsou situace, kdy už tu kapacitu máme plnou. Navíc my si tam vždycky vybereme tak třináct dětí, protože během září, října se většinou v té první třídě vyloupne nějaký odklad, abychom pro tyhle děti měli místa v naší přípravce. Tak si tam většinou necháváme tak dvě místa rezervu. Takže ta přípravka má víceméně mezi třinácti a patnácti dětmi pořád.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Některé školy z tohoto důvodu nerealizují dodatečné odklady, protože při návratu dítěte zpět do mateřské školy není jistota, že bude do mateřské školy skutečně docházet. Podle zástupců škol je pro děti v takovém případě lepší nastoupit do základní školy a případně opakovat první ročník (k opakování 1. ročníku více viz 6.5).

> *I když mají mít tu předškolní výchovu v té MŠ, tak tu asi moc nenavštěvují, nebo jim doporučí, aby nenavštěvovali. Jsou tam pouze asi vedený na počet*

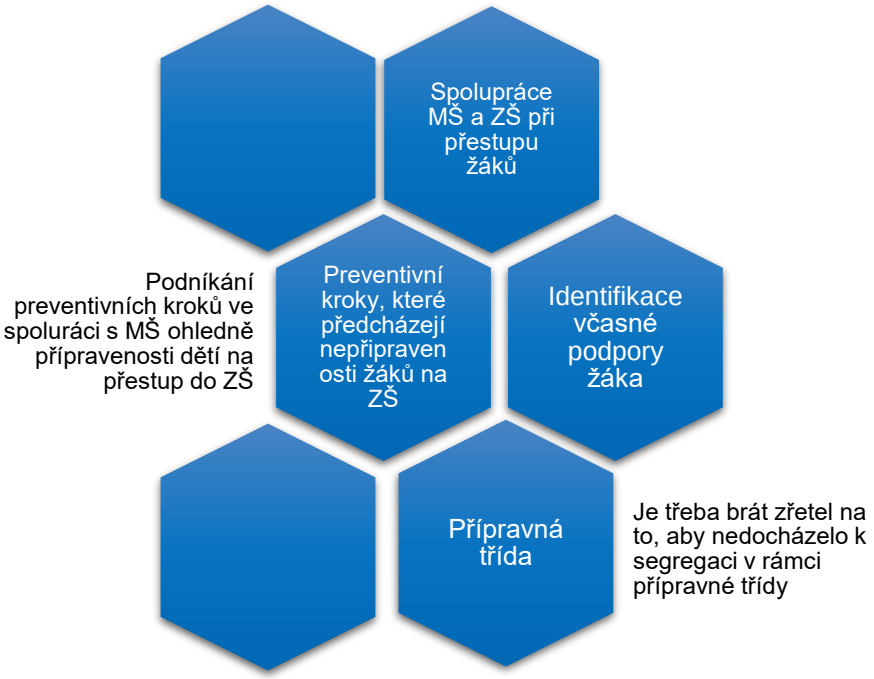
a ty děti přijdou absolutně nepřipravený. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Omezení mateřských škol v době pandemie

Na důležitost předškolní přípravy v posledních letech poukázala opatření související s pandemií covid-19, kdy některé mateřské školy měly omezený provoz nebo byly zcela zavřené. Základní školy zaznamenaly nárůst žáků, kteří na první stupni nebyli dostatečně připraveni a zároveň pro ně nebylo jednoduché nastavit žákům podporu, jak naznačuje zástupce školy níže:

> *Pak nám do toho nastoupí několik těhle dětí, které nikdy nikde nebyly, a letos je to hodně obtížné tím, jak byly ty školky zavřené od toho března. My tam třeba teď máme děti, kde zvažujeme, protože ve školce byly naposled v březnu, teď hupsly do školy a nestačí a my nevíme, jestli je to nezralost, protože ani ty školky to nestačily. Takže tam teď docela bojujeme v těch prvních třídách, jestli dávat dodatečné odklady. (ZŠ Jilmová, 650 žáků)*

6.3.3 Společný rys fungujících opatření



6.4 Začlenění do kolektivu

Častá neúčast sociálně znevýhodněných žáků na zájmovém vzdělávání byla jedním z témat zmiňovaných zástupci škol, kteří se vyjadřovali k účasti žáků v družině, školním klubu nebo na kroužcích poskytovaných školou. Zástupci škol se lišili ve vnímání faktorů, které negativně ovlivňují docházku do kroužků u těchto žáků, a také možností, jak školy mohou případné bariéry eliminovat. Formální trávení volného času v rámci zájmového vzdělávání (školních kroužků, klubů nebo družiny) přitom hraje důležitou roli v rozvoji žáka. Mimo konstruktivní trávení volného času a učení nových věcí i mimo výuku jsou tyto volnočasové aktivity příležitostí k navázání sociálních vztahů. Kromě navázání kamarádství s těmi, kteří mají stejné zájmy, je to příležitost setkávat se s novými autoritami a zaujímat ve skupinách rozmanité postavení a sociální role (Pávková, 2014). Katalog podpůrných opatření (Felcmanová et al. 2015) mezi přínosy těchto volnočasových aktivit ve školním prostředí zmiňuje zlepšení vztahů mezi žáky, snadnější zapojení žáků do kolektivu, pěstování neformálních a spontánních kontaktů s ostatními žáky, podpoření rozvoje sociálních a komunikačních dovedností žáka nebo prevenci rizikového chování.

Školní nabídka cenově dostupného zájmového vzdělávání může pro sociálně znevýhodněné žáky kvůli špatné ekonomické situaci navíc představovat jedinou dostupnou možnost v oblasti strukturovaného trávení volného času (Němec et al., 2014).

6.4.1 Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

Jedním z aspektů ovlivňujících účast žáků byla podle zástupců škol **platba za účast v kroužku**. Zástupci škol se lišili v přístupu k poskytování kroužků zdarma. Někteří vnímali špatnou ekonomickou situaci rodin, i drobný poplatek by mohl být podle nich pro rodiny problematický, a žáci by se tak do kroužků a dalších zájmových aktivit nezapojovali. Některé tyto školy poskytují kroužky zdarma díky zjednodušeným projektům („šablonám“) nebo s využitím nejrůznějších grantů a projektů, některé odpouští placení školného na základě potvrzení o pobírání dávek pomoci v hmotné nouzi.

> *Přišly tady ty kroužky, které normálně fungovaly třeba v rámci družiny a klubu, ale zase jsme tam mohli pustit další kroužky, když tyhle kroužky začaly být placené. Tím, jak jsou ty kroužky zadarmo, tak ty děti na ně můžou. A právě děti z tohohle prostředí jsou často altruisté. Oni mají rádi lidi, oni tu zdravovědu milují, chodí tam a baví je to, takže tenhle kroužek funguje dobře. A můžou jít mezi svoje vrstevníky a děti, které jsou nějakým způsobem orientované, tak by se na nějaký kroužek nedostaly, rodiče by je tam neposlali, obzvlášť když by se to platilo. Tak to jsou takové fajn věci, které se díky tomu projektu podpořily.* (zástupce ZŠ Olšová, 750 žáků)

> *A když ty žáci nebo rodiče projeví zájem, že by chtěli navštěvovat školní družinu a víme, že i ty rodiče nepracují, tzn. přednostně by teda ta družina měla být pro rodiče, kteří pracují. Ale zase jim umožníme, aby se v té družině realizovali. Jsou to mimoškolní aktivity, odpolední, kterých se potom*

> *zúčastní. A zase stojí za to ty děti do toho začlenit, aby kooperovaly s ostatními dětmi. A snažíme se je, zní to možná ošklivě, ne vtáhnout, ale umožnit jim přístup ke všem věcem, které zde na škole nabízíme tak, aby nepoznali, že to je nějakým způsobem omezeno tou finanční částkou. Jestliže rodiče přinesou potvrzení, že jsou na hmotné nouzi, tak odpustíme placení školného. A taky zájmových kroužků.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Některé školy však o tomto přístupu pochybují. I přesto, že škola poskytuje kroužky zdarma, zástupce školy níže zpochybňuje, zda je dobré poskytovat rodinám „vše" zadarmo a zda neschopnost zaplatit poplatek za družinu není věc odlišných priorit.

> *My jsme nedali nic, ale teď jsme řešili, že jsme asi jediná škola, která to dělá úplně zdarma. Protože bysme je sem vůbec nedostali. Ale zase jsem slyšela názor, že bysme za to něco chtít měli. Všechno dávat není dobrý. Nám šlo o to, aby se vůbec přihlásili. I družina, tady mají možnost ranní a odpolední družiny a kapacitu máme plnou. Ty malý děti to využívají. Máme nejlevnější družinu možná ve střední Evropě. Máme padesát korun na měsíc. A některý ty rodiny to nechtějí dát. Ale to už není o těch penězích. Přesně tak. Přijde paní a mává papírem o hmotný nouzi a v kočárku má kartony cigaret. To je ono, oni mají jiný priority. Jděte prodat krabičku a máte na dva měsíce zaplaceno.* (zástupce ZŠ Kdoulovcová, 250 žáků)

Podle jiných zástupců škol by kroužky měly být zpoplatněné, protože by si jich jinak žáci nevážili, jiní nechávají poplatek z toho důvodu, aby si rodiče nezvykli na to, že dostávají „něco" zadarmo. Tento přístup zastupuje úryvek níže, kdy škola převedla kroužky do střediska volného času a další kroužky zpoplatnila.

> *Měli jsme tu bezplatný kroužky a asi pět let zpátky jsem to zrušil. Protože co je bezplatně, lidi si myslí, že je všechno zadarmo, takovej socialismus. Takže jsme udělali to, že jsme ty kroužky převedli do [jmenuje DDM]. Ty kroužky tady probíhají dál. Je to za cenu asi pět set korun za půl roku, což není tolik. Něco by se asi platit mělo.* (zástupce ZŠ Osiková, 700 žáků)

Poplatek za kroužky může být pro školy snáze identifikovatelným faktorem toho, proč žáci na kroužky nedocházejí. Důvody, proč žáci nedocházejí na kroužky, ale nejsou pro zástupce škol vždy zřetelné. Někteří zástupci škol vyjadřují frustraci z toho, že se snaží žákům zapojení do kroužků usnadnit, ale nesetkávají se s úspěchem. Faktor **nezájmu o kroužky zmiňují i školy, které poskytují kroužky zdarma.** Podle některých zástupců škol se nezájem týká především žáků druhého stupně, kteří již nejsou motivovaní nebo mají jiné zájmy.

> *Nabízíme hodně kroužků. Jsou bezplatný. Musím říct, že dost velká část dětí o ně ani nemá zájem. Že to jsou spíš takový ty prvostupňový, který jsou ještě takový nabuzený, tak ty chodí.* (zástupce ZŠ Třešňová, 200 žáků)

Někteří zástupci škol si nezájem o kroužky ze strany sociálně znevýhodněných žáků vysvětlují tím, že žáci nechtějí po skončení výuky ve škole trávit více času, jiní zástupci zase tím, že žáci nejsou vedeni k systematické práci. Zástupce níže zároveň zmiňuje, že jsou podle něho pro tyto žáky vhodnější NZDM, kde žáci mohou aktivity pravidelně střídat.

> *Chodí. Ale když to řeknu, oni nechtějí chodit na kroužek, oni chtějí chodit tam, kde se něco děje. Otevřete kroužky, všichni se přihlásí, chodí měsíc a pak zjistí, že když jdou na basket, tak je to o tom, že jsem v tělocvičně a pak to má ještě nějaká pravidla, která musíte dodržovat a pak se jim to tolik nelíbí. Tyhle děti, jim opravdu vyhovují ty nízkoprahové kluby, dneska mám chuť tancovat, tak budu tancovat a zítra budu mít chuť kreslit. Oni mají docela problém, i ty děti, které jsou talentované, tak mají problém ten talent rozvíjet a věnovat tomu systematickou práci.* (zástupce ZŠ Jilmová, 650 žáků)

Někteří zástupci neziskových organizací potvrzují, že vycházejí v tomto ohledu rodičům a dětem vstříc. Jak uvádí zástupce neziskové organizace, kroužky jsou bezplatné a organizace počítá s tím, že žáci, převážně na 1. stupni, chtějí zkusit různé kroužky. V případě, že by kroužky byly zpoplatněné, rodiče by podle zástupce nebyli ochotni platit kroužky podle toho, jak je dítě střídá.

> *A my šli směrem od toho, protože ty děti, co k nám chodí, tak nebudou na to mít nikdy peníze a jsou to děti, který nebyly nikdy vedený k systematickýmu dovzdělávání se. Takže oni jeden měsíc chodí a pak zas chodit nebudou. A ty rodiče nebudou každej měsíc platit jinak. Proto my máme ty ceny nízký a někdy ani nemáme, děti na prvním stupni vůbec nezatěžujeme finanční náročností. Protože jsou to malí experimentátoři a nechceme ty rodiče týrat tím, že by furt platili. A naopak ty rodiče by pak přestali platit a to dítě by nechodilo nikam. A my potřebujeme, aby někam chodilo. Takže proto to mají zadarmo, přebíhají z kroužku do kroužku. Školy mají svoje kluby a družiny a nabízejí tak jiný kroužky.* (zástupce NNO)

Podle některých zástupců škol je neúčast žáků způsobená tím, že rodiče se o své děti bojí. Tuto skutečnost popisuje informant v úryvku níže, zároveň ale nevylučuje možnost, že může jít ze strany rodičů o výmluvu. Je však otázka, zda za strachem rodičů nestojí jiné faktory. Stejně jako u strachu z mimoškolních pobytů (viz 5.6) se může jednat o strach romských žáků z „nepřátelského prostředí“.

> *Oni je nepošlou na kroužky, my tu pro ně děláme všechno možné a oni je tam prostě nepošlou. Ale oni vám to vysvětlují, že se bojí o ty děti, takže není to, že by úplně nechtěli. My jsme tady pro ně dělali kroužky zadarmo, ale bylo to o tom, že oni se jakoby bojí, že ty děti půjdou tady čtyři sta metrů metrů, aby se jim něco nestalo a tak. Samozřejmě, může to být výmluva. Takže to je určitě věc, která se tady u té skupiny hodně projevila. A myslím*

si, že my jsme pro to udělali, co jsme mohli, a ne vždycky to klaplo. (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Na účast žáků ve školních kroužcích má podle některých zástupců škol vliv osobnost vedoucího kroužku, který dokáže žáky k účasti motivovat a udržet jejich zájem. Někteří zástupci poukazují na roli romského asistenta, ke kterému mají romští žáci důvěru a který posiluje pocit bezpečí. Na některých školách považují za důležitou také nabídku kroužků, která vychází vstříc zájmu žáků. Tento příklad lze ilustrovat na dvou školách v rámci jednoho menšího města, do nichž obou docházejí děti ze sociálně znevýhodněných rodin. Na první ze škol se ale kroužků neúčastní žáci romského původu.

V první škole nabízí celou řadu kroužků, většina kroužků je zadarmo. Škola na tyto kroužky získala finanční prostředky ze „šablon" a dalšího projektu. Na některých je symbolický poplatek za využitý materiál, některé kroužky vedou učitelé ve svém volném čase, přičemž škola kantorům přispívá v rámci osobního ohodnocení. Podle zástupce ale není ze strany romských žáků o kroužky zájem a ani romský asistent nedovedl žáky ke kroužkům motivovat. Zástupce školy zdůrazňoval především nezájem o sportovní kroužky.

My jsme škola pro všechny, jsme v ČR, já bych i menšině umožnil udělat si specifickou komunitní záležitost. Nemám s tím problém, ale musí vzejít aktivita i z tý druhý strany, ale přijde mi špatně nastavený, abychom mi pořád organizovali, směřovali ty aktivity, tady máte čistě romskou aktivitu, romskou kapelu, romskej sbor a pak tam budeme ty lidi tahat na kávu a chlebíček, aby tam vůbec přišli, jak to znám z těch (jmenuje část města), nee. Volnočasová aktivita je o tom, mám zájem, nemám zájem, musí se potkat nabídka s poptávkou. A když bude silná ta poptávka, tak mi jim to nabídneme. Ale když není poptávka, tak nemůžu nic nabízet. (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

Druhá škola také nabízí celou řadu kroužků, které jsou zadarmo. Na některých kroužcích je poplatek za materiál. Několik kroužků je financovaných z projektu. Podle zástupce školy je o kroužky zájem, a to i ze strany romských žáků. Oblíbené jsou podle něj například různé druhy tance. Zástupce školy popisuje roli romské asistentky, která vede některé kroužky.

Asi za zmínku stojí paní asistentka, Romka [uvádí jméno], která s nimi třeba i tančila romské tance. Jmenují se [uvádí jméno], byli taky tady na zdejší [uvádí jméno soutěže, kde žáci jednotlivých škol vystupují se svými představeními]. Berou i romský časopis, takže s těma Romíkama, ona je jim nejblíž. Potom tam je docela zumba dost atraktivní pro ty děti. Tam to taky vede paní asistentka. (zástupce ZŠ Jalovcová, 250 žáků)

Z těchto příkladů, ale ze vstupních analýz ASZ (Svobodová, 2018a; Staveník & Stejskalová, 2019) věnujících se zájmovým kroužkům vyplývá, že kromě odstranění finanční bariéry je pro podporu návštěvnosti žáků zájmových kroužků důležitý pocit důvěry, přátelské atmosféry,

začlenění do kolektivu a kolektivní úspěch, pozitivní zpětná vazba, atraktivní náplň kroužků a osobnost vedoucího kroužku.

6.4.2 Společný rys fungujících opatření

6.5 Školní neúspěšnost

Školní neúspěšnost lze chápat jako „selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům“ (Knoll & Troníčková, 2017, s. 3). Týká se žáků, kteří nezvládají požadavky a standardy dané školy a školního vzdělávacího programu, žáků, kteří opakují ročník a ukončí povinnou školní docházku v 7. nebo 8. ročníku (Březinová et al., 2022).

V literatuře lze nalézt různá dělení příčin školní neúspěšnosti, např. zdravotní, psychologické, socioekonomické, pedagogické (didaktické) příčiny (Knoll & Troníčková, 2017). Z hlediska tohoto výzkumu je tedy nutné podtrhnout, že vliv na výsledky žáka ve škole mají nejen jeho mentální a osobnostní vlastnosti, ale i kulturní a sociální podmínky ve škole a v rodině žáka. Existuje souvislost mezi školní úspěšností a socioprofesním a společenským statusem rodičů, bytovou situací, jazykovým prostředím a velikostí a strukturou rodiny, kulturním a sociálním kapitálem rodiny atd. (viz kapitola 2).

Školní neúspěšnost může být důsledkem sociálního znevýhodnění, zároveň je posilována dříve zmíněnými projevy, jako jsou absence, migrace atd. Školní neúspěšnost není tedy jen problémem pedagogickým, ale i sociálním (Březinová et al., 2022).

Školní úspěšnost/neúspěšnost má také důležitý subjektivní rozměr, tj. prožívání úspěšnosti samotným žákem. I drobné subjektivní prožití úspěchu následně posiluje motivaci, sebedůvěru a naopak „trvale opakované zážitky neúspěšnosti vedou zpravidla k rezignaci (Pygmalion efekt, naučená bezmocnost)“ (Hadj Moussová, 2009, s. 29).

Vzhledem k tomu, že sociální znevýhodnění nabývá různých forem, v případě těchto žáků má jejich školní neúspěch celou řadu příčin. **Žáci z nepodnětného prostředí** (žáci, které rodina dostatečně nepodporuje ve vzdělávání) již vstupují do vzdělávacího procesu s jinou sadou znalostí a schopností, odlišnou předškolní výchovou, než jakou školy při nástupu dětí do školy očekávají (více viz 6.3). Mohou se u nich objevovat komunikační obtíže (např. omezená slovní zásoba) a **kognitivní deprivace** způsobená omezenými příležitostmi k učení toho, co je potřebné pro zvládání školních činností. Důležité je ale zdůraznit, že se jedná o dočasné omezení, aktuální selhávání nevypovídá o žákově potenciálu a nemělo by se zaměňovat s vrozenou dispozicí (Lábusová, 2015, s. 11–28).

Znevýhodnění při vstupu do vzdělávání může být následně prohlubováno vysokými absencemi (viz 6.1 Absence) či komplikacemi ve školní docházce, které mohou souviset i s problémy s finančním zajištěním školních záležitostí a aktivit ze strany rodiny (více viz 6.6 Špatná ekonomická situace rodiny). U těchto žáků se často v důsledku působení prostředí, ve kterém žijí, objevují i sklony k rizikovému chování. Se školním ne/úspěchem často souvisí i chování takového žáka a sociální přijetí spolužáky. Selhávání žáků s problémovým chováním spolu může souviset, protože učitelé při jejich hodnocení mohou být ovlivněni právě jejich chováním (Hadj Moussová, 2009). Podobně i ochota učitelů podpořit tyto žáky se může snižovat v důsledku nevhodného chování či dalších výše uvedených okolností jejich školní docházky.

U **žáků z dysfunkčních rodin, žáků psychicky strádajících či umístěných mimo rodinu** ovlivňují jejich výkon ve škole též psychické potíže (např. úzkostnost, emoční labilita, apatie, psychosomatické projevy, nesoustředěnost), vedoucí až k prudkým změnám prospěchu. Dále se může projevit absence přípravy, rizikové chování apod. (Lábusová, 2015).

V případě **kulturní odlišnosti** je primárním handicapem odlišný mateřský jazyk či špatná znalost českého jazyka. Tu může doplňovat i osvojení odlišné sociální normy a způsobů chování, nebo chybějící tzv. měkké sociální kompetence. Vnímání vlastní odlišnosti ze strany žáka pak může způsobovat psychické potíže a úzkosti, snižovat ochotu spolupracovat, vést k absenci, problémům se soužitím v kolektivu apod., které následně znovu prohlubují školní selhávání (Lábusová, 2015).

Romští žáci a školní neúspěch

Hadj Moussová (2009, s. 48) na základě rešerší problematiky selhávání dětí ze sociokulturně znevýhodněných rodin dále upozorňuje i na předsudky a stereotypy v přístupu jak veřejnosti, tak i části pedagogů vůči školnímu selhávání romských žáků, jehož příčiny jsou často spatřovány v rodinách. Ty pak také nepřímo působí na školní úspěch či selhávání: předsudky učitelů mohou ovlivnit školní výkony jejich žáků, jestliže chování učitele vyjadřuje očekávání úspěšnosti či neúspěšnosti žáka. Pokud učitelé budou považovat především romské žáky za málo školsky zdatné, lze předpokládat, že jejich očekávání ve vztahu ke školní úspěšnosti těchto žáků budou také nízké. Na druhou stranu je romskou komunitou škola viděna jako restriktivní a zkušenost opakovaných neúspěchů ve školní práci pozitivní vztah ke škole nijak neposiluje (Pape, 2007, s. 36). Stejně tak působí problematická situace na trhu práce, kde se Romové ucházející o zaměstnání setkávají nejčastěji s odmítáním, což opět posiluje zkušenost, že vzdělání nevede ke změně jejich situace.

6.5.1 Školní neúspěšnost z pohledu škol – přístup k danému problému

Jak bylo naznačeno výše, přístup pedagogů ve školách může znevýhodnění žáků vedoucí k jejich školní neúspěšnosti ještě prohlubovat. Právě v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vstupovaly do uvažování zástupců základních škol o jejich školním ne/úspěchu dvě polemiky. První se týká toho, zda je školní neúspěch daný nižšími rozumovými schopnostmi žáků, nebo zda může být způsoben sociálním znevýhodněním (případně kombinací obojího). Na jednom konci spektra v přístupu ke školnímu neúspěchu žáků ze

sociálně znevýhodněného prostředí tak stojí zástupci škol, jejichž přístup je v předchozích kapitolách označovaný jako odmítavý a/nebo pasivní, kteří si nepřipouštějí, že by za neúspěch mohlo právě sociální znevýhodnění. Školní selhávání spatřují v nízkém intelektu žáků, z čehož vyplývá, že ho není možné ze strany školy nijak ovlivnit, tak jako naznačuje zástupce školy v následujícím úryvku z rozhovoru:

> *Teď si vemte ale, že to jsou děti, který ten genetický základ maj, jakej maj a oni, nechci říct, že nejsou předurčení, ale člověk s IQ 90 a IQ 100 nebude mít asi IQ 160. Tam jako není předpoklad. Takže tam, třeba měla jsem rodinu, kdy bylo jasně vidět, že čím dýl měli ty děti, tím vlastně míň bystrý byly. Jo, že to byla rodina, 5 dětí, a to nejmladší opravdu už na tom bylo nejhůř. Já nemám základy genetiky, jenom to, co jsem vysledovala.* (zástupkyně ZŠ Trnovníková, 300 žáků)

Zadruhé i tam, kde dokázali nahlédnout, že školní selhávání leží jinde, než ve schopnostech žáka (např. v sociálním prostředí, v chybějící předškolní a školní přípravě, chybějící motivaci žáka nebo neochoty rodiny žáka motivovat), vyvstávala otázka, zda je rolí školy a je v jejich možnostech toto znevýhodnění vyrovnávat. Z výzkumu vyplývalo, že nahlížení na sociální znevýhodnění ovlivňovalo ochotu hledat cesty k podpoře takového žáka. V případě škol zastávajících odmítavý a/nebo pasivní přístup bylo sociální znevýhodnění chápáno jako zdůvodnění toho, že se školním neúspěchem těchto žáků jako škola nemohou nic dělat. Důkazem mohlo být právě selhávání dosavadních způsobů podpory. Neúspěšnost je u osob s tímto přístupem spojována s rodinným prostředím. Nástroje, které škola běžně používá ne vždy fungují a jejich dopad je omezený, tak jak to hodnotí zástupci škol v následujících dvou úryvcích:

> *Ty případy, my o nich víme, když vezmu druhý stupeň, tak 20 dětí je ohrožených pětkou. Ale co je to ohrožený neúspěchem? Musím, říct, že jsou děti, co nejsou ohrožené školním neúspěchem, ale ten neúspěch už zažívají a vůbec je to nemotivuje, nestresuje. Jsou s tím neúspěchem srovnáni. A žijí s tím neúspěchem dál. A nemají snahu, ani z rodinného prostředí snaha s tím něco udělat. A ty děti mají strop už na prvním stupni. Já mám český jazyk v šetce, opakujeme základy z prvního stupně, a už tam to není zvládnuté na tom prvním stupni. Ty děti mají strop. Ten neúspěch už tam prakticky je.* (zástupce ZŠ Platanová, 550 žáků)

> I1: *Máme tady rodinu, tři děti a maminka je tady skoro pořád. Maminka podle mě neumí ani psát, ale snaží se alespoň ty děti do školy dostat. Víc pro to asi dělat nemůže. My děláme taky co můžeme. Ale úplně se nám to nedaří, protože všechny tři děti loni propadly.*
> I2: *Je to škoda, oni nejsou hloupí, ale to prostředí je znevýhodňuje.* (zástupci ZŠ Osiková, 700 žáků)

Školy v předchozích kapitolách označované jako chápající a angažované zdůrazňovaly potřebu neúspěšnost řešit, a v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí hledat

další cesty, pokud se ukáže, že tradiční způsoby řešení nemají takový dopad, viz např. níže uvedený úryvek z rozhovoru, který jsme již uvedli v souvislosti s komunikací s rodiči. V další části textu budou uvedeny i další konkrétní kroky a způsoby řešení, které školy zahrnuté ve výzkumném šetření uplatňovaly.

> *Vzhledem k tomu, že tady máme osm asistentů pedagoga, tak ti asistenti v mnohých případech suplují tu práci rodičů. A dávají tu dopomoc nejen ve vzdělávání, ale i v takové té přípravě na to vzdělávání a školu. Aby měli bačkory, opakuje se jim to, píše se jim to. Mluví s těma rodičema, většinou s maminkama. Po malých krůčcích se dopracováváme k tomu, že ty děti ty věci třeba na devadesát procent mají.* (zástupce ZŠ Střemchová, 400 žáků)

6.5.2 Způsoby řešení školní neúspěšnosti – klasifikace a opakování ročníku

Pro řadu zástupců bylo školní selhávání zejména otázkou hodnocení žáků, jejich klasifikace: zda a jak dané žáky klasifikovat a jaká je vlastně v tomto případě role školy? Co klasifikace vlastně znamená a jestli je spravedlivá? Někteří zástupci škol vyjádřili skepsi vůči tomu, zda je správné, aby žák se SVP, který nezvládá obsah daný ŠVP, mohl pokračovat do dalšího ročníku. V rozhovorech se zástupci škol byla zaznamenána nejistota a potřeba tyto otázky diskutovat. V případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí pak vznášeli otázku, zda by mělo hodnocení zohledňovat rodinné zázemí?

> *Jestli je to dítě ohroženo školním neúspěchem, tak se zpracuje plán pedagogické podpory, jestliže selhává plán pedagogické podpory, jde na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Tak je vyšetřeno, stanoví se mu podpůrná opatření, a to dítě už pak nemůže propadnout. Protože jestliže má propadnout, tak tím pádem ta podpůrná opatření nebyla úspěšná. To znamená, že ty podpůrný opatření jsou tak nastavený, aby to dítě nepropadlo. To znamená mu redukovat rozsah učiva, všechny věci, tzn. proto se snižuje ten objem dětí, které propadají. […] Ale je otázka, jsem nepropadl, ale umím znalosti na čtvrtou třídu v devítce. Prostě to tak je nastavený, a to dítě pak, jsou to děti, v devítce se učí látku sedmičky. Tím pádem sice absolvuje devítku, ale se znalostmi ze sedmičky.* (zástupce ZŠ Javorová, 250 žáků)

> *Teď je pololetí. V tom pololetí nějací propadlíci jsou. Já jsem dal nějaký pětky s tím, že snad na tom konci už to bude lepší. Ale propadlíci jsou. Ale otázkou je, co je v zásadě lepší. Máme něco, co je máme naučit a teď, budeme se striktně držet až zkostnatělých limitů, nebo zohledníme situaci, rodiny, zázemí, potřeby, všechno ostatní? A kam až? Zase jsou hranice, kdy už níž jít nejde.* (zástupce ZŠ Lipová, 100 žáků)

To, jak je otázka hodnocení a klasifikace zásadní, ukazují konkrétní případy škol, které opakováním 1. ročníku např. řeší chybějící předškolní přípravu – propadnutí a opakování

ročníku je tak danou školou bráno jako podpora, přestože výzkumy ukazují, že negativně ovlivňuje školní úspěšnost.[30]

> *My ani nerealizujeme dodatečné odklady, protože víme, že i když to dítě bude opakovat první třídu, tak je to pro něj pořád lepší, než ho vyřadit třeba v říjnu a nechat ho doma. Protože tamto nepodnětné prostředí ho k ničemu nerozvíjí.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Jinde si opakování ročníku „nechávají až na později“, kdy je obsah učiva náročnější. Je otázka, jestli se s tím ale pojí další podpora těchto žáků. Ukazuje se, že pro některé školy (s odmítavým přístupem) je nejlepším řešením přestup těchto žáků na jinou, podle § 16 odst. 9 školského zákona zřízenou školu, a učitelé tak navzdory praxi u jiných dětí ani nevolí dodatečný odklad, jak ukazuje jeden z úryvků níže. Jako velmi problematické pro vzdělávání v běžných třídách často vnímají žáky v tzv. hraničním pásmu, zejména pokud se pojí ještě se sociálním znevýhodněním. Důsledkem školního neúspěchu jsou pak právě předčasné odchody ze vzdělávání, resp. na základních školách ukončení povinné školní docházky v 7. nebo 8. ročníku, s nimiž se ve větší míře potýkala řada námi oslovených škol. Jak školy často uvádí, týkají se předčasné odchody výrazně žáků, kteří mají vysoké absence, a žáků, které rodina nepodporuje ve vzdělávání.[31]

> *V některej případech učitelka sama řekne, to [dodatečný odklad] nemá smysl. Prostě ho nechá opakovat, jde následně, ono tam totiž ještě ten systém toho posílání do toho speciálního školství […] Tak to není tak jednoduchý, to musí dvakrát selhat, dvě pololetí po sobě minimálně, to znamená jako vopako... dostat pětky, no a dávejte v pololetí dítěti z první třídy pětku, že jo. […] Některý ty učitelky na to nemaj žaludek tohle udělat jo, prostě je jim to líto těch dětí, ale někdy to není vyhnutí, protože když je to dítě, nemá přímo diagnózu z PPP, že je to dítě s mentální retardací, tak prostě musí do normálního školství, i když je to hraniční, a když se to ještě spojí dohromady s tou sociální zanedbaností z domova, tak to má takovýhle dopady. Někdy to nejde jinak, no ono to zní třeba krutě, ale bohužel, to naše speciální školství mělo smysl.* (zástupce ZŠ Rybízová, 550 žáků)

> *Oni o to nestojí něco řešit, rodiče toho mocní nejsou jim pomoct, a to dítě už si je taky vědomo, že mu to ujelo tak… To je taková zátěž, to nejde dohnat, takže někdy i volí přestup na pomalejší školu. Nebo i my někdy doporučujeme, protože vidíme, že to dítě se fakt… A máme tady teď dva*

[30] Vyplývá to z metaanalýzy více než 500 000 různých výzkumů od J. A. Hattieho (1993a, 2003 in Veselý & Matějů, 2010, s. 39), která analyzovala vliv více než 30 faktorů na studijní výsledky. Opakování ročníku z toho vyšlo jako faktor nejvíce zabraňující akademické výkonnosti, naopak nejefektivnější se ukázalo poskytnutí zpětné vazby žákovi učitelem.

[31] Blíže viz studie ASZ k finančním dopadům předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce (Matoušek, 2019), k předčasným ochodům ze vzdělávání v Ústeckém kraji (Bocan et al., 2018) nebo analýza školní ne/úspěšnosti na ZŠ a SŠ (Zaťková et al., 2022).

takové žáky, se kterými budeme navrhovat, aby zkusili jinou školu, protože to tady nedávají. (zástupce ZŠ Kaštanovníková, 650 žáků)

V případě škol s chápajícím a angažovaným přístupem je důraz kladen na včasné nastavení podpory:

Když vidíme, že dítě má problém hned z počátku prvního ročníku, necháme ho přešetřit a nastavíme podpůrná opatření hned ze začátku. Aby dítě zbytečně neopakovalo ročník. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Program prevence školního neúspěchu

Všechny školy nějakou formu podpory žákům ohroženým školním neúspěchem nabízejí. Často volí úpravu učiva, doučování, úzkou spolupráci s rodiči, podporu v rámci školních klubů, spolupráci s dalšími odborníky, ale celkově i další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky a psychologie (k jednotlivým způsobům podpory podrobněji níže). Některé školy k této podpoře přistupují systematičtěji než jiné. Z terénního šetření a ze zkušenosti škol, které jsou v řešení školní neúspěšnosti žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí úspěšnější, lze vyvodit, že výhodou jsou rozdělené a definované kompetence a určení zodpovědných pracovníků, kteří za oblast podpory žáků ohrožených školním neúspěchem zodpovídají. Napomoci může také vypracovaný plán, jak žáky ohrožené školním neúspěchem podporovat. V případě školního neúspěchu se ukazuje, že základem je tento problém začít řešit co nejdříve: je důležité tyto žáky včas identifikovat, naplánovat podporu na míru jednotlivým žákům, postup vyhodnocovat – v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí jde tedy i to, nahradit chybějící podporu a přípravu z domova a suplovat do určité míry i chybějící rodinné zázemí.

Příklad z praxe: ZŠ Sakurová, 350 žáků – Program prevence školního neúspěchu

Prevence školního neúspěchu byla v daném městě jednou z priorit spolupráce s ASZ. Nejen díky této spolupráci se školní neúspěch stal ve městě stěžejním tématem, do jehož řešení bylo zahrnuto i občanské sdružení věnující se problematice bezpečnosti, prevence kriminality a vztahům mezi občany a veřejnými institucemi. Všechny ZŠ měly za úkol vypracovat program prevence školního neúspěchu.

Základem programu je včasné zachycení žáků ohrožených školním neúspěchem a spolupráce s rodinami. Program stanovuje, co kdo má na starosti, o co se kdo stará, co se dělá, když jednotlivé stupně podpory nefungují atd. Takto svůj program popsal zástupce jedné ze škol:

> *Máme samozřejmě na to takový program a základem je, a to se prolíná vším, co vám říkám, základem je spolupráce s rodinami od začátku. Takže my jim opravdu podáváme pomocnou ruku už od první třídy, aby ty děti prospívaly a dostaly se do té devítky. Aby pak měly větší šanci. Protože když vychází ze sedmého ročníku, tak jsou asi dva obory, kam mohou jít. Ale když jdou z devítky, tak ta paleta je široká. Takže já si myslím, že to je nastavené úplně od té první třídy na té spolupráce s rodinami a tak. Pak samozřejmě, když my uděláme všechno, co můžeme a cítíme, že z té rodiny to není a jde to proti zájmu těch dětí, tak pak samozřejmě jsou výchovné komise, kam zveme i paní ze sociálky, z OSPODU a snažíme se těm rodičům vysvětlit, že tudy cesta nevede. Že oni prostě musí dát těm dětem šanci, aby se mohly někde uplatnit a prosadit. Takže prolíná se to od první do deváté třídy. A nejvíc je to o té spolupráci s rodinami, kde ta největší tíha je na třídních učitelích a těch romských asistentech. Ale pak samozřejmě je to i práce preventisty a výchovných poradců. Protože výchovní poradci, pokud jsou neomluvené hodiny, tak to hlásí někam dál atd. A všechno se to řeší s OSPODEM. Spolupráce s OSPODEM je myslím na dobré úrovni a funguje. A snažíme se pro ty děti udělat všechno, co jde, aby co nejvíc jich došlo do té devítky a měli větší šanci se někam dostat. Bohužel stává se, že to dítě to zapíchne a jde na úřad práce v šestnácti letech.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Vyhodnocení programu je v kompetenci výchovných poradců a preventistů, základem je pravidelná komunikace a dodržování pravidla řešit problémy hned v jejich počátku:

> *Ten základ je tam na výchovném poradci a preventistovi. Protože my to máme tak provázané, že jeden výchovný poradce je jedna moje zástupkyně a preventista je druhá moje zástupkyně, takže to hodnotíme skoro každých čtrnáct dní. Neříkám, že se tím zabýváme každých čtrnáct dní, ale pořád se potkáváme, a když jsou nějaké problémy, tak je řešíme hned. Nenecháváme to uzrát. To se nám osvědčilo, že jakmile je problém, tak ho řešit okamžitě.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Mimoto ve škole v rámci mimoškolních aktivit funguje i vrstevnické doučování. Ve škole působí dvě asistentky pedagoga (1. a 2. stupeň), které aktivně pracují i s dětmi ze SVL a fungují nejen v rámci doučování, ale částečně i jako terénní pracovnice v komunikaci s rodinami:

> *Samozřejmě jsme teď v situaci, kdy ve třídě máme čtyři, pět romských dětí, takže tam nejsou jenom kvůli tomu jednomu dítěti, ale kvůli všem. Taky kvůli těm ostatním, aby tam mohla probíhat nějaká normální výuka. A pak, v tom zbývajícím čase, se věnují tomu doučování. Takže si berou do svých kabinetů, my jsme tak zvláštně postavená škola, že skoro každý učitel i asistent má svůj kabinet, takže si tam berou děti. V 99% případů je to ten první stupeň. Hlavně ty prvňáci, druháci, kde je potřeba, když v té rodině ta podpora není, tak aby to fungovalo alespoň takhle. Takže berou si ty děti a dělají takové doučování. Ty podmínky a přípravu jim připravují paní učitelky. Ony s nimi dělají úkoly a připravují je na další den.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Další formou prevence školního neúspěchu jsou fungující přípravné třídy (mají je tři z pěti škol v daném městě), do nichž se každoročně zapojí cca 45 dětí. Toto opatření vzniklo v reakci na ČŠI, která upozorňovala na školní neúspěšnost především v 1. a 2. třídách, kterou se tak podařilo eliminovat. Ve vyšších třídách je prevence školního neúspěchu v kompetenci jednotlivých třídních učitelů. (Černá, 2021)

6.5.3 Podpora žáků prostřednictvím přípravy na vyučování a doučování

Dle Katalogu podpůrných opatření (Habrová, 2015) je žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí ohrožené školním neúspěchem potřeba podpořit tím, že jim vytvoříme podmínky pro přípravu doma i ve škole tak, aby žák mohl naplnit svůj potenciál a zažít úspěch. Součástí toho je i přesné vysvětlení žákovi a jeho zákonným zástupcům, jaké jsou jejich povinnosti a co se od nich očekává, a podání informací o konkrétním zadání domácích úkolů, které budou v případě potřeby žáka upraveny (individuální zadání dle potřeby žáka). Pokud ale není možná příprava doma, je potřeba umožnit žákovi tuto přípravu uskutečnit ve škole, nebo najít jiné možné náhradní řešení (např. NNO, pomoc dobrovolníků atd.).

Přístup k problému

Z realizovaných rozhovorů vyplynuly dvě možné strategie škol a pedagogů při řešení potíží žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí s domácí přípravou. Jednou z nich je snaha minimalizovat nutnou přípravu na školu doma, ať už pro všechny žáky, či pro část z nich. V tomto případě učitelé omezovali domácí úkoly, aby na nich žáci pracovali co nejmenší část dne. V druhém případě nabízeli možnost udělat si „domácí přípravu" ve škole např. v rámci doučování, tj. dát žákům takovou podporu, aby škola tento deficit v prostředí rodiny nahradila. To školy vnímají jako dobrou investici, vštípení povědomí o nutnosti domácí přípravy, která by se měla vrátit v budoucnu – ve vyšších ročnících. Tyto školy vnímají podporu v oblasti domácí přípravy jako podpůrné opatření pro žáky, kteří mají SVP, která vyplývá z jejich sociálního znevýhodnění, a v tomto ohledu tedy lze tento přístup pojmenovat jako chápavý a angažovaný, jak dokládá následující výpověď:

> *A to doučování […] je to odpoledne, nebo dopoledne s jedním člověkem, nebo v malé skupince. To je přesně to, co ty děti potřebují, protože normálně, když přijde dítě domů, táta, máma, co bylo ve škole, zajímají se o to, udělají úkoly. V těhle rodinách to dost často nefunguje, a když to neudělá nikdo jiný, tak to dítě to nemá. A tím pádem se zvětšuje ta spirála. Takže jsou často fajn a jde jim ta škola, akorát nemají to zázemí a tihle lidé [školní asistent] jim s tím dokážou pomoct.* (zástupce ZŠ Olšová, 750 žáků)

Z rozhovorů ale vyplývá, že učitelé nemusí být vždy zajedno, jestli nabízet žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí možnost udělat si domácí přípravu ve škole, nebo jim s ní pomoci. Vnímají tuto podporu jako nespravedlivou jak vůči sobě, tak vůči ostatním žákům a jejich rodičům, kteří si svoje rodičovské povinnosti plní, což se pak může odrážet v tom, do jaké míry mohou tuto podporu pro konkrétní žáky zacílit. V tomto ohledu reprezentují odmítavý a/nebo pasivní přístup k problému. Jak ukazuje následující úryvek, nemusí se tyto úvahy týkat celé školy, a mohou se měnit i v čase:

> *Když jsme tady začali s těma úlohama, tak jakoby někteří […] i z řad rodičů i z řad pedagogů […] říkali, zase s nima budeme dělat úlohy, vlastně ulevíme jenom těm rodičům. S našima dětma to taky musíme dělat my, až přijdeme večer z práce. Oni [rodiče sociálně znevýhodněných žáků] se celej den flákají, ještě my s nima budeme dělat ty úlohy. No ale, my vlastně je vychováváme […], tak my je naučíme v tom kroužku té domácí přípravy, že je nějaká povinnost, je něco třeba udělat, a oni si to tam s tím pedagogem udělají. Dobře, tak na druhém stupni povolí, udělají třeba čtvrtinu těch úloh, ale jako doufáme v to, že vlastně to má ten potenciál do budoucna, že oni jako budou už vědět, že nějaké úlohy si mají dělat a až budou mít svoje děti, tak, že s nima aspoň nějaké minimum udělají. Jo, jakože vlastně člověk to dělá s tím výhledem do budoucna.* (zástupce ZŠ Mandloňová, 400 žáků)

Konkrétní praxe škol

Příkladem může být doučování, které je velmi často nabízenou podporou žákům, kteří jsou ohroženi neúspěchem. Žáky, kterým je toto nabídnuto, často vytipovává třídní učitel, doučování je nabízeno před či po vyučování, a vede ho učitel žáka, jiný učitel nebo asistent pedagoga nebo školní asistent. Příprava na výuku může mít podobu i čtenářského klubu nebo kroužku domácí přípravy. Velmi často školy pro financování těchto aktivit využívají zjednodušených projektů „šablon“, nebo dalších projektů. Nicméně v případě žáků s potřebou podpory ze sociálně znevýhodněného prostředí samotná nabídka tohoto doučování nemusí být dostačující a je potřeba volit další kroky k úspěšnému zapojení těchto žáků. Mezi školami se liší konkrétní organizace a motivování žáků, aby této možnosti využívali. Právě v tomto ohledu bylo možné vysledovat rozdíly v souvislosti s konceptualizací sociálního znevýhodnění a přístupem k němu.

Školy totiž narážejí na „nezájem“ žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí i jejich rodin, kterým doučování doporučily, a to i v případě pedagogické intervence nebo předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu doporučeném PPP.[32] Zástupci škol se setkali i s tím, že rodiče přímo nesouhlasí s tím, aby žáci na doučování docházeli. Jak vyplývá z rozhovorů se zástupci škol, tak pro část z nich zde snaha a možnosti školy končí:

> *Ale jinak si myslím, že to doučování tady funguje docela dobře. A že ty učitelky hlavně mají snahu těm dětem pomoci. Pak je smutné, když ta* ***učitelka to těm dětem nabídne a ony to nevyužijí****, ani jedno, těm* ***rodičům je to zkrátka jedno****. (*zástupce ZŠ Kaštanová, 350 žáků)
>
> *Nebo do tý poradny jdou, ale potom mají doporučený doučování a na to už nedochází. […] To doučování, co jsou speciálně jen pro to dítě napsaný, ministerstvo dá ty peníze jen pro to dítě na doučování. Takže ten* ***učitel tady dře s dítětem a on vůbec nedorazí****. Kdyby si ty rodiče uvědomili, že jinde by za to platili strašný peníze, takhle to za ně zaplatí stát a* ***oni stejně nechodí****.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)
>
> *Je pravda, že ty děti z těhle sociálně vyloučených lokalit na to doučování moc nechodí, to by je člověk musel tady zavřít za trest. Když nabídneme doučování, tak přijdou ty děti, co mají pocit, že nestíhají při vyučování,* ***ale ty, co by to potřebovali nejvíc, ty nepřijdou****.* (zástupce ZŠ Osiková, 700 žáků)
>
> *My tady teď měli doučování – ze šablon jsme mohli platit učitele, takže to jsme využili. Ale sehnat ty děti, co budou stabilně chodit, to je v podstatě nemožné. Oni… i v průběhu těch několika měsíců se jich tam prostřídá. Protože jim je to jedno. Úplně. Když mají třeba doporučenou intervenci, tak rodiče, i třeba když odsouhlasí v tom poradenským zařízení, že budou*

[32] Pedagogická intervence není ŠPZ doporučována od 1. 1. 2021, kdy byla přeřazena do 1. stupně PO, a její poskytování přešlo do kompetence školy.

docházet na jednu, dvě hodiny týdně na tu intervenci, ***tak prostě nedocházejí****. pak teda doženeme* ***rodiče, ti napíšou, že s tím nesouhlasí****. Tím to celý končí. Což je bohužel dneska skoro většina. A nejsou všichni tmaví. To je velkej problém,* ***oni nemají o to učení zájem, ono je jim jedno,*** *jestli bude mít pětky. No tak propadnu. Často řeknou, podepsat se umím a na poštu dojdu.* (zástupce ZŠ Kdoulovcová, 250 žáků)

Jak řeší otázku motivace žáků účastnit se školní přípravy školy, které jsou v doučování sociálně znevýhodněných žáků zkušenější a daří se jim přimět žáky k pravidelné docházce? V rozhovorech byla zaznamenána různá opatření, od represivnějších až po více motivační:

- Doučování je pro vytipované žáky povinné. Pokud žák nechodí, kontaktují rodiče – jak reflektovali sami zastánci tohoto přístupu, pokud žák na doučování není dobrovolně, je efektivita doučování otázkou (např. jak upozorňuje zástupce školy níže, pokud žák nechce, snižuje se kvalita doučování)

  Ale třeba vím, jak jsme mluvili o tý rodině se třemi dětmi, tak ona má matematiku, tak se nechává tady po škole, aby alespoň něco dělala. Třeba v té matematice, když nestačí. ***Někdy i silou je tady necháváme. Ale je to taková hrozná práce, protože když nechce, tak ten výsledek není dobrý****.* (zástupce ZŠ Osiková, 700 žáků)

- Doučování se koná hned v návaznosti na vyučování – učitel tuto povinnost/možnost žákovi na konci vyučování připomene, a tak zajistí, že na doučování žák zůstane:

  Funguje tak, že si je paní učitelky ve třídách odchytnou, prostě si je do té skupinky dovedou. Oni pak, když už tam jsou, tak pracují. Ale mají tendenci s tou partou rychle zmizet. Musíme je takhle... Ale je to na bázi dobrovolnosti, ty děti tam jdou ***dobrovolně. Ale musí se podchytit****, jinak mají tu tendenci na druhém stupni spíše k té partě a jít ven*. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

- Posílají žáka do PPP – pedagogická intervence v rámci PO – jak vyplynulo i z dřívějších ocitovaných vyjádření pedagogů, i PO z PPP není zárukou účasti žáka, navíc ve vztahu k doučování již tato možnost po úpravě vyhlášky č. 27/2016 Sb. ani neexistuje.

- Spolupracují s NNO nebo dalším poskytovatelem, který realizuje doučování mimo školu např. v domácnostech žáků, v prostorách NNO, případně v prostorách školy (ne všude je možné prostor školy využít).

- **Dlouhodobá práce s žákem a jeho rodinou** – jde zejména o **vybudování důvěry** (blíže viz 6.2 Komunikace s rodiči a zapojení rodičů do vzdělávání). Zaměřují se na to, aby žák a jeho zákonní zástupci pochopili, proč je pro něho přijít na doučování výhodné. Někde mohou zapojit i další pracovníky školy, např. školního asistenta nebo jiného pověřeného učitele, ke kterému tito žáci mají důvěru, vybudovaný vztah. Tento

pracovník s žákem individuálně komunikuje a zajistí, že se doučování účastní. Účast na doučování je tedy dlouhodoběji rozvíjena, což vyžaduje od daného pracovníka vstřícnost a trpělivost, ale časem se vyplatí. Učitelé také vypovídají, že i zde je důležité začít co nejdříve. Příkladem tohoto přístupu může být i práce s rodinou, kdy se v počátcích doučování účastní rodiče žáků 1. stupně.

> *Oni stejně nepřijdou, může říct ten, kdo to chce mít za sebou.* ***A co se hodně osvědčilo, že na taková ty první doučování, zejména u malých dětí, berou i rodiče****. Teď tím koronavirem je to složitější, ale loni to úplně úžasně zafungovalo.* ***Já si vás vezmu do třídy a já vám tam ukážu, co my tam děláme, vy si tam sednete a s Pepíkem si to vyzkoušíte, abyste mu potom mohla pomoct.*** *A měli jsme třeba maminku, která chodila dva měsíce, protože se jí to líbilo a bavilo jí to. A pak měla pocit, že to ona umí. Když do toho ten rodič nepronikne, tak neví. A já nechci, aby každý rodič do toho proniknul****. Nepotřebuji, aby každý rodič uměl matematiku. Já potřebuji, aby když to dítě tady 14 dní není, aby mi ho sem třikrát poslal****.* (zástupce ZŠ Jilmová, 650 žáků)

> *A oni jsou dokonce* ***zvyklí i si sami říct****, že přijdou za vyučujícím a řeknou paní učitelko, já jsem třeba tady tohle nepochopil, můžu přijít ještě někdy? Jo, zastav se třeba o velké přestávce, nebo po vyučování, nebo ráno před vyučováním. Tady je to úplně běžné,* ***my s tím jako pracujeme neustále takhle****.* (zástupce ZŠ Cedrová, 200 žáků)

> *U těch malých dětí je to úplně bomba, protože ty rodiče jsou rádi, že to s nimi nemusí dělat oni, takže tam problém není****. I spousta těch starších dětí, zejména těch šesťáků, sedmáků, když si na to zvyknou na tom prvním stupni****, tak zjistí, že to je pro ně lepší, přijít na doučko před písemkou a dostat lepší známku než se na to vyšvihnout. A pokud nemáte doučování udělaný tak že, Vopršálku, budeš každou středu tady a já tě budu doučovat, pokud je to nabídka, budeme psát písemku, já jsem tady a jsem vám k dispozici, tak si tam sednu a budu pít kafe a číst noviny, když nikdo nepřijde,* ***a když přijdete, budu se vám věnovat, tak to je přece o tom, aby se ty děti naučily samy být za sebe odpovědné****. My jim to jakoby dáme, a navíc to jsou hodiny navíc, to nemůžete tomu dítěti přikázat.* (zástupce ZŠ Jilmová, 650 žáků)

Jak ukazují výše uvedené výpovědi, školy dokázaly partnerským přístupem zaktivovat u mladších žáků rodiče a vysvětlit jim benefity této práce s jejich dětmi. Ve školách, kde se jim podařilo navázat důvěru s žáky v mladších ročnících, reflektovali dlouhodobé efekty, kdy žáci ve vyšších ročnících sami dokázali ocenit možnost přípravy a podpory ze strany školy a na

doučování docházeli sami, i když bylo pro ně dobrovolné. Vyšší úsilí a práce v počátku se jim (i žákům) vyplatila.

Doučování v rámci spolupráce ZŠ s NNO

Výhodou je možnost doučovat v prostředí mimo školu, blíže dětem a jejich rodinnému prostředí a s jinými lidmi než učiteli. Momentálně tuto službu nabízí celá řada subjektů v mnoha lokalitách a může mít různou podobu: může se jednat o skupinové či individuální doučování, může se odehrávat v domácnosti dítěte, nebo v jiných prostorách klubovny či doučovacího klubu, NNO a v některých případech ve škole (odvíjí se od individuální situace a podmínek jednotlivého žáka a jeho rodiny, možností v dané lokalitě apod.). Někdy jde jen o přípravu dítěte, jinde má za cíl zapojit i rodiče dětí a v tomto ohledu je „vzdělávat“, a někde nabízí i zprostředkování porozumění mezi rodinou a školou.

Z rozhovorů a šetření ve školách v jednotlivých lokalitách vyplývá, že této spolupráce i tam, kde se tato služba nabízí, školy nebo učitelé ne vždy využívají. A i tam, kde již podobná spolupráce byla navázána, není vždy bez problémů. Tam, kde se to podařilo, ale může být zástupci škol vnímána jako velmi prospěšná pro podporu těchto žáků. Prezentujeme zde ale pohled škol, nikoliv samotných organizací zprostředkujících tyto služby nebo rodin, které těchto služeb využívají.

> *Měla jsem [z NNO] jednoho mladého muže, který byl ale úplně famózní, bohužel ale se rozešli se spoluprací, takže v [NNO] není, což mě mrzelo, protože jsem byla přesvědčená o tom, že ten to měl teda velice v hlavě pěkně srovnané. […] že se právě přišel zeptat na konkrétní věci, pro toho žáčka, co potřeboval, více jsme spolu hovořili, dost často i telefonický kontakt jsme na sebe měli. Takže cokoli bylo, hned jsme si řekli. A bylo to fajn.* (zástupkyně ZŠ Cedrová, 200 žáků)

> *To se nám doučovali téměř všichni romští žáci z toho [SVL], ale to probíhalo v domácím prostředí, ale my jsme*

spolupracovali a koordinovali co se budou doučovat. Tenkrát jsme se snažili a mně připadalo… Chraňbůh, každá chvilka strávená s doučovatelem pro to dítě určitě nějaký přínos má. Ale zdálo se nám, když už tam jdou, aby probírali cíleně třeba ta vyjmenovaná slova, aby to opravdu bylo to, v čem selhává ve škole. To se tak vyvíjelo, to všichni ti doučovatelé nechtěli, to mít takhle řízené a dělat přímo tu činnost, kterou my jsme potřebovali, nicméně teď už to tak je a jsou navázaní na učitele a jedou tu látku angličtinu, fyziku, prostě co je potřeba. A dodělávají s nima úkoly. (zástupce ZŠ Kaštanovníková, 650 žáků)

Příklad z praxe: Doučování žáků ohrožených školním neúspěchem zajišťovala NNO prostřednictvím dobrovolníků. Doučování a koordinaci dobrovolníků měl na starosti pracovník podpory vzdělávání. Před vstupem dobrovolníka do rodiny došlo nejprve ke společné schůzce, kde se nastavila pravidla a podmínky jak ze strany rodiny, tak dobrovolníka. Poté dobrovolník docházel do rodiny sám. Pracovník podpory vzdělávání ale nadále působil jako zprostředkovatel, mediátor, případně podpora dobrovolníka. Doučování samotné trvalo dvě hodiny, psali úkoly do školy. V rámci této aktivity dle informací zástupců NNO i škol narazili na několik limitů:

- Nedostatek dobrovolníků, kteří by byli ochotni a měli čas pravidelně docházet do lokality.
- Nedostatečná kapacita pracovníků NNO zajišťující podporu vzdělávání, a to zejména v situacích, kdy se nedostávalo dobrovolníků a zároveň byla velká poptávka ze strany škol – situace byla řešena formou skupinového doučování.
- Bariéry ve spolupráci se školami, např. kvůli GDPR.
- Někteří zástupci škol aktivitu dobrovolníků vítali s tím, že „každá pomocná ruka je dobrá“. I další školy, které nebyly do aktivity zapojeny, vyjádřili o doučování žáků prostřednictvím dobrovolníků pro své žáky zájem. Mezi oslovenými zástupci škol ale zazněla i nespokojenost s nepravidelností aktivity, poukazovali na krátké časové působení dobrovolníků, nebo na přesun tohoto doučování z domácností do škol a upozorňovali i na nezájem dětí a jejich rodin.

Co mám zpětnou vazbu […] tak to funguje většinou ze začátku, ale pak už to přestává většinou ty rodiny bavit. Nebo i ty dobrovolníky. Takže se stává, že to skončí pro

nezájem z jedné, nebo druhé strany. (zástupce ZŠ Ginkgová, 650 žáků)

Pro úspěšnou realizaci a efektivitu doučování se ukazuje jako klíčové podpořit spolupráci mezi ZŠ a sociálními službami a službami pro ohrožené rodiny a děti, navázat intenzivnější komunikaci a hledat společná řešení. Přínosné je koordinovat doučování realizované NNO a školou, navázat je na sebe.

6.5.4 Podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí prostřednictvím asistentů pedagoga

V rámci podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávání mohou klíčovou roli ve školách sehrát také asistenti pedagoga. Školy mohu v současnosti zřizovat pozice asistentů pedagoga na základě více odlišných postupů: asistent jako „podpůrné opatření“ ve vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako standardní zaměstnanec školy, placený z běžného školního rozpočtu nebo z projektů. Práce asistenta pedagoga se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [více k tomuto viz Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů: Zákony a vyhlášky (Nová škola, o.p.s., n.d.)].

Bořkovcová et al. (2022) vyjmenovávají celý okruh činností, v kterých mohou asistenti hrát klíčovou roli. Ve vazbě na ně ilustrujeme na základě šetření přístup škol vyznačujících se především chápajícím a angažovaným přístupem, pro které je, podle výroků zástupců škol, role AP nepostradatelná. Naopak zástupci škol s odmítavým a/nebo pasivním přístupem v těchto souvislostech AP nezmiňovali. Negativně působení AP hodnotili někteří učitelé, kteří nesouhlasili, aby AP suploval část role rodičů:

I1: Ta rodina má pocit, dítě dostalo asistenta, tak ať se stará asistent. Co já se budu starat? Já to proflákám tady s ženskejma po městě, možná s chlapama, ať se mi postará asistent. […]
I2: Mají pocit, že když to dítě dostane asistenta, tak tuplem nemusí nic dělat. To za mě udělá asistent, a když ne, tak je to chyba učitelky. To je špatně. (zástupci ZŠ Katalpová, 500 žáků)

AP se mohou se podílet na doučování a přípravě na vzdělávání, čímž nahrazují chybějící péči ze strany rodiny:

Určitě tam je vidět ta pomoc. A hlavně u těch dětí, které vy jste řešila, co se týká těch sociálně slabých. Těm to nejvíc pomáhá, protože ti to mají jako takové doučování. Když se jim věnuje někdo navíc, doma se jim v životě nikdo nevěnoval. (zástupce ZŠ Hrušňová, 250 žáků)

Žákům s jazykovým handicapem mohou poskytovat podporu už v průběhu samotného vyučování tím, že se individuálně ujišťují o porozumění zadání nebo jednotlivým slovům, případně individuálně dovysvětlují to, čemu žák neporozuměl. Jak uvedli v rozhovorech zástupci škol, AP pomáhá ve třídě pedagogovi ve výuce – pomáhá zrovna tam, kde je potřeba – a tím zaručuje individualizaci výuky a zvyšuje kvalitu nejen pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí:

> *[…] ve třídě máme čtyři, pět romských dětí, takže tam nejsou jenom kvůli tomu jednomu dítěti, ale kvůli všem. Taky kvůli těm ostatním, aby tam mohla probíhat nějaká normální výuka.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 dětí)

Zejména u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se mohou podílet na podpoře komunikace s rodinami žáků – výhodou v tomto případě je, pokud AP sám zná prostředí rodin žáků – vždy je ale důležité umět s rodiči těchto žáků komunikovat, citlivě sdělovat informace, předcházet konfliktům, pomáhat komunikaci zprostředkovat mezi rodiči a učitelem (školou). Někteří asistenti vyhledávali v případě potřeby rodiče v místě jejich bydliště, mohou je doprovázet do školy. Zástupci škol uváděli, že škole pomáhají např. řešit platby pro školu, nákup pomůcek a dbají na to, aby žáci nosili pomůcky:

> *Když mám ty asistenty, tak mám člověka, který může vypomoct s tím, aby když paní učitelka něco zaregistruje, tak se hned může vypomoct s komunikací s rodinou, dát tu podporu, vysvětlení atd. Protože učitel té práce má opravdu hodně, takže tady má člověka, na kterého se může obrátit. Může pomoct i s vydáváním těch materiálů atd.* (zástupce ZŠ Kalinová, 100 žáků)

AP může podpořit spolupráci rodin žáků se školským poradenským zařízením – může jim pomoci s objednáním do ŠPZ, s blížícím se vyšetřením termín objednání rodičům připomene, může je do poradny doprovodit atd. V námi oslovených školách pomáhali AP realizovat podporu sociálně znevýhodněným žákům, kteří nemají PO nastavená ze ŠPZ. Dále může rodině žáka doporučit a zprostředkovat kontakt na sociální službu, která jim může pomoci řešit jejich situaci.

Z rozhovorech vyplynulo, že významnou roli AP hráli také během období uzavření škol kvůli pandemii covid-19. Pomáhali se zapojením žáků do výuky, případně se s nimi setkávali na konzultacích ve škole. AP také na školách organizují pro sociálně znevýhodněné žáky kroužky, kupříkladu multikulturní kroužek a taneční kroužek v ZŠ Sakurová.

Jaké bariéry v souvislosti s pomocí AP žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí školy řeší? S jakými se setkávají překážkami?

- Problém obsazování této pozice a kvalifikace asistentů. Podle zástupce ZŠ je problém obsazenosti daný i finančním podhodnocením AP a velikostí úvazku – poradna málokdy napíše celý úvazek asistenta. S tím souvisí problém najít a udržet kvalitní/kvalifikované AP.

- Počáteční nedůvěra pedagogů vůči AP, potřeba naučit se spolupracovat a překonat obavu, že nejde o kontrolu, cizí element ve třídě, ale o pomoc.
- Skepse, jak by měla a může spolupráce asistenta a pedagoga fungovat, aby to byla pro pedagoga výpomoc. Komplikovanější také může být situace na 2. stupni, kde se třídy a pedagogové střídají.
- Financování AP: nestálost a změny ve financování pozice AP pro sociálně znevýhodněné žáky, dříve tzv. romské asistentky. Nutnost kombinovat různé zdroje financování.
- Dvousečnost: na jednu stranu má AP pomáhat žákovi se začlenit, na druhou stranu ho podpora ze strany asistenta vyčleňuje – je otázka, jak AP v praxi funguje, měl by být asistentem pedagoga, ne žáka.

Školní asistent

Pozice asistenta pro žáky se sociálním znevýhodněním byla dlouhodobě, ale v limitovaném rozsahu podporována rozvojovým programem MŠMT. V metodických pokynech MŠMT je zřizování funkce asistenta předvídáno již v roce 2000. V letech 2012–2014 tuto profesi jako „školního asistenta“ dále popularizovala obecně prospěšná společnost Nová škola v rámci projektu „Školní asistent – nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji“ (CZ.1.07/1.2.33/02.0022). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na jejím základě zakomponovalo od roku 2015 pozici školních asistentů do nově vyhlašovaných projektových výzev, včetně výzvy na tzv. šablony (zjednodušené projekty pro mateřské a základní školy) (Asistentpedagoga.cz). Rozvojový program na zřizování pozice AP vyhlašovaný MŠMT pak běžel až do roku 2019, od roku 2016 pak postupně nabíhalo paralelní financování AP dle vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Podle dokumentu MŠMT (2020c) „Přehled šablon a jejich věcný výklad“ školní asistent v základní škole vykonává například tyto činnosti:

a) Poskytuje základní nepedagogickou podporu přímo v rodině při spolupráci s rodiči, a to při přípravě na vyučování,
b) Zprostředkovává komunikaci s komunitou, rodinou a školou spočívající např. v aktivitách vedoucích k zajištění pravidelné školní docházky žáků, porozumění rodinnému prostředí žáků a zajištění přenosu informací mezi školou a rodinou;
c) Pomáhá v překonávání bariér mezi školou a rodinou, které mohou vyplývat z odlišných životních podmínek žáka nebo odlišného kulturního prostředí.
d) Pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit.

e) Poskytuje např. organizační činnosti při zajištění školního stravování pro žáky, podporuje žáky při manipulaci s pomůckami, při soběstačnosti a motivaci ke vzdělávání.

f) Poskytuje podporu pedagogovi při administrativní a organizační činnosti učitele ve vyučování i mimo vyučování (více viz MŠMT, Přehled šablon a jejich věcný výklad, MŠMT https://opvvv.msmt.cz/download/file4881.pdf).

U pozice školního asistenta můžeme na školách najít různé formy naplnění, pracovní náplně a uchopení této pozice; dle situace školy se liší také výše úvazků, které jsou na tuto pozici vyčleněny. Někde školního asistenta využívají spíše jako administrativní sílu či výpomoc s různými úkoly ve škole, jinde má náplň propracovanější a zaměřenou více na podporu žáků se sociálním znevýhodněním. Může fungovat jako kontaktní osoba pro rodiny, asistent do družiny pro první třídy, v doučování žáků a nebo být jejich celkovou podporou v jakékoliv oblasti, kde je zrovna potřeba.

Níže je ukázka toho, jak popisuje svoji práci s dětmi s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění a jejich učiteli školní asistentka na jedné ze škol:

> *Oni [učitelé] oni to vidí jen z toho profesního hlediska, maj 30 žáků ve třídě a potřebujou, aby to klapalo, pak je tam jedno to vyčnívá a rozčiluje je […) Já jim pak vyprávěla ty osudy těch dětí, jak žijou, jedna paní učitelka se rozbrečela, po třídách jsem se ptala, jestli je všechno v pořádku a jak jsem si ráno ve třídě šla kontrolovat ty děti, tak jsem se ptala, jestli je všechno v pořádku.*
>
> *Oni [děti] tam měly svoje regály, kde měly svoje věci, v tý učebně, kde jsem byla. Tak když něco zapomněly, tak si tam pro to mohly přijít. Pak, až za mnou přišly nahoru, napsaly si domácí úkoly, zkontrolovala jsem to, u těch, co jim to nešlo, tak jsem víc asistovala. Pak měly třeba i povinnou četbu, tak si četbu dělaly, aby měly. Pak si připravily věci do školy, zkontrolovala jsem žákovské knížky. Zkontrolovala, co mu nejde. Mohla jsem si to připravit, aby si to mohl opakovat, když měl pětku, nebylo žádný malování, ale spolu jsme se doučovali. Pak měly koutek, kde jsem měla puzzle a stolní hry, aby si hrály a malovaly, když se ty druhý děti učily. A pak přišly za hodinu ty starší, tak to se opakovalo.*

6.5.5 Podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve spolupráci s ŠPZ

Odesláním žáků do školského poradenského zařízení reaguje škola na situaci, kdy řešení potíží žáka (např. školní neúspěšnost) je již nad kompetenci školy a jí běžně používaných opatření (viz např. posuzovací schéma dle Felcmanové et al. (2015a)). Dle tematické zprávy ČŠI se školy „na poradenská zařízení neobracejí primárně kvůli sociálnímu znevýhodnění žáků, ale kvůli jejich vzdělávacím či výchovným obtížím. Odlišné kulturní a životní podmínky se tak někdy stávají součástí širší diagnózy žáka“ (Swart et al., 2020, s. 66). V rámci terénního šetření ČŠI se ukázalo, že tato diagnóza je opět podhodnocena např. z důvodu nesouhlasu rodičů s jejím uvedením.

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. a metodických podkladů MŠMT (2020a) je poradenská podpora žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami poskytována primárně v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP). V případě souběhu s některým zdravotním znevýhodněním se klienti se sociálním znevýhodněním stávají klienty speciálněpedagogických center (SPC) – jedná se o souběhy s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. V našem výzkumu vzhledem k zaměření na vzdělávání v běžných třídách jsme dotazovali zástupce PPP. Celkem bylo realizováno 11 rozhovorů se zástupci PPP.

Dle našeho terénní šetření jsou přístupy k doporučení poradenské pomoci z důvodu sociálního znevýhodnění i způsoby, jak si školy dokážou poradit s případnou neochotou žáka a jeho zákonných zástupců k návštěvě v ŠPZ komplexnější, a podobně jako v předchozích oblastech souvisí s pohledem školy na podstatu znevýhodnění těchto žáků. V případě spolupráce se ŠPZ je to ještě komplexnější v tom, že do vztahu vstupuje i přístup samotných těchto zařízení, tedy to, jak na sociální znevýhodnění nahlížejí pracovníci zařízení, jejichž postoje pak ovlivňují také ochotu a schopnost škol poskytnout těmto žákům podporu. V této části je tedy pohled škol doplněn o pohled PPP[33].

[33] Rozhovory proběhly se zástupci 11 PPP, z toho čtyři rozhovory během šetření pro vstupní analýzy v rámci Individuálního projektu systémového *Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami* a sedm rozhovorů pro účely tohoto výzkumu – osloveny byly PPP vykazující nejvyšší podíly klientů z odlišného kulturního prostření nebo s jinými životními podmínkami.

Počty žáků s potřebou podpory z důvodu jiných životních podmínek v PPP

Ve školním roce 2019/2020 působilo v ČR 46 PPP, které na přibližně 160 zřízených pracovištích dohromady poskytly péči 178 636 klientům, z toho 8 187 klientů bylo vedeno jako klienti znevýhodnění z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Zatímco největší počet těchto klientů přicházel do PPP z běžných tříd základních škol (5 686 klientů, tj. 5,1 % ve školním roce 2019/2020), tak nejvyšší podíl byl mezi klienty z přípravných tříd ZŠ speciálních (23 %) a ZŠ (17 %).

V posledních pěti letech se počet klientů PPP znevýhodněných z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních téměř zdvojnásobil, z 4891 ve školním roce 2016/2017 na 8187 v 2020/2021 (více viz příloha graf č. 1). Statistika ale napovídá, že jejich distribuce v rámci jednotlivých regionů může být značně nerovnoměrná. Podíváme-li se na počty těchto klientů vykazovaných v jednotlivých krajích, tak v celkovém počtu i počtu těchto klientů z běžných tříd ZŠ jich je nejvíce vykazováno v Karlovarském kraji (viz příloha, graf č. 1 a 2).

Také v rámci rozhovorů některé oslovené PPP upozorňovaly na odlišné složení klientů než v jiných regionech a na vyšší počty např. klientů z ubytoven, romských klientů, rodiče bez zaměstnání, děti v pěstounské péči, psychiatrické onemocnění rodičů, časté stěhování, které může vést k většímu zatížení pracovníků poradny. Na druhou stranu ale mohou být i rozdíly mezi jednotlivými PPP a pracovišti, což ovlivňuje třeba i předchozí navázání vztahů s NNO, určitými školami, nebo flexibilita a ochota vyjít klientům vstříc. Současně je nutné mít na vědomí, že ve výkazech se podstata sociálního znevýhodnění detailněji nerozlišuje, a jak napovídají zjištění z rozhovorů s pracovníky PPP, tak podobně jako ve školách může být tato statistika ovlivněna i tím, do jaké míry pracovníci chápou toto znevýhodnění jako související se speciálními vzdělávacími potřebami a do jaké míry jsou ochotni se jím zabývat.

Odeslání do PPP

V rámci terénních šetření byly pojmenovány následující situace, kdy školy žákům s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění a jejich rodinám obvykle doporučovaly vyšetření v poradně:

- když škola ví, že pokud žáka do PPP pošle, může získat něco navíc pro jeho podporu,
- v kombinaci se specifickými poruchami učení a psychiatrickými potížemi,
- v kombinaci s jinými výukovými problémy,
- v prvních třídách v případě zvažování dodatečného odkladu,
- pokud už nedostačuje PLPP v 1. stupni: žáci mají obtíže, nezvládají nároky školy,
- z důvodu rizikového chování (např. rodiče nedohlíží na trávení volného času a dítě chodí do různých partiček apod.)

Z toho vyplývá, že sociální znevýhodnění jako takové nebylo samo o sobě považováno za automatický důvod pro návštěvu v poradně. Školy totiž doporučení MŠMT v tomto ohledu interpretují různě.[34] Z vyhlášky č. 270/2017 Sb. ani metodických pokynů nevyplývá, že žák, který potřebuje podporu z důvodu sociálního znevýhodnění, nemůže být klientem poradny právě jen z tohoto důvodu – právě naopak, v metodickém pokynu MŠMT je to přímo předvídáno. Nejednotnost pohledu ŠPZ ale dosvědčují některé z oslovených PPP, názory zástupců těchto poradenských zařízení se v tomto ohledu liší:

- „Jiné životní podmínky“ bývají rozpoznány v kombinaci s jinými potřebami, což souvisí s tím, v jakých podmínkách dítě vyrůstá. Zástupce PPP uváděla, že většinou jsou to intelektově podprůměrné děti, a z tohoto důvodu klienty pouze s potřebami podpory z důvodu jiných životních podmínek ve své PPP v podstatě nemají.
- Jiní uvádí, že z důvodu čistě sociálního znevýhodnění mohou být klienty PPP spíše mladší děti, které zde získají odklad školní docházky. Žákům základních škol, kteří do PPP přicházejí, je již většinou sociální znevýhodnění zjištěno v kombinaci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení nebo mentálním postižením. Právě z toho důvodu další PPP zaznamenaly, že čistě sociální znevýhodnění se může objevit během screeningu školní zralosti, a tak se tyto děti dostanou do péče poradny.
- Naopak dle jiné PPP může mít klient jen sociální znevýhodnění, a to v případě, že pochází z rozpadlé nukleární rodiny, nebo v případě žáků z etnických menšin, např. v případě romských žáků. Další zástupce ještě připomíná žáky s poruchou vztahové vazby, např. v důsledku zanedbávání v raném dětství.

Jak umí školy se žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění pracovat a nakolik jsou ochotny doporučit rodičům těchto žáků návštěvu PPP, je dle zkušenosti

[34] Například základní škola s vyšším počtem žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění popisovala odlišný přístup v odesílání těchto žáků do ŠPZ před novelou č. 270/2017 Sb. a po novele: dle ředitele školy byla před novelou nutná diagnostika v ŠPZ, v případě odesílání na vyšetření žáků z důvodu „jiných životních podmínek“ se škola setkala s negativní reakcí poradny (stížnosti na „zahlcení“). Po novele může v 1. stupni diagnostikovat a podpůrná opatření navrhovat sama škola a mají finanční nárok na doučování takového žáka. Škola vnímá i zařazení těchto žáků do výkazu jako smysluplné, protože dle nich to upozorňuje na fakt, že s těmito žáky pracuje, cíleně se jim věnuje.

oslovených PPP různé. To potvrzuje i naše šetření, že přístup škol souvisí s nastavením ředitele nebo výchovného poradce v dané škole: **jsou školy, které poradnu kontaktují, resp. rodičům žáka návštěvu doporučí velmi časně,** což může souviset s dobře nastaveným systémem prevence či časné identifikace obtíží. Existují ale také **školy, které službu poradenského zařízení doporučí, až když problémy žáka dojdou velmi daleko**. Řešením by dle PPP mohla být osvěta do škol. Dle poraden hraje roli i zkušenost školy: když už se s jedním žákem tento proces nastaví, tak poté již funguje.

Dle ŠPZ je ideální tyto žáky zachytit co nejdříve. Pokud se tak učiní již v MŠ, dítě je pak s vyšší pravděpodobností „vybavené" PO i pro vstup do ZŠ. Dle výpovědi zástupců ŠPZ některé klienty doporučí i NNO[35], které s dětmi a jejich rodinami pracují. Mezi dotázanými poradnami pouze jediná uvedla, že návštěvu v poradně mohou doporučit přímo i její pracovníci při výjezdech do škol.

Žádost o poskytnutí poradenské služby může podat pouze zákonný zástupce nebo zletilý žák. V případě žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění může být podání žádosti samo o sobě obtížné – a v některých případech se žádost o vyšetření, ale i termín vyšetření domlouvá přes školu. V krajních případech, kdy rodiče brání vyšetření v ŠPZ, by se dle ŠPZ měla škola obrátit na OSPOD nebo školský odbor. V rámci rozhovorů se zástupci školy nebylo využití této možnosti zaznamenáno.

Z výše uvedeného ale vyplývá, že ochota škol „odesílat" žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění do ŠPZ souvisí i se **vstřícností ŠPZ** a ideální je, když otevřenost podpoře těchto žáků funguje na obou stranách: škola – ŠPZ. Tomu odpovídá i situace v některých lokalitách, kde je možné zvolit různá pracoviště PPP, a kde může docházet k tomu, že školy, případně i samotní klienti, pro tyto žáky určité PPP upřednostňují – roli hraje flexibilita ohledně termínů, ochota vyrazit do terénu, vstřícnost apod., která může vyplývat právě z osobního nastavení pracovníků ŠPZ:

> *Tady jsou tři poradny […] my jsme tady docela už, bych řekla po těch školách dost dobře zavedený, takže oni se ty školy, když třeba přijde dítě, je to i jednak třeba romské dítě že jo, nebo jsou to rodiny z azylových zařízení, nebo jsou to žáci cizinci, který vlastně do tý naší kategorie taky spadaj, tak oni už se vlastně ty školy, nebo [NNO] se na nás tady tím způsobem obrací a my jsme ta poradna, která je pro ně dostupná, teda co se týče termínů, protože nemáme zase tak dlouhé objednací lhůty, třeba do těch dvou měsíců a samozřejmě ty služby naše nejsou placené jo, a taky si myslím, a že docela ta spolupráce, že jsme takový jako docela flexibilní, že i jako hodně rychle*

[35] Některé školy ale vyjádřily nelibost, pokud doporučení návštěvy PPP vydala NNO, která žáky doučuje. Legislativně však není čerpání služby ŠPZ vázáno na názor školy. „*Ne, my máme problém s tím, když navádějí lidi, aby se jejich děti nechali diagnostikovat v PPP. Ale ten učitel je zná, vidí je dennodenně, než aby to určoval někdo v PPP, kdo je vidí 2 hodiny. Když se do toho míchaj lidi, který s tím nemaj vůbec žádnou zkušenost, tak to jsme se dostali do konfliktu*." (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

reagujeme prostě na ty jejich potřeby. To si teda myslím, že to je naše teda jako plus tady to trošičku, že se snažíme jim vyjít vstříc. (zástupce PPP)

A ta psychologická poradna byla taky naprosto přetížená. Takže ta psychologická poradna vlastně vůbec neměla radost z toho, že my máme nějaký projekt a že tam hrneme těch dětí ještě více než jsou zvyklí. Protože na to pochopitelně nebyli připravení. Když tam do té doby některé školy neposílaly žádné děti a najednou tam začaly posílat 10 dětí ročně. Takže ta PPP z toho vlastně vůbec neměla radost a začala nám ty děti odmítat. Nebo ne odmítat, začala to komplikovat, tu diagnostiku. Že prostě, když ten člověk nepřišel se zákonným zástupcem, ale s babičkou, tak to dítě odmítli diagnostikovat a podobně. Ale táta je alkoholik a máma je prostitutka, tak jsme vůbec rádi, že tam někdo s tím dítětem šel. Takže pak jsme ale udělali schůzku s pedagogickou poradnou, tam jsme si to všechno vyříkali a všechno se to vylepšilo. (zástupce města)

Překážky návštěvy/diagnostiky v PPP

- Žákovi (rodičům/zákonným zástupcům) škola ani nikdo jiný vyšetření v PPP nedoporučil.
- Pro školy je někdy těžké se domluvit s rodiči/zákonnými zástupci žáka, aby do ŠPZ zašli, nebo vyšetření dotáhli do zdárného konce, případně starší dítě samo již odmítá jít do PPP.
- Kapacity poradny – mají vliv např. i na možnost/ochotu pracovníků vyjíždět do škol. Z některých rozhovorů vyplývá, že ačkoliv by pro některé žáky bylo dle názoru školy vhodné vyšetření v poradně i jen pro odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky žáka, školy nechtějí nebo nemohou ŠPZ těmito žáky „zatěžovat“. Mají pocit, že sociální znevýhodnění není dostatečně závažné při porovnání s kapacitami poraden (o tom viz úryvek výše). Odrazují také dlouhé čekací termíny, které mohou celý proces prodlužovat, což může být opět překážkou v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Příchod do PPP a vyšetření v PPP

Nejen objednání, resp. podání žádosti o vyšetření, ale také samotný příchod do poradny může být v případě sociálně znevýhodněných klientů komplikovaný. Roli hrají finanční překážky, zejména při větší vzdálenosti PPP od místa bydliště, náročná logistika v případě rodin s více dětmi, obavy z vyšetření apod. Některé poradny snižují počet klientů, kteří na sjednané

vyšetření nedorazí, tím, že sociální pracovnice klientům dva dny před návštěvou znovu volá a ověří si, že žák se zákonnými zástupci do PPP přijde. Jinde se poradna domlouvá se školou, zda mohou klienti přijet do poradny – pokud ne, může pomoci NNO: část oslovených ŠPZ měla zkušenost s tím, že některé rodiny doprovází do poradny i sdružení/NNO/romský terénní pracovník města. Někde byla spolupráce v tomto ohledu již dobře nastavená a zavedená (NNO dokonce s pověřením rodičů tyto žáky objednává do poradny).

Důležitou roli opět hraje škola: v případě chápajícího a angažovaného přístupu motivuje rodiče/zákonné zástupce, aby do PPP přijeli. Případně může spolupracovat se sociální službou či NNO, jejíž pracovníci rodinu do PPP doprovodí. Pokud ani toto nezabere, může vyšetření proběhnout přímo ve škole. Zkušenosti škol ve vztahu ke vstřícnosti poraden toto vyšetření realizovat na půdě školy jsou různé. Dle některých PPP se ale tato situace vždy dá vyřešit: zajedou vyšetřit dítě do školy, zástupci škol „je vzbudí a dotáhnou do školy“. Některá poradenská zařízení uvedla, že hodně vyjíždí i do terénu, např. do NNO i OSPOD, v některých případech může proběhnout mimo vyšetření také případová konference spolu s OSPOD – ptají se, co se děje, proč se dítěti nedostává toho, čeho se mu má dostávat.

> *Koordinátoři inkluze museli opravdu dělat to, že třeba vyzvedli tu rodinu s tím dítětem doma a šli s nimi do té PPP, nebo jim tam domlouvali termíny a říkali jim přesně, co s sebou mají vzít. Nebo všechny ty dokumenty k tomu, aby je vzali do té PPP. Protože je to tak, že do té PPP nemůžete ty dokumenty poslat jako ten koordinátor inkluze. Ty dokumenty o tom dítěti, které vypracuje ta škola, musí přinést rodič. Vy dáte dokumenty tomu rodiči, on je doma odloží, ztratí, po cestě je nechá v hospodě, ale každopádně nikam nepřinese žádné dokumenty. A PPP řekne, ale my vám to dítě nevyšetříme, když nemáme ty dokumenty, tak přijďte, až budete mít dokumenty. A ten rodič už nikdy nepřijde. Takže ty dokumenty si nechávali ti koordinátoři inkluze s tím, že až když ti rodiče šli do té PPP, tak musel jít přes školu, tam ten koordinátor inkluze vzal ty dokumenty a šel s nimi na tu PPP, aby tam měli ty dokumenty a vyšetřili to dítě.* (zástupce města)

Někteří zástupci PPP zdůrazňovali i nezbytnou citlivost přístupu, protože mnozí rodiče přicházejí a často nerozumí, proč je jim návštěva poradenského zařízení doporučena, a mají obavu. Další upozorňují na riziko nálepkování a stigmatu – v případě rizikového chování se pak mohou klienti a jejich rodiny z obav PPP vyhýbat. Z tohoto důvodu je důležité přistupovat s velkou obezřetností i při formulaci zprávy – rodič se zprávou nemusí souhlasit:

> *Nebo je situace, kdy do zprávy napíšete, že dítě pochází z nepodnětného prostředí nebo se jedná o dítě se sociálním znevýhodněním a rodič řekne, že tu zprávu nepřevezme, že pokud tam tato informace je, že ji nepřevezme. A teď přichází otázka, jestli si za tím máme stát nebo ne a dítě přijde o nějakou podporu. Je to o dohodě s těma rodičema.* (zástupce ŠPZ)

Role PPP v podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Dle školského zákona „školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi“ (§ 116 školského zákona). V případě dětí a žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění spočívá role ŠPZ dle dotázaných zástupců PPP zejména v následujících činnostech:

- Role diagnostická – v případě, že žák navzdory péči školy selhává a je potřeba další péče, kterou škola sama již zajistit nemůže, když „nepodnětné prostředí je natolik zásadní, že to škola nedokáže napravit svými nástroji“ (zástupce PPP), nebo v případě podezření na přítomnost další možné poruchy
- Poradenská a informační role – v tomto byla při rozhovorech zdůrazňována důležitá role sociálního pracovníka, který se zákonnými zástupci komunikuje, konzultuje, nabízí možnosti řešení jejich situace a předává kontakty na relevantní sociální služby atd.
- Metodická role, supervize a mentoring vůči školám: cílem je zvýšit kompetence učitele,
- Koordinační role např. ve složitých případech, nebo v rámci prevence rizikového chování: „Předpokládáme, že k nám se dostane případ, kdy nastane nějaká vážná komplikace jejíž příčinou je to, že dítě je sociálně znevýhodněné. Potom jsme schopni koordinovat ten případ vůči OSPODU, škole, rodině, ale to už se bavíme o složitých problémech.“ (zástupce PPP)
- Mediační role – kdy ŠPZ funguje jako mediátor mezi školou a rodičem:

> *Napadají mě třeba rozvody. Když je těžká, komplikovaná rozvodová situace, nebo třeba úmrtí v rodině, dítě je rozhozené, úzkostné, není to o jeho osobnosti, ale o situaci, kterou prochází...Vybavuju si děti, které potom logicky ve škole selhávají a vybavuju si učitelky, které s tím pracují citlivě a učitelky, které to vůbec nezajímá. Tak to je role poradny, snažit se diplomaticky pedagogům vysvětlit potřeby toho dítěte.* (zástupce PPP)

Rozpoznání odlišných kulturních či odlišných životních podmínek v PPP

Předpokladem podpory žáka, nápravy jeho problému a zvládnutí potíží je správná diagnostika. Během poradenské diagnostiky dochází k posouzení aktuálního stavu dítěte, jeho schopností, poukázání na předpokládané příčiny jeho potíží a stanovení další prognózy, a na tomto základě mohou být zvolena účinná opatření (Vágnerová, Klégrová, 2008). Analýza výsledků šetření v PPP (Slavíková, 2010) ale odhalila, že pracovníci poraden vnímali nedostatek nástrojů pro diagnostickou práci s cizinci a jako problematické uváděli i nástroje pro diagnostiku sociokulturního znevýhodnění, což potvrzuje i zpráva ČŠI (Seifert et al., 2021).

Z rozhovorů s pracovníky PPP byly identifikovány různé přístupy k možnostem rozpoznat potřeby žáky vyplývající ze sociálního znevýhodnění. Podobně jako ve školách mezi pedagogickými pracovníky, tak i mezi zástupci PPP nepanuje shoda, zda je v možnostech a kompetencích poradny tyto potřeby identifikovat. Zástupci PPP, kteří tuto roli poradně přiznávají, pro správné rozpoznání těchto žáků, kteří vyžadují podporu z důvodu sociálního znevýhodnění, doporučují:

- **Definovat si, co jsou to jiné životní podmínky** – např. PPP vychází z předchozí definice sociálního znevýhodnění; oblasti se hodně překrývají s § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, tzn. pracovníci ŠPZ se ptají, zda se může jednat o ohrožené dítě. Jsou to děti, které mají problémy s jídlem, s pitím, s bydlením, s kompetentností rodičů, jsou to děti ohrožené syndromem CAN, děti s poruchou vztahové vazby; děti, jejichž rodiče mají nižší rodičovské kompetence nebo je neuplatňují (rodiče dlouhodobě nezaměstnaní, rodiče ve vězení, rodiče v ústavech) – důležité je **zaměření se na potřeby dítěte.**
- **Dívat se na dítě komplexně** – k rozpoznání sociálního znevýhodnění existuje pouze omezené spektrum diagnostických metod (viz NÚV, 2015a, 2015b), k rozpoznání dochází převážně na základě několika zdrojů (informace ze školy, informace od rodičů – anamnéza a dotazník pro rodiče a část informací z metodických konzultací, které realizují ve škole, nebo z případových konferencí, které organizuje OSPOD, znalost terénu). Důležité jsou **informace, které v tomto ohledu přicházejí od škol**, které tyto žáky umí rozpoznat, zejména v těch oblastech, kde s nimi mají zkušenosti. Jinde již napoví i to, že rodičům doporučují vyšetření v PPP neziskové organizace, nebo často jsou to děti, které PPP musí vyšetřit ve škole.
- V některých PPP mají vytvořený seznam kritérií, které může pracovník zaškrtávat, ale i zde jde o **kvalitativní posouzení.**
- Specifické je rozpoznání jazykového handicapu, který je daný etnolektem.
- Nicméně pracovníci varují, že označování a nálepkování může být kontraproduktivní – může vést i k tomu, že se žáci budou poradnám/pomoci vyhýbat, **může mít stigmatizující účinek.**

Pracovníci PPP s chápajícím a angažovaným přístupem popisovali přístup své PPP následovně:

> *Vždy se ptám na to, co ten žák potřebuje za podporu, jakou. […] Já jsem ten odborník, který si to musí zjistit – asi jako když půjdete ke klinikovi. Já to nepotřebuju, mně to docvakne. Respektive, vedu moje odborný pracovníky k tomu, aby jim to docvaklo a k tomu mám intervize, supervize, podporu.* (zástupce PPP)

> *Výhoda poradny je, že můžeme udělat nějaké zmapování možností toho dítěte a říct si, to dítě má takový a takový potenciál, má takové volní vlastnosti a toto je jeho rodinné zázemí a výsledky tomu odpovídají nebo neodpovídají.* (zástupce PPP)

Na opačné straně pak stojí zástupci PPP, kteří jsou k roli poradny ve schopnosti rozpoznat potřeby vyplývající ze sociálního znevýhodnění skeptičtí, případně zde k diagnostikování sociálního znevýhodnění nedochází. Upozorňují na překážky a rizika, která je k tomu vedou:

- v diagnostice/rozpoznání sociálního znevýhodnění **panuje zmatek**, sociální znevýhodnění může představovat vícero věcí, např. irozvedení rodiče, a PPP nemají podle jejich názoru právo ptát se detailně;
- zjišťovat sociální znevýhodnění **není rolí poradny**, nesouhlasí s tím, že sociální znevýhodnění může být příčinou speciálních vzdělávacích potřeb (považují sociální znevýhodnění za ekonomickou deprivaci, která nesouvisí se vzděláváním). Jsou přesvědčeni, že identifikace tohoto znevýhodnění žákovi, resp. škole nic nepřinese. Pokud je tedy o diagnostiku sociálního znevýhodnění (jiných životních podmínek) rodič sám nepožádá (rodič sám ví a chce získat pomůcky do školy), tak jiné životní podmínky neuvádějí;
- kategorii **jiné životní podmínky** používají pouze ve výjimečných, obzvláště vážných případech: „*nebudu to z dětí vyrábět.*“

> *Asi bych potřebovala vědět tu míru kritérií a vyptávat se, kolik vydělají a platí nájem, na to si myslim nemáme právo. Jestli i tohle začne poradna dělat, tak nevim, co všechno budeme dělat. Na to, abych se jich vyptávala, jak bydlíte a máte sociální zázemí, záchod, elektriku a kolik vyděláváte. Pokud ten rodič spontánně neřekne – já jsem v exekuci a vypli nám elektriku, kdybyste to viděla tak – když se začne takhle hroutit, tak vidim, á něco se děje. Ale tím mým identifikátorem sociálního znevýhodnění mu pro tu školu nic nedám.* (zástupkyně PPP)

Nastavení podpory ve spolupráci PPP a školy

„Po vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí školské poradenské zařízení vydává škole *Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*, které obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření“[36] (MŠMT, 2013–2022). V rámci šetření

[36] Tato podpůrná opatření se vztahují k úpravě metod a forem vzdělávání žáka, úpravě obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava možná a nezbytná, organizaci vzdělávání

tak část zástupců PPP uváděla, že nastavení podpory pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění se neliší od ostatních žáků: podpůrná opatření jsou nastavována v součinnosti se školou a rodinou tak, aby byla optimální pro daného žáka, s ohledem na zájem dítěte, ale i personální a materiální podmínky rodiny i školy. Další zdůrazňují, že je důležité zamyslet se společně se školou nad dalším postupem, aby dítě dostalo podporu, kterou má mít:

> *My víme, že dítě potřebuje něco, škola potřebuje něco a domlouváme se, jak to uděláme, aby to dítě dostalo tu podporu, kterou má mít. To znamená, že budeme kontaktovat třeba ten OSPOD, že matka nedělá, bude tam tím pádem nastaveno třeba předběžné opatření nebo třeba výchovný dohled a už zas se můžeme posouvat dál. Nebo, týrané dítě – tak zase budeme s tou školou přemýšlet, jak to udělat, abychom rodiče nezastrašili a abychom je dostali tam, kam potřebujeme, aby to dítě dostalo to, co potřebuje.* (zástupce PPP)

Na opačné straně stojí poradny, od jejichž zástupců zaznívalo, že ze strany PPP nejsou žádné možnosti podpory: ze strany PPP není pro školu nic, co by těmto žákům mohli dát, sociální znevýhodnění není speciální vzdělávací potřebou a škola nemá možnost dělat nic jinak, aby mu pomohla. Učitelé jsou navíc z jejich zkušenosti přehlceni a na práci se sociálním znevýhodněním žáků již nemají kapacitu – je to problém rodiny, ne školy. Jediné, co zbývá, je odkázat jeho rodiče na sociální služby:

> *Ale tím mým identifikátorem sociálního znevýhodnění mu pro tu školu nic nedám. Spíš tady máme sociální pracovnici a řeknu […] můžeš maminku nějak nasměrovat, řekni, kam by si mohla dojít, já tam zavolám, že jí tam posílám, ať jí finančně nějak pomůžou a nějak to pořeší. […] Ale pořád sama nevidim ten význam, když ho označím za sociálně znevýhodněného, co ta škola bude dělat jinak, a proč by to měla dělat. Nechtěla bych sociální znevýhodnění ztotožňovat, aby se z toho automaticky stala speciální vzdělávací potřeba, protože těch speciálních vzdělávacích potřeb těch dětí tady je hodně. A kdybych ještě tohle ztotožnili, tak z toho nastane obrovský boom a všichni je budou mít. Zejména v lokalitách, kde je to pro ně typický. Takže nevadí mi, že se jim nějaký bonusy dají, ale neztotožňovala bych to se speciální vzdělávací potřebou a s podpůrnýma opatřeníma, který nastavujeme, tam by spíš mělo jít o to, jaký to dítě má intelekt, jestli se umí učit, jak je zralý, nezralý.* (zástupce PPP)

(organizace výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, práce s délkou vyučovací hodiny, délkou přestávky a vůbec využitím času vyučování, počet žáků ve třídě nebo skupině…), IVP. Dále mohou zahrnovat personální podporu pedagoga a žáků – asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, školní psycholog/školní speciální pedagog. Spíše ojediněle je využita i další podpora pro žáka – tlumočník do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící. ŠPZ se může vyjádřit také k přítomnosti průvodce pro orientaci v prostoru, osobního asistenta nebo přítomnosti další osoby. Podpora může zahrnovat také realizaci předmětů speciálně pedagogické péče u žáků, kde je tato intervence vhodná. (MŠMT, 2013-2022)

PPP, které možnosti podpory ze strany ŠPZ pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí spatřují, nejčastěji uváděly následující:

- **Personální podpora např. AP, druhý pedagogický pracovník, školní speciální pedagog, psycholog** – např. AP má fungovat zejména jako průvodce školním prostředím při vstupu na ZŠ a pomoci pedagogovi, osvědčuje se zejména při přestupu do první třídy a po roce už často není potřeba: „asistent pedagoga, který ale nebude veden jako poskok děcka, ale jako průvodce školním prostředím a jsou to druhé oči a uši pro pedagoga, nikoliv pro dítě. To je podstata asistenta pedagoga“ (zástupce PPP).
- **Pedagogická intervence/doučování a příprava na školu**: podobně jako v případě zástupců škol, i zástupci PPP nejsou jednotní, zda je „spravedlivé“, aby přípravu na školu v případě potřeby suplovala škola sama. Další upozorňují na specifickou problematiku v případě speciálně pedagogické péče u romských dětí a na potřebu metodického vedení ze strany PPP, „protože ne všichni pedagogové si jsou vědomi, že náprava u romských dětí je potřeba dělat jinak, než jsou běžně zvyklí“ (zástupce PPP). Různý pohled na spravedlivost podpory ze strany školy reprezentují následující vyjádření zástupců PPP, přičemž jedno vyjádření týkající se pedagogické intervence se týká ještě období, kdy byla doporučována jako opatření 2. a vyššího stupně, a druhé vyjádření se týká období, kdy byla pedagogická intervence již opatřením 1. stupně:

  > *My těmhle dětem doporučujeme pedagogickou intervenci, a je to taková forma dotrénovávání věcí, který víme, že jim neposkytnou rodiče. S tim, že by s nima dělali něco sami, se moc počítat nedá. Je to pro nás kámen úrazu, protože přesouváme zodpovědnost na školu.* (zástupce PPP)

  > *Pokud mi řeknou, že to budou dělat za tu rodinu, tak jim řeknu, ano, budete to dělat za rodinu, protože já nebo ostatní organizace budou pracovat s tou rodinou na zvyšování kompetencí těch rodičů a my teď potřebujeme, aby to dítě netrpělo a aby mělo úkoly – takže škola je zodpovědná za školu, ne za rodiče. A škola by měla poskytnout tomu dítěti všechno, aby mohlo jít do školy, a to jsou ty úkoly.* (zástupce PPP)

- **Pomůcky** – podobně nejednotný názor panuje i v případě pomůcek, do jaké míry PPP vnímají potřebnost tohoto opatření. Např. jedno PPP se vyjádřilo, že toto PO využije jen v případě, že si rodič sám o takovéto opatření řekne, jiné pak, že PPP nemá suplovat sociální podporu:
- **Podpora metod ve výuce/hodnocení** – zohlednění, zejména v prvních dvou ročnících (někdy i ve třetím ročníku), jazykového handicapu, který je často daný etnolektem. Nedávat v 1. třídě poznámky, že žák nenosí úkoly – kontaktovat rodiče. Doporučeno je zvážit nastavení školy a přístup pedagoga: např. poznámky za domácí úkoly – vnímat podmínky dítěte.

Dle vyjádření poraden ale podpora žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí zahrnuje celou řadu dalších opatření, která jsou pro jejich úspěšné vzdělávání nezbytná. Dle PPP se liší

zkušenosti jednotlivých škol a jejich ochota tyto žáky podpořit. Co tedy poradny v případě žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění **považují za důležité a dále školám doporučují nad rámec PO z vyhlášky č. 27/2016 Sb.?**

- **Trpělivost** – **rozfázovat svoje očekávání,** zejména v komplikovaných případech, kdy výsledky podpory a intervence nemusí být snadno hned vidět, **zaměřit se na tady a teď**. Je potřeba vysvětlovat tuto situaci škole a pracovat s očekáváními učitelů, tzn. PPP pojmenovává možnosti dětí a jejich silné stránky, doporučuje **pracovat s dítětem a jeho výkonem** (využívat např. formativní hodnocení, vyhodnocovat zlepšování žáka) v horizontu jednoho roku:

  Myslím si, že je to o tom, kdy třeba tatínek zůstane v nějaké tíživé situaci, se kterou nepočítal, a ta škola potřebovala do nekonečna dovysvětlovávat tu trpělivost, že se to může podařit, ale že to bude boj. Dělala jsem opakovaně případové konference s návštěvama ve škole a vedou se k tomu, aby šli krok po kroku, aby nepřeskakovali. (zástupce PPP)

  Není to práce na rok, možná se ta rodina z toho nedostane za celou dobu vzdělávání dítěte. (zástupce PPP)

- Brát v potaz psychologickou stránku – přemýšlet, „co se dítěti může dít v duši“, vysvětlovat učitelům, že **dítě nemůže trpět za to, jaké má rodiče. To není samozřejmost ani pro všechny PPP, někteří zástupci poraden naopak vyjadřovali souhlas s tím, že podpora má být poskytována jen neproblémovým žákům/rodinám:**

  Bylo to hezky vidět při distanční výuce, kdy jsem jim opakovaně vysvětlovala, že dítě nemůže trpět za to, jaké má rodiče. Pokud mi škola říká, že rodič s ním nedělá, tak to není úkolem toho rodiče. Oni jsou kantoři – ti rodiče nejsou schopni zasuplovat kantorskou roli. Neumí to. Takže musíme vymyslet jiný mechanismus, jinou taktiku, aby se tomu dítěti dostalo vzdělání v nejvyšší možné úrovni. Pokud se nepřipojují, ptám se – zjistili jste si, zda mají počítač, telefon? Víte kolik jich je v rodině? Je jich tam sedm, mají jeden telefon, asi jim to nebude stačit. Co můžeme udělat? Takhle o tom přemýšlím a takhle vedu své lidi, aby o tom přemýšleli. Takže si myslím, že se nám to daří. Někde se to zadrhne, to asi jo. Takhle o tom přemýšlíme a takhle k tomu ty školy vedeme. (zástupce PPP)

- Podpořit spolupráci školy a rodiny, soustředit se na dítě, oprostit se od neshod s rodiči (viz též kap. 6.2):

  Kolikrát je to i takové to vyřizování si účtů mezi rodičem a učitelkou. A já se jim tady vždycky i snažím vysvětlit, to, co je mezi dospělými, řešte prostě jenom a pouze mezi dospělými, protože mnohdy oni si myslí, že ty děti to nevnímaj, ale ba naopak. Ty děti to o to víc i vnímají a zejména ti malý,

i z těch skupin, oni se chtěj zavděčit, mámě, tátovi, paní učitelce. Paní učitelka v první třídě je pomalu někdy i bůh a těžko se těm dětem v tomto prostředí jakoby proplouvá, když se chtěj zavděčit všem. (zástupce PPP)

- Posilovat zejména nástroje a kompetence samotné školy, aby byla schopna vyrovnávat potřeby těchto žáků (např. psycholog ve škole, vzdělávání a osvěta pedagogů, podpořit učitele, aby se nebáli ozvat, když potřebují poradit, ale také další vzdělávání pedagogů, konkrétně např. seminář na téma specifických potíží a handicapů v řeči těchto dětí a jejich projevu ve zvládání výuky v prvních ročnících.
- Podpořit terénní práci – vytipovávání rizikových dětí.
- Zajistit předškolní přípravu (viz kap. 6.3).
- Podporu cílit z co nejvíce úhlů: zajistit komplexní péči o žáky i jejich rodiny. Příkladem péče o žáky může být i zajištění obědů ve škole zdarma (viz kap. 6.6), vyvinutí maximálního úsilí k omezení absencí (viz kap. 6.1), ale i propojení rodiny se sociálními službami či neziskovými organizacemi, aby bylo možné dostat rodinu do „úzdravných mechanismů“[37] (zástupce PPP). V komplikovanějších případech je nutné koordinovat spolupráci více subjektů včetně školy, PPP, OSPOD, NNO a dalších. Nepanuje jednotnost v tom, kdo by to měl mít v odpovědnosti, ale zástupci dokázali vyjmenovat konkrétní příklady, kdy se to podařilo:

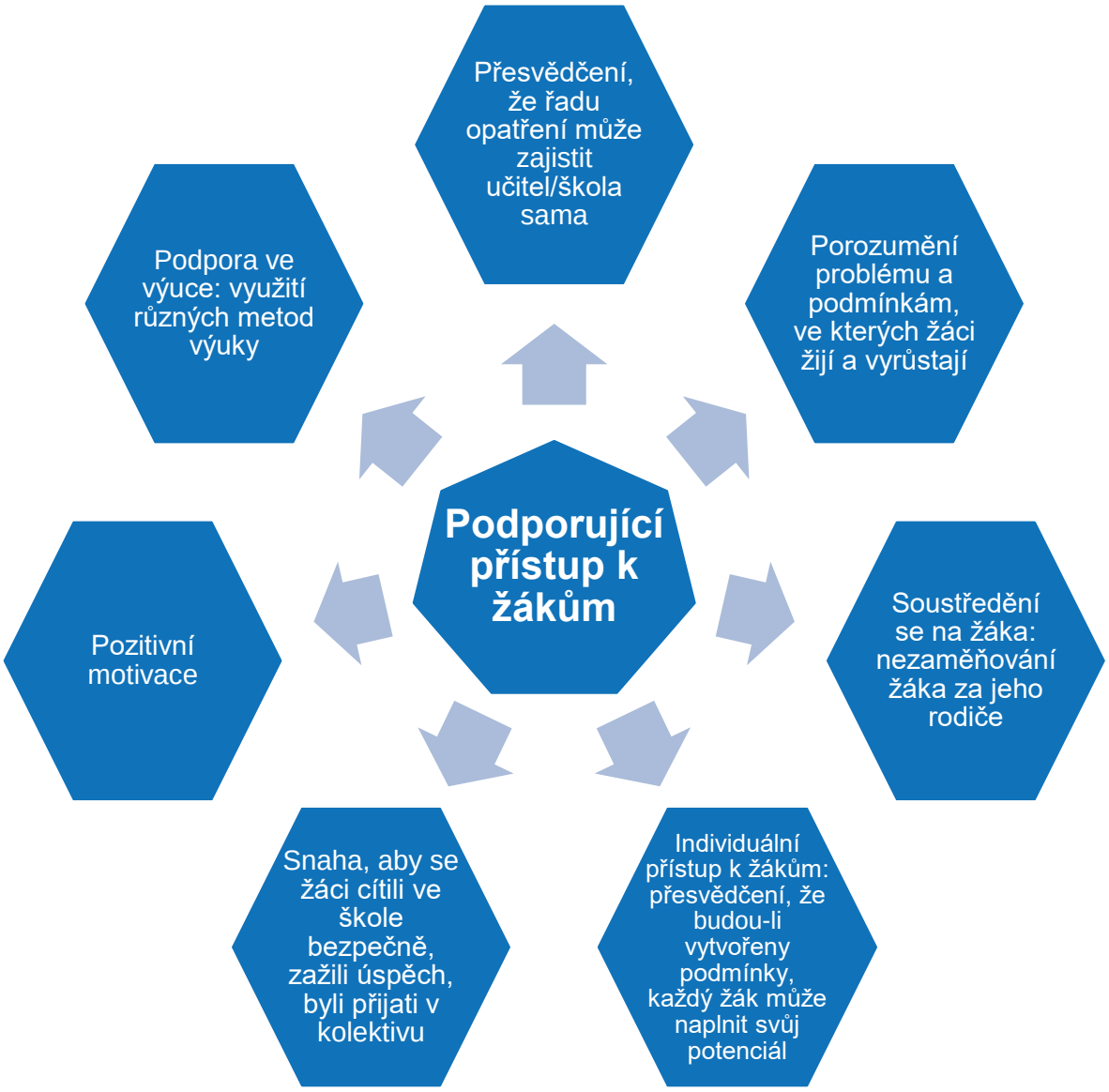
  Máme i děti, které přesto, že jsou z takového prostředí, tak nám loni odmaturoval kluk na konzervatoři. Takže jsou i ***dobré zkušenosti, ale stojí to obrovskou práci a nasazení těch lidí*** *abychom konkrétně tohodle [uvádí jméno] na té škole udrželi. Motivovat [uvádí jméno], rodiče. Tam jsme se spojovali s romskou neziskovkou, která mu pomáhala hradit v rámci stipendia pobyt na té konzervatoři****. Tam se musí hodně lidí spojit a kopat za tu jednu věc****, ale samotná poradna to nemůže zachránit.* ***Musí tam být nastavení těch kantorů, že tomuhle dítěti chtějí pomoct.*** (zástupce PPP)

6.5.6 Společný rys funkčních opatření – individuální přístup a podpůrná síť kolem žáka

Podpora školně neúspěšných sociálně znevýhodněných žáků nabývá mnoha forem, stejně tak příčiny jejich neúspěchu. Z dříve uvedených podpůrných opatření lze vyvodit, co mají školy společné tam, kde se daří tyto žáky podpořit:

[37] Podpora zaměřená na rodinu zahrnuje např. rodinnou terapii, doprovázení při rozvodu, skupiny pro děti nabízené některými poradnami, ve spolupráci s OSPOD nastavení např. předběžného opatření nebo výchovného dohledu, sociální pracovnice může zjišťovat, jak rodině pomoci např. přes sociální dávky, u pěstounských rodin se např. spojuje s doprovázející organizací, byl by potřeba i např. dohled nad rodinou, ale dle některých PPP tato možnost je využívána nedostatečně: „Stahuje se i OSPOD, když rodina přestane spolupracovat“. (PPP Karlovy Vary)

Podporující přístup k žákům – ochota problém řešit, přesvědčení, že učitel/škola může a má těmto žákům pomoci, že každý žák si podporu zaslouží:



> *[…] prostě ti učitelé, ta sborovna, vždycky jsem jim říkala, vy jste jako moje třída. Přistupujte k těm dětem, jako přistupuji já k vám. A k těm rodičům. My jsme pro ty rodiče služba. A snažme se tu službu vykonávat co nejlépe.* (zástupkyně ZŠ Hlohová, 350 žáků)

Vzhledem k povaze znevýhodnění se nicméně ukazuje klíčové spojit pro podporu těchto žáků síly:

- na půdě školy podpořit učitele: tam, kde se daří podporovat tyto žáky, často mají podporu i samotní učitelé – nebojí se požádat o pomoc, nejsou na daný problém sami, existují odborníci v rámci ŠPP, kteří na tuto podporu mají kapacitu, na které se mohou

obrátit, nebojí se zkoušet nové věci, podstatná se jeví kooperace a jasné rozdělení rolí v rámci školy;

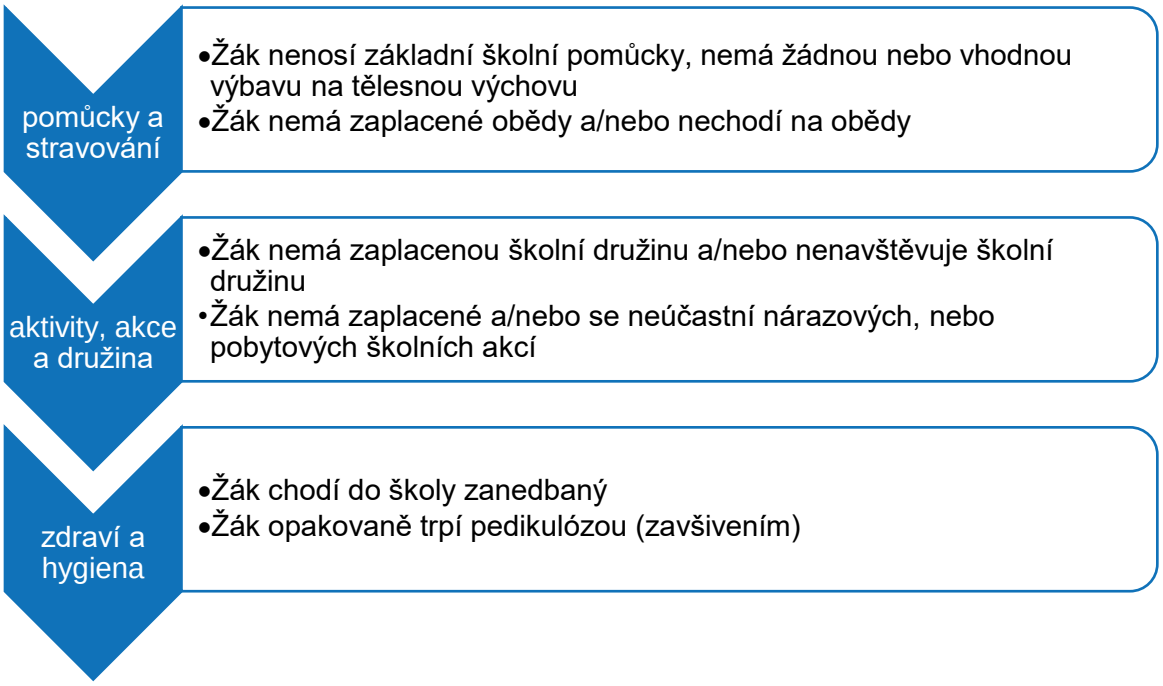
- spolupracovat s dalšími subjekty (institucemi), např. NNO, OSPOD, PPP – to se sice ukazuje jako nevyhnutelné ve vážnějších/komplikovanějších případech (např. formou případových konferencí), nicméně praxe je různá. I z dřívějších kapitol vyplývá, že problémem může být chybějící jasné vymezení zodpovědnosti a koordinace pomoci. Naopak úspěšné případy ukazují, že na začátku stojí vůbec ochota školy si tyto potíže žáka vzít za své a řešit je. Důležité se jeví, aby tato komplexní péče měla svého koordinátora. Školy, které chápou sociální znevýhodnění jako možnou speciální vzdělávací potřebu (chápající/angažovaný přístup) vnímají školu jako někoho, kdo k řešení tohoto problému může přispět. V některých lokalitách tuto roli přejímala např. PPP, ale i zde pracovnice mluvily o svém osobním nasazení a pochopení, proč jinde na to zástupci PPP nemají kapacity. Jinde se koordinátory této pomoci stávali např. metodici prevence nebo zástupci ředitele školy, ale i pracovníci NNO. NNO třeba zastávaly i roli mediátorů mezi školou a rodinou. Právě tato nejednoznačnost může v některých případech vést k tomu, že žákovi se potřebné podpory nedostane:

  Nechodí do školky, nechodí do školy. V první třídě propadnou, už postupujou věkem, mi chybí pomoc tak jakoby komplexně, že by to mělo být i více subjektů, případový komise, nebo tady to, to jsem nezažila, že by se sešla sociálka, škola, policie. A máme tady prostě případy dětí, který si tady všichni přehazujou, jak horkej brambor a já mám svý kompetence taky omezený a už nemám energii a čas přes nějaký ten přesah suplovat sociální služby v [jmenuje město]. (zástupce ZŠ Smrková, 100 žáků)

  Já někdy úplně nechci, aby SASka vstupovala do kontaktu s takovou školou. Neziskovky nemají chodit do škol. Ty mají pracovat v rodinách. Do škol se žene plno organizací, které tam nemají co dělat. Tady to má jít přes nás – já mám vědět, co se tam děje, kdo tam vstupuje, já můžu dělat case management, OSPOD může dělat case management. (zástupce PPP)

6.6 Špatná ekonomická situace rodiny

6.6.1 Co škola řeší v souvislosti se špatnou ekonomickou situací rodiny[38]



6.6.2 Základní školní pomůcky a vybavení

Učitelé se často setkávají s tím, že sociálně znevýhodnění **žáci nemají základní školní pomůcky**, jako jsou například tužky, rýsovací potřeby nebo pastelky, problém bývá také s pracovními sešity, zejména pokud jsou dražší, nebo s **vybavením do výtvarné výchovy** apod. Poměrně běžné je i to, že tito žáci nemají vhodnou nebo dokonce **žádnou výbavu na plavání nebo na tělesnou výchovu**, kde jsou požadovány dva typy obuvi, venkovní a do tělocvičny. V současné době, kdy se stále více aktivit přesouvá na internet a elektronická komunikace je pokládána za samozřejmou věc, bývá problém také s tím, že chudé a nízkopříjmové rodiny mnohdy **nedisponují počítačem, ani internetovým připojením.**

Pokud žák nemá potřebné pomůcky nebo výbavu, nemůže pracovat stejně jako ostatní. Učitelé to proto musí řešit. Někteří tím tráví větší množství času, když například kopírují pracovní sešity pro více žáků. V některých školách tyto úkoly přebírají školní asistenti nebo asistenti pedagoga.

> *Paní učitelky jsou tady takový sponzoři, přineseme si tužky z Ikea. Požádáme známé, jestli nemají nějaké reklamní, těm dětem to půjčíme, v uvozovkách, jim to zůstane. A druhý den už to stejně nemají. Ale snažíme se, musíme je zapojit do toho výchovnýho procesu bez toho, aby neměly, čím a na co psát. Když nemůžou psát, tak to prostě nelze. Ty děti se musí*

[38] Od nejčastějších po nejméně často uváděné problémy.

naučit nejen komunikovat, ale i tou písemnou formou něco formulovat. (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

V případě výbavy na tělesnou výchovu může být problémem i bezpečnost žáka a ohrožení úrazem. Jak uvádí jedna informantka:

> *Samozřejmě ten požadavek, boty na ven, boty do tělocvičny, musí mít člověk dvoje. Dneska víme, že když to nekoupí v kvalitním obchodě, tak to málo vydrží. Tam to možná vidím. Vidím, že mají nějaké plátěné kecky, kde ten kotník není držený a ten úraz je pravděpodobnější. (zástupkyně ZŠ Javorová, 250 žáků)*

Rodiny, které nevlastní počítače ani připojení k internetu, mohou mít problémy s plněním úkolů, ke kterým je obojí potřeba. Pokud nemají ani chytrý mobilní telefon s internetovým připojením, nemohou sledovat docházku nebo prospěch dítěte, neví o akcích pořádaných školou apod. (viz kapitola 6.3 Komunikace s rodiči). To se projevilo zejména v **době distanční výuky.**

Z rozhovorů vyplynulo, že na špatnou ekonomickou situaci rodin v některých školách poukázala i distanční výuka v době pandemie covid-19 (dále pouze „pandemie“), kdy se ukázalo že celá řada rodin nemá počítač ani připojení k internetu.

> *A teď asi nevím, jestli má vůbec cenu, nebo má to cenu, bavit se o těch posledních dvou školních letech. Protože tam se to asi ukázalo úplně nejvíc. Protože pokud byly děti, které se vůbec nezapojovaly a nějakým způsobem nespolupracovaly, tak to byly z devadesáti devíti procent děti z téhle skupiny. A ač my jsme propůjčovali patnáct, dvacet tabletů, notebooků, tak se nám bohužel dva vrátily rozbité a teď řešíme, co s tím. Takže spousta z nich se nepřipojovala, protože k čemu je mi počítač, když nemají připojení.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Na problémy s dostupností techniky k zajištění distanční výuky v sociálně znevýhodněných rodinách poukazovali i respondenti výzkumu, který na toto téma realizovala Agentura pro sociální začleňování (ASZ, 2020). S těmito žáky se jim nejméně často dařilo udržovat pravidelný kontakt a absence internetového připojení byla jedním z respondenty uvedených důvodů, proč. Vedle toho jmenovali nedostatek motivace a absenci komunikace ze strany rodičů.

Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

Z rozhovorů vyplývá, že způsob, jakým školy k řešení daného problému přistupují, se liší školu od školy, někdy i výrazně. Roli přitom hraje více faktorů. Jedním z nich je podíl žáků ze sociálně znevýhodněných rodin (v tomto případě materiálně chudých) v dané škole. Pokud jich je větší počet, tak se problém v rámci výuky více projeví a není možné ho přehlížet. Roli dále hraje také míra zkušenosti, které s danou skupinou škola má. V některých školách jsou již dobře informováni o možnostech podpory pro tyto žáky, v jiných se o nich teprve učí. Důležité je také **nahlížení daného problému** a z toho vyplývající postoj k jeho řešení.

V některých rozhovorech zástupci škol zdůrazňují špatnou ekonomickou situaci rodin, které si zkrátka řadu věcí **nemohou dovolit**. Poměrně často se ale objevuje i názor, že **podstatou problému s nenošením pomůcek není nepříznivá situace rodiny, ale odlišné priority rodičů** (v případě žáků na druhém stupni někteří zmiňovali i odlišné priority dětí). Toto chování je interpretováno buďto jako **projev sociálního vyloučení**, které si dotazovaní mimo jiné spojují s nedostatečnou finanční gramotností a neschopností hospodařit s penězi, nebo jako projev lenosti a **nepřizpůsobení.** V tomto (druhém) případě je to mnohdy spojováno s romstvím a považováno za **projev romského životního stylu („romské kultury“)**. Rozdíl je dále v tom, do jaké míry svou interpretací daného problému informanti legitimizují svůj postoj k jeho řešení. V rozhovorech lze identifikovat širokou škálu interpretací a postojů, které se často prolínají. Ty, které zde popíšeme blíže patří mezi ty mezní.

Odmítavý a/nebo pasivní přístup se ve výpovědích informantů reprezentujících tento přístup odráží v názorech, že „tyto“ rodiny „a „tyto“ děti si materiální pomoc nezaslouží. Uváděno je několik důvodů (někdy i společně): rodinám a dětem se již pomáhá dost (zatímco jiným skutečně potřebným vůbec), rodiny ve skutečnosti chudé nejsou, mají dostatek financí, pouze je utrácí za jiné věci (například alkohol, cigarety), mají jiné priority a škola mezi ně nepatří.

> *Ono já říkám, že to je těžký říct tadyto, protože o ně je postaráno, oni dostávají peníze, ale holt je utratí za něco jinýho. My říkáme o hmotný nouzi, ale oni ty peníze dostanou, ale nedají je na to, na co je mají dát.* (zástupce ZŠ Tisová, 200 žáků)

> *Já bych řekl, že ten podíl těch sociálně znevýhodněných… tak ti Romové jsou na tom takhle. Oni nejsou finančně znevýhodnění, když už je tady někdo, kdo na to opravdu nemá, tak to není Rom. To jsou na tom opravdu špatně ti lidi, ale ty děti romský, co jsou jakoby znevýhodněný, tak ty ne. Jenom to prostě nechtějí sdílet, nechtějí to dělat.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

> *Všechny tyhle děti jdou ráno do školy a mají stovku a jsou si koupit svačinu samy místo, aby jim máma namazala rohlík… to je pro ně zátěž. Takže má stovku, aby si koupil brambůrky, Coca-Colu, hotovou bagetu takhle oni chodí a cigarety. Ale aby jim zaplatili divadlo tak to je škoda peněz pro ně. Takže*

většinou tyhle děti tady zůstávají a když se podíváte, co zůstalo... (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

T: Můžou si tady vypůjčit pomůcky?
I: Ano. Já bych je spíš vedla k samostatnosti větší, zodpovědnost. Ale kolikrát přijdou, že fakt nemají ty peníze na sešit. Ale když vidí, že tady kouří před školou a pak vidím, jaké mají svačiny, co si kupují. Mají jiné priority. Ta škola pro ně není priorita. (zástupce ZŠ Slivoňová, 150 žáků)

Tito aktéři současně zdůrazňují, že se jedná o problém rodičů, za který jako zástupci školy nemohou anebo nechtějí nést odpovědnost. V těchto školách ředitelé argumentují, že není potřeba poskytovat nadstandardní pomoc, když lze využít dávku MOP, a často odpovědnost přesouvají na učitele a rozhodnutí, zda budou ochotni dítěti obstarat nějaké základní potřeby, nechávají na nich.

Na opačném konci škály stojí i zde přístup, který lze označit analytickou kategorií **chápající a angažovaný přístup.** I ve výpovědích informantů reprezentujících tento přístup zaznívá, že pro mnohé rodiče není škola prioritou, a že před nákupem školních pomůcek upřednostňují nákup věcí pro vlastní spotřebu. Tyto názory ale nejsou doprovázeny úvahami týkající se zásluhovosti dané pomoci. Navíc je zde kladen důraz na to, že se nejedná o problém dětí a jejich chování, ale o problém rodičů, jejich priorit a jejich způsobu (ne)výchovy. Chování rodičů i dětí, včetně otázky priorit a způsobu výchovy, je vedle toho interpretována častěji jako důsledek života v sociálním vyloučení (nízká vzdělanost, nízké kompetence, nízká finanční gramotnost) a interpretován jako projev „kultury chudoby“.

V těchto rozhovorech zástupci škol zdůrazňují špatnou ekonomickou situaci rodin, které si zkrátka řadu věcí **nemohou dovolit.** V některých školách (týká se to téměř výhradně tzv. segregovaných škol s vysokým počtem žáků ze sociálně znevýhodněných rodin), je dětem hrazeno téměř vše, což někdy naráží na kritiku a vzbuzuje otázky, do jaké míry je tento charitativní způsob sociální pomoci účelný a výchovný. Tyto školy často využívají celou škálu možností, jak žákům pomůcky obstarat. Materiální pomoc je zde někdy doprovázena i sociální prací. Využívány jsou podpůrné profese a spolupráce s OSPOD, Úřadem práce, neziskovými organizacemi apod. je běžná a mnohdy intenzivní.

Konkrétní praxe škol

V rámci rozhovorů jsme identifikovali několik konkrétních postupů, které školy využívají v otázce materiální podpory sociálně znevýhodněných žáků. Nejméně často dochází k nákupu pomůcek na základě doporučení ŠPZ, častěji jsou rodiče vybaveni seznamem pomůcek a odkazováni na Úřad práce. Řada škol tyto děti podporuje ze školního fondu, některé přitom mají školní sociální fond, do kterého přispívají i sponzoři. Některé školy umožňují rodičům splácet některé náklady, např. na školu v přírodě, postupně s využitím splátkového kalendáře. V některých školách si žáci nechávají věci ve škole. V jiných to ale odmítají s odůvodněním, že by si děti nemohly dělat domácí úkoly.

U některých si kolegyně vymínily, že budou věci nechávat ve škole. Protože oni přijdou domu někde asi hodí tašku a ty mrňata se na tu tašku vrhnou a rozeberou jim pastelky… Prostě tam není tabu jako v normálních rodinách. Přijde dítě ze školy a když je tam nějaký malý dítě – dej si to do svého pokojíku, ať se ti nestane, že by ti něco… Tak stane někdy, že počmáranej sešit a maminka volá – pani ředitelko, prosim vás, on mu to vzal, my jsme se nevšimli. No tak samozřejmě to je výjimka, ale tady to bylo běžný. On přišel ráno do školy a nic neměl, bratr mu to vzal. Bratrovi dva roky, ale bratr potřeboval tužku. Takže si to nechávaj ve škole a oni jim to hodně kopírujou, dneska je výborný, že můžeme nakopírovat spoustu věcí, materiálů, takže takhle, abychom to opravdu zachránili. No a tam, kdyby byl ten dohled trošku… Já tam nemůžu přece jezdit a říct – tak tady bude pokojík a ty tam budeš mít tohle a tohle – to prostě neexistuje. Tam musí být někdo, kdo je kompetentní k tomu, aby tam dohlížel. (zástupci ZŠ Sekvojová, 300 žáků)

Většina těchto způsobů pomoci není praktikována samostatně, ale jedná se o kombinaci více postupů podpory. Velmi často se v dané věci aktivně angažují samotní učitelé, kteří drobnější položky obstarávají sami, za vlastní peníze a/nebo tráví čas tím, že těmto žákům kopírují pracovní sešity. Několik škol je podporováno zřizovatelem skrze dotační programy. Výjimku tvořila v rozhovorech jedna škola, které chodí přídavky na děti přímo do školy.

Nákup pomůcek na základě doporučení PPP

Žák, u které ŠPZ rozpozná potřebu podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění (odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky), má v rámci podpory nárok na nákup pomůcek, a to buď v kategorii „univerzálních“ (relevantních pro jakékoliv SVP dle potřeby žáka), nebo ve vazbě na konkrétní SVP rozpoznané u žáka, např. konkrétní skupinu zdravotního znevýhodnění (příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.). Nárokovost těchto opatření nesouvisí (mimo určité vazby u opatření pro sociálně znevýhodněné žáky) s finanční situací rodiny, možnost je doporučit pro rozpoznanou SVP má každé školské poradenské zařízení. Jedná se například o didaktické manipulační pomůcky; pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí; speciální učebnice pro výuku čtení a ČJ; pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností; z pomůcek cílených právě na žáky se sociálním znevýhodněním např. psací a rýsovací náčiní nebo pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu. Tuto možnost využívá ale pouze minimum dotazovaných zástupců škol, což úzce souvisí s tím, že k diagnostice SVP z důvodu sociálního znevýhodnění dochází zřídka (viz kapitola 5). Někteří nevědí, že tato možnost existuje. Někdy ale není tato možnost podpory využívaná i proto, že není z pohledu zástupců škol tím nejjednodušším řešením, a že v tomto případě existuje několik dalších postupů, které lze využít.

Nákup pomůcek skrze Úřad práce

Zajistit pomůcky lze i prostřednictvím Úřadu práce, s využitím mimořádné okamžité pomoci. Podmínkou je, aby rodina byla v hmotné nouzi. Jedná se o nenárokovou dávku, a není proto nijak zaručeno, že dítě pomůcky vždy dostane. Podobně jako v případě projektu Obědy do

škol (MPSV) se podpora týká jen těch nejchudších. Několik zástupců škol uvedlo, že existence této možnosti vítají.

> *Řešíme to tak, že kdo je z tý sociální, třeba teď několik rodičů si bylo pro seznam pomůcek, že jim to na sociálce zaplatí. Asi čtyři, pět dětí teď dostalo peníze. To je fajn, pro tu školu je to bomba. Já třeba pro to nejsem, aby se takhle zvýhodňovali, ale když to takhle přijde přes sociálku, tak mi to nevadí.* (zástupce ZŠ Tisová, 200 žáků)

Někdy je to proto, že ji vnímají jako další zdroj možné pomoci pro žáky. Jindy se stává existence této podpory dostačujícím argumentem pro to, aby se problémem dále nemuseli zabývat. Zástupkyně jedné školy v tomto kontextu uvedla, že by bylo nejlepší, aby v hmotné nouzi byly všichni, protože by tak měly nárok na pomůcky a škola by s tím neměla tolik starostí.

> *My to řešíme, pokud jsou v hmotné nouzi, tak je to jednoduché, relativně, to znamená, že pro nás by bylo ideální, kdyby všichni byli v hmotné nouzi. Protože potom by nám nedlužili peníze a nemuseli sme stanovovat splátkové kalendáře a furt do kolečka jim volat a upomínat je, a prostě bysme si ušetřili spoustu takových srand… A ono nejde jakoby jenom o to, že nám dluží peníze, ale jde o to, že ty děcka, když nemaj ty pracovní sešity, které si třeba maj koupit, tak vlastně pedagog jim to většinou klasicky nakopíruje, aby to ty děti měly z čeho dělat… Já jsem jim dala pokyn, aby to vydali prostě jo, my jim nemůže nedat učebnice, jo. Ale prostě fakt čekáme, jestli nám někdo něco zaplatí, že.* (zástupkyně ZŠ Mandloňová, 400 žáků)

V kontextu celého rozhovoru vedeného s informantkou lze tento výrok chápat jako narážku na příliš úzce nastavený sytém sociálních dávek, který není určen všem těm, kteří to potřebují.

V některých školách nepožadují po rodičích uhradit okamžitě celou částku, ale vedou jim splátkový kalendář, kdy rodiče mohou danou věc splácet po menších částkách v průběhu celého roku. Většinou to řeší učitel, případně jiný pracovník školy (například speciální pedagog), pro kterého to je ale další administrativa a práce navíc.

Mimořádná okamžitá pomoc

Jedná se o nenárokovou a jednorázovou dávku ze systému dávek pomoci v hmotné nouzi, kterou lze dle zákona o pomoci v hmotné nouzi (č. 111/2006 Sb.) poskytnout (mimo jiné) i na uhrazení výdajů souvisejících se vzděláním (nezaopatřeného) dítěte nebo s jeho zájmovou činností. Maximálně může rodina (bez ohledu na počet dětí) v jednom kalendářním roce dostat celkem desetinásobek částky životního minima jednotlivce (tj. 38 600 Kč). O vyplácení a výši dávky rozhoduje Úřad práce.

Teoreticky lze dávku poskytnout na:

- učebnice a učební pomůcky,
- školní aktovku,
- pracovní oděv a pracovní pomůcky pro učně,
- zimní lyžařský a letní výcvikový kurz, školu v přírodě,
- dojíždění do školy,
- školkovné a platbu za školní družinu (pokud není rodina od úhrady osvobozena),
- zefektivnění domácí přípravy či komunikaci se školou (např. na pořízení počítače a softwaru, připojení na internet, jsou-li potřebné pro studium, a dítě nemá možnost je využívat v dostatečném rozsahu ve škole),
- mimoškolní aktivity dětí a pomůcky pro jejich realizaci.

Praxe ale ukazuje, že přístupy kontaktních pracovišť Úřadu práce k poskytování této dávky nejsou zcela jednotné a v některých případech je rozhodování o mimořádné okamžité pomoci značně restriktivní (Veřejný ochránce práv, 2020). Výzkum veřejného ochránce práv z roku 2020 ukázal, že nejčastějším argumentem pro zamítnutí žádosti bylo podmiňování poskytnutí mimořádné okamžité pomoci neočekávaností a nepředvídatelností výdaje což veřejný ochránce práv označuje za nepřijatelné (Veřejný ochránce práv, 2020). To koresponduje se zjištěním Vstupní analýzy vzdělávání města Brna zaměřené na trávení volného času u sociálně znevýhodněných dětí, kde se uvádí, že právě z tohoto důvodu nebývá Úřadem práce vyhověno žadatelům v žádosti o proplacení kroužků. Důsledkem striktního přístupu může podle autorů být stále menší počet žadatelů, kteří se postupem Úřadu práce cítí být odrazováni (Staveník & Stejskalová, 2019). Jak dále také ukazuje výzkum veřejného ochránce práv, MOP byla v roce 2019 nejčastěji žádána na úhradu nákladů na učebnice a učební pomůcky, což potvrdila i zjištění našeho výzkumu. Je otázka, z jakého důvodu lidé nežádají o proplacení dalších z výše jmenovaných položek – zda v tom roli hraje neinformovanost (jak ukazuje například výzkum Svobodová & Trlifajová, 2021), výše zmíněný přístup Úřadu práce, nebo jiné faktory, jakými jsou například administrativní náročnost dané žádosti, zdlouhavost procesu, nebo to, že úřad téměř vždy proplácí pouze část požadované částky (většina vyplacené MOP se v roce 2019 pohybovala v rozmezí 75–1000 Kč na žádost).

Školní fond a školní sociální fond

Někteří zástupci škol uvedli, že učitelé z fondu školy nakupují pomůcky, které pak dle vlastního uvážení žákům rozdávají nebo (častěji) půjčují. V některých případech se jedná o systémové řešení, zavedené ředitelkou/ředitelem školy, jako v případě informanta, který se v tomto směru nechal inspirovat na studijním pobytu ve Velké Británii. V jiných školách to vedení školy nechává zcela na učitelích:

> *Ale jsou tu učitelé, kteří s tím léta pracujou, paní učitelky, který mají připravený tužky a radši jim to rozdají. Mají i papíry, když nedonesou sešit. Každý učitel si to řeší tou svou formou, kterou on si za ní stojí. Někdo z principu nechce, tak to řeší jinak. A já to zatím nechávám plynout.* (zástupce ZŠ Tisová, 200 žáků)

Jedna z velmi aktivních škol, s velkým podílem sociálně znevýhodněných žáků, která kvůli skladbě rodin nemůže požadovat vysoké částky do SRPŠ, zřídila tzv. **sociální fond**, který se vesměs skládá z darů od sponzorů.

Podpora zřizovatele

Výjimečně školy podporuje zřizovatel, který například zajišťuje žákům prvních tříd tzv. sadu pro prvňáčky.

Pomůcky pro žáky 1. a dalších ročníků dle vyhlášky č. 48/2005 Sb.

Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání, se žákům 1. ročníku základního vzdělávání a dětem zařazeným do přípravných tříd ZŠ poskytují základní školní potřeby v hodnotě 500 Kč na žáka za jeden školní rok; žákům druhých a vyšších ročníků v hodnotě 100 Kč za jeden školní rok. O této formě získání pomůcek pro žáky však žádný z informantů nehovořil.

Přídavky na děti přímo do školy – pracovník školy jako příjemce dávek na dítě

Pokud rodinný zástupce pobírá příspěvky na děti, ale přesto dlouhodobě neplatí škole žádné poplatky za pomůcky, výlety, obědy apod., je možné navrhnout, aby se příjemcem této státní podpory dočasně stal konkrétní pracovník školy (například třídní učitel, školní asistent nebo ředitel). Jak uvádí příručka Člověka v Tísni „Mají na to!“ (2013), jedná se o cestu, která může být velmi účinná, ale kterou je třeba pečlivě zvážit. Důležité je, aby současně byly využity i jiné dostupné formy podpory (dotační programy na bezplatné obědy apod.) a aby byl postup dobře vyjednán jak s rodinou, tak s příslušnými orgány. Podrobný návod, jak v takovéto situaci postupovat, je k dispozici ve výše uvedené příručce. Zde shrneme pouze několik základních informací. V prvé řadě je nutné komunikovat danou situaci s rodiči, což – jak ukazuje příklad z našeho výzkumu – není tak nereálné, jak by se na první pohled mohlo zdát. Následně je potřeba zaslat podnět na prošetření situace v rodině OSPOD, v něm uvést důvody, proč by dítě mohlo být dítětem ohroženým ve smyslu § 6 zákona o sociálně-právní ochraně dětí, a

požadovat ustanovení zvláštního příjemce dávek. Následuje šetření v rodině, které může být opakované, a vydání stanoviska, které je nutné pro to, aby Úřad práce mohl jednat. V krajním případě, kdy rodiče s řešením nesouhlasí, může Úřad práce stanovit zvláštního příjemce dávek i bez souhlasu zákonných zástupců. To, že se jedná o problematické řešení, ve kterém může dojít ke konfliktu s rodiči, ukazuje i zkušenost informantky zastupující v našem výzkumu školu, která má s tímto postupem dlouhodobou zkušenost.

Příklad z praxe: Škola Kaštanovníková

Škola systém praktikuje do roku 2009. Po obtížných počátečních vyjednáváních s místním OSPOD se situace zlepšila a systém zaběhl. Příjemcem příspěvku na děti je speciální pedagožka působící ve škole. Nejvíce měli takto podchycených 17 žáků. V minulosti jednali bez souhlasu rodičů, to se ale ukázalo být problematické, a proto si souhlas dnes již zajišťují. Podle speciální pedagožky s tím není zas tak velký problém, důkazem toho je i to, že některé rodiny (matky) dané řešení navrhují samy.

> *Ty maminky už o tom vědí a berou to v podstatě jako výhodu. Oni už přichází, že chtějí si sem nechat posílat ty peníze. Ze začátku to tak samozřejmě nebylo, to vnímaly jako represi nebo prostě jsme to obstavovali bez jejich souhlasu, ale… Takže oni přichází s tím ty romské mámy prvňáků, že taky nechají sem, protože vesměs jsou opravdu všechny na hmotné nouzi. To je téměř dané, takže přichází sem, že si chtějí nechat posílat.*

Speciální pedagožka dále také říká, že i když se může (zejména zpočátku, než se systém zaběhne) jednat o administrativní zátěž, tak se to vyplatí, protože ušetří spoustu času, který by jinak vydávali na „věčné“ upomínání rodičů. Pokud mají na konci roku na účtu zůstatek, což se dle ředitelky stává, využívají rodiče peníze například na nákup léků nebo obuvi. Peníze na účtu někdy zůstávají, i dokud rodina nenahlásí nové číslo účtu po stěhování. Takto „naspořené peníze“ jedna matka například dle slov ředitelky použila na zaplacení kauce na pronájem bytu.

6.6.3 Pobyty, akce, výlety

Dotazovaní zástupci škol se často setkávají s neúčastí nebo hrozbou neúčasti dětí ze sociálně znevýhodněných rodin na placených akcích nebo pobytech pořádaných školou. Za problematickou tuto situaci pokládají všichni. Zdůrazňovány jsou přitom dva aspekty. Tím nejčastějším je **„socializační“ aspekt**, **nemožnost sdílení společných (příjemných)**

zážitků a **riziko vyloučení z kolektivu**. Druhým je **aspekt poznávání, skutečnost, že žák přichází o možnost poznat něco nového, rozšířit si všeobecný přehled**. Oba tyto momenty mohou přitom být pro žáky ze sociálně znevýhodněných rodin a jejich rodiny velmi přínosné. I když to nemusí platit vždy (viz příklady v kapitole 3), někteří zástupci škol i neziskových organizací se domnívají, že tito žáci mnohdy tráví volný čas velmi jednotvárně, návštěvou příbuzných, v parku apod., a placené akce typu návštěvy ZOO, zábavního parku aj. nevyhledávají, protože jsou mimo jejich finanční možnosti. Není tedy neobvyklé, že tyto aktivity ve škole nebo v NNO zažívají poprvé v životě a jsou z nich nadšené. Jsou-li děti o tyto pozitivní zážitky ochuzeny, přicházejí tak o možnost budovat si skrze ně dobrý vztah ke škole.

Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

Neúčast dětí na těchto akcích nebo fakt, že rodiče na ně dětem neposkytují finance, si zástupci škol vysvětlují **špatnou ekonomickou situací rodiny, nezájmem a jinými prioritami rodin** (i když daleko méně často než v případě stravování a pomůcek), nebo – v případě žáků romského původu – **odlišným životním stylem (kulturou),** případně kombinací vícero faktorů.

Špatná ekonomická situace rodin se přitom podle informantů nemusí projevit pouze tím, že nemají na zaplacení aktivity/pobytu, ale i tím, že některé rodiny nedisponují vybavením, které většina z nás pokládá za samozřejmé, jako jsou například kufr, obuv do přírody, batoh, sportovní oblečení, pláštěnka, nepromokavá bunda, spací pytel apod., zejména jedná-li se o rodiny s více dětmi.

> *Teď, v září a v říjnu, všechny děti pojedou na školu v přírodě, to je taky o setkávání. Ale to je hodně zásluha zřizovatele, protože na každé dítě dal tři tisíce, a tím pádem můžou vyjet všichni, a není to jen o penězích. Protože do těch tří tisíc se vejdeme se vším. Takže to absolvují všechny děti. Ale bohužel, už mám signál, že některé z těch romských dětí… Tatínek jeden mi to vysvětloval, já mám čtyři děti, já nemám na to, abych šel koupit čtyři kufry a oblečení na týden.* (zástupce ZŠ Sakurová, 350 žáků)

Někteří informanti hovoří o tom, že Romům v neúčasti na akcích, zejména pokud se jedná o ty pobytové s nutností přespání, brání strach, který často označují za nepřiměřený a zároveň za bariéru, kterou nelze překonat. Strach je v tomto případě vnímán jako kulturně podmíněný, jako projev romství a romské kultury.

> *Měli jsme, to je tři roky myslím, před třemi lety jsme měli školu v přírodě týden, tak to jsme byli. Ale víte co, tady je už zase bariéra, ani ne tak finanční… Jako romské děti… oni strašně neradi ti rodiče je někam pouští takhle přes noc. Jo, úplně jako panicky se bojí. […] a měli jsme tady, loni teda byl, odcházel deváťák a v osmičce ho rodiče poprvé pustili s náma, jo. To fakt je vždycky velice, velice obtížné ty rodiny přesvědčit o tom, že se jim o to dítě postaráme. Jo, takže většinou i ty výlety a tak podobně jako, které v podstatě nestojí nic než tu jízdenku, tak i to je velký problém. Když jsme*

> *měli teďka… v podstatě děcka šli na koupák zdarma, protože to zase nabízelo město […], tak nám ze třídy, která má osmnáct dětí, tak se dostavilo dětí deset, jo, nebo sedm, kteří šli. A nestálo to nic, vůbec nic, ale prostě ti rodiče se fakt strašně bojí. Ale s tím nic neuděláme.* (zástupce ZŠ Cedrová, 200 žáků)

Někteří informanti se ve snaze rozklíčovat příčinu tohoto strachu zamýšlejí nad tím, jak je možné, že se rodiče tolik o své děti bojí, když mají jet se školou na výlet, když je současně nechávají bez dozoru pohybovat po sociálně vyloučené lokalitě. Jeden z nich při tom současně vyjadřuje pochybnosti nad tím, co je vlastně skutečnou příčinou a zda se za strachem z odloučení od rodiny neskrývá jiný problém, kterým jsou finance. Odpověď ale nenachází.

> *Romský mámy většinou nechtějí dítě na školu v přírodě pustit. I když to dítě umluvíme, vysvětlíme, tak oni ho nepustí. Oni ho nechají běhat po sídlišti do bůhví kolika, ale pustit ho organizovaně… My jsme z toho už fakt vyrostli. I bych řekla, že možná výdaj, ale oni to schovávají, že odloučení by dítě nebo matka nesnesla. Což je pravda, že jsou pořád pod sukní mámy.* (zástupkyně ZŠ Kaštanovníková, 650 žáků)

Nabízí se zde otázka, zda strach z mimoškolních pobytů nelze interpretovat i jako strach z toho, že se k dítěti učitelé a spolužáci budou chovat nepřátelsky. Na to, že Romové (romští rodiče) s ohledem na dlouhodobou historickou (ale i individuální) zkušenost, nemají důvěru ve státní instituce, a tudíž je nepokládají za „bezpečné prostředí" pro své děti, poukazují nejen výzkumy, ale také řada zástupců neziskových organizací, sociálních terénních pracovníků i samotných rodičů a dětí romského původu, v rámci rozhovorů realizovaných v rámci terénního šetření k vstupním analýzám v sociálně vyloučených lokalitách spolupracujících s ASZ.

Pedagožka romského původu Iveta Pape (2007, s. 13) v příručce pro pedagogy a asistenty pedagoga *Jak pracovat s romskými žáky* například uvádí, že: „Hodně Romů vnímá školu jako zařízení, které má spíše represivní charakter. Vyplývá to z jejich vlastních zkušeností. Skoro denně se dostávali do konfliktů s učiteli nebo českými spolužáky, málokdy byli chváleni, téměř nezažili pocit úspěchu. Většina z nich byla dříve či později označena nálepkou ‚problémoví žáci'. Pokud školu vnímáte jako ‚nepřátelské území', vzdělávací instituci nevěříte a nemáte v ní pocit bezpečí, povinnou docházku do školy berete jako nutné zlo."

Rozpoznat, co je skutečnou příčinou toho, že se děti pobytových akcí neúčastní, může být problematické, a i když je učitel obeznámen se situací rodiny, je obtížné určit, jakou roli hraje nedostatek financí, jakou roli strach z odloučení, nedůvěra ve školu jako takovou, nebo například obava z toho, že se jim budou děti posmívat kvůli jejich skromnému vybavení. Nebezpečí kulturní perspektivy, kdy se (v dobré víře, že pomáhají rozklíčovat situaci a vhodně na ni reagovat) zástupci škol automaticky přiklánějí k tomu, že daný problém je důsledkem odlišných zvyků a vzorců chování typických pro romskou kulturu, tkví v tom, že může zastínit možnost nahlédnout na situaci z jiného úhlu pohledu, a to nejen ekonomického, ale například i z toho, který do dané problematiky vnáší téma marginalizace, předsudků, anticiganismu

a stigmatizace. S ohledem na to, že tato témata nejsou zástupci škol téměř zmiňována, je možné se ptát, zda se daný jev skutečně nevyskytuje, nebo zda zůstává skrytý, a tím pádem může zůstat skryta i příčina některých problémů.

Ať je již jejich vnímání příčiny daného problému jakýkoliv, málokdy se stává, na rozdíl od problému s pomůckami a obědy, že by se zástupci škol nepokusili pro danou situaci najít nějaké řešení, a to i tehdy, když např. s doplácením z jiných zdrojů nesouhlasí, protože rodiče žáků nepokládají za znevýhodněné, ale za nepřizpůsobivé. Jak k tomu například říká zástupce jedné (již výše zmiňované školy):

> *My to řešíme trošku jinak. My u nás na škole vybíráme SRPŠ, možná to platíte taky. A většinou vybíraj sto padesát, my vybíráme pět set padesát na žáka. Což je balík docela. Jednak je to z toho důvodu, aby učitelky netahaly peníze, vono je to pak problém jim na to dávat potvrzení, a já nevim co. A funguje to a všichni to ví, nezaplatí nám to nikdy sto procent. Tydle to nezaplatí nikdy, některý movití rodiče to nezaplatí, že nebudou na tydle ksichty doplácet. Ale! Já zase nemůžu udělat to, že pošlu někam na koncert nebo někam třídu a vyčlením z toho tři, takže to funguje tak, že stejně oni jedou jako.* (zástupce ZŠ Akátová, 450 žáků)

Podobně informantka zastupující ZŠ Tisová, připouští, že jsou situace, kdy některé děti zůstávají při mimoškolních aktivitách ve škole, pokud jde ale o akci preventivního charakteru, tak se škola snaží nějaké finanční prostředky najít.

> *Taky to řešíme, protože já jsem řekla, ať rozumně zvažují, kolik toho dáme, aby nebyla půlka třídy doma, nebo ve škole a půlka nešla na to představení. Ale ve finále to z nich vždycky nějak dostanou. Třeba tady zůstávalo pár dětí, ale to je na zvážení tý školy. Když pak chci, aby šli na přednášku, která je braná jako prevence, tak to se snažíme aby, buď jim to nenápadně uhradíme, aby to nebylo, že pak řeknou, ty to máš zadarmo a ty ne. Nebo se snažíme přes tu MASKU.* (zástupkyně ZŠ Tisová, 200 žáků)

Specifická je v tomto případě opět situace škol s velkým počtem sociálně znevýhodněných žáků, které musí počítat s tím, že náklady na pobyt nebude moci uhradit třeba i 50 % rodin. Některé proto ani nikam moc nejezdí.

Konkrétní praxe škol

Z rozhovorů vyplývá, že účast žáků na mimoškolních aktivitách školy pokládají zástupci škol za důležitou. Pokud rodiče neuhradí potřebnou částku okamžitě, snaží se je primárně upomínat a motivovat k tomu, aby tak učinili. Pokud ani to není řešení, hledají další způsoby, jak tyto finance zajistit. V některých případech se jedná o zavedený systém, kdy se částky (podobně jako v případě pomůcek) čerpají z fondu SPRŠ (Sdružení rodičů a přátel školy), nebo ze školního sociálního fondu.

Tohleto mi bylo hrozně líto, proč třeba děti se nemůžou účastnit, takže v nějakým roce jsem sehnala finanční prostředky, tak aby všechny děti mohly jet na školní výlet a účastnit se kina a divadla, plavání a tadytěch věcí, co si rodiče doplácej. Takže když paní učitelka přišla a řekla, že třeba Anička to nemá zaplacený, tak já jsem měla vyčleněný fond, z kterýho jsem to mohla zaplatit. Ale jinak nevím, jak to funguje v jiných školách, jestli existují takovýhle fondy, to je opravdu jenom moje soukromá aktivita, kdy jsem si tohle pro ty moje děti zajistila. Ale taky nevím, jak dlouho to půjde, bude možný čerpat. (zástupkyně ZŠ Smrková, 100 žáků)

V některých školách čerpají finance z dotačních programů města, nebo v rámci místních akčních plánů rozvoje vzdělávání, specifickou formu finančního příspěvku představuje část výnosu z hazardu, který školám přerozdělují jednotlivé městské úřady[39], nebo dotace na dopravu na povinné plavání.

6.6.4 Problém s hygienou a parazity

Jedním z problémů zmiňovaných informanty v kontextu sociálního znevýhodnění je problém s hygienou a parazity, projevující se například tím, že dítě celý týden chodí do školy ve stejném oblečení, přičemž někdy je dokonce nemyté (zapáchá). Někdy jsou děti zavšivené, nebo se objeví i svrab. Tento problém nejčastěji zmiňují ti, kterým do školy docházejí větší či menší skupinky dětí, které žijí v nevyhovujících hygienických podmínkách na ubytovnách nebo v substandardním bydlení v sociálně vyloučených lokalitách. Vyšší výskyt vší a infekčních onemocnění v sociálně vyloučených lokalitách a na ubytovnách souvisí s tím, že se v daných podmínkách snadněji přenáší a hůře se jich zbavuje, a to i z důvodu zhoršených hygienických podmínek. To, co se může jevit jako nedostatečné hygienické návyky, může souviset např. s tím, že rodina nemá přísun teplé vody nebo horší přístup k tekoucí vodě.

Proč je to problém?

Informanti se vesměs shodují v tom, že se jedná o problém, který nejvíc dopadá na děti samotné, které tato skutečnost vylučuje z kolektivu. Velmi barvitě situaci popsala informantka reprezentující školu, do které docházejí děti ze soukromé ubytovny.

Já tvrdím, že zápach je jedním z výrazných kritérií vzdělávání dítěte. To tak vyčlení... A teď nám přišli z ubytovny na zápis, a to přísahám úplně vidíte na těch… Všichni zděšení, co to vidí, máma se čtyřma dětma a táhne se to za nima, a ostatní by nejradši utekli. Takže my tady lítáme, voníme. A jde k zápisu a vidíte, že i matce jezdí v hlavě vši. To je tenký led tohle… Já říkám paní, nezlobte se, ale víte, že máte vši? Oni to mají prostě někde jinde. Takže zápach je šílenej, a když jsme měli projekt, tak těch dětí s tím zápachem sem chodilo pět, to je zamořená celá spojovací chodba. To jen

[39] Vlivem postupné regulace hazardu a zákazu heren, který by měl být naplněn v roce 2024, nebude možné v budoucnu tyto příspěvky využít, obce proto řeší, jak je nahradit. Praha například počítá s jejich nahrazením formou kompenzačních příspěvků na školství.

> *vidíte, jak všichni koukaj kolem sebe, odkud to je, a ona je to jedna malá Anička. Ona tak neskutečně smrdí ta teplákovka, že… Takže samozřejmě všichni jsou kolem ní a ona kouká a neví, protože už to necítí, nos si zvykne.* (zástupkyně ZŠ Kaštanovníková, 650 žáků)

Někteří problém hygieny zmínili v momentě, kdy byli dotazováni na podobu vztahů mezi dětmi romského původu a dětmi z majority. V tomto případě zdůrazňovali, že děti etnické rozdíly nevnímají, ale že jim vadí to, když je dítě cítit. Jedna z informantek, která se účastnila skupinové debaty, k tomu uvedla:

> *Nemám jedinej problém mezi bílým a cikánem. Až ty, co nastoupili do tý třídy později, ale už to není o tom, že on je cikán, ale protože smrdí a není vykoupanej. Ale už to není problém mezi bílejma a romskejma dětma, ale té fyzické podoby toho dítěte*. (zástupkyně ZŠ Katalpová, 500 žáků)

Těmi, kteří „nastoupily do té třídy později", byly myšleny děti z rodiny, které se na konci roku přistěhovala do místní vyloučené lokality. Jak vyplynulo z rozhovoru s ředitelem a sociální pracovnicí města, jednalo se o polorozpadlý dům, ve kterém nebylo připojení k vodě. Tento kontext ale informantka neuvedla, ať již z toho důvodu, že si ho nebyla vědoma, nebo proto, že to nepokládala pro danou debatu, týkající se inkluze žáků ze sociálně znevýhodněných rodin, za podstatné.

Pro pochopení situace žáka je vhled do kontextu života jeho rodiny a její bytové situace každopádně důležitý a pohled, který v tomto ohledu poskytují média, je mnohdy zkreslený. Jak v rozhovorech uvedlo několik ředitelů a ředitelek, mnozí učitelé si vůbec nedokážou představit, v jakých podmínkách děti vyrůstají. Hlubší vhled do reality mohou zaměstnancům škol poskytnout například školní sociální pedagogové, školní asistenti, nebo sociální pracovníci, pokud s nimi škola spolupracuje. Jak vyplývá z rozhovorů, v některých školách mohou těmito zprostředkovateli zkušenosti být i ředitelky a ředitelé, kteří někdy méně a někdy více aktivně do rodin osobně docházejí (například i v doprovodu sociálního pracovníka nebo dalších kolegů pedagogů), jako například ředitelka jedné školy, která k tomu říká:

> *Některé ty ubytovny jsou na hrozné úrovni. Takže už ani děti, prostě ty jejich hygienické návyky chápeme, protože kolikrát nemají šanci se umýt, nebo si vyčistit zuby. Na Vltavě40, to je ubytovna z bývalé kabiny pro fotbalisty, to je jen chodba a po stranách jsou jednotlivé pokoje a každá rodina má 1 pokoj.* (zástupkyně ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Tato ředitelka také uvedla, že se o situaci rodiny dozvídají přímo od dětí nebo rodičů. K takovým otevřeným rozhovorům u nich ve škole dochází například v rámci projektové výuky

[40] Jedná se o fiktivní jméno.

Detailní vhled do situace rodin v oblasti bydlení vnáší tematické výzkumy i některé vstupní analýzy lokalit, provedené v Agentuře pro sociální začleňování.

Ve Vstupní analýze města Česká Kamenice například autor (Charvát, 2019) ukazuje, že mnoho sociálně vyloučených rodin s dětmi zde obývá byty v polorozpadlých bytových domech, které nesplňují technické ani hygienické normy. Tyto byty a domy mají staré rozvody elektřiny, zatéká do nich, na zdech se tvoří plíseň, vyskytují se zde krysy a potkani. Někde nefunguje kanalizace, jinde nemají okna, nebo jim hrozí sesuv stropů od promáčení apod. Rodiny také vesměs topí v kamnech na tuhá paliva, několik domácností nemá teplou vodu. Majitelé až na výjimky odmítají investovat prostředky do nutných oprav, přesto zde nájemné je vysoké a například šestičlenná rodina v nevyhovujícím bytě 2+1 platí měsíčně 6700 Kč (cca 60 m²) nájem a dalších 2000 Kč za elektřinu (Charvát, 2020). Smlouvy jsou uzavírány na několik měsíců a následně prodlužovány.

Mnoho shodných rysů týkajících se bydlení v bytových domech obývaných sociálně vyloučenými obyvateli popsali také Korecká a Sládek (2018) na příkladu města Slaný. I oni zde identifikovali výskyt plísní, špatné těsnění oken, celkově špatný technický stavu domů, neodborně provedené elektrické rozvody, výskyt parazitů apod. Vedle toho popsali životní podmínky na několika různých ubytovnách, z nichž asi nejhorším příkladem je ubytovna „Mexiko“, kde žije přes 60 obyvatel, včetně rodin s dětmi, někteří i dlouhodobě. Lidé zde mají společné WC na mezipatře a společné sprchy pro všechny obyvatele jsou k dispozici v přízemí ubytovny. Vaří se zde na dvou plotnových vařičích, topí se plynovými topidly (typ WAW) nebo kamny na tuhá paliva. Byty jsou plesnivé a vlhké, budova je v neudržitelném technickém stavu. Další obdobné příklady uvádí Vstupní analýza Varnsdorf (Vepřková, 2016).

(a projektových dnů), kterou prosazují a která poskytuje větší možnosti ke komunikaci a sbližování se.

Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

Pokud se budeme zabývat rozdíly v přístupu škol k řešení daného problému, je v prvé řadě nutné uvést, že dle zjištění z rozhovorů se problém s hygienou a pedikulózou zdaleka netýká všech škol, kam docházejí sociálně znevýhodnění žáci. Vyskytuje se zejména v souvislosti se specifickými bytovými podmínkami některých ubytoven, vyloučených lokalit nebo domů, a zdaleka se netýká pouze žáků ze sociálně znevýhodněných rodin. Přístupy k danému problému jsou proto velmi ovlivněny jak jeho rozsahem, tak jeho povahou. Obecně lze ale říci, že se jedná přesně o ten typ situace, která se podle informantů jeví jinak v teorii a jinak v praxi.

Problém vší a hygieny je velmi citlivou záležitostí. Nepochopení jeho skutečných příčin může vést ke stigmatizaci rodin a dětí a k rozbrojům mezi rodiči a školou. Jak by ale například měla škola postupovat, když chce rodiče taktně upozornit na to, že jejich dítě má vši a jak má postupovat v případě, že rodiče nespolupracují? Toto jsou otázky, se kterými si zástupci škol často neví rady.

V rozhovorech bylo opět možné u některých škol identifikovat *chápající a proaktivní přístup*. Zástupci těchto škol upozorňují na ztížené bytové podmínky rodin a snaží se aplikovat i jiná řešení než nahlášení situace na krajskou hygienickou stanici nebo na OSPOD, což by bylo v souladu s pokynem, který pro tuto oblast vydalo MŠMT (n.d.).[41] Typická je osobní angažovanost vedení školy nebo zapojení školního asistenta, který je v úzké komunikaci se sociálně znevýhodněnými rodinami.

U těch škol, které problém většinou předávají k řešení OSPOD, nelze jednoznačně potvrdit, nebo vyloučit souvislost zvoleného postupu s postojem k problematice sociálního vyloučení, nicméně se v těchto rozhorech objevuje i názor, že důvodem jsou špatné hygienické návyky romských rodin.

Na následujících příkladech dvou žákyň a škol bychom rádi ilustrovali, v jakých kontextech k daným jevům dochází, a jak je možné k nim přistoupit. Oba příklady považujeme za *ukázku chápajícího a angažovaného přístupu.*

Prvním z nich se týká školy v Karlovarském kraji, s kapacitou 450 žáků, která je jedinou školou v daném městě a v níž se společně vzdělává široké spektrum žáků, včetně poměrně vysokého počtu těch, které lze označit za sociálně znevýhodněné. Do této školy dochází 13letá dívka, která je v posledním ročníku, a u které učitelé zaznamenali, že se jí zhoršila hygiena. Ředitel školy společně se školním asistentem navštívil dívčinu rodinu, o které věděl, že žije ve zhoršených podmínkách a dozvěděl se, že domácnost byla z důvodu neplacení odpojena od přívodu plynu. Rodičům tedy nabídl, že jim situaci s dodavatelem pomůže vyřešit. Rodině pak u dodavatele plynu telefonicky vyjednal splátkový kalendář. Přístup ředitele školy se vyznačuje aktivní snahou situaci řešit zatím bez zásahu z vnější, individuálním posouzením situace žáka a zapojením prvků sociální práce.

Druhá situace se týká školy v sociálně vyloučené lokalitě, kterou lze označit za segregovanou, a do které mimo jiné dochází i relativně vysoký počet dětí z místní ubytovny, známé pro nevyhovující podmínky. V této škole je dle slov vedení výskyt pedikulózy pravidelným jevem. Vedení školy je dobře obeznámeno s podmínkami na místní ubytovně, neboť ji ředitelka společně s některými pedagogy několikrát osobně navštívila. Ředitelka tedy například věděla, že rodiny nevlastní pračku a prádlo perou ve škopku. Rozhodla se tedy darovat každé potřebné rodině 4,5 kg prášku na praní, který se škole podařilo jednorázově zajistit zadarmo. Podle slov ředitelky byla akce nadmíru úspěšná – děti přestaly být vyčleňovány z kolektivu a začaly i pravidelněji docházet do školy, i když pouze po dobu půl roku, kdy měly k dispozici prací

[41] V tomto pokynu se mimo jiné uvádí i to, že „zbavit děti vší je povinnost rodičů, nikoliv školy a jejich pedagogických pracovníků“ (MŠMT, n.d.).

prášek. Její počínání ale ostře kritizovala místní NNO, která jí vyčítala přílišnou charitativnost a stigmatizaci rodin a dětí.

Příklad dobře dokresluje to, v jak složité situaci se někdy škola a rodina nacházejí, i to, že pokud se do jejího řešení nezapojí více subjektů, zejména těch zaměřených na sociální práci s rodinou a orgánů kontrolujících dodržování standardů bydlení, neobejde se řešení problému bez polovičatých nebo kontroverzních řešení. Většina škol, které se nad rámec vzdělávání více či méně intenzivně věnují tomu, co lze v jistém slova smyslu nazvat sociální prací, se potýká s pocitem, že se od nich očekává, že škola vyřeší všechno, že bude institucí nejen vzdělávací a výchovnou, ale také sociální. Zástupci těchto škol zmiňovali potřebu vlastního sociálního pracovníka (školního asistenta apod.), který by jim jejich práci ulehčil.

V obou uvedených případech se situaci podařilo, díky velkému nasazení vedení obou škol, alespoň dočasně vyřešit. K tomu, aby se jednalo o řešení trvalé, je ale potřeba změnit nepříznivou bytovou situaci rodin. Příběhy, kdy bytová situace vážně zasahuje do vzdělávání, jsou svým způsobem příběhy o „boji s větrnými mlýny“, v nichž mlýny zastupují problémy systémového charakteru (strukturální), jako je například špatně nastavená bytová politika nebo nemožnost účinně postihovat provozovatele nevyhovujících ubytoven.

6.6.5 Školní stravování

V České republice existuje systém školních jídelen, v jejichž rámci je žákům poskytován oběd, na jehož financování se podílejí jak rodiče (hradí náklady na potraviny), tak zřizovatel (hradí náklady na provoz). Průměrná cena oběda je cca 26 Kč. Přesto přibližně 25 % žáků tuto službu nevyužívá. Patří mezi ně především žáci sociálně znevýhodnění (Median, 2017).

Proč je to problém

Význam bezplatných obědů v základním školství doložili autoři výzkumného šetření *Obědy zdarma v předškolním a základním vzdělávání*, kteří uvádějí, že ředitelé a ředitelky základních škol využívajících některý z programů obědů zdarma „pozorují zlepšení socializace žáků z chudých rodin a posílení kolektivu“ (Median, 2017, s. 50). To je v souladu s výpověďmi „našich“ informantů a informantek, kteří za nejvíce problematickou v otázce neúčasti dětí na školních obědech označili především ztrátu možnosti socializace (začlenění) v rámci školního kolektivu. Dalším problémem je podle nich nepravidelná docházka, případně i nesoustředěnost a horší výkonnost, jsou-li žáci hladoví. Důležitým aspektem, který v rozhovorech zmínil pouze jeden informant, je vliv školních obědů na upevňování stravovacích návyků ve smyslu vyváženého a pravidelného stravování.

> *Pomalu vidíme, že ty děti, ne že by měly ostych, ale zkouší ty nové věci. A je vidět, že to těm dětem pomáhá, že už se teď naučily i jíst mnoho zeleniny, nebojí se nandat si sami třeba ovocný jogurt. Je vidět, že tu stravu mají pestrou.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Přístup k danému problému a způsob jeho řešení

Představitelé již popsaného *odmítavého a/nebo pasivního přístupu* se domnívají, že žáci na obědy nechodí záměrně, protože ve skutečnosti nejsou chudí, a/nebo proto, že mají odlišné stravovací návyky. Své přesvědčení opírají o zkušenosti s nedojídáním, vyhazováním a neodhlašováním obědů, ke kterému podle nich v případě těchto žáků dochází. Někteří poukazují také na to, že tyto děti dle jejich zkušenosti na školní obědy nedocházejí, ale mají na to, koupit si drahý oběd někde jinde.

> *A myslím, že když nechodí, tak to není kvůli finanční situaci, že jsou buď zhýčkaný, nebo jsou zvyklý na něco jinýho doma. Nechodí, že by na to neměly, ale že jim to prostě nechutná, protože pak je člověk vidí, jak si ve městě koupí něco dražšího, než je oběd v jídelně. Takže myslím, že v tom nehrajou roli peníze.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

> *T: Chodí ty děti na obědy tady ve škole?*
> *I1: Ne ty výjimečný, co jsme řikali, že jim to jde, tak ty jo, ale tyhle vůbec.*
> *I2: Ale zase to není kvůli penězům. Já jsem měla rozhovor s chlapcem, už tady teda není, a ten říkal, že chodí někam, že tam mají obědy za šedesát korun a já řikám – dyť tady se vaří za dvacet dva korun, tenkrát, a máš tady polívku, hlavní jídlo, moučník a pití – a on na mě koukal s otevřenou pusou.*
> *I3: To je, že oni si to nespočítaj. Na svačinu jim dají stovku na den, ale že tady mají teď oběd za dvacet osm korun pro ty starší, to už si nespočítaj.*
> *I1: Protože jim to přijde najednou, že mají zaplatit šest set korun … Jéééžiš to je… No to nedaj a vůbec si to nerozpočítaj.* (zástupci ZŠ Višňová, 500 žáků)

Projekt obědy do škol, realizovaný z dotačního programu MPSV, který cílí pouze na úzkou skupinu osob (příjemci dávek pomoci v hmotné nouzi), je odmítán na základě principu zásluhovosti, kdy informanti a informantky hovoří o tom, že ne všichni, komu je podpora určena, si ji zaslouží. V některých výpovědích přitom dochází k bagatelizaci problému jako takového a jeho přerámování na problém sociálního nepřizpůsobení.

> *Já bych řekl, že ten podíl těch sociálně znevýhodněných… tak ti Romové jsou na tom takhle. Oni nejsou finančně znevýhodnění, když už je tady někdo, kdo na to opravdu nemá, tak to není Rom. To jsou na tom opravdu špatně ti lidi, ale ty děti romský, co jsou jakoby znevýhodněný, tak ty ne. Jenom to prostě nechtějí sdílet, nechtějí to dělat.* (zástupce ZŠ Višňová, 500 žáků)

Charakteristické pro výpovědi je i to, že si v nich informanti a informantky často protiřečí, když na jednu stranu hovoří o tom, že nesouhlasí s tím, jak je nastaven systém pomoci skrze kraj (projekt MPSV), kde nárok mají pouze lidé v hmotné nouzi, a na druhou stranu odmítají určovat, kdo je potřebný a kdo ne (což by jim umožňoval obdobný projekt realizovaný MŠMT).

Některé **školy se přednostně zapojují do programu MŠMT (přes organizaci Woman for Woman), který jim poskytuje větší pravomoci** v určování, kdo bude obědem podpořen. Najdou se ale i školy, **které raději nepodpoří nikoho, než by aby byla podpora z jejich pohledu nespravedlivá,** a do žádného projektu se nezapojí.[42] Příkladem může být zástupce školy s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků, který uvedl, že se domnívá, že se jedná o další věc, kterou by škola měla dělat nad rámec svých povinností, což odmítá, neboť má pocit, že toho již dělá dost.

> *No ale jak to udělat prakticky, každej třídní učitel bude rozhodovat o tom, kdo si to zaslouží, ale každej má jiný kritéria. Už teď jsou tady třenice o těch sovičkách, za který si nakupujou… Ne, ne, ne, tady jsou v sociální nouzi dvě třetiny lidí, mají těžkej ekonomickej život, i když pracujou. Myslím, že dělám jako ředitel školy spoustu věcí nad rámec a o tomhle nechci rozhodovat.* (zástupce ZŠ Jabloňová, 300 žáků)

Představitelé chápajícího a angažovaného přístupu si neúčast na obědech vysvětlují nepříznivou ekonomickou situací rodin, případně odlišnými stravovacími návyky a životním stylem rodiny, aniž by zpochybňovali jejich špatnou ekonomickou situaci. Odlišné návyky jsou přitom interpretovány buď jako projev romství a romské kultury, nebo jako projev sociálního znevýhodnění. Pouze ojediněle se v rozhovorech se zástupci škol objevuje názor, jinak často zmiňovaný sociálními pracovníky neziskových organizací, dle kterého děti romského původu na obědy nechodí, protože nemají důvěru v pokrmy, které se v nich připravují. I zástupci těchto škol se někdy potýkají s tím, že některé děti obědy odmítají nebo nedojídají. Dle názoru jednoho z informantů ale lze tento problém vyřešit trpělivým vysvětlováním.

> *Když jsme tam ty první měsíce bojovali s tím, že všechno chtěli jíst lžící a ne příborem, takže i výchovně nám to hodně pomohlo. A těm dětem určitě taky. Taky s docházkou do školy, oni chodí do školy, protože ví, že tu nebudou mít hlad.* (zástupce ZŠ Liliovníková, 100 žáků)

Z důvodu**, aby nevynechali nikoho, kdo pomoc potřebuje,** upřednostňují informanti a informantky reprezentující tento přístup podporu co nejširší možné skupině, s využitím všech dostupných zdrojů. V jedné z dotazovaných škol přitom k identifikace potřebných žáků využívají sociálního pracovníka školy.

> *Sociální pracovník nám ale letos už teda bude končit. A ten měl v podstatě za úkol jakoby pohovory s žáky, v případě, když měli nějaký, řekněme problém, tak ti žáci vědí, koho mají kontaktovat z toho poradenského*

[42] To, že se školy do projektů nezapojují, nemusí vždy nutně souviset s tématem zásluhovosti atd. Svou roli může hrát obava ze stigmatizace rodin nebo velká administrativní zátěž, která je s projekty spojená. Dalším důvodem malé účasti škol je neflexibilita programu, kdy je potřeba podat žádost o podporu na školní rok do konce března předcházejícího školního roku a ředitelé tak nemohou podpořit nově přicházející žáky prvních tříd ani ty, kteří do školy přestoupí v průběhu školního roku (Staveník & Stejskalová, 2019).

> *pracoviště. Pro tyhlety žáky jsme zajistili obědy do škol. Nejdříve to bylo v rámci WOMEN AND WOMEN, organizace, která je poskytuje. A postupem času jsme zapojeni ještě do obědů ve spolupráci se Středočeským krajem. Takže tam, se Středočeským krajem je to šestnáct žáků. A s tou organizací jich bylo asi dvacet dva, docela hodně. Jo, ten Středočeský kraj, teďko to probíhá trošičku jinak, protože to v podstatě jako lustrují přes Úřad práce. Takže my jenom navrhneme žáky a oni v podstatě se s těmi rodinami spojí a už to vůbec nejde za námi.* (zástupce ZŠ Lisková, 500 žáků)

V rovině praktických řešení zástupci těchto škol častěji kombinují projekty MPSV a MŠMT, případně některé další. I oni se domnívají, že cílová skupina krajského projektu je vymezena příliš úzce. Na rozdíl od těch, pro které je úzké nastavení cílové skupiny argumentem pro jeho nevyužití, ale vycházejí z toho, že pokud je projekt nastaven příliš úzce, je potřeba využít projekt další, který umožňuje podpořit širší škálu potřebných osob.

Praxe škol

Bezplatné obědy lze v současné době zajistit skrze dva hlavní programy, dotační program MPSV, program MŠMT a několik menších projektů. Program MPSV funguje v rámci operačního programu potravinové a materiální pomoci, který je financován z Fondu evropské pomoci nejchudším osobám (FEAD) a je vázán na programové období. Pomoc je poskytována dětem ve věku 3–15 let. Druhý program od roku 2015 financuje MŠMT, a je tudíž vázán aktuální politikou ministerstva. Nabídka obědů zdarma je poskytována zejména žákům základních škol, od školního roku 2021/2022 je rozšířen i na mateřské školy v Karlovarském a Ústeckém kraji. Finance MŠMT školám neposkytuje přímo, ale přerozdělují je za něj neziskové organizace, například nadace Women for Women, Drab Foundation a Společně-Jekhetane. Nezávisle na ministerstvu v této oblasti působí například Světýlko o.p.s. a své projekty mají i některé městské části nebo obce (Praha 7, Praha 5). Zajímavým jevem jsou i individuální dárci a sponzoři konkrétních dětí. Některé školy využívají i doprovodné programy, jako například zeleninové nebo ovocné bary.

6.6.6 Společný rys fungujících postupů/opatření

7 Případová studie – ZŠ Zelená

7.1 Cíl a výzkumné otázky

V návaznosti na cíle a výzkumné otázky uvedené v kapitole 1 jsme se v této případové studii zaměřili na **hlubší analýzu procesů na jedné škole zastupující angažovaný přístup k podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**. V této části výzkumného šetření naším cílem nebylo pouze **popsat to, co se děje**, ale zaměřili jsme se i na to, **proč se to děje**. V tomto ohledu bylo naším cílem postihnout základní principy, ze kterých aktéři školy (učitelé, vedení školy, ostatní pedagogičtí pracovníci) při podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vycházejí (postupy, způsoby přemýšlení, postoje, porozumění potřebám dětí). Mapovali jsme, jak se tyto principy odrážejí v celkovém chodu školy a naopak, jak se principy prosazované vedením školy odrážejí v každodenní práci zaměstnanců ve vztahu k žákům pocházejícím ze sociálně znevýhodněného prostředí.

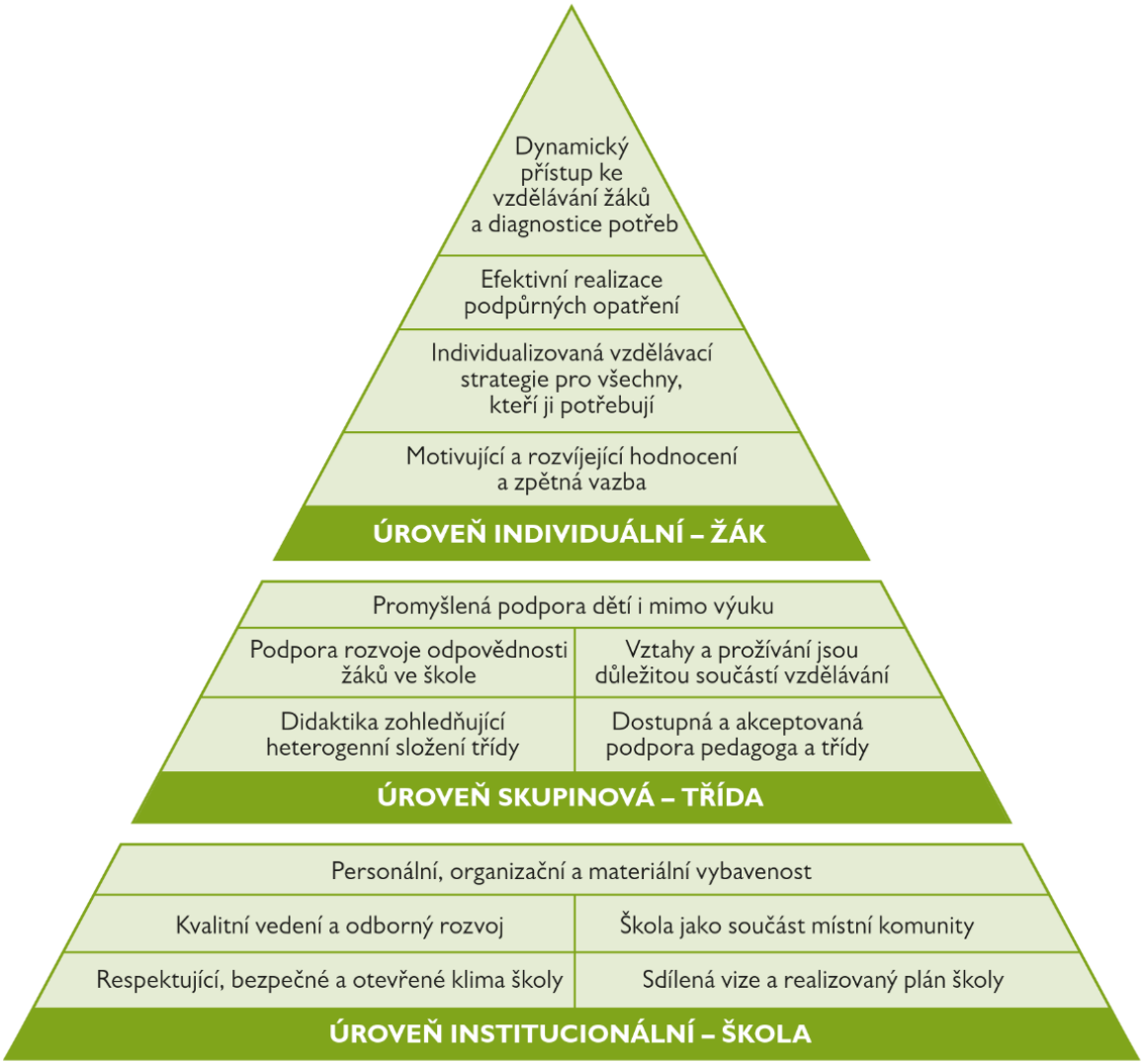
Popisujeme, jak zaměstnanci školy vnímají sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání a jaký to má praktický dopad na včasnou identifikaci a podporu sociálně znevýhodněných žáků. Zaměřujeme se také na metody a přístupy, které pedagogové ve výuce a podpoře sociálně znevýhodněných žáků uplatňují, a ukazujeme, co pokládají v podpoře sociálně znevýhodněných žáků za zásadní. V neposlední řadě identifikujeme problémy a bariéry, se kterými se pedagogové ve své práci se sociálně znevýhodněnými žáky setkávají, včetně toho, jak se jim tyto bariéry dařily překonávat.

7.2 Teoretická východiska a metodologie

Hlavním teoretickým rámcem, který jsme využili pro analýzu a prezentaci dat, byla *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy* (Lábusová et al., 2021), která modeluje ideální školu na základě konceptu pyramidy se třemi klíčovými úrovněmi a čtrnácti kritérii a umožňuje popsat fungování školy v celé šíři, od sdílení vize vedení školy a metodického vedení pracovníků školy, přes práci s kolektivem třídy, až po podporu jednotlivého žáka.

První z těchto klíčových úrovní, která tvoří základ Pyramidy kvalitní – inluzivní školy, je úroveň **institucionální** (viz obrázek 1) vztahující se k celé škole. Tato úroveň představuje postoje a hodnoty školy, které jsou utvářeny vedením školy a jejími zaměstnanci a které jsou sdílené s rodiči žáků a partnery školy. Přístup školy se odráží ve vizi a strategii školy, se kterou se zaměstnanci ztotožňují a realizují ji. Úroveň **skupinová** je realizována v rámci tříd, kde učitelé spolu s asistenty pedagoga usilují různými metodami o zohlednění potřeb všech žáků a naplnění plného potenciálu každého žáka. Na úrovni **individuální** jde o naplnění specifických individualizovaných potřeb každého žáka tak, aby mohl být rozvíjen jeho potenciál s ohledem na rozmanitost třídy. Cílem je stanovit postup realizace podpory, do kterého jsou zapojeni všichni zainteresovaní aktéři vzdělávacího procesu daného žáka. Neúspěch nebo výchovné problémy nejsou vnímány jako jeho selhání, ale je zvažováno i neadekvátní nastavení podpory ze strany školy.

Obrázek 1 Pyramida kvalitní – inkluzivní školy (zdroj: Lábusová et al., 2021)



V prezentaci výsledků analýzy případové studie jsme vycházeli z následujících kritérií. Zabývali jsme se například tím, zda zaměstnanci školy vnímají jednotné směřování školy, zda mají dostatečné metodické vedení a podporu, zda jsou vztahy založené na důvěře nebo zda se o problémech dostatečně a otevřeně komunikuje. Věnovali jsme se i tomu, jakou podporu zaměstnanci školy žákům ve třídě a individuálně poskytují. Ne všechna kritéria ale bylo možné na základě dat z rozhovorů s pracovníky školy sledovat. Například pro popis oblasti týkající se didaktiky zohledňující heterogenní složení třídy, podpory rozvoje odpovědnosti žáků ve škole a motivujícího a rozvíjejícího hodnocení by byl potřeba dlouhodobější výzkum na místě a pozorování přímo ve třídách. Proto tyto oblasti nejsou ve zprávě obsaženy.

Výzkum byl realizován na jedné škole, identifikované v rámci expertních rozhovorů a rešerší jako škola, do které dlouhodobě dochází vyšší podíl sociálně znevýhodněných žáků, a kde se jim dostává široké a cílené podpory. Škola byla v této oblasti několika dotázanými experty označena za příklad dobré praxe.

Na škole, kterou jsme z důvodu zachování anonymity pojmenovali jako ZŠ Zelená, bylo realizováno 8 individuálních rozhovorů (ředitel, školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, koordinátor inkluze, školní mediátor a asistent pedagoga, učitel – projektový manažer), jeden skupinový rozhovor se speciálními pedagogy a 3 rozhovory ve formátu fokusní skupiny s pedagogy 1. a 2. stupně a asistenty pedagoga. Tyto rozhovory byly doplněny o rozhovor se dvěma zástupci nízkoprahového zařízení pro děti a mládež působícího ve městě[43].

Všechny rozhovory byly kompletně přepsány a následně analyzovány v programu na analýzu kvalitativních dat MAXQDA, kde byly úryvkům z jednotlivých rozhovorů přiřazeny kódy podle tématu, kterému se věnovaly. Jméno školy, osobní jména a místní názvy v rozhovorech byly změněny tak, aby nebylo možné identifikovat školu ani město, ve kterém se nachází.

7.3 O škole

ZŠ Zelená se nachází ve městě se zhruba 10 000 obyvateli. V době naší návštěvy měla škola 21 běžných tříd a docházelo do ní necelých 450 žáků. Jedná se o největší základní školu ve městě. Do druhé místní školy ZŠ Červená docházelo zhruba 260 žáků. Obě místní základní školy jsou zřizovány městem a ZŠ Červená je zároveň jedinou ZŠ ve městě, která zřizuje dvě třídy podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Do ZŠ Zelená bylo v tomto období zapsáno zhruba 16 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle odhadů zástupců školy sem docházelo zhruba 20 % žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a 10 % žáků romského původu, přičemž ne všechny romské žáky bylo možné označit za sociálně znevýhodněné. Místní romští žáci a žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí docházeli především do ZŠ Zelená, která má kvůli tomu mezi některými rodiči pověst „té romské školy“, kdy naopak do ZŠ Červená dochází minimum těchto žáků.

Na škole působí 40 učitelů a 20 asistentů pedagoga, z nichž několik je financováno mimo systém podpůrných opatření s využitím různých projektů školy. Na škole působí další podpůrné profese, např. školní psycholožka, speciální pedagogové, metodička prevence, koordinátorka inkluze nebo školní mediátorka. Škola je zapojena do několika projektů zaměřených na inkluzivní vzdělávání.

7.4 Konceptualizace sociálního znevýhodnění a přístup k podpoře SZ

Z individuálních a skupinových rozhovorů vedených s informanty na ZŠ Zelená je patrné, že **sociální znevýhodnění pojímají široce a komplexně**. Při přemýšlení o sociálním znevýhodnění dokážou popsat velmi široké spektrum okolností „nezdravotního“ původu, které bez podpory ze strany školy mohou být příčinou školní neúspěšnosti žáků. Je zřejmé, že

[43] Rozhovory se zástupcem zřizovatele nebo dalších škol ve městě nebyly uskutečněny z kapacitních a časových důvodů.

sociální znevýhodnění vnímají jako situaci žáka, který má v důsledku života v sociálně znevýhodněném prostředí snížené kompetence a zhoršené podmínky pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu. Toto lze ilustrovat z odpovědí, ve kterých informanti reagovali na otázku, co si vybaví pod pojmem žák se sociálním znevýhodněním, ale i z dalších vyjádření v průběhu celých rozhovorů. Uvědomují si, že sociální znevýhodnění má celou řadu podob, při dotazu vyjmenovávají např. dysfunkční rodinu (třeba v důsledku závislosti rodičů na alkoholu/drogách), rodinu nepodporující dítě ve vzdělávání (kdy např. rodiče nemají potřebné kompetence pro podporu žáka v průběhu vzdělávání vzhledem k tomu, že sami neukončili základní vzdělání). Vyjmenovávají žáky z chudších poměrů/neúplných rodin, kdy rodič musí vynakládat veškerý čas k zaopatření rodiny, nebo žáky znevýhodněné na základě kulturní odlišnosti a jiného mateřského jazyka atd.

> *Žák, **matka samoživitelka, spoustu dětí, zázemí doma těžké**. Matka nestíhá, nemá přehled o tom, co o odpoledních aktivitách žák provozuje. Respektive jsem jí několikrát informoval, ale ona bohužel si neví rady. Jako jeden z příkladů.* (pedagog 2. stupeň)

> *Nebo **rodiče alkoholici, nebo i feťáci**, to tady je taky. Taky to může být. Když to vidí doma potom. Viděl jsem, jak si jde dítě pro tatínka do hospody. Aby si ho odvedlo domů.* (pedagog 2. stupeň)

> *Nebo **cizojazyčná rodina**, kdy maminka je asi ukrajinského původu. Teď se objevuje hodně těch dětí. Takže i tady to může být problém v tom začlenění. To jsem chtěla říct, protože jsem měla tři roky chlapečka s arabskými kořeny, takže tam ta jazyková bariéra byla hodně zásadní. Ale nějak jsme to zvládli.* (pedagožka, 1. stupeň)

> *Takže ty žáky z toho sociálního znevýhodnění tady určitě máme. Ale, jak říkám, jsou to z těch **neúplných rodin**, žijí s matkou živitelkou, tatínkem samoživitelem. **Nezaměstnaní** jsou to, že. Jsou to ti, kteří jsou **nevzdělaní,** nemají ukončené základní vzdělání. Tudíž ani **nemotivujou ty děti**, aby vůbec vzdělání měli, no, to je jako problém celé té romské menšiny. A pak ještě tam zahrnovali ty děti, které **nemají potřebné podmínky na přípravu**, nemají svůj stůl, nemají svůj pokoj. To znamená **vícečlenné rodiny** atd.* (ředitel)

> *Každý to může podat jinak, protože i znevýhodněnou rodinu třeba beru takhle, že třeba **nemají finance**, můžou fungovat takhle, nemají finance, tak prostě jsou znevýhodnění materiálně.* (asistent pedagoga)

I když není pojímání sociálního znevýhodnění a nahlížení role školy v otázce podpory těchto žáků zcela jednotné (a to jak mezi informanty reprezentujícími jednotlivé profesní skupiny, tak napříč těmito skupinami), většina informantů má **hluboký vhled do problematiky sociálního znevýhodnění**. Nejvíce se to odráželo ve výpovědích asistentek a asistentů pedagoga, což

často potvrzovali i samotní učitelé. V jejich případě přitom hraje roli především to, že mají k dětem spíše kamarádský vztah, mají k nim blízko a děti se jim nebojí svěřovat.

Mezi všemi aktéry ale byla **patrná snaha vyhnout se škatulkování a důraz byl kladen na nutnost individuálního posouzení dané situace**. Ilustrovat to lze například na debatě, ke které došlo ve skupině asistentů pedagoga, ohledně nízkého ekonomického statusu rodiny a nestabilního rodinného zázemí žáků. Oba tyto faktory informanti chápou jako možný projev sociálního znevýhodnění, potenciálně vedoucí ke školnímu selhávání. Současně ale upozorňují na to, že situace je v praxi daleko složitější, což dokládají na příbězích konkrétních žáků a rodin. Ti mají sice společné to, že jsou chudí nebo z rozvedených rodin (nebo obojí), u každého z nich se ale situace projevuje jinak a jinak dopadá i do jejich životů a potažmo do vzdělávání.

Sociálně znevýhodnění žáci jsou v ZŠ Zelená často také **žáci z romských rodin** (překrývání sociálního statusu a etnicity). Ti jsou některými informanty pokládáni za specifickou skupinu zejména ve vztahu ke vzdělání v důsledku života ve vícečetné rodině, nebo v zaměření na rodinu a z toho vyplývající vyšší vázanosti na její zájmy, nadřazené zájmům jednotlivce.

> *Já bych řekla, že se to často týká toho romského etnika. A tam potom je problém, že jsou třeba **spolu, že drží a utvrzují se v tom nějak**. Nebo je to taky problém, že jich tam **je hodně v té rodině**.* (pedagog, 2. stupeň)

> *A přiznejme, že i jakoby ta romská komunita, která je tady hodně silná, i taky s námi přichází velká část. To ještě považujete za ještě něco specifického k tomu, že to nemusí být ani neúplná, ani nefunkční. Oni jsou třeba i úplná rodina, ale ta škola… **nemají školu na prvním místě, mají k tomu jiný přístup**. To prostředí, ve kterém vyrůstají. To **vzdělání není pro ně ta priorita**, oni prostě mají jinak postavené ty **hodnoty**, jinak ty priority. Navíc to doma nevidí, oni nemají příklad. **Nemají vzor**. A navíc se setkáváme, že ta maminka řekne, já tomu nerozumím, já jsem chodila do zvláštní školy. A to je fajn, když to přizná, to je dobrý ještě. Protože si uvědomuje, že dítě potřebuje od někoho pomoc. To je ta dobrá varianta, když si to rodič takhle uvědomí. Horší je, když nám vykládá – já jsem měla samé jedničky, jak to, že to dítě to neumí?* (pedagog, 1. stupeň)

Překážky pro podporu žáků ze strany rodičů nevysvětlují někteří učitelé a asistenti pedagoga ale jako důsledek jejich (romské) kultury, ale jako důsledek **vzdělávání jejich rodičů ve speciálních školách**.

> *Mně to přijdou hlavně ty romské děti. Ty děti **jsou chytré**, rodiče kolikrát se můžou snažit, ale když **má rodič vychozenou zvláštní školu**, tak tomu dítěti, i kdyby, já nevím, jak chtěl, tak není schopný pomoc.* (asistent pedagoga)

Přestože k odkazování na etnicitu dochází téměř ve všech individuálních rozhovorech a v rámci všech skupin, negativní sentiment vůči Romům a rozlišování na nepřizpůsobivé

a skutečně potřebné, je zde spíše výjimkou. Objevuje se spíše u učitelů na druhém stupni. I zde je ale opět patrná snaha vyhnout se škatulkování. Příkladem může být diskuse, která se odehrávala ve skupině pedagogů a pedagožek prvního stupně, která byla iniciována zevšeobecňujícím výrokem jedné z informantek na adresu romské menšiny, že Romové se dobře orientují v dávkovém systému a neváhají ho využít, a že naopak ne Romové se o pomoc požádat ostýchají. Další pedagogové toto odmítli, protože měli jinou zkušenost, a diskuse byla uzavřena vzájemnou shodou, kdy dotyčná pedagožka korigovala sama sebe, když uvedla, že se i ve své praxi setkala minimálně se dvěma romskými rodinami, které materiální pomoc školy odmítly s odůvodněním, ať ji věnují potřebnějším. Společně pak dospěli k názoru, že jádrem problému v tomto případě není to, že Romové „v tom umí chodit", ale to, že ne všichni, kdo pomoc potřebují, se v ní orientují a vědí, kde ji získat.

> *Měla jsem dívenku, která byla v péči ne rodičů, byla v péči tety, která jí zaštítila a postarala se. Nebo když rodič vůbec není, že je v péči babičky a dědečka, protože maminka zemřela a tatínek se nestará, to je další skupina. Ale paradoxně tam, když jsem mamince nabídla třeba WOMEN FOR WOMEN, obědy zdarma, říkám, máte v péči dívenku, tak vám to alespoň uleví tu pětistovku. A ona mi na to řekla, paní učitelko, vy jste hodná, děkuji, já jsem to měla loni, kdy opravdu jsem měla těžké chvíle, teď jsem na dívenku dostala nějakou soudně přiznanou částku, dejte to potřebnějším. Že to jsou lidi, kteří prostě nechtějí. Tohle taky byla Romka, mimochodem.* (pedagožka, 1. stupeň)

Etnicitu, nebo přesněji **kulturu**, spatřovali jako **bariéru v dosažení školního úspěchu** (resp. vyššího stupně vzdělání) někteří pedagogové druhého stupně. Zmiňovali situace, kdy například řadu let podporují nějakého konkrétního žáka (například doučováním, bezplatnými obědy, odbornými konzultacemi apod., ale i formou kariérového poradenství včetně setkávání se zástupci společensky úspěšných Romů), který se nakonec rozhodne, i když nemá zdaleka nejhorší prospěch, že nebude ve vzdělání pokračovat – nepřejde do středního vzdělávání. (Nejen) podle těchto informantů je jediným způsobem, jak uspět a vystudovat úspěšně na střední škole, vymanění z rodinného prostředí.

> *Tady se hlavně jedná asi o té romské, i když může i mezi bílými, to říkám zrovna já, takhle fungovat. Ale je to, myslím z toho fakt, že tam hlavně jsou ty romské děti, protože* ***oni žijí v komunitě****. To je prostě komunita a tam v rodině bydlí i 14 lidí, teta, strejda. A oni prostě nemají takové to zázemí, tak, jak říká E. a, kdyby měli nějaké zázemí a odstrčili se o té komunity, tak je to úplně jiné. Ale oni prostě dělají všechno společně, a to je prostě, jak říkám, komunita, a oni nejdou, aby šli dál.* ***Tam se opravdu musí člověk odtrhnout, aby to takhle fungovalo***. (asistentka pedagoga)

I když někteří o vzdělávání těchto žáků hovoří jako o něčem, co škola může obtížně ovlivňovat, celkový přístup se vyznačuje tím, že zástupci školy **přijímají, že jejich role je v tomto ohledu na podporu nerezignovat a tyto děti podporovat, i když to může být obtížné**. Stejně tak

přijímají i to, že se nemusí dostavit takový výsledek, jaký očekávali, nebo že se dostavit může, ale až s odstupem času.

> *Pedagog 1: Neučíme se pro školu, ale pro život. Že prostě naším cílem je spíš to je nějakým způsobem vychovat do toho světa, společnosti, do života.* ***Já třeba vím o jednom chlapci, který tady vůbec neprospíval, taky měl nějaké problémy a taky jsme se ho snažili vést. On potom, už je dospělý, a dodělal si učňák****.*
> *Pedagog 2: Takových bude víc, to nebyl jenom jeden.*
> *Pedagog 1: Ale to je dobré, když se s ním potom takhle setkáš a řekneš si, stálo to za to. Nebyl to zbytečně vynaložený čas. Mělo to ten konec, tu tečku.* (pedagogové, 1. stupeň)

Konceptualizace sociálního znevýhodnění ve výpovědích zástupců školy souzní s celkovým nastavením školy, se sdílenou vizí školy i učitelů v ní. Důraz ve vztahu k těmto žákům je nejen na osvojení si učiva daného školním vzdělávacím programem (což neznamená snížení nároků, ale rozpoznání talentů, individuální přístup apod.), ale na celkový rozvoj žáků. Všichni žáci nemusí dosáhnout stejných výsledků, ale měli by naplnit svůj potenciál – odnést si něco pozitivního a něco, co využijí v reálném životě (více viz Institucionální úroveň a Sdílená vize školy). Podpora má vedle toho smysl už v tom, že dochází ke změně/vytržení ze sociálního prostředí, pokud je nepodnětné, negativně působící, odlišné apod., i v tom, že **dodává dětem sebevědomí a posiluje jejich motivaci se učit**. Pedagogové také otevřeně hovoří o tom, že na sebe dobrovolně berou i úlohu vychovatelů.

> *My jim tady nabídneme od osmi do jedné hodiny pomoc, maximum, ale myslím si, že* ***my jsme tady schopní je za tu chvíli vychovat daleko více, než oni jsou schopni, ti rodiče****, od té druhé hodiny odpoledne, do sedmé ráno, zbytek dne. Tam prostě je důležité to domácí zázemí. A velice často si myslím, že tam hraje roli to materiální zázemí, že oni prostě nemají peníze. Protože většinou jsou to třeba početnější rodiny, že mají více těch sourozenců a tam už na to nejsou ty peníze.* (pedagog, 2. stupeň)

Co je dále společné téměř všem výpovědím, je **tendence stavět se na stranu dítěte a zdůrazňování toho, že dítě nenese odpovědnost (a nemělo by být trestáno) za svou rodinu**. V těchto výpovědích je patrná empatie a ochota k prosociálnímu jednání. Informanti sice upozorňují na „nedostatky“ v rodině (jak je sami vidí), daleko častěji ale popisují způsoby, jak danou situaci řešili.

Shrneme-li výše uvedené, lze říci, že většina aktérů školy si je dobře vědoma toho, jaký může mít sociální znevýhodnění dopad na vzdělávání, a jsou schopni rozpoznat, kdy školní problémy vyplývají z rodinné situace. Z výpovědí je také patrné, že většina dotázaných zaměstnanců školy se domnívá**, že škola a konkrétně oni, mohou sociálně znevýhodněné žáky podpořit, a tak minimálně částečně kompenzovat znevýhodnění vyplývající z jejich situace**. Důraz zde není kladen na jedno jediné systémové řešení, ale jsou zde předkládána

řešení vycházející z individuálních potřeb dítěte, ve kterých škola a její aktéři hrají významnou roli.

7.5 Úroveň institucionální

7.5.1 Sdílená vize

Vizi školy vystihuje název Školního vzdělávacího plánu „*Non scholae sed vitae discimus. Neučíme se pro školu, ale pro život*“, inspirovaný výrokem římského filosofa Senecy, odkazující k přesvědčení, že škola by své žáky měla vybavit takovými vědomostmi a dovednostmi, díky kterým se budou moci dobře uplatnit v reálném životě. K naplnění této vize směřuje **strategie**, sestavená pro pětileté období, která je dostupná na webových stránkách školy. Tato strategie vychází z **analýzy současného stavu školy**, která byla provedena jak na základě dotazníkového šetření realizovaného mezi rodiči, žáky a pedagogy firmou Scio, tak na základě vlastního hodnocení školy. **Do její tvorby tak byly zapojeni všichni důležití aktéři** v rámci školy i mimo ni. Strategie školy formuluje cíle, které jsou v souladu s tzv. SMART cíli, jsou konkrétní, měřitelné, dosažitelné, časově ohraničené a je na nich všeobecná shoda (akceptované). **Jejím hlavním cílem je poskytnout žákům kvalitní vzdělání, díky kterému se budou schopni uplatnit v současné společnosti**. Toho by se mělo dosáhnout rozvíjením schopností žáků, ale i pedagogů v oblasti jazykových dovedností, komunikačních dovednostech, v oblasti informačních a komunikačních technologií a v oblasti sociálních vztahů. To vše **při vytváření rovných podmínek pro všechny žáky**, včetně těch, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby vyplývající ze zdravotních i nezdravotních příčin.

> *Strategie se točí teďka poslední dobou kolem té inkluze, protože ta nás zaměstnává úplně jako maximálně. To, jak se stavíme k té inkluzi, to berem jako volný pád. Tím zrušením té zvláštní školy v [název města], tak tím se to už jako hodně určilo předtím ještě. Tím ten směr byl celkem daný. Ta pomoc od toho státu přišla. Ta strategie je jasná prostě, individuální přístup podle jeho možností a rozvinout maximální jeho potenciál. A v mottu školy máme, my se neučíme pro sebe, ale pro život. A to je, to se zeptejte tady kolegy, že já vždycky na každé poradě říkám, jezděte na exkurze, jezděte na výlety, protože každý den strávený mimo školu má daleko větší přidanou hodnotu než těch 5 hodin, nebo 6 hodin tady za stolem prochrápaných jako.* (ředitel)

> *To je... U nás ty děti… prostě se to dělá tak, že […] nepropadaj. Tady se vůbec nepropadá. Náš pan ředitel to jako hlídá takhle, že se jim pomáhá individuálně, aby nepropadly. Mají, máme tu mentora, doučování. Oni maj doučování po škole. A chtějí, chodí tam i ty romské, i ze sociálních. Chodí a doučujou se. Je to tam.* ***Má to nastavené pan ředitel*** *takhle […] Pomáhá se hodně těm dětem. Všem.* (výchovný poradce)

O tom, že se jedná o **vizi sdílenou** a všeobecně přijímanou, svědčí i výpovědi informantů, když například hovoří o tom, že cílem školy je, aby žádný žák nezůstal pozadu, že u nich ve

škole se nepropadá, nebo o tom, že jim ředitel vštěpuje, že tu jsou pro děti a že se děti neučí pro školu, ale pro život.

> *AP1: Většina, si myslím, že to vidíme podobně. Že si myslím, že většina z nás se snaží pro ty děti udělat, co může.*
> *AP2: I co nemůžeme. I nad rámec svých povinností.* (asistenti pedagoga)

> *Tazatel: A myslíte si, že panuje nějaké jakoby souznění v rámci školy?*
> *Pedagog: Tak když by nepanovalo, tak by tady asi ti lidi nepracovali. A samozřejmě, vždycky se najde někdo, kdo má třeba jiný názor, byť třeba jenom na nošení roušek, že. Ale většina je, [podle] mě je důležitá většina, ne jenom nějaký individuální názor, nebo výkřik, většina musí být ztotožněná, souzněná s tím, kde se ta škola pohybuje. To tady asi je, kdyby tady nebyli tak co, by tady neučili. A podmínky se snažíme vytvářet dobré.* (pedagog, projektový manažer)

7.5.2 Respektující, bezpečné a otevřené klima školy

V souladu s vizí a strategií školy je v ZŠ Zelená kladen důraz na respektující, bezpečné a otevřené klima, což se projevuje např. i ve vstřícném a otevřeném vztahu k rodičům, ale i v prosazovaném partnerství a respektující komunikaci mezi učiteli, mezi žáky i žáky a učiteli navzájem. Z již výše uvedené konceptualizace sociálního znevýhodnění vyplynulo, že klíčovou filozofií školy je, že na každém členu školy (žáku i učiteli i rodiči) záleží.

Otevřenost a respekt ve vztahu k rodičům jsou i významnou součástí podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dotazovaní učitelé a asistenti ze ZŠ Zelená mluvili o potřebě vzájemné spolupráce a klidné trpělivé komunikace s rodiči na schůzkách, které se týkají problémů žáků. Škola v této oblasti organizovala i školení pro zaměstnance na témata problémové komunikace nebo komunikace s problémovým rodičem. V rozhovorech s pracovníky školy byl patrný důraz na intenzivní a pravidelný kontakt s rodiči ze strany školy.

> *Jasně, my jsme v kontaktu dennodenně, i odpoledne, i kdykoli, kdy je potřeba něco řešit, tak se to řeší. Tady asi konec pracovní doby moc není. Prostě když je něco, tak se snažíme jakkoli.* (pedagog, 1. stupeň)

> *Víte co, pro nás je důležité, aby my jsme nějak zajistili to, aby oni s těmi dětmi dělali, aby pro nás to v té škole bylo jednodušší, přijatelné. Takže se snažíme dělat cokoli a přijmeme i to, že zavolají, že se s nimi domluvíme a že dojdeme k nějakému konci, nebo k nějakému řešení. Aby prostě to pak v té škole fungovalo.* (pedagog, 1. stupeň)

Učitelé v rozhovorech zmiňovali, že i přes svoji náročnost **takto intenzivní komunikace s rodiči má své přínosy** (za nekomfortní zpočátku část učitelů považovala předání osobního telefonního čísla rodičům, což vedlo k telefonátům v nezvyklou/mimo pracovní dobu). Jmenovali např. výsledky v podobě zlepšení fungování žáka ve výuce nebo včasné informovanosti třídního učitele o absencích.

Některé rodiče, se kterými se učitelům nedařilo zkontaktovat běžnými způsoby, bylo nutné navštěvovat v jejich bydlišti, a proto škola zřídila pozici **školní mediátorky**. Tuto pozici na poloviční úvazek financuje z OP VVV projektu zaměřeného na inkluzivní vzdělávání. Smysl této pozice je v případě potřeby zprostředkovat učitelům komunikaci s rodiči. Někteří z dotazovaných učitelů služeb školní mediátorky tolik nevyužívali, protože preferovali, když s rodiči komunikují sami, protože už s rodiči mají navázané kontakty, nebo i proto, že např. žijí ve stejném městě jako se nachází škola. Celkově ale učitelé, i přes původní skepsi některých, byli pozitivně překvapeni účinností spolupráce s rodiči za pomoci mediátorky. Zmiňovali výhodu její znalosti rodičů a lokality i její komunikační schopnosti, kdy se jí podařilo domluvit na řešení problémů i s těmi rodiči, se kterými se třídnímu učiteli předtím špatně komunikovalo.

Přesvědčení, že škola by měla být připravena vzdělávat jakéhokoliv žáka, se projevuje i v prosazovaném **respektu ke všem žákům**. Ve vztahu k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí byla nutnost přistupovat k těmto žákům s respektem výslovně uváděna zejména ze strany učitelů 1. stupně a asistentů pedagoga:

> *Já si myslím, že to je alfa a omega tady toho přístupu k těm dětem. Že oni potřebují nějaký respekt. Že když se k nim člověk chová jako k nějakému člověku, slušně, tak se s nimi dá vždycky nějak dohodnout. Ale jakmile se začne tlačit na tyhle děti, tak, to je asi ty vzory, co mají i z domu, kde to je většinou takové konfliktní, tak to potom nefunguje. Takže se snažíme všemi možnými, podle mě, cestami se k nim nějak dostat.* (pedagogové, 2. stupeň)

Na potřebu respektu pak zejména asistenti pedagoga navazovali výroky o potřebě naslouchat žákům, právě z důvodu nedostatku rodičovského zájmu u části těchto žáků. Přestože na potřebě respektujícího a naslouchajícího přístupu se shodovala většina dotazovaných učitelů a asistentů pedagoga na fokusních skupinách, uvědomovali si náročnost a upozorňovali na možné limity. Náročnost respektujícího přístupu učitelé viděli v nejistotě výsledků, které nebyly vždy úměrné množství energie, kterou vynaložili, např. když jim někteří žáci, které považovali za velmi schopné, na konci povinné školní docházky oznámili, že si nebudou podávat přihlášku na střední školu. Na druhou stranu na výše zmíněnou náročnost učitelé často vzápětí navazovali popisem situací, které je naopak motivují dále pokračovat v nastaveném přístupu, když např. při zápisech do prvních tříd potkají bývalého žáka, který chce na školu zapsat i svoje děti, protože byl ve škole spokojený. Na vnímanou náročnost respektujícího a naslouchajícího přístupu učitelé také reagovali tím, že zdůrazňovali, že učení pro ně není jen práce, a pokud by byla, nemohli by ji odvádět s takovým nasazením a výsledky.

> *To není práce, to nemůže člověk brát jako práci. A na prvním stupni úplně, mi to přijde. Protože ještě mi přijde, že na prvním stupni to, co bysme tady nepodchytili, nebo na co bysme nereagovali, nebo nepomohli, tak potom už dál, na tom druhém stupni, už tomu nepomůžou víc, si myslím.* (pedagog, 1. stupeň)

Bezpečné a otevřené klima a spolupráce je podporována i mezi učiteli. Několik dotazovaných zaměstnanců školy mluvilo o tom, že se cítí na škole chtění a podporovaní.

Dotazovaní zaměstnanci školy za jedno ze specifik školy považovali i **celkovou přátelskou atmosféru**, kterou si dle vlastních slov uvědomovali zejména při návštěvě jiných škol a která byla na škole patrná i během naší návštěvy.

7.5.3 Personální leadership

Vztahy ve škole jsou založeny na důvěře. Z rozhovorů je patrné, že pedagogové i nepedagogičtí pracovníci **cítí podporu ze strany vedení**. Shodně přitom uvádějí, že vědí, že mohou oslovit ředitele i jeho zástupkyni a že jejich dotazy a potřeby budou brány vážně, ať se již jedná o problematické situace, které s žáky řeší, nebo o vyjádření profesních potřeb týkajících se profesního rozvoje (další vzdělávání). Směrem k vedení zástupci školy zkrátka nepociťují žádné překážky v předávání informací, strach ze selhání či nejistotu z kritiky.

> *AP1: Pan ředitel říká, vy jste tady pro ty děti.*
> *Tazatel: On to říká všem?*
> *AP1: Ano, všem.*
> *Tazatel: Tak to se ještě zeptáme na to vedení. Takže jak to funguje v tomhle? Takže cítíte nějak tu podporu?*
> *AP1: Určitě.*
> *AP2: Určitě.*
> *AP3: My máme myslím to vedení takové dost silné, že…*
> *AP2: Vše pro dítě.*
> *AP2: Ale i takhle pro nás, že máte problém, jdete a...*
> *AP1: Že vyslechne, že to není takové.*
> *AP1: Je to tak, jak říkáš.*
> *AP3: Empatie tady je.*
> *AP4: Je takový spravedlivý, je to spravedlivé.*
> *Tazatel: A to je přímo pan ředitel, že za ním můžete přijít?*
> *AP4: Jo. I zástupkyně. Taky.* (asistenti pedagoga)

Vzájemná důvěra panuje nejen směrem k vedení, ale mezi všemi aktéry školy. Z rozhovorů je patrné, že se ve škole **o věcech dostatečně a otevřeně komunikuje**. Pedagogové uvádějí, že se vždy najde někdo, kdo jim poradí, vědí, s jakým konkrétním problémem se mohou na tu konkrétní osobu obrátit, a ve stejném duchu hovoří i asistenti pedagoga. Jak ukazuje úryvek z rozhovoru s pedagogy na 1. stupni, učitelé neváhají jeden druhého požádat o radu, vzájemně se ovlivňují, učí se od sebe, podporují se a cítí, že se jeden na druhého mohou spolehnout.

> *Tazatel: Ale vy jste říkali, že to je možná tím, že se o tom hodně otevřeně bavíte.*
> *Pedagog 1: Myslím, že se ovlivňujeme navzájem. My jsme byly tady s kolegyní patnáct let spolu na paralelce. Myslím, že [uvádí jméno] mi předala spoustu věcí ze sebe. Já si myslím, že já jsem jí také ovlivnila v určitém směru, protože změnila postoj v učitelské profesi. Ano, určitě, k mnohým*

věcem. Já to takhle cítím, mluvím za ní, ale cítím to i já, protože já jsem jí asi také dost ovlivnila. Takže vy tady měníte ty názory, vyvíjíte se.
Pedagog 2: Vyvíjíme se. Nasáváme nějak. Člověk, ne, že by jupí, ale když přijde na to, že asi fakt to bude lepší jinak, tak je dobré to zkusit. (pedagogové, 1. stupeň)

Já, když jsem tady nastupoval, to bylo ještě jiné vedení, tak mi bylo řečeno, že nemám nikoho otravovat s problémy, na ty třídní učitele, a řešit si to sám. Což bylo celkem peklo. A teď, jak to vidím, tak to funguje úplně jinak. Že jsou ty pohovory a prostě ten učitel se nebojí zajít za tím třídním, že se něco stalo. Já jsem se bál. Já jsem fakt nikomu nic ani pořádně nehlásil, protože, měl jsem si to řešit sám. Ale to bylo jiné vedení. To bylo celkem takové zvláštní. (pedagog, 2. stupeň)

Obdobnou **týmovost** jsme zaznamenali i mezi zástupci školského poradenského pracoviště. Zde je výjimkou nová, a tudíž doposud plně neukotvená pozice mediátorky. I díky stanoveným postupům (např. v oblasti řešení opakovaného vyrušování v hodině), které ŠPP zpracovalo, učitelé vždy vědí, na koho se s kterým problémem obrátit. Někteří asistenti pedagoga nebo učitelé to reflektovali tak, že by si nedokázali představit učit na škole, kde by tyto podpůrné pozice nebyly. Tyto výpovědi pak současně odkazují i k tomu, jak silnou roli v posilování týmové spolupráce a budování vzájemné důvěry hraje vedení. V tomto ohledu vyzdvihovali učitelé a asistenti otevřenost nejen vedení školy, ale i pracovníků ŠPP, a jejich ochotu kdykoliv řešit jakýkoliv problém, se kterým se na ně obrátí. Díky tomuto nastavení se nebojí o konzultace své kolegy nebo vedení školy požádat.

*Pedagog 1: Myslím, že velkou roli hraje **otevřené vedení,** to je velká přidaná hodnota. Kdyby tomu tak nebylo, tak asi nejsem ochotná na takovém místě pracovat. **Týmovost** je důležitá. Velkou roli hraje i **kolegyně psycholožka**, která už zde je jedenáctým rokem, takže těch konkrétních zkušeností tu má mnoho.*
Pedagog 2: Já jsem tady v tom oboru tady nový už druhý rok. Pedagogickou praxi mám, ale tohle je úplně z jiného soudku. Nemít tady [uvádí jméno] a [uvádí jméno] za sebou. To, že vedení je ochotno takhle fungovat. (speciální pedagogové)

*Jsme tady tým psycholog, asistent pedagoga, speciální pedagog, další speciální pedagog a **jsme spolu tak silný tým**, že obrousíme ty hrany a fungujeme. Vždycky vyplyne něco, co nefunguje, ale dohodneme se.* (speciální pedagog)

Pedagog 1: Ano, a hlavně víme, jak postupovat. Protože ten to řešil tak, ten to řešil radikálně, ten zas liberálně.
Pedagog 2: A máme vlastně i právě si myslím, že podporu v těch psycholožkách, co tu máme, v těch speciálních pedagozích. Opravdu, když člověk neví, že se může na někoho obrátit, tak mu třeba poradí. Že to už

není, že je na to všechno sám. A když něco i tam, tak my jsme celkem, si myslím, otevření. Takže si tak navzájem řekneme, poradíme. Takže si myslím, že teď je to jako perfektně nastavené. (pedagogové, 2. stupeň)

Obecně zaměstnanci školy během rozhovorů působili dojmem, že jsou zvyklí mezi sebou pravidelně konzultovat problémy a vzájemně si radit. Někteří to reflektovali tak, že jsou od kolegů zvyklí učit se. Svůj vliv na to mají i **pravidelné porady** nejen celého sboru, ale např. asistentů pedagoga ve spolupráci se speciální pedagožkou nebo každotýdenní porady členů ŠPP. Podobně si učitelé předávají informace k jednotlivým žákům při předávání třídnictví.

Přístup a nastavení vedení je všemi aktéry školy vnímán jako velmi **proaktivní a zaměřené na řešení** („vše má řešení", „nic se nezametává pod koberec", „on jde sám do těch rodin", „on ty peníze najde"), **otevřené ke změnám** (inovativní nápady jsou vítány) a **pozitivní** („vedení je nastavené tak, že nic není problém"). Otevřená forma spolupráce mezi zaměstnanci školy byla patrná i v **přístupu k inovacím a k řešení nově vzniklých problémů**, kdy zaměstnanci školy napříč pozicemi mluvili o tom, že pokud se setkají s nějakým novým problémem, že ví, že se bude pracovat na jeho řešení a že jej zároveň otevřeně konzultují s ostatními učiteli nebo asistenty. V tomto ohledu byla velmi patrná snaha vyřešit problém, a to i za cenu zvýšeného úsilí a někdy i nejistého výsledku, kdy v tomto ohledu jako motivaci pro řešení problémů učitelé a asistenti během skupinových rozhovorů několikrát citovali přístup prosazovaný vedením školy „vše pro dítě".

Ale přijde mi, že tady na té škole se tady tyhle věci se strašně, někdy až brzo, řeší, že to nikdy nezajde až do takových extrémů. Protože, já třeba dojíždím sem z [název města], a dcera tam chodila na školu a měli tam třeba šikanu. Tak ten ředitel to prostě nechal zajít úplně do takové míry, že ta holčina se tak zhroutila, že musela fakt vyhledat pomoc. A on prostě to neviděl, neslyšel. Ještě obvinil rodiče, že to je prostě konspirace proti. A tady fakt nevím, u koho to bylo, že v té třídě, taky tam holčina a hned druhý den se to řešilo. Přišel pan ředitel se dívat, psycholog se šel dívat do té třídy, jak to funguje. (asistentka pedagoga)

Ředitel je prezentován jako sociálně založený člověk, který **má skutečný zájem o děti**, a který řadu činností vykonává nad rámec svých povinností. Ve skupině asistentů pedagoga se například hovořilo o tom, jak ředitel osobně navštěvuje některé rodiny, aby pomohl vyřešit problémové situace.

***Dokonce se stalo, že i pan ředitel šel k té rodině sám**, že to nemuselo se takhle řešit.* (asistentka pedagoga)

*Ale třeba, že třeba **chodí do romských rodin, a vím to, z vlastní zkušenosti to vím**. Je pravda, že tím, jakou on má rétoriku a jaký má přístup, tak i ty romské komunity, že když jsou to ti, kteří z toho děcka chtějí něco mít, tak ho dají sem. **On má jako zájem o ty děti**.* (asistentka pedagoga)

*Ale on opravdu **jde do těch rodin, že není takový, a tam nepůjdu, nebo něco. Ne, opravdu vím, že jde. Na úkor svého volného času. Ano, jde a řeší**. Na rovinu jim to tam vysolí. Jakože když to tak bude pokračovat, tak můžeš očekávat tohle, z toho dítěte.* (asistentka pedagoga)

7.5.4 Personální, organizační a materiální vybavenost

Ředitel je vnímán jako osoba, která myslí jak na podporu žáků, tak na podporu pedagogů. **To se projevuje i tím, že škola má multidisciplinární tým zaměstnanců**. Má plně vybavené školní poradenské pracoviště, sestávající ze dvou speciálních pedagogů (jeden v rámci PO na žáka), školní psycholožky, školní metodičky prevence a výchovného poradce, který je současně i koordinátorem záchytné sítě. Vedle toho na škole působí 20 asistentů pedagoga, jedna školní asistentka, speciální pedagog, koordinátorka inkluze, školní mediátorka, koordinátor ICT a metodici pro jednotlivé vzdělávací oblasti. Všichni učitelé mají požadovanou kvalifikaci, odbornost výuky na prvním stupni je téměř 100 %, celková aprobovanost pak dosahuje cca 96 %, někteří studují. Všichni (až na mediátorku, což je nově vzniklá pozice) mají jasně vymezené kompetence a sjednocené postupy. Pedagogové se podílejí na projektových dnech, mezinárodních projektech a řada z nich také doučuje nebo se podílí na mimoškolní činnosti. **Finanční ohodnocení týmu** vedení školy pokládá za zásadní a snaží se proto najít způsoby, jak učitele adekvátní odměnit.

V té době [rok 2012] jsme neměli pro ty učitele asistenty, tak jsme pro ně měli na konci roku vždycky finance, a to byly třeba i desítky tisíc, které jsme rozdělovali jako do odměn těm učitelům. A tak jsme jim aspoň kompenzovali tady tu těžší práci, která tady díky tomu složení těch žáků je. Tak oni samozřejmě podporu vždycky kvitovali. Tak peníze jsou vždycky až na prvním místě. Takže toto jsme tak jako už historicky jsme tady s tou skupinou jako si myslím, my je tady máme, ale to ministerstvo nás takhle podporovalo, protože já tvrdím, že jako můžeme podporovat každého žáka, ale potřebujete na to personál a personál potřebuje finance. Jako, jo dobrý, budem podporovat, ale že třeba dávají nějaké učebnice, nebo že dostaneme nějakej počítač pro někoho. Jako je to taky podpora určitě, ale to hlavní je, musí být personální podpora a s personální podporou souvisí jedině finance. (ředitel)

Vedle toho také **usiluje o neustálý odborný a profesní růst svůj i svých podřízených**, což je možné ilustrovat na příkladu dvou asistentů pedagoga, z nichž jeden si doplňuje aprobaci, aby mohl vyučovat a druhého se k tomu snaží ředitel namotivovat. Nebo na příkladu asistenta pedagoga, kterému škola zajistila spoluúčast na placeném kurzu pro asistenty pedagoga.

Třeba teď tu máme školního asistenta, který studuje, aby byl učitel informatiky a matematiky. Škola mu to umožňuje tak, že mu uzpůsobila rozvrh tak, aby měl pátky volné, aby mohl být na tom dálkovém studiu. (asistent pedagoga)

> *Já jsem měl třeba tu šanci tu být na zkoušku rok. Nebylo to – tak si najdi kurz, který je o víkendu. My jsme to dělali třeba v pátek dopoledne, kdykoliv přes týden. Je to proto, abyste se pro nás zlepšili, tak běžte. Škola se spoluúčastnila na placení kurzu 50 na 50. Někteří to mají i tak, že jim to zaplatí celé ta škola. Buď kvůli jejich situaci, nebo proto, že je škola fakt chce. Já jsem měl štěstí – mladý kluk, moc jsem toho neměl a škola mi to vlastně v rámci prémií zaplatila celé. Pro ně je lepší mít kvalifikovaného zaměstnance. Člověk pak cítí, že tu k něčemu je, že tu je chtěný a že jeho práce má smysl a když ví, že jeho práce má smysl, tak má smysl ji dělat pořádně. To je tady si myslím takový tahoun skrz všemi těmi pozicemi.* (asistent pedagoga)

Pozornost se také věnuje **dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků** (dále „DVPP“). To se zaměřujeme na psychologii, pedagogiku, osobnostní a sociální výchovu a seznamování se s moderními metodami a předmětovými didaktikami. Pokud ale zaměstnanci sami projeví zájem o nějaké školení, tak se jim vychází vstříc. Některá školení jsou organizována jako pobytové akce, což vedle odborného růstu týmu přispívá i k jeho sbližování a „tmelení“.

> *Co se týká školení obecně – škola dělá školení na různá témata. Na nějakém horském hotelu bylo teď tři dny školení – přednášeli to psychologové, zase to byla spolupráce v týmu a s tím dítětem a škola celý pobyt těm zaměstnancům zaplatí. **Chtějí, abychom se vzdělávali**. Já třeba to nemám v rámci školy, ještě pracuji pro středisko volného času, ale teď si dodělávám záchranáře ozdravných pobytů, tábory a tak. Vím, že jakmile budu mít ten papír, zas pro ně budu mít větší cenu.* (asistent pedagoga)

V oblasti podpory začínajících učitelů škola zavedla **institut uvádějícího učitele**. Uvádějící učitel, zkušenější kolega podobné nebo stejné aprobace jako začínající učitel, funguje jako mentor, na kterého se může nový učitel kdykoliv během prvního školního roku na škole obracet, a to s jakýmkoliv problémem. Uvádějící učitel je za tuto práci finančně ohodnocen.

Vedení školy **dokáže velmi efektivně využívat prostředky z veřejných financí i z Evropských fondů**. Škola se tak účastní mnoha evropských i jiných projektů, což výrazně přispívá k tomu, že je velmi dobře vybavena jak po materiální, tak po personální stránce. Díky těmto projektům například škola vybavila pedagogy i žáky výpočetní technikou. Ke zkvalitnění výuky slouží interaktivní tabule, kterou je vybavena téměř polovina tříd a odborných učeben. Škola také pořádá různé mimoškolní aktivity, organizuje například projektové dny, v jejichž rámci mohli všichni žáci bezplatně navštívit i taková místa, jako je například Osvětim. Nejen studenti se SVP jsou podpořeni v rámci programů obědů do škol a v rámci doučování.

Zajistit pro školu všechny tyto aktivity a pozice atd. přitom není vůbec jednoduché a daří se to pouze díky vysokému osobnímu nasazení vedení školy i řady dalších zaměstnanců. Do projektů jsou zapojeni i všichni pedagogové, kteří mají o čerpání zájem a někteří se i aktivně podílejí na přípravě projektových žádostí. **Koordinací a administrací jednoho velkého projektu je pověřen pedagog, který tuto funkci zastává na poloviční úvazek**. Dle ředitele

by bez této pozice nebylo reálné tak náročný projekt vůbec realizovat. Ředitel navíc komunikuje s osobami odpovědnými za správu konkrétních dotačních programů, poskytuje jim zpětnou vazbu z praxe, která může vést k efektivnímu nastavení jednotlivých aktivit realizovaných z daných projektů. Příkladem může být situace týkající se doučování, hrazeného z jednoho z projektů zaměřených na inkluzi, které je nutné provozovat celých 10 měsíců (září–červen), ale z hlediska školní praxe a ochoty žáků se účastnit by bylo výhodnější jen 8 měsíců (říjen–květen).

> *Tak je to tím,* ***je to osobností pana ředitele, protože píše pořád nějaké projekty, potřebuje sehnat penízky****. Pokud chcete penízky na cokoliv, musíte psát projekty nebo dotace. Takže on v podstatě píše neustále, buď dotace, nebo projekty, čímž pádem má penízky na asistenty,* ***čímž pádem si můžeme dovolit tady tohle, co teď děláme****. To je všechno o tom, že musíte mít peníze na výplaty, a na ty lidi. Takže pak se vám stane, že vám chodí do třídy ti asistenti, které máte zaměstnané, a pomáhají, krom jiného, bourat ty hranice u těchto dětí, které to doma třeba nemají vůbec jednoduché.* ***Nebo ty notesy, to vím, že seděl v ředitelně a obvolával firmy a sháněl notesy.*** *To také není asi normální.* (pedagožka, 1. stupeň)

> *Vlastně je to město všeobecně a pan ředitel, který je hodně efektivní, co se týče dotací z EU. Vědí, jak si ty peníze najít. Takže, tam je skříň vybavená společenskými hrami, tohleto je vše projekt EU, protože to je modro žluté, od stolu přes počítače. Těch plaketek je na této škole hodně. Tady je několik vyškolených lidí, kteří ví, kde co je, sepíše se ta miliarda papírů, co se musí pro EU a pak z toho ty peníze jsou. Pak jsou projektové dny, kdy tři autobusy někam jedou. Jezdí se do Polska do koncentračního tábora, byli jsme v Rožnově na řemeslech. Teďka byly šablony – fungujou takhle – řekněte si, tady máte takovéhle povinnosti a za tyhle peníze zhruba od do si můžete vypsat projekt.* (asistent pedagoga)

Vedení školy **intenzivně spolupracuje s PPP**. To je možné ilustrovat na situaci, kdy bylo potřeba zajistit financování pro speciálního pedagoga. Nová pravidla financování podpůrných opatření s využitím zjednodušených projektů, tzv. šablon, neumožnila škole financovat všechny již osvědčené pozice a aktivity a pokrytí nákladů na speciálního pedagoga bylo možné pouze na úkor ostatních aktivit. Řediteli se ale podařilo v PPP obhájit důležitost těchto aktivit i pozic pro školu a financování bylo vyřešeno. Roli v tom dle jeho slov hrála i ochota a vstřícnost daného školského poradenského zařízení.

> *Neměli jsme tady toho speciálního pedagoga, a já pořád sem se tak dlouho vydával do pedagogicko-psychologické poradny, až jeden tam říkal, tak my vám toho speciálního pedagoga teda napíšem. Já jsem zrovna dokumentoval, my tady máme tolik dětí, my máme, teď momentálně máme 92 dětí, které mají doporučení. Čili jedna pětina dětí. Já jsem prostě si, já jsem argumentoval tím, my tady nemáme žádného speciálního pedagoga,*

a žádného psychologa z podpůrek, na tolik dětí. Na takovou velkou cílovou skupinu. A dřív jsme to nepotřebovali, protože jsme třeba z šablon jedniček, jsme si financovali jak psychologa, tak speciálního pedagoga. Jenomže oni potom opravili pravidla šablon, dali míň peněz. A nám by ten speciální pedagog a psycholog sebral 90 % peněz, které na šablony dostaneme a mně to bylo líto, když tam jsou projektové dny, když tam je další vzdělávání, když tam je, já nevím, doučování, když tam jsou i ty kluby a tak dále. (ředitel)

7.6 Úroveň skupinová

7.6.1 Dostupná a akceptovaná podpora pedagoga a třídy

Asistenti pedagoga poskytují podporu učiteli a **věnují se v průběhu výuky jak žákovi/žákům se SVP, tak i ostatním žákům dle potřeby**. Tím, že asistenti pedagoga jsou s žáky i několik vyučovacích hodin denně, včetně přestávek, mohou více vnímat problémy žáků, vztahy mezi nimi a celkové klima ve třídě.

A že třeba vy jste tam s těmi dětmi těch sedm, osm hodin, jak kdy. Záleží, co mají za den. Ten učitel tam má třeba jednu, dvě hodiny, ale neví, co se v té třídě děje. Protože my jsme tam někdy fakt celou dobu. Že jdete akorát na záchod, ale jinak jste tam ty přestávky pořád. Že i takové nějaké to celkově klima ve třídě, jestli to funguje, nebo jestli to nefunguje, kde je problém. (asistent pedagoga)

To tak má více asistentů, že jsou psaní k žákovi, ale věnují se v té třídě třem čtyřem žákům. To jsou převážně ti z toho nepodnětného prostředí. Takže se s tím setkávají. Tam není asistent, který by byl jen s tím žákem, ke kterému je psaný. Z devadesáti procent jsou v té třídě další. (koordinátorka inkluze)

Asistenti pedagoga jsou ve většině případů vnímáni jako partneři pedagoga a mají podporu ve členech školního poradenského pracoviště, na které se mohou obrátit. Největší podporou je pro ně především speciální pedagožka, který jim zajišťuje metodickou podporu a konzultace dle potřeby. V případě, že asistenti pedagoga vstupují do nové třídy, s nimi konzultuje, jakou podporu ten který žák potřebuje. Také v případě, kdy žák navštívil ŠPZ, pomáhá speciální pedagožka asistentům nastavit podporu žáka.

Koordinaci AP má na starosti koordinátorka inkluze ve spolupráci se zástupkyní ředitele. Koordinátorka inkluze zajišťuje suplování AP, pokud v některé třídě chybí, a řeší i takové situace, kdy dojde k problémům mezi pedagogem a AP.

Já zajišťuji suplování, takže to je taková každodenní věc. Na druhou stranu, když nějakému asistentovi nedorazí do školy žák, měl by mi to říct, abych já s tím mohla operovat. Takže, to je takové běžné ráno, než se to vyřeší. Potom tu máme tři projektové asistenty, kteří jsou z jiného projektu. Nejsou dáni k žákovi. Takže, během září v obou sborovnách vyvěsím plachtu, kde

si učitelé píšou, do jakých hodin by chtěli toho asistenta. Dělí se matiky, češtiny, někde ten asistent není a jsou tam děti, které nějakou podporu potřebují. Takže vlastně tvořím těm projektovým asistentům rozvrh na celý rok, který se ale zároveň v průběhu roku různě mění. (koordinátorka inkluze)

Kromě AP mohou práci se třídou podpořit i ostatní pedagogové. Ve škole mají zavedenu tzv. **pohotovostní hodinu**, kdy má každý z učitelů v rozvrhu vyhrazenou jednu hodinu týdně, ve které je k dispozici ostatním učitelům v případě krizových momentů ve třídě, např. silně vyrušujících žáků ve třídě, v níž není dostatek asistentů. Učitel, který zrovna má pohotovostní hodinu, se může žákovi věnovat i mimo třídu. Na takto strávenou hodinu nebo její část navazuje i to, že učitel, který žáka s problémovým chováním poslal pracovat mimo třídu, se ještě týž den s žákem setká po vyučování, kde se domlouvají na dalším postupu a případně dokončují zmeškanou práci.

7.6.2 Vztahy a prožívání jsou důležitou součástí vzdělávání

Jak již vyplynulo z popisu fungování školy na institucionální úrovni, důraz je v ní kladen **na práci s třídním klimatem**. To se promítá i do fungování v jednotlivých třídách. Učitelé si uvědomují, že je nutné třídní klima aktivně a pravidelně budovat a případné nedostatky aktivně a včas řešit. Z hlediska konkrétních opatření pro budování třídního klimatu učitelé např. ve třídách využívají tzv. **třídní chvilku**, kterou zavedlo vedení školy ve spolupráci s členy školního poradenského pracoviště s cílem zlepšit třídní klima a vztahy mezi žáky. Třídní chvilka probíhá jednou týdně a trvá zpravidla 20 minut. Slouží nejen k řešení organizačních záležitostí spojených s třídnictvím, ale učitelé ji využívají i pro podporu komunikace v rámci třídního kolektivu. Třídní chvilka probíhá formou komunitního kruhu (učitel a žáci sedí společně na koberci v zadní části třídy) a žáci mohou vznášet a řešit jakákoliv témata.

Novým třídním učitelům pomáhá komunitní kruh ve třídách zavádět metodička prevence, která ho v jejich třídě zahajuje a pomáhá vytvořit a nastavit společná pravidla.

Je jiná komunikace s dětmi, když sedí v lavicích, a jiná, když sedíme v kruhu. Jsme si v tu chvíli všichni rovni, jak rytíři u kulatého stolu. Jsou tam tři důležitá pravidla – každý má právo vyjádřit svůj názor, nikdo nesmí druhého za jeho názor lynčovat, nadávat mu nebo ho opravovat, je to jeho osobní názor. Každý má také právo neříct vůbec nic. […] Mělo by se to dělat už od první třídy, aby děcka byla zvyklá, že můžou na rovinu někomu něco říct – třeba Pepo, mně se nelíbí, že jsi mě včera bouchnul do zad. On může na to nějak odpovědět, třeba no, ale ty jsi mi vzala tužku. V té osmé, deváté třídě to může fungovat na jiné úrovni. Je dobré, když to takhle funguje a nedělat to v lavicích, a už vůbec ne ty třídnické chvilky, protože ty my máme pevně zakotvené v rozvrhu. To byl také takový posun, který jsme chtěli, aby se v třídnických kolektivech zavedl, takže každý musí mít v rozvrhu zapsanou třídnickou chvilku, je to dvacet minut po vyučování. Je to na takové vyřešení toho, co se nasbíralo za celý ten týden. Je úplně jedno, jestli je to v pondělí nebo v pátek. A ty komunitní kruhy můžou i ledasco odhalit. Ty děti se časem

> *naučí nejen negativně chrlit, co se jim nelíbí, ale jsou už schopné i veřejně někoho pochválit. Ale musí se to dělat pravidelně. Musí respektovat ta pravidla, to znamená, že když je nerespektují, tak vyučující by to měl hned zastavit. Samozřejmě, vyučující by tam neměl být jako ten, kdo neustále komentuje každý projev toho děcka, prostě přejít to mlčením – je to jeho názor, tak ať ho má.* (metodička prevence)

Třídní chvilky s komunitními kruhy škola nedávno doplnila i o hodnotové vzdělávání podle řádové sestry Cyril Mooney, PhD.[44], v jehož rámci se žáci učí pracovat s vlastními pocity. Žáci se mu věnují v rámci občanské výchovy (jednu vyučovací hodinu týdně).

V případě problémových vztahů ve třídě může pomoci učiteli i školní psycholožka, která se zde pak snaží za pomoci různých aktivit pracovat na nápravě třídního klimatu. V některých případech na to může navázat i samostatná práce s rodiči žáků. Snaha o včasné řešení nejen problémových vztahů mezi žáky vede k tomu, že se na škole řeší i „malé věci“, a to hned v počátku, jak dokládá asistent pedagoga v úryvku:

> *Ale i to, že se vlastně řeší pořád něco, jo prostě to, jednoduše, když ti rodiče vědí, že pokud chtějí to dítě hodit do školy a ono večer přijde a nemusí se o něho zajímat, ať už udělá cokoliv, tak jakoby nemusí to řešit, tak ho dají na tu druhou školu. Protože tady se věci budou řešit. To znamená, kdyby došlo na něco těžkého, tak oni vědí, že se to bude řešit. Protože i ty malé věci se tady řeší.* (asistent pedagoga)

Škola za zásadní pro budování třídního klimatu považuje i **adaptační pobyty**, které už nepořádá pouze v 6. ročníku, ale téměř v každém ročníku 2. stupně. Tuto praxi inspirovala metodička prevence, která začala tyto pobyty pořádat ve své třídě na druhém stupni každý rok. Učitelé si uvědomují důležitost účasti celého kolektivu (nebo alespoň většiny žáků), bez které by adaptační pobyty postrádaly svůj účel. S ohledem na složení třídy pak hledají strategie, jak tuto podmínku naplnit. S ohledem na žáky z chudších rodin se učitelé snaží výdaje na tyto adaptační pobyty minimalizovat. Proto probíhají zpravidla v bývalé faře v obci vzdálené 4 kilometry od školy, kam žáci dojdou pěšky, přespí zde a společně si uvaří. Tím se jim podařilo náklady snížit na částku na jednoho žáka zhruba 120–200 Kč, včetně stravy a ubytování. V minulosti škola pořádala pobyty i s přespáním ve škole. V případě, že by i taková částka byla pro rodiče příliš vysoká, navrhne učitel, aby rodič dítěti připravil svačinu na pobyt předem. Z hlediska skladby žáků školy učitelé narážejí i na to, že někteří romští rodiče mají obavy pustit děti na přespání mimo školu. Osobně se je snaží o prospěšnosti účasti jejich dětí přesvědčit, což se jim podle dotazovaných učitelů někdy podaří, někdy ne.

> *Samozřejmě chceme, aby se účastnili všichni, protože pak to nemá ten význam. Kdyby mi chybělo deset děcek, tak to nebudu dělat. To jim rovnou*

[44] Blíže viz https://hvcm.cz/.

říkám. Jak nebudou všichni, nebudu to dělat. Potřebuju, aby tam byli právě i ti, kteří se neustále vylučují z kolektivu. (metodička prevence)

Výše zmíněná snaha o zajištění přítomnosti co nejvyššího počtu žáků je patrná v rámci organizace plavání a jiných placených mimoškolních akcí. Škola rodičům v tíživé ekonomické situaci nabízí při organizaci povinného plaveckého výcviku možnost využití splátkového kalendáře pro platby spojené s účastí žáka na výcviku, zajištění sponzora, který by na část výcviku přispěl, nebo se jim snaží pomoci v získání příspěvku od zdravotní pojišťovny nebo Úřadu práce. Škola intenzivně komunikuje s rodiči, kteří mají obavy z účasti svých dětí na některých akcích školy. Snaží se je přesvědčit o přínosech těchto aktivit pro jejich děti. Podle vedení školy se tato snaha v posledních letech vyplácí a zmíněného plaveckého výcviku se účastní i děti z rodin, které o to dříve nestály.

Ale pro mě osobně je tady toto už diferenciace, která začne v tom. Protože když si na něco zvykne, že nejede se třídou na výlet v první třídě. Připadá mu už naprosto normální, my jezdíme v šesté třídě na všesportovně turistický kurz, kdy jedou děcka na kole, maj tam lodičky, horolezectví, cyklistiku, všechno. A romské děti automaticky nejezděj. Protože už věděj, že nejela na plavání, nejela jsem na výlet, nejela jsem do divadla v páté třídě. Nejela jsem v šesté třídě do hvězdárny. A nejdu ani na ten kurz, takže je to takový normální. Na lyžařský kurz ani nemluvím. Protože tam už zas jsou nějaké investice, když neděláte ten sport. No tak my zase jsme nakoupili lyže, máme tady asi 40 párů běžek. Máte alternativu, půjčíme běžky. Ostatní si platí za vleky a některé ty děti, že nemají ty penízky. No tak tam na běžkách pořád jezdí. Jedou na tu akci, jsou součástí toho kolektivu a takhle prostě se snažíme, aby ten kolektiv byl pořád, aby se nediferencoval, aby se nesegregovali. Tady skupinka tam, co nejedete, tady skupinka, co jedete. (ředitel)

Z úryvku rozhovoru s vedením školy je patrné vnímání mimoškolních aktivit jako důležité součásti vzdělávání a příležitosti k utužování třídního kolektivu, které bylo patrné i z rozhovorů s ostatními pracovníky školy. V tomto ohledu je klíčová snaha školy nenechat žáka „ve škatulce“ toho, který nikam nejezdí, ale hledat cesty, jak žáka začlenit/zapojit.

Promyšlená podpora dětí i mimo výuku

Zástupci školy si uvědomují, jak s úspěšností ve vzdělávání a podporou žáků souvisí i jejich podpora v oblasti mimovýukových aktivit (a to zejména právě u žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění). Z rozhovorů vyplynulo, že se na tuto oblast zaměřuje celou řadou aktivit.

Na snahu více se zaměřit na práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí i po skončení vyučování navazují ve škole pravidelné kroužky financované z projektů (ekologicko-přírodovědný, školní parlament a sportovní pohár), které tak může žákům nabízet zdarma. Cílem školy bylo přimět více dětí, včetně těch ze sociálně znevýhodněného prostředí, aby ve

škole trávily čas i po vyučování a tím ke škole získaly i jiný vztah než jen ten založený na kontaktu s učiteli v době vyučování. Nižší cenou, obecnějším zaměřením i náročností vhodnou pro širokou skupinu žáků se jedná o odlišnou nabídku než zájmové kroužky nabízené střediskem volného času. V rámci jednoho rozhovoru ale vyjádřil pracovník školy záměr sehnat několika žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí sponzora, který by jim umožnil docházet v případě zájmu i do úžeji profilovaných a více výkonově orientovaných kroužků nabízených SVČ.

S cílem rozšířit podporu žáků nad rámec výuky vznikl ve škole i tzv. odpolední klub, který má poskytovat podporu těm žákům, jejichž rodiče si nemůžou dovolit platit školní družinu.

> *Tak jsme vymysleli odpolední klub, kdy vlastně tam bude podpora dětí z nepodnětného prostředí, kde rodiče nemají peníze na družinu nebo nějaké kroužky, tak aby měly nějaké vyžití a aby byly co nejdýl v nějakém podnětném prostředí.* (koordinátorka inkluze)

Žáky do odpoledního klubu, který je zřízen pro žáky 1. stupně, vytipovávají pracovníci školy. Ti pak oslovují rodiče, pozvou je do školy a vysvětlí jim možné přínosy docházky dítěte do klubu. V klubu se těmto žákům z různých tříd a ročníků věnuje několik projektových asistentů. Nabízejí jim zapojení do sportovních her, chodí na vycházky, pracují v ekologické učebně, hrají deskové hry nebo čtou knihy. V době návštěvy školy využívali asistenti kromě aktivit odpolední klub i k doučování dětí.

Ve škole se nachází komunikační centrum s počítači, které je žákům školy k dispozici i po vyučování k vypracování domácích úkolů.

Pracovníci školy v rozhovorech poukazovali na problém nedostatku možností vyžití ve městě pro žáky starší třinácti let, které už tolik nelákají organizované volnočasové aktivity a potřebují spíše bezpečný prostor pro setkávání s vrstevníky. Ve městě sice existuje nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, podle jeho pracovníků ale tato skupina dětí jeho služby také příliš nevyužívá.

7.7 Úroveň individuální

7.7.1 Individualizovaná vzdělávací strategie pro všechny žáky, kteří ji potřebují

Z rozhovorů vyplynulo, v souladu s vizí školy i dříve popsanými institucionálními a skupinovými úrovněmi, že učitelé a ostatní členové sboru přijímají každého žáka, mapují jeho potřeby, přizpůsobují průběh, obsah a případně i cíle vzdělávání tak, aby došlo k naplnění jeho potenciálu. Jak zaznělo již v rámci konceptualizace, mezi všemi aktéry byla patrná snaha vyhnout se stereotypům při nahlížení na žáky a důraz kladli na nutnost individuálního posouzení, a to i v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (viz konceptualizace). Primární bylo zaměření na jejich podporu a dosažení školního úspěchu.

Díky funkčnímu ŠPP, rozdělení rolí a spolupráci s učiteli bylo možné lépe vyhledávat žáky, kteří potřebují podporu ze strany ŠPZ, a zaměřit se na způsob podpory šitý na míru. Speciální

pedagožka reflektovala změnu přístupu k podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, kterou sama prosazuje, a zároveň konstatuje, že i v tomto případě žáci potřebují vyšetření a individualizované nastavení PO pracovníky PPP:

> *V době, kdy jsem nastoupila, tak se razil možná postup takový, že když tam nějaké sociální vyloučení bylo, nemělo pro ty vyučující cenu tu poradnu řešit. Bylo to shozeno, že porucha učení tam nemůže být, protože je to Rom. S takovým názorem jsem se párkrát setkala. Věřím tomu, že se to proměňuje, protože na to tlačíme, víc se seznamujeme s těmi třídami a víc to hlídáme. Takže, situace by byla doprovázená tím, že bychom určitě dítě do poradny poslali.* (speciální pedagožka)

> *Ano. Já spolupracuji jak se speciální pedagožkou, tak s metodikem prevence, s psycholožkou. Každý ví o tom žákovi něco. Tahle spolupráce u nás na škole funguje hodně dobře.* (koordinátorka inkluze)

Výše popsaná spolupráce mezi pedagogy a nastavené role v rámci školy a ŠPP také prospívá k vytváření individualizované vzdělávací strategie: IVP jsou tvořeny pro všechny žáky, kteří je potřebují. Velkou roli v tomto zastává opět speciální pedagog, v jehož gesci je i zajištění IVP pro tyto žáky. IVP vytváří třídní učitel a speciální pedagog ho dle potřeby upravuje a navrhuje zlepšení. Komplikovanější situace nastává na druhém stupni, kde je nutné sdílet IVP s více pedagogy. Speciální pedagožka reflektovala možné slabiny současného stavu, a to i navzdory sdílení IVP mezi všemi zúčastněnými pedagogy, kteří seznámení se s IVP stvrzují podpisem. Uvědomuje si, že ne vždy všichni IVP věnují náležitou pozornost. V souladu s dříve uvedenými principy školy však již hledá řešení, které by podporu žákům zlepšilo:

> *Tohle už druhým rokem vnímám jako slabinu nebo jako prostor, který je potřeba zefektivnit. Zatím nevím jak. Podařilo se nám udělat, že je vše sdílené, já pak vytisknu a oni podepisujou, ale nejsem si jistá, že sto procent pedagogů se s tím seznámí. Už jsem přemýšlela, jestli by nebylo cestou dělat postupné schůzky. S danými pedagogy nebo schůzky ke konkrétním žákům – to již jsme dělali u žáků s minimálními výstupy – tam předávání informací fungovalo lépe než teď. Nechala bych se klidně někde inspirovat.* (speciální pedagožka)

7.7.2 Efektivní identifikace a realizace podpůrných opatření

Díky spolupráci všech pracovníků školy dochází k včasné identifikaci žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění. Většina informantů v rozhovorech rozlišovala širokou paletu příčin sociálního znevýhodnění (viz kapitola 4 Konceptualizace sociálního znevýhodnění ve škole) a byli si vědomi toho, jak se může projevit ve vzdělávání. **Dokážou tedy identifikovat, kdy je sociální znevýhodnění příčinou školního selhávání**, nebo jiných problémů. V rozhovorech byla vyzdvihována důvěra žáků, kterou mají zejména k AP, a ti hrají v rozpoznání jejich potřeb důležitou roli:

Ano, že si to nedrží v sobě a že třeba nemají strach, nebo takhle. Že opravdu ví, za kým zajít […] že to třeba neřekne ani kamarádce, nebo kamarádovi a jdou přímo za mnou. Což se mi třeba opravdu stává. Zrovna třeba v té naší třídě. (asistentka pedagoga)

V případě podpory sociálně znevýhodněných žáků na povrch vystupují dva momenty, které většina z dotázaných zaměstnanců školy chápe jako významné a specifické pro tuto cílovou skupinu. Za prvé se jedná o to, že **přijímají to, že do jisté míry suplují rodinu, a že neřeší jen výuku, ale také výchovu**. Za druhé o to, že **žák se sociálním znevýhodněním nepotřebuje podporu pouze v oblasti v učení, ale především podporu v oblasti motivace**.

Za zásadní v oblasti podpory žáků ze sociálně znevýhodněných rodin pokládají pochopení, lidský přístup, důvěru, hledaní řešení, nabídky pomoci a nedělání rozdílů. Zásadní je pro ně to, aby žák věděl, že se má ve škole s čímkoliv na koho obrátit.

A to je právě to, dostat tomu dítěti do povědomí, že tady někoho má. Že jsme tu my a že tu pro něho jsme. A že když se potom k tomu dítěti dostane, tak, ono potom může řešit hlouposti, může řešit, že prostě potřebuje, teď zrovna potřebuje nové přezůvky, protože mu moc rychle roste noha. Tak prostě se to nějak zařídí, půjčí se, nebo něco. Ale prostě potom, už jenom to, že to dítě si říká s těmi problémy. Protože nejtěžší problém je ten, o kterém to dítě neřekne. Protože se nedá vyřešit bez toho dítěte. (asistent pedagoga)

Na třech příkladech níže ilustrujeme, jak informanti postupují při rozpoznávání konkrétních příčin daných problémů u žáků a jakým způsobem je řeší:

1. Žák ve čtvrté třídě měl vysoké množství neomluvených hodin. Rodiče žáka byli rozvedení a žák žil v domácnosti pouze s matkou. Učitel inicioval schůzky za účasti učitele, žáka, matky a školního psychologa. Ze schůzek vyplynulo, že matka nebudí žáka do školy kvůli svému večernímu zaměstnání. Na schůzce se dohodli, že matka žáka bude docházet na konzultace ke školní psycholožce a učitel žáka se ráno návštěvou v domácnosti žáka ujistí, že žák vstává a do školy dorazí. Situace se podle výpovědi učitelů na základě tohoto řešení zlepšila.

   Tak já jsem za ním docházel, to bylo asi tři sta metrů, tady. Tak jsem každý den, zezačátku, docházel ráno, klepal jsem, kolikrát. […] A potom ta maminka tam docházela, k paní psycholožce naší. A řešili jsme, aby i ta maminka uměla říct, a dost, jdeš do školy, obleč se, svačinu tady máš, a běž. A on i bratra tady vodí do školy. Teď už se to všechno změnilo, teď je v tomhle fajn. (pedagog, 1. stupeň)

2. Romský žák s poruchou chování v sedmé třídě se ve výuce příliš neprojevoval a učitel mu proto nevěnoval pozornost. Asistent pedagoga, který nastoupil do třídy k jinému žákovi, poznal, že žák může s podporou dosahovat lepších výsledků. Začal se žákovi věnovat a doučovat ho. Podle asistenta byl problém také v tom, že se žák stranil

ostatních, protože byl jediným romským žákem ve třídě. Poté, co v osmém ročníku do třídy nastoupila romská žačka, začal s ostatními spolužáky komunikovat a účastnil se školních akcí.

> *Byl tam problém, že tam byla učitelka, která to brala stylem, dokud mlčíš a nevyrušuješ, tak si na tu trojku seď. Když to takhle jede třeba tři roky, už je tam mezera. Pak ho učitelka předá a jo, von je v klidu, když po něm moc nechceš, tak on je v klidu. Takže mu každý dá jeden nejjednodušší příklad a ten kluk nemá základ v ničem. Pak se dostane na druhý stupeň, kde se má to děcko naučit učit a on neumí ani násobit a sčítat. Musíme to tady prostě všichni hodně zkoumat, hledat. Nespokojit se s tím, že ten kluk mě nevyrušuje.* (asistent pedagoga)

3. Žačka ze sociálně znevýhodněné rodiny, jejíž rodiče byli rozvedeni a žačka žila s matkou, byla podle vyučujících často smutná a nekomunikovala s ostatními žáky. Vyučující si během hodiny tělesné výchovy všimla zvláštních skvrn, které měla po těle.

> *A přišli jsme na to, že to dítě je doma týrané. Že prostě matka si o ní típala cigarety. Takže nakonec to dopadlo tak, že jsem přes OSPOD, a byla jsem s ní i u lékaře, aby to potvrdili. A přes OSPOD se to prostě řešilo. A vlastně prvotně mi tam pomohla paní psycholožka. Že přišli na to, co a jak. Ona si jí brávala, ona už má takové fígle a metody, jak na ty děti. Protože člověk v tom vyučování nemá čas.* (pedagog, 1. stupeň)

Informanti z řad asistentů pedagoga a učitelů zmiňovali, že nejsou na řešení podpory žáků sami. Pomocnou ruku mají v pracovnících na podpůrných pozicích, na které se mohou obrátit, a kteří jim umí poradit s různými typy problémů, včetně těch, jejichž příčinou je sociální znevýhodnění. Asistenti pedagoga a učitelé tak mohou na problémy včas reagovat a poskytnout žákům širokou podporu. Kromě možnosti individuálně konzultovat s podpůrnými pozicemi mají pro určité případy nastavenou pravidelnou spolupráci. Například při nástupu asistenta pedagoga do nové třídy mu speciální pedagog poskytne zprávy žáků ze ŠPZ a prochází s ním individuální potřeby jednotlivých žáků a možnosti další podpory žáků ve třídě. Další pravidelná spolupráce nastává po návštěvě ŠPZ, kdy asistent pedagoga konzultuje se speciálním pedagogem a školním psychologem nastavení podpory. Intenzita konzultací asistenta pedagoga s těmito podpůrnými pozicemi je odvislá od toho, zda daný problém přetrvává, nebo se ho daří řešit. Podle informantů se na škole nestává, že by se problém, se kterým se žák ve škole potýká, neřešil nebo se dál rozvíjel.

> *Je tu prostě ta záchytná síť. Asi proto vás sem poslali. Protože to tady prostě funguje. A buď jste to vy, kdo může identifikovat ten problém, nebo někdo jiný, ale vždycky pak je někdo další, kdo to bude řešit. Takže nestane se, že by se to nějak nevyřešilo.* (asistent pedagoga)

Škola hledá podporu žáků ze sociálně znevýhodněného prostření nejen v rámci výuky, ale i v případě školních akcí. V případě adaptačních pobytů a dalších školních akcí se je zástupci škol snaží pořádat tak, aby byly pro rodiny nízkonákladové (viz výše). Díky projektům, do kterých je škola zapojena, poskytuje sociálně znevýhodněným žákům kroužky zdarma. Dále jim škola zajišťuje obědy zdarma díky projektu Women for Women a projektu MPSV, přičemž i využití více programů podpory obědů zdarma je podle zkušenosti ASZ mezi školami méně časté a lze ho považovat za dobrou praxi; více k využívání programů podpory obědů zdarma mezi školami viz výzkumná zpráva ASZ „Zkušenosti se zajišťováním bezplatných obědů v Karlovarském a Ústeckém kraji“ (Seifert et al., 2022).

Plnění finančních závazků vůči škole, absence ve škole nebo nedocházení na přihlášené zaplacené obědy s rodiči řeší osobně třídní učitelé nebo školní mediátorka. Ta v úryvku popisuje nutnost specifického přístupu např. při návštěvě domů s vyšší koncentrací sociálně vyloučených obyvatel, kdy rodičům vysvětluje, jaké mají možnosti a v co by mohla vyústit jejich další nekomunikace. Později v rozhovoru zároveň zdůrazňuje, že po rodičích nic nevymáhá a že se je snaží přátelskou formou přimět ke spolupráci a případně k návštěvě školy:

> *A asi tím, že chodím do těch romských rodin, když dítě nepřijde do školy, tak tam přijdu a mluvím s maminkou, s tatínkem, s tetama, kdo tam všechno bydlí. A tak bych to řekla. Úspěšnost mám stoprocentní. To znamená, že já, když tam přijdu, a nemohli tu maminku dostat do školy, rok třeba, tak já ve stoje si s ní promluvím a řeknu jí, jaké to má pro ní potom důsledky, když se bude stále schovávat před problémem, který tu je. A že by bylo lepší, kdyby trošičku, ten strach, který má z té školy, jako že se nic neděje a aby přišla. A že když se to vyřeší, tak dojdeme k nějakému konci. No tak slíbila, byly tady smíchy, ona ti nepřijde. Já jsem říkala, já jsem to jenom zkusila. A přesně v deset hodin dole zazvonila. Jo, to byly i třeba problémy, že byly půjčené laptopy, a najednou nebyl ten laptop, tak prosím tě, nezašla bys tam, nezjistila bys to? No tak jsem šla a zjistila jsem třeba, že je v zastavárně. A potom už ze zastavárny nešel, protože oni už ho nevykoupili, tak jsem jim navrhla, že by nebylo špatné se přijít dohodnout se školou a nechat si udělat splátkový kalendář. Že tím, že nebudou brát telefony a že se budou vyhýbat, že vlastně ničeho nedosáhnou, naopak.* (školní mediátorka)

Také učitel v dalším případě upozorňuje na důležitost správné komunikace, tak aby při zachování důstojnosti zúčastněných byly naplněny potřeby žáka a školy:

> *A to jsem byla svědkem […] že chlapec si rozdělá svačinu a říká, já mám tu nejhodnější maminku na světě. Ona mu dala, já nevím, kinder čokoládku, jednu k té svačině. Ale jindy otevřel ten blok a měl tam mravence. Jakože opravdu, že v té rodině třeba oba dva pracovali, ale ti rodiče ty peníze věnovali spíš na svou potřebu než potřebu těch dětí. Takže nemůžu potom zažádat rodiče třeba o obědy. A když jsme potřebovali vybrat peníze na divadlo nebo tak, tak jsem viděla, že tatínek čeká na chlapečka před školou*

a říkám mu, pane, vy mě nebudete mít rád, ale on vám zase zapomněl říct, že potřebuje na divadlo. Tatínkovi to bylo hloupé, vytáhl z peněženky peníze. A to se tak opakovalo. Že opravdu, pokud jsme chtěli vybrat peníze, aby s námi mohl do kina, do divadla, tak si odchytit toho rodiče před tou školou. Ale zase, neříct dejte, ale jinak, ať se ho nedotkneme, toho tatínka. (pedagog, 1. stupeň)

7.7.3 Podpora během distančního vzdělávání v průběhu pandemie covid-19

Specifickou situací, se kterou se školy vyrovnávaly, bylo distanční vzdělávání během pandemie onemocnění covid-19. Prostor tedy dostalo i během rozhovorů, i vzhledem k tomu, že mělo velký dopad právě na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Některým učitelům, kteří dosud neznali domácí zázemí žáků, ho odhalila právě distanční výuka. Učitelé zmiňují, že získali vhled do toho, v jakých podmínkách se žáci vzdělávají, zda mají na výuku dostatečný prostor, zda jsou zákonní zástupci schopni pomoci dětem s výukou a zda je žák schopný pracovat samostatně, nebo potřebuje podporu.

Distanční výuka strašně moc ukázala, které to dítě je samostatné a umí pracovat dál i samo, nebo potřebuje vedení. A to jsme byli tady my, protože už na to doma nemají možnosti, ti rodiče. Buď na to nemají prostředky, nebo když my jsme jim byli ochotni, jakože vedení bylo velice ochotné zadat do té distanční výuky spoustu svého materiálu, počítače, tablety atd., tak přeci jenom ti rodiče nemohli, neuměli, nevěděli si rady. Takže to domácí zázemí je asi ten základ. (pedagog, 2. stupeň)

Během pandemických opatření probíhala na škole podpora žáků na několika úrovních. V prvé řadě škola poskytovala žákům notebooky a přístup k internetu. Vedení školy se na základě prvních individuálních zkušeností s distanční výukou připravovalo na situaci, kdy by nastala povinná distanční výuka pro všechny žáky a získala finanční prostředky na nákup notebooků.

Během distanční výuky byli učitelé v kontaktu se všemi žáky. Podporu v této oblasti zajišťovala školní mediátorka, která kontaktovala rodiče žáků v případě, kdy se žáci nepřipojili k online výuce. Pokud se i přesto někteří žáci nezapojovali do distanční výuky, v takových případech žáci docházeli několikrát týdně do školy na individuální konzultace, kde s nimi pracovali asistenti pedagoga.

Takže jsme se snažili, alespoň aby třeba několikrát za týden se tady objevili, pracovali s asistentkou vyloženě ve škole. Jinak by nám vyloženě asi utekli. To bysme neměli jako šanci vůbec, přes nějaký počítač jakoby se s nimi zkontaktovat, protože to prostě nefungovalo, v těhle rodinách. (pedagog, 2. stupeň)

Pracovníci na podpůrných pozicích zajišťovali během distanční výuky online konzultace jak rodičům, tak pedagogům. Asistenti pedagoga měli například se speciálním pedagogem nastavené konzultace každých 14 dní. Pro mladší žáky školní psycholožka upravovala schůzky tak, aby pro ně byly realizovatelné:

Měla, ale to spíš u těch rodičů, pedagogů a starších dětí, ale s těma mladšíma je to komplikované, aby useděly ten online, takže to jsme chodili ven, že jsem si je vyzvedla před domem a chodili jsme na vycházky, a to je bavilo. (školní psycholožka)

7.8 Shrnutí

V případové studii jsme se zaměřili na hlubší analýzu procesů na ZŠ Zelená zastupující angažovaný přístup k podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. V tomto ohledu bylo naším cílem postihnout základní principy (postupy, způsoby přemýšlení, postoje, porozumění potřebám dětí), ze kterých zaměstnanci školy při podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vycházejí. Mapovali jsme, jak se tyto principy odrážejí v celkovém chodu školy a jak se principy prosazované vedením školy odrážejí v každodenní práci zaměstnanců.

Případová studie za použití rámce *Pyramidy kvalitní-inkluzivní školy* ukazuje, jak se celkové zaměření školy na **poskytování kvalitního vzdělávání všem žákům** promítá do přístupu k **žákům s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění**. Případová studie na konkrétních příkladech ilustruje, že přístup „vše pro dítě“ prosazovaný vedením školy je vlastní i učitelům, školnímu poradenskému pracovišti a všem zaměstnancům školy, a tím se odráží v kvalitě podpory ve výuce i mimo výuku poskytované těmto žákům a jejich rodinám. Jasná vize vedení školy souvisí s nastavením respektujícího a otevřeného klimatu na úrovni celé instituce, třídy i jednotlivce (žáka i učitele).

Díky pozitivnímu/angažovanému přístupu si škola dokáže poradit s bariérami, kterým při vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí čelí. **Klíčová je přitom neutuchající snaha hledat zlepšení a možnosti řešení navzdory překážkám, nikoliv bezchybný postup**. Navzdory občasným zklamáním a frustraci učitelů, limitovanosti přínosů vůči velkým očekáváním nebo ne vždy vstřícným postojům majority si učitelé na ZŠ Zelená drží motivaci dále pracovat, zkoušet nové postupy, neustávat ve svém úsilí a snažit se poskytnout všem žákům adekvátní podporu pro naplnění jejich plného potenciálu.

Velkou roli v tom sehrává právě aktivní vedení školy, které má jasnou vizi a daří se mu přenést ji do pedagogického sboru. Díky vedení škola realizuje celou řadu inkluzivních projektů, ze kterých je schopna hradit podpůrné pozice. Jejich zřízením se snaží pomoci učitelům v řešení obtížných situací, se kterými se potýkají. I v tomto ohledu neváhají vyzkoušet také poměrně nové, nebo ne tolik zavedené pozice, jako je koordinátorka inkluze, školní mediátorka apod. ZŠ Zelená má také nadstandardně obsazené školní poradenské pracoviště, pro jehož efektivní fungování jsou klíčové jasně rozdělené kompetence a jasně definované postupy. Všichni učitelé vědí, na koho se obrátit v jednotlivých situacích, které vyvstanou v průběhu řešeného problému. Výsledná provázanost a vzájemná spolupráce mezi zaměstnanci školy je důsledkem celkové přátelské atmosféry ve škole, kdy se učitelé neváhají obrátit na vedení školy nebo na školní poradenské pracoviště s žádostí o pomoc při řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků.

8 Případová studie – ZŠ Modrá

Na některých námi navštívených školách se chápající přístup k sociálnímu vyloučení ze strany vedení školy nemusel vždy odrazit do dostatečné podpory ve všech oblastech. Příkladem může být případová studie ze ZŠ Modrá na následujících stranách. Tato případová studie vychází z individuálních a skupinových rozhovorů realizovaných v rámci šetření pro vstupní analýzy v rámci projektu *Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami* (viz 1.4 Metodologické ukotvení). Do ZŠ Modré v době naší návštěvy na jaře roku 2019 docházelo 530 žáků a jejím zřizovatelem bylo město se zhruba 5000 obyvateli, které se nachází v příhraniční oblasti. Součástí školy je i gymnázium, které nabízí vzdělávání ve víceletých studijních oborech, a ve městě se kromě této školy nachází i speciální základní a praktická škola, kterou zřizuje kraj.

V ZŠ Modré proběhl individuální rozhovor s ředitelem školy a výchovným poradcem a byly uspořádány i dvě fokusní skupiny s učiteli prvního a druhého stupně. Celkem jsme mluvili se 35 zaměstnanci školy. Kromě toho byly učitelům před skupinovými rozhovory rozeslány on-line dotazníky týkající se vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tyto dotazníky sloužily především jako podklad pro zmíněné skupinové rozhovory s pedagogy.

Do školy v době naší návštěvy docházelo dle výkazů zhruba 50 žáků se SVP. Učitelé v dotazníku uvedli, že ve skutečnosti se ve škole žáků vyžadujících speciální péči vyskytuje dvakrát tolik. Jedná se zejména o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří dle odhadu vedení školy tvořili až 20 % všech žáků školy, tedy zhruba 80–120 žáků. Ve většině případů se dle respondentů jedná o žáky romského původu. Podle zástupců školy počet těchto žáků v posledních třech letech značně narůstá, a to především na 1. stupni. Podle zástupců školy se tak děje v důsledku změny v přístupu místní PPP, která těmto žákům už tolik nedoporučuje vzdělávání ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Většina z těchto nových žáků je zároveň i romského původu, dle výpovědí zástupců školy se jedná o žáky, kteří by dříve byli zařazeni do speciální školy. Konkrétně v prvních třídách tito žáci tvoří až jednu třetinu všech žáků. Svůj vliv na to má i zvýšená migrace rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí ve městě a okolních obcích, se kterou se škola potýká v posledních letech ve zvýšené míře, kdy část nově příchozích rodin se po několika měsících odstěhuje z této oblasti jinam.

Učitelé poukazovali i na vysoký počet žáků ve třídách, kdy na 1. stupni se průměrně vzdělávalo 23 žáků ve třídě, resp. 26 žáků na 2. stupni, přičemž maximum bylo 29 žáků ve třídě. Ředitel školy proto přistoupil ke snížení počtu žáků v prvních třídách, tak aby se v každé třídě vzdělávalo maximálně 15 až 18 žáků. Nicméně pro snižování počtu žáků v dalších letech škola nemá ve svých budovách dostatek volných učeben.

8.1 Postoje ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Z rozhovoru s vedením školy bylo patrné, že rozumí, v jakých životních podmínkách se sociálně znevýhodnění žáci a jejich rodiny nacházejí a jaký dopad to může mít na jejich

vzdělávání, např. v úryvku níže vysvětluje důvody absence žáka, pro něhož může být překážkou cena jízdného. Tento náhled vedení získalo díky návštěvám v rodinách těchto žáků a v řešení jejich problémů se inspirovalo např. návštěvami škol ve Velké Británii. Na jejich podporu škola začala realizovat projekty a zavedla další opatření. Škola se například zapojila do projektu obědů do škol, čímž bezplatnými obědy podpořila 26 žáků. Podařilo se snížit počet žáků v prvních třídách, do kterých dochází i vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním. Škola realizuje doučování a žákům nabízí bezplatné kroužky, i když žáky ze sociálně vyloučených rodin se jí do těchto aktivit nedaří dostatečně zapojit. Některým rodičům škola např. i asistovala s dopravou a doprovodem na vyšetření v PPP.

> *Byl jsem ve vesnici, odvézt žáka, protože mu ujel autobus, to se stává, že to dítě jde pěšky, protože mu nedají na autobus. Takže někdy je ta absence tímhle.* (ředitel školy)

> *Ředitel: Tam jsme se nemohli dostat do bytu, maminka nám otevřela a byli odstřihlý od elektřiny, takže zima. A v tom si má to dítě dělat přípravu? To je nemyslitelný.*
> *Tazatel: A tak tam posíláte učitelky?*
> *Ředitel: Ne, [ale] já jsem říkal, že by to stálo za to, aby to viděly.*
> *Tazatel: A byly někde?*
> *Ředitel: Myslím, že někdo někde byl, ne u takhle nepřizpůsobivejch, tam hrozí i to riziko.*
> *Tazatel: Že se nakazej.*
> *Ředitel: Ano, to si lidi ani neumí představit. A pak se diví, že to dítě spí v tý hodině.* (ředitel školy)

Ze skupinových rozhovorů s učiteli je nicméně patrné, že alespoň část učitelů nesdílí přístup vedení školy k sociálně znevýhodněným žákům, což může realizaci podpory těchto žáků komplikovat. Z rozhovorů vyplývá, že změnu skladby žáků školy považují za problematickou, a na vzniklou heterogenitu složení třídy a vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků ještě neumějí reagovat.

> *Další problém vidím v tom, že před pěti lety jsme ve třídě a celkově ve škole měli menší počet dětí, co chodilo do speciální školy, a teď nám ty děti tady ze sociálně slabého prostředí zůstávají, když to vezmu obecně, tak dnes v té třídě máme od jednoho do deseti žáků z těchto dětí, kde je narušena výuka, protože jsou nevychovaní, neučí se tak, jak by měli, takže ten učitel je takový rozpolcený, místo aby učil, tak upozorňuje, neustále napomíná, no a pak tu máme žáky kteří jsou výborní. A v některých třídách je třeba třetina nebo i polovina těchto žáků, kteří mají problémy výchovné, nebo vůbec zvládnout ty kompetence toho vzdělávání a ten učitel musí snížit hodnotu a kvalitu své výuky, a to vidím jako největší problém.* (pedagog)

Učitelka v úryvku ze skupinového rozhovoru popisuje důsledky nárůstu podílu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, ke kterému došlo ve škole v posledních několika letech.

Většina pedagogů se podle rozhovorů s tímto „typem“ žáka ve své pedagogické praxi setkala poprvé až v posledních dvou letech a nemá s jejich vzděláváním mnoho zkušeností. I proto je učitelé popisovali především jako rušící, nevychované a neučící se.

To, že někteří učitelé žáka ze sociálně vyloučeného prostředí vnímají především jako problematického jedince s výchovnými problémy, dokládají i odpovědi některých z nich na otázku, jaká podpůrná opatření při jejich podpoře využívají. V těch se totiž často omezují výhradně na řešení výchovných problémů, kdy je často zmiňováno i zapojení orgánů veřejné a obecní správy (sociální odbor MÚ, OSPOD, policie), okamžité řešení nastalých výchovných problémů nebo důslednost. Nevychované dítě bylo některými učiteli vnímáno jako dítě nevzdělatelné, a proto tito učitelé mluvili o tom, že žáci z tohoto prostředí lépe prospívají ve speciálním školství, kde jsou na ně kladeny nižší požadavky.

Na změnu ve struktuře žáků podle učitelů reagují i rodiče. Učitelé zmiňovali tlak, který cítí ze strany rodičů, kteří nejsou spokojeni s tím, že se jejich dítě vzdělává ve třídě s vyšším počtem žáků se SVP a ze sociálně znevýhodněného prostředí. Podobně podle učitelů rodiče v poslední době projevili i zvýšený zájem o víceletý obor gymnázia, které je součástí školy. Důsledkem je vyšší koncentrace žáků se sociálně znevýhodněného prostředí na základní škole, což může do budoucna vést k prohloubení současných problémů.

> *Na to navazuje, že já mám teď páťáky a rodiče se rozhodují, jestli dají dítě dál do šesté třídy, nebo na gymnázium, a to jedno hledisko při jejich rozhodování je právě to, že tam na tom gymnáziu budou vyselektovány ty děti bez těch výchovných problémů. Takže, i když to dítě třeba není studijní typ, tak by ho radši měli v tom kolektivu, kde nejsou výchovný problémy a SVP.* (pedagog)

8.2 Školní neúspěch a podpora

Důvody selhávání těchto žáků učitelé viděli především na straně rodičů. Jejich postoje se lišily pouze v tom, zda kladli důraz na nezájem rodičů, nebo na nízké výchovné a edukační kompetence rodičů, kteří by pomáhat chtěli, ale nevědí jak.

> *Myslím, že když rodina nefungovala, tak stát tu rodinu nějakým způsobem [potrestal], nebo dřív si to ty rodiny ani nedovolily. Já rozhodně nejsem zastánce režimu před rokem osmdesát devět, na druhou stranu ty rodiny fungovaly. Teď rodina nefunguje a je to jen tytyty. A nic z toho.* (pedagog)

Někteří z těchto učitelů vnímali jako funkční řešení vzdělávacích problémů žáků z těchto rodin využití represivních opatření. S tím mají i do jisté míry zkušenost, několikrát se již stalo, že strážníci městské policie volali do školy kvůli dětem ze sociálně znevýhodněných rodin, které zastihli v době vyučování na veřejných prostranstvích města, a zjišťují u učitelů, zda jsou omluveni z vyučování.

> *Pedagog 1: Je otázka, jestli je to pozitivní po tom vzdělávacím, jestli teda pátou hodinu, nebo jestli je to o tom dobrým pocitu, že tady je někdo*

dospělej, kdo se o mě zajímá. Protože máma a táta to není. Ale to jsme zpátky. Můžu vypadat jako hnusná, která nemá…, ale pokud do tohohle zabřednete, já to štěstí měla, tak vás to semele. To znamená… Ne ty děti mají rodinu, děti v dětském domově mají tety, který se o ně starají, mají první poslední. A od toho to je, do školy se mají chodit především vzdělávat. Nemáme suplovat rodinu.
Pedagog 2: Je to tvrdý přístup, ale dávám za pravdu. Protože tady se to začlo zneužívat. Dítě je vděčný, ale ty rodiče zase...
Pedagog 3: Člověk narazí na rodiče a tam to dostanete, tam se vám to někde vrátí. Ale v tom negativním.
Pedagog 1: Co čtrnáct dní přijde babička, která se stará o vnuka a paní učitelko, nechávejte si ho tady, čtěte s ním. Proč, když nečtou doma?
Tazatel: Ale někdo tady říkal, že byli i negramotný.
Pedagog 1: Tyhle umí, ale nechtějí. (pedagogové)

Učitelé zdůrazňovali zásluhovost poskytnuté podpory žákům. Podmiňovali ji tím, zda rodiče považovali za snažící se. Někteří rodiče tak byli označováni za „nepřizpůsobivé“, kdy jim přisouzená nepřizpůsobivost měla faktický dopad na úroveň podpory poskytnuté jejich dětem ve škole. Ze strany některých učitelů se tak jednalo v podstatě o zásluhový systém z hlediska doučování a intervence, kdy na nespolupráci rodičů kvůli postoji pedagogů doplácely především děti těchto rodičů. Sociální znevýhodnění není těmito učiteli považováno za vzdělávací potřebu, která má vliv na školní (ne)úspěch, ale spíše jej vnímají jako problém a zátěž.

V otázce konkrétních postupů při podpoře sociálně znevýhodněných žáků bylo možné zaznamenat větší rozdíly mezi postoji dotázaných učitelů. Část dotázaných učitelů považovala za klíčový citlivý přístup, individuální pomoc, podporu, nadhled a pochvalu namísto nekompromisního důrazného přístupu: „Děti reagují na dobré slovo a na to, že projevuji radost z jejich úspěchu.” „Často s dětmi hovořím, motivuji je k lepším výsledkům, chválím za každou maličkost.” Na druhou stranu část vyučujících mluvila spíše o opaku: „Motivace se osvědčuje jen výjimečně, žákům většinou na výsledku nezáleží, při práci ve skupinách se převážně nechtějí zapojit, cítí, že nejsou skupině nic platní.“

Nebo tam mám paní na prvním stupni, má tam autistickýho chlapce. Z poradny bylo doporučení ho oddělit paravánem. Brali jsme ho z malotřídky, tam mají svoje zázemíčko, bylo to tady na [uvádí nedalekou obec]. Byla tam paní učitelka, říkala, že je hrozný, byla tam i asistentka, ta taky říkala, že toho [uvádí jméno žáka] nikdo nezvládne. [Uvádí jméno učitelky] ho rozmluvila, matematiku ho naučila. A on začal komunikovat s dětma, předtím říkali, že nepojmenuje žádného spolužáka, a tady v pohodě. Záleží na tom, jaký mu dáte podmínky. Ale pokud tam v tý třídě, kde je ta [uvádí jméno učitelky], [je] pětadavacet dětí, z toho pět Romů, pět dalších integrovanejch, toho autistu, tak to ten asistent nezachrání. Jsme ve stavu, kdy zkušený pedagogové, který to mají rádi, připravují se, ale tyhle děti to tam

systematicky narušují, tak chtějí odejít ze školství. To je špatně. (ředitel školy)

Z úryvku je patrné, že škola dokáže poskytnout účinnou podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (podobně se podařilo úspěšně integrovat mongolského chlapce, který do ČR přišel ve 13 letech bez znalosti českého jazyka a později odmaturoval). Učitelé se ale cítí přetíženi v důsledku kombinace vysokého počtu žáků ve třídě a rostoucího podílu žáků se SVP a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.

8.3 Komunikace s rodiči

Myslím, že jak jste mluvili o rodičích, tak když máte děti ze SVL, tak jejich rodiče jsou absolventi speciální školy a je to strašně znát, já to řeknu lidově, ty rodiče nebyli zvyklí nic dělat a jejich děti se k nám dostaly do školy, a některý neuměj a ani nechtěj. (pedagog)

My víme, jak komunikovat, ale oni jsou na takový úrovni, že nám nerozumí. (pedagog)

Učitelé v těchto úryvcích ze skupinového rozhovoru poukazují na problémy v komunikaci s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí, mluví o tom, že rodiče nechtějí a nemají zájem o spolupráci nebo nemají dostatečné kompetence. Dotázaní učitelé se domnívali, že problém není v tom, že by neuměli s těmito rodiči komunikovat, ale v tom, že jim rodiče nerozumí. Nedomnívali se ale, že by měli způsob komunikace změnit nebo přizpůsobit tak, aby se jim podařilo navázat kvalitní vzájemnou spolupráci.

I přes problémy v komunikaci s některými rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí má škola, a zejména pak její vedení ambici být komunitní školou, kdy např. organizuje akce pro rodiče, kterých se účastní i rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí. Škola plánuje i zrekonstruovat místní kino tak, aby mohlo co nejvíce plnit komunitní roli a nabízet služby i nad rámec vyučovací doby.

Snažíme se, zvlášť na prvním stupni to funguje bezvadně. Že si dělají odpoledne s rodičema, tvůrčí dílnu, nebo i do výuky se pozvou. Před Vánocema měli trhy. Určitě. Ale chci to ještě víc rozšířit. Ta komunitní škola, to je to, co bych si přál. (ředitel školy)

8.4 Nedostatek odborných pozic a nejednotný pedagogický sbor

Problém je to, že naše škola nemá speciálního pedagoga. Ty učitelé nevědí, jak s nima mají pracovat. Řadu let usilujeme o školního psychologa, nebyli jsme ho schopný sehnat. Jsme už v projektu NIDV na inkluzi, tam nám bylo na začátku přislíbeno, že nám zajistí odborníka. Dodneška nám nikoho nesehnali. (ředitel školy)

V návaznosti na nedávné změny ve struktuře žáků školy poukazovali učitelé i vedení školy na nedostatek odborných pozic ve škole. Zmiňovali především chybějící metodickou podporu ze strany speciálního pedagoga, např. při výuce žáků s LMP, jejichž vzdělávání také představovalo pro mnoho učitelů novou zkušenost. Většina pedagogů by uvítala trvalou přítomnost speciálního pedagoga ve škole, který by prováděl diagnostiku, a se kterým by mohli konzultovat specifika výuky a možnosti podpory žáků se SVP, a který by jim pomohl nastavit i konkrétní vzdělávací postupy před vyšetřením žáka ve ŠPZ. Podobně by učitelé využili i služeb školního psychologa při řešení narůstajících výchovných problémů žáků.

Změna ve struktuře žáků školy učitelům přinesla i nárůst administrativní zátěže spojené s nárůstem žáků se SVP a s komunikací ohledně vyšetření ve ŠPZ nebo v důsledku řešení neomluvené absence. V tomto ohledu by škola mohla využít koordinátora inkluze nebo sociálního pedagoga, který by část této administrativy ve spolupráci se speciálním pedagogem převzal. Podobně by koordinátor inkluze mohl mít na starosti agendu spojenou s komunikací a zajišťováním vyšetření ve ŠPZ.

> *Já si nemyslím, že ten asistent je v tý třídě vždy přínosný. Často tam bývá jako rušivý element, navíc nějaký to členění, kdy by to dítě mělo během té hodiny spolupracovat, tak samo nemůže a s paní asistentkou to stejně není v tom kolektivu, ale jsou někde vzadu.* (výchovná poradkyně)

Oproti vnímanému nedostatku ostatních podpůrných pozic je v případě asistenta pedagoga mezi dotázanými učiteli patrná skepse k přínosu pozice asistenta pedagoga ve třídě. Někteří z učitelů nepovažovali kurz pro asistenty pedagoga za dostatečnou přípravu na jejich práci ve škole.

> *Pedagog 1: Ale to se pořád supluje rodina. Jakejkoliv preventista supluje rodinu. Ta rodina má pocit, dítě dostalo asistenta, tak ať se stará asistent. Co já se budu starat? Já to proflákám tady s ženskejma po městě, možná s chlapama, ať se mi postará asistent.*
> *Pedagog 2: Teď se to tady v [uvádí název města] rozmohlo, že se čeká, dejte jim toho asistenta a matka se zbavila veškerý zodpovědnosti.*
> *Pedagog 3: Mají pocit, že když to dítě dostane asistenta, tak tuplem nemusí nic dělat. To za mě udělá asistent, a když ne, tak je to chyba učitelky. To je špatně.* (pedagogové)

V návaznosti na výše uvedenou zásluhovost podpory sociálně znevýhodněných žáků několik učitelů během skupinové diskuse označilo využívání asistenta pedagoga za nevýchovné pro rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí. Asistent podle těchto učitelů supluje práci rodičů, což nepokládali za správné. Učitelé viděli problém v tom, že asistent pedagoga dělá práci za žáky, nebo naopak že asistent není zcela soběstačný. Asistent pedagoga zde není vnímán jako někdo, kdo je k dispozici pro celou třídu v rámci výuky, nebo jako někdo, kdo by samostatně mohl pracovat s jednou částí třídy, zatímco učitel se věnuje druhé části žáků. Učitelé jej vnímali především jako nástroj k podpoře jednotlivého žáka, ke kterému je přidělen.

My jsme specifický tím, že dřív to byly tři školy, takže tři učitelský sbory. Když se v osmdesátých letech sloučily dvě základky do jedné, tak stále, jelikož je první stupeň v jiný budově, tak jsou to dva učitelský sbory v jednom. V roce 2012 nám přibylo gymnázium. A to je třetí učitelský sbor. Fungujeme jako tři v jednom. I když bych si přál, aby se to dalo promíchat, někteří učitelé z prvního stupně učí na gymplu a obráceně. Ale, aby to fungovalo jako jeden tým, se mi nepodařilo. (ředitel školy)

8.5 Shrnutí

ZŠ Modrá se v posledních letech potýká se změnou struktury žáků, kdy ve škole narůstá podíl žáků se SVP a ze sociálně znevýhodněného prostředí a zároveň odsud stále vyšší podíl žáků po 5. ročníku odchází na víceleté gymnázium. Pro učitele se jedná o nový a rychle stoupající trend, kdy v případě sociálně znevýhodněných žáků se pro mnoho učitelů školy jedná o jejich první zkušenost s těmito žáky, a proto teprve spíše hledají způsoby, jak s novými situacemi ve škole pracovat. Dotázaní učitelé při nastavování podpory těmto žákům pociťují i nedostatek podpůrných pozic ve škole, kdy v rozhovorech opakovaně uváděli, že nemají dostatečnou podporu odborníků a že téměř veškeré břímě práce s žáky se SVP a ze sociálně znevýhodněného prostředí padá na jejich bedra.

Kromě nedostatku podpůrných pozic a nedostatečné podpory ze strany přetížené místní PPP komplikuje situaci i nejednotnost učitelského sboru, kdy se vedení školy nedaří přenést svoji vizi v oblasti podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a komunitního charakteru školy na všechny pedagogy. Část učitelů se proto k podpoře sociálně znevýhodněných žáků staví spíše odmítavě a k jejich případné podpoře přistupuje na základě toho, zda si ji podle nich rodiče těchto žáků zaslouží. Postoj části učitelů v průběhu skupinových rozhovorů byl tak téměř v opozici k přístupu prosazovaným vedením školy. Tato nejednotnost v přístupu k sociálnímu znevýhodnění ve škole má původ i v historii školy – současná podoba školy totiž vznikla ze tří samostatných škol. Každá z těchto dříve samostatných škol sídlí v jiné budově a zajišťuje jiný stupeň vzdělávání. Vedení školy má omezené možnosti i z hlediska personálních změn, protože poloha malého města v pohraničí znamená problém sehnat kvalifikované učitele zejména přírodovědných předmětů a v podstatě i jakékoliv odborné pozice jako např. školního psychologa. V důsledku těchto faktorů byla ve škole patrná absence sdílené vize a strategie v oblasti podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, kvůli nimž se vedení školy nedaří nastavit jednotný přístup napříč fragmentovaným pedagogickým sborem.

9 Závěr

Výzkum se zabýval podporou žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v základních školách. Jeho cílem bylo **popsat současnou praxi v poskytování podpory těmto žákům, identifikovat dobrou praxi, a naopak i nedostatky a bariéry v poskytované podpoře**. Jak totiž vyplývá z předchozích výzkumů, v ČR se ne vždy daří těmto žákům efektivně pomoci v překlenutí znevýhodnění, které z jejich životních okolností vyplývá. Vedle toho zkušenosti z předchozích terénních výzkumů ASZ v rámci projektu IKV ukazují, že **školy nejsou v postoji k inkluzi těchto žáků jednotné,** a že pro některé zástupce škol se jedná o zkušenost novou, se kterou si příliš neví rady. Odlišné je i **chápání pojmu sociálního znevýhodnění, jeho příčin, projevů a dopadů na vzdělávání** v různých školách.

V první fázi výzkumu byla analyzována data z rozhovorů s vedením škol získaných v rámci předchozí výzkumné činnosti ASZ. Sledovali jsme přitom nejen to, jaký druh podpory školy žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí poskytují, ale také to, jak vedení škol chápe **pojem žák se sociálním znevýhodněním,** a zda jsou na školách schopni identifikovat, že příčiny problémů, které dítě ve škole má, mohou mít původ v sociálním znevýhodnění. Pokud jde o chápání pojmu sociálně znevýhodněný žák, zde se ukázalo, že definice tohoto pojmu se prolínají a mění spolu s kontextem, a že načrtnout mezi nimi ostré hranice je obtížné. Někdy je rozdíl i mezi tím, jak pojem školy teoreticky definují a jak s ním reálně pracují. **Přesto bylo možné identifikovat dva krajní přístupy**, které se lišily nejen v tom, jak jejich zástupci definovali problém sociálního znevýhodnění, ale i v tom, jak vnímali roli školy na řešení důsledků, které ze sociálního znevýhodnění vyplývají pro vzdělávání žáka.

První krajní přístup, který jsme v rozhovorech vypozorovali častěji, vychází ze širšího vnímání pojmu sociální znevýhodnění**,** a označili jsme jej jako **„chápající a angažovaný“**. Zástupci škol vyznačující se tímto přístupem pojímají sociální znevýhodnění široce, mají vhled do situace rodin. Příčiny školního selhávání pramenící ze sociálních, ekonomických a kulturních problémů dětí a rodin jsou vnímány jako něco, co může a chce řešit škola. Současně ale hovoří i o tom, že podmínkou účinné podpory směřované žákům ze sociálně znevýhodněných rodin je, aby veškerá odpovědnost v této otázce nebyla směřována pouze na představitele školy.

Na opačné straně stál přístup, který jsme označili jako **„odmítavý a/nebo pasivní“,** který se vyznačoval úzkým pojetím sociálního znevýhodnění. To bylo rámováno jako problém „nepřizpůsobení se“ a doprovázeno úvahami o zásluhovosti. Často přitom také docházelo k zaměňování příčin a důsledků sociálního znevýhodnění nebo k odkazování k etnicitě. Problém těchto žáků byl vnímán nikoliv jako problém strukturální, ale téměř výhradně v individuální rovině, jako problém samotných („nepřizpůsobivých“) rodin. Sociálním znevýhodněním těchto žáků školy zdůvodňují to, proč jim „nemohou“ pomoci, kdy **nefunkční rodina bývá argumentem pro neposkytnutí podpory**. Příčiny školního selhávání pramenící ze sociálních, ekonomických a kulturních problémů dětí a rodin nejsou vnímány jako něco, co může a chce pomoci řešit škola, daleko více je kladen důraz na řešení „systémová“ a represivní (např. přenastavení systému státní sociální podpory). Tento přístup byl sice méně běžný, ale jeho dopady na účinnou podporu těchto žáků lze považovat za významné.

Současně je nutné poznamenat, že se jedná o postoj reprezentovaný vedením školy, takže to nutně neznamená, že by se na těchto školách žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí nedostávalo žádné podpory, například díky některým osobně angažovaným pedagogům apod.

Oba přístupy se projevovaly už při samotné identifikaci žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění. Školy, které dokázaly dobře rozpoznat, kdy obtíže dítěte ve vzdělávání vyplývají z jeho životní situace (sociálního znevýhodnění), považovaly za důležitý intenzivní kontakt s žákem a jeho rodinou. Zástupci těchto škol zdůrazňovali, že jde o to, udělat si na dítě čas, protože příčiny problému žáka nemusí být na první pohled patrné. Důležité dle těchto škol je problém pojmenovat a uvědomit si, že dítě čelí překážkám, které mohou ovlivňovat jeho výkon ve škole. V kontrastu k tomu se u škol, které se tolik nezabývaly tím, zda vzdělávací problémy žáka mají původ v jeho sociálním prostředí, objevovala nejednoznačnost identifikace sociálního znevýhodnění, neochota vzít si její rozpoznání za svou a převzít zodpovědnost za práci s těmito žáky a jejich rodinným prostředím. V případě školního neúspěchu mohl být vliv sociálního znevýhodnění přehlížen, a potřeby žáka spojovány jen s případným zdravotním znevýhodněním.

Mimo popsaných vyhraněných přístupů zastávaly některé školy postoje, které stály mezi oběma krajními přístupy nebo nebyly jednoznačné. Perspektiva těchto škol je zachycena v jedné z případových studií (ZŠ Modrá).

Ve výzkumu byly popsány i **situace a problémy, které zástupci škol nejčastěji řeší ve vztahu ke vzdělávaní žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí: vysoká absence, obtížná komunikace s rodiči, školní nepřipravenost při přestupu z MŠ, školní neúspěšnost, problematické začlenění do kolektivu a špatná ekonomická situace rodiny**. Na přístupech k řešení těchto problémů bylo ilustrováno, jak se do nich mohou promítat výše zmíněné krajní přístupy k sociálnímu znevýhodnění a jak mohou ovlivňovat podporu, kterou školy žákům poskytují. Zvláštní pozornost byla věnována úspěšným strategiím (dobré praxi), kdy prezentací společných rysů fungujících opatření ukazujeme, jak na podobné problémy v rámci stejného systému dokázaly zareagovat školy chápajícího/angažovaného přístupu.

Společné rysy fungujících opatření při řešení výše uvedených jevů ukazují, že v základu stojí samotné jádro chápajícího/angažovaného přístupu – zohlednění **rodinné situace žáka a jeho identifikace,** tj. porozumění problému a podmínkám, ve kterých žáci žijí a vyrůstají. Současně ale není žák zaměňován za své rodiče/zákonné zástupce, tzn. jádrem tohoto přístupu je **orientace na řešení problému** (ať už je to vysoká absence, školní neúspěšnost, problematické začlenění do kolektivu, špatná ekonomická situace rodiny žáka atd.). Tyto školy zdůrazňovaly **řešení problému včas/okamžitě/hned v začátku**, protože si byly vědomy toho, že problém může mít nabalující efekt (např. vysoká absence může vést ke školní neúspěšnosti, neúčast na akcích školy včetně obědů v důsledku špatné finanční situace rodiny ke zhoršení začlenění do kolektivu, což se následně může promítnout do školní úspěšnosti atd.), a naopak rychlá podpora ze začátku se může odrazit v eliminaci problému. Základem je **individuální přístup**, tzn. přesvědčení, že budou-li vytvořeny podmínky, každé dítě může

naplnit svůj potenciál, kdy pro překonání znevýhodnění je podpora plánovaná **na míru jednotlivým žákům.** Přednost má pozitivní motivace, školy upřednostňují domluvu a (dlouhodobou) spolupráci (s žákem, zákonnými zástupci) před represivními opatřeními a formálními postupy.

Často je tento postup odrazem přesvědčení pracovníků školy, že **všichni žáci by se měli ve škole cítit bezpečně, měli by zažít úspěch a měli by být přijati v kolektivu**. To se odráží v míře podpory žákům a v míře, do jaké jsou učitelé schopni řešit i komplikovanější potřeby žáků, jejichž příčiny často leží mimo prostředí školy (např. časté stěhování rodin těchto žáků, kumulace problémů, kterým rodiny čelí atd.). Příklady ze škol ukazují, že výhodou je dobře fungující a dostatečně personálně obsazené ŠPP a jasně rozdělené role jednotlivých podpůrných pozic na škole. Díky tomu je pak pro učitele snazší spojit síly pro řešení, odolávat vyhoření a **nevzdávat se v případě komplikací/komplikovaných případů**. Jak ukázaly konkrétní příklady z praxe škol, důležitá je i **trpělivost a dlouhodobé budování vztahu s rodinou**. Společné sdílení problému v rámci školy pak vede k **zavádění dalších opatření** v případě, že ta předchozí nevedla ke kýženému výsledku a celkově k **hledání nových cest** k řešení problému.

Druhá fáze výzkumu byla realizována formou **případové studie** v ZŠ Zelená, vybrané jako příklad dobré praxe v otázce vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, v níž jsme se zaměřili na hlubší analýzu průběhu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve škole. Chtěli jsme zde na konkrétním příkladu jedné školy opět postihnout základní principy (postupy, způsoby přemýšlení, postoje, porozumění potřebám dětí), ze kterých učitelé vycházejí, včetně toho, jak se tyto způsoby uvažování odrážejí v organizaci školy a naopak.

Tato případová studie ukázala, **jak si škola s chápajícím a angažovaným přístupem k podpoře žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí dokáže poradit s bariérami, kterým čelí**. Ukázala, že nejde o bezchybný postup, ale především o neutuchající **snahu hledat zlepšení a možnosti řešení** navzdory překážkám. I přes občasnou frustraci a zklamání, nutnost investovat úsilí stále dokola, limitovanost přínosů vůči velkým očekáváním nebo uzavřeným postojům majority si učitelé na ZŠ Zelená udrželi motivaci dále pracovat s těmito žáky otevřeně, zkoušet nové a **poskytovat všem žákům adekvátní podporu**. Velkou roli podle poznatků z případové studie sehrává aktivní **vedení školy, které má jasnou vizi**, již se mu daří přenést i na zbytek pedagogického sboru. Tato vize se promítá do respektujícího a otevřeného klimatu školy, do promyšlené podpory učitelů i žáků a individuálního přístupu k nim i jejich rodinám. Díky vedení škola realizuje řadu inkluzivních projektů, ze kterých je schopna hradit podpůrné pozice, a jejich zřízením pomoci učitelům v řešení situací, se kterými se dlouhodobě potýkají. ZŠ Zelená má bohatě obsazené školní poradenské pracoviště, v něm jasně rozdělené kompetence a zároveň i definované postupy pro učitele, na koho se s čím obrátit. Provázanost a vzájemná spolupráce mezi zaměstnanci školy je i důsledkem přátelské atmosféry, kdy se např. učitelé neváhají obrátit na vedení školy nebo na podpůrné pozice s žádostí o konzultaci v řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků školy.

Výzkum ukazuje, že vnímání sociálního znevýhodnění může ovlivnit podobu podpory směřované těmto žákům. Pozitivní a angažovaný přístup se tak ukázal motorem hledání cest, jak překonat bariéry, kterým školy čelí. Naopak odmítavý a/nebo pasivní přístup je bariérou sám o sobě, protože toto hledání vylučuje.

9.1 Diskuse

To, že výsledky šetření prezentujeme skrze rozdělení na dva krajní přístupy k sociálnímu znevýhodnění, neznamená, že se přístup těchto konkrétních škol nemůže měnit v čase, nebo že se od naší návštěvy již nezměnil. Z rozhovorů v některých školách zastupujících odmítavý a/nebo pasivní přístup bylo patrné, že jejich zástupci jsou zaskočeni novostí situace pramenící z nedávné změny ve skladbě žáků např. v důsledku otevření komerční ubytovny v blízkosti školy. Školy, které se s určitou skupinou žáků setkají ve větší míře poprvé, nemusí umět reagovat na situace vyplývající ze sociálního znevýhodnění žáků tak jako školy, které mají v této oblasti dlouhodobé zkušenosti. A je možné, že se do podobné situace mohou dostat i další školy. Naopak zkušenost ze spolupráce ASZ se školami v rámci projektu IKV, na kterou bylo v textu také odkazováno (viz např. Program prevence školního neúspěchu), ukazuje, že se situace může díky projektům, zavádění nových podpůrných pozic na školách i podporou inkluze ve městech, díky spolupráci lokálních aktérů i výměně zkušeností změnit a může i na těchto školách dojít ke změně v přístupu k sociálnímu znevýhodnění. Aktivní školy své dovednosti v této oblasti cíleně rozvíjejí a soustředí se na to, aby „reflektovaly“ a vyhodnocovaly postupy, které v této oblasti volí.

Současně je nutné připomenout, že rozhovory z první části výzkumu byly realizovány primárně s vedením školy (viz 1. 4 Metodologické ukotvení). Uskutečněné případové studie ukazují, jak rozdílná může být celková podpora žáků i v případě, kdy je vedení obou škol této podpoře nakloněno. V ZŠ Zelená se vedení podařilo přenést vizi poskytování kvalitního vzdělávání všem žákům na pedagogický sbor, který ji přijal za svou. Oproti tomu ZŠ Modrá, jejíž případová studie reprezentuje školu, která stojí na pomezí mezi dvěma krajními přístupy, je příkladem školy, jejíž vedení prosazuje chápající přístup k sociálnímu znevýhodnění, ale z důvodu několika strukturálních překážek se mu to nedaří a část učitelů školy se tak k sociálnímu znevýhodnění a případné podpoře těchto žáků staví spíše odmítavě.

V neposlední řadě je nutné zdůraznit, že uvedení postojů/citací pedagogů škol zastupujících odmítavý a/nebo pasivní přístup nebylo směřováno k jejich znevážení, ale mělo **poukázat na konkrétní situace, se kterými se ve své praxi setkávají a které neumí bez podpory vyřešit**. Cílem bylo upozornit na směry, kterými by se další podpora směřovaná i těmto školám měla ubírat. Tyto školy jsou součástí vzdělávacího systému, a s jejich postoji a zkušeností je třeba počítat při zavádění a plánování opatření na podporu sociálně znevýhodněných žáků na systémové i lokální úrovni.

Náš výzkum potvrdil, že školy v otázce podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí **musí čelit řadě překážek, které jim jejich práci znesnadňují, a to jak na systémové úrovni, tak na úrovni individuální (na straně rodiny žáků).** Sociální znevýhodnění

a podpora těchto žáků může být pro učitele **náročná**, protože řeší potíže plynoucí **z podmínek mimo školu**. Obzvláště v komplikovaných případech problémy žáka (vysoké absence, školní neúspěšnost, problematické začlenění do kolektivu atd.) často **nejde řešit tradičními způsoby** a **bez spolupráce s externími partnery**. **Zpravidla se nejedná o jednoduchá opatření a výsledky nemusí být dlouhou dobu viditelné**, naopak vlivem externích faktorů (např. migrace a časté stěhování) může docházet i ke zhoršení situace žáka, což může zvyšovat riziko vyhoření učitelů. I přes dosažení dobrých výsledků, část veřejnosti a někdy i lidé z blízkého okolí žáků nemusí úsilí pedagogů příliš oceňovat, nebo jednají i v rozporu s ním, což může být velmi náročné. Jednoznačné ocenění ze strany vedení školy, zřizovatele školy a dalších lokálních aktérů pomáhá pedagogům a školám i v těchto situacích konstruktivně usilovat o co nejlepší výsledky.

Současně školy fungují v rámci určitých podmínek včetně daného kurikula, počtu žáků ve třídách apod. Řada z nich čelí **personálním limitům**, zejména co se týče obsazenosti pozice školního psychologa, speciálního pedagoga nebo dostatečného počtu asistentů pedagoga. Také u pozic jako výchovný poradce nebo metodik prevence může být problém v nedostatečné úpravě rozsahu přímé vyučovací povinnosti, která by zohlednila množství výchovných problémů řešených ve škole. Nesystémové řešení financování některých těchto pozic a z toho vyplývající nejistota do budoucna (v případě financování přes projekty) vede k limitům v možnosti obsadit je kvalifikovanými pracovníky.[45] Do toho se mohou promítat také regionální rozdíly, kdy některé oblasti a školy v nich čelí i nemožnosti dané pozice, včetně učitelských, obsadit a tím pro ředitele vytvářet dostatečně kvalifikovaný tým.

Významný vliv měla i **náročnost práce na školách s vyšším podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**, zejména v případech, kdy dochází k **segregaci** vzdělávacího systému v dané lokalitě. To může ještě zvyšovat riziko ztráty motivace, pasivity nebo vyhoření zaměstnanců škol.

9.2 Doporučení

S cílem posílit pozitivní a angažovaný přístup k podpoře žáků se sociálním znevýhodněním lze školám a jejich vedení doporučit, aby se pokusily přezkoumat, nakolik jsou jejich postoje v této oblasti uzavřené či otevřené, viz např. i doporučení k rozvoji kvality škol v *Metodickém manuálu pro rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání na místní úrovni* (Seifert et al., 2021). Ne všechny limity v přístupu škol k sociálnímu znevýhodnění vycházejí ze strukturálních podmínek, jako je např. nedostatek podpůrných pozic či vysoký podíl žáků se SVP na škole. Část problémů v přístupu k žákům z tohoto prostředí může vycházet z nedostatku vhledu do situace rodin žijících v sociálním znevýhodnění nebo z aplikace postupů, které fungují u rodin a žáků středních tříd, ale méně už ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. V tomto ohledu může být pro školy velmi podnětná např. výměna zkušeností s jinými školami

[45] V souladu jak se Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, tak Programovým prohlášením Vlády ČR, ve kterém se zavázala legislativně ukotvit a zpřístupnit podpůrné pozice na školách do konce roku 2024, probíhá v současnosti proces nastavení modelu financování ze strany MŠMT pro část těchto pozic.

působícími ve stejné lokalitě nebo se školami vzdělávajícími žáky ve stejných podmínkách – detailněji se tímto zabývá např. *Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích* (Beňák et al., 2022). Velmi vhodnou příležitostí k výměně zkušeností jsou i odborné tuzemské a zahraniční stáže, které jako velmi přínosné vnímali i zástupci škol proaktivního/angažovaného přístupu a PPP. Snaha o reflexi vlastního přístupu navazuje i na budování kvalitní a inkluzivní školy tak, jak jej popisuje *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy* (Lábusová et al., 2021) a vede ke zlepšení, které pocítí nejen žáci a jejich rodiče, ale i učitelé a ostatní zaměstnanci školy.

Šetření ukázalo, jak důležitou roli k podpoře žáků hrají personální kapacity a spolupráce ze strany **podpůrných pedagogických profesí**. **Pozice školního psychologa a speciálního pedagoga** se na školách vzdělávajících žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění ukazuje jako naprosto nezbytná a nárok na ně by měla mít každá škola od určitého počtu žáků. Dále školy s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáku potřebují někoho, kdo by se zaměřil na vztahy mezi školou, rodinou a dalšími službami a orgány, které se věnují žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí – klíčové se jeví zavedení pozice **sociálního pedagoga**. U všech jmenovaných pozic je důležité zajištění jejich stabilního financování. Tam, kde tomu tak není, by měly školy mít možnost zapojit se do projektů.

Dále se ukázalo, jak důležitou roli hraje **vedení/ředitel školy**. Zcela zásadní je **podpora ředitelů a ředitelek** tak, aby se dostatečně mohli věnovat rozvoji školy i metodickému vedení pedagogů. Zavedení tzv. „středního článku podpory“ řízení základních škol, který se nyní testuje v okresech Semily a Svitavy, může být cesta správným směrem. V rámci této podpory ředitelům a ředitelkám škol odpadá řada zatěžujících administrativních a nepedagogických úkolů, čímž se vytváří prostor pro rozvoj pedagogického leadershipu a zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Důležité je i zprostředkování jednotných informací, což se opět může odrazit v kvalitě výuky.

Na lokální úrovni je důležité podporovat spolupráci mezi místními aktéry, včetně podpory spolupráce MŠ a ZŠ a sociálních služeb. Klíčové se totiž jeví zaměření na **včasnou podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí** a **identifikaci takto ohrožených dětí** (včetně screeningů v mateřských školách, terénní práce sociálních služeb, podpory rané péče). Ta je důležitá pro zajištění jejich předškolní přípravy i podpory v jejich přirozeném prostředí, čímž lze předcházet školnímu neúspěchu. V tomto ohledu nelze opomenout informování a motivování rodičů, a jejich podporu ze strany sociálních služeb.

Nicméně i tento výzkum poukazuje na to, že je potřeba otázku sociálního znevýhodnění a vyloučení žáků řešit komplexně, vedle podpory ve škole řešit zároveň i jejich bydlení a zaměstnanost rodičů. Na úrovni obcí je vhodné předcházet segregaci např. úpravou spádových obvodů škol (viz též Metodika rozvoje IKV v obcích – Beňák et al., 2022). V neposlední řadě je vhodné více reflektovat vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a jeho specifika již při přípravě budoucích pedagogů.

10 Seznam literatury

ASZ. (2020). *Spolupráce škol s žáky, kteří žijí ve složitých životních podmínkách, v čase opatření přijatých v souvislosti s šířením Covid-19. Výběrové šetření v základních a mateřských školách ve spolupracujících lokalitách ASZ*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/spoluprace-skol-s-zaky-covid-19/

Bořkovcová, M., Macků, L., & Němec, Z. (2019). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Dashöfer Holding, Ltd. a Verlag Dashöfer, nakladatelství, spol. s r. o.

Bořkovcová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Klingerová, P., Morávková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, J., & Vyšínová, P. (2013). *Mají na to. Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Člověk v tísni, o.p.s. http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

Březinová, K., Kozdas, M., Spěváček, J., Fischerová, K., Pospíchalová, A., Kocurová, L., Musová, K., Bártová, Š., Schillerová, R., Špátzal, K., Němec, Z., Macková, P., Rakoušová, A., Chytilová, M., Voženílková, K., Vrtišková, K., Kábová, A., Nádobová, E., Pokorná, K., Polanská, J., Rendek, Z., Balaban Cakirpaloglu, I., Čechová, H., Güther, V., Odstrčilová, J., & Musilová, P. (2022). *Zapojme všechny.cz. Společné vzdělávání. Interaktivní aplikace pro pedagogy a rodiče.* Národní pedagogický institut České republiky. https://zapojmevsechny.cz/

ČŠI. (2014a). *Sekundární analýza výsledů šetření PISA 2012*. Česká školní inspekce. Sekundární analýzy výsledků šetření PISA 2012 (csicr.cz)

ČŠI. (2014b). *Tematická zpráva. Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Česká školní inspekce. http://www.csicr.cz/html/A5-RovnyPristup/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

ČŠI. (2015a). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Narodni-zprava-PISA-2015

ČŠI. (2015b). *Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Kvalita-vzdelavani-v-socialne-vyl

ČŠI. (2018). *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnosti mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Dopady-povinneho-predskolniho-vzd

ČŠI. (2019b). *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018. Country note*. *Česká republika. Volume I-III*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf

ČŠI. (2019a). *Sekundární analýza PIRLS 2016. Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Sekundarni-analyza-PIRLS

ČŠI. (2020a). *Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích. Zpráva za Karlovarský kraj*. Česká školní inspekce. http://www.csicr.cz/html/2020/Krajska_zprava_o_vzdelavani_Karlovarsky/html5/index.html?&locale=CSY

ČŠI. (2020b). *Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích. Zpráva za Ústecký kraj.* Česká školní inspekce. http://www.csicr.cz/html/2020/Krajska_zprava_o_vzdelavani_Ustecky/html5/index.html?&locale=CSY

ČŠI. (2021a). *Vybraná zjištění ze sekundárních analýz: Vstřícné prostředí a vztahy ve škole a jejich vliv na průběh a výsledky vzdělávání*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Zjisteni-ze-sekundarnich-analyz-Vstricne-prostredi

ČŠI. (2021b). *Tematická zprava. Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Spolecne_znaky_vzdelavani_v_uspesnych_ZS.pdf

ČŠI. (2021c). *Zjištění z modulu TALIS-PISA.* Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TALIS_PISA_link_zprava_29-01-2021.pdf

Dvořák, D., & Straková. J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66 (2), 206–229.

Dvořák, T., & Prokop, D. (2019). *Studie analýza výzev vzdělávání v České republice.* Eduzměna. https://www.eduzmena.cz/cs/studie-analyza-vyzev-vzdelavani-v-ceske-republice

Dvořák, T., Prokop, D.; Krajčová J., & Münich, D. (2020). *Podoby a příčiny nerovností v českém vzdělávacím systému*. In Prokop, D., Korbel V., Dvořák, T., Marková, L., Gardošíková, D., Grossmann, J., Krajčová, J., & Münich, D. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* (s. 10–40). Nadace České spořitelny. https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view

European Comission EU. (2019). *PISA 2018 and the EU. Striving for social fairness through education. Education and training*. EU. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/pisa-2018-eu_1.pdf

Felcmanová, L. (2015). Včasná péče v České republice a v zahraničí. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (Eds). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze.

Felcmanová, L., Brodská, L., Horáčková, K., Klusáček, J., Krejčová, L., & Pekárková, S. (2015a). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření, k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/4-posuzovaci-schema/

Felcmanová, L., Habrová, M. et al. (2015b). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf

Gabal Analysis & Consulting. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. GAC, spol. s r.o. http://www.msmt.cz/file/1627_1_1/

Habrová, M. (2015). Definice sociálního znevýhodnění. In L. Felcmanová & M. Habrová (Eds.), *Katalog podpůrných opatření: dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (s. 8-10). Univerzita Palackého v Olomouci.

Hadj Moussová, Z. (2009). Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In (Eds.) *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Případ SIM – Středisek integrace menšin*. ERMAT Praha.

Charvát, P. (2019). *Vstupní analýza města Česká Kamenice*. Výzkumná zpráva. Agentura pro sociální začleňování. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/%C4%8Cesk%C3%A1-Kamenice_VA_KPSVL_ZOR7.pdf

Jakoubková Budilová, L., Jakoubek, M., Fatková, G., Hejnal, O., & Kalčiková, Z. (2010). *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému*. CAAT ZČU Plzeň; UJEP Ústí nad Labem.

Jánská, I., & Habart, T. (2011). *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance ve vzdělávání znevýhodněných dětí.* Varianty (kol.), Člověk v Tísni, o.p.s. https://www.clovekvtisni.cz/pojdte-do-skoly-ne-rovne-sance-na-vzdelavani-znevyhodnenych-deti-1083pub

Klingerová, P., Ranglová, K., Moravec, Š., & Vrána, K. *(*2012). *Systémová spojení. Předškolní vzdělávání.* Člověk v tísni.

Kubíčková, A. (2021, 19. května). *Vliv životní situace na chování, prožívání a učení dětí*. Rovné podmínky ve vzdělávání v kontextu Karlovarského kraje. Regionální online konference. https://www.socialni-zaclenovani.cz/konference-karlovarsky-kraj/

Korbel, V., Kunc, M., Prokop, D., & Dvořák, T. (2020). *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů.* PAQ Research. https://drive.google.com/file/d/1T6ALNPTiEisYozMOG3OgodfvzU4zhSbN/view

Korecká, Z., & Sládek, J. (2018). *Tematický výzkum bydlení ve Slaném. Analýza stavu sociálně vyloučených lokalit a návrhy možných řešení.* Agentura pro sociální začleňování.

Lábusová, A. (2015). Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. In L. Felcmanová, & M. Habrová (Eds.), *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (s.11-16). Univerzita Palackého v Olomouci.

Lábusová, A., Zemská Tannenbergerová, M., & Svoboda, Z. (2021). *Pyramida kvalitní – inkluzivní školy.* Agentura pro sociální začleňování. https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/pyramida-kvalitni-inkluzivni-skoly/

Macková, P. et al. (2020, 28. listopadu). *Absence ve škole aneb (skryté) záškoláctví.* Zapojme všechny.cz https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/absence-ve-skole-aneb-skryte-zaskolactvi

Mair, J. (2019a). *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání Žatec*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR.

Mair, J. (2019b) *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání Varnsdorf*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR.

Mareš, P. (2004). Sociální exkluze a inkluze. In T. Sirovátka (Ed.) *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin* (s. 15-29). Masarykova univerzita v Brně.

Matějů, P., & Straková, J. (2000). *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000*. Sociologický ústav Akademie věd ČR a Anglo-americká vysoká škola.

Matoušek, R. (2019). *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura) Úřadu vlády ČR.

Mikulková, G., & Pacnerová, H. (2010). *Vliv kulturních odlišností a sociálního znevýhodnění na výsledky žáků v psychodiagnostickém nástroji WISC – III (analýza faktorů ovlivňujících výkonnostní specifika).* IPPP ČR.

Median (2017). *Obědy zdarma v předškolním a základním vzdělávání*. Nadace OSF. https://osf.cz/publikace/obedy-zdarma-v-predskolnim-a-zakladnim-vzdelavani/

Median (2018). *Chudoba mladých v ČR*. Charita Česká republika a Česká biskupská konference. https://www.charita.cz/res/archive/015/001860.pdf?seek=1581530736

Median (2018a). *Exekuce v Česku. Zkušenosti poloviny chudých Čechů a dopady exekucí*. A2Alarm.

MŠMT. (2000). *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele.* Vzdělávací služby. https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/administrativa-a-dokumentace-ve-skolstvi/metodiky-a-postupy/5.2.pdf

MŠMT. (2002). *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.* http://www.atre.cz/zakony/page0332.htm

MŠMT. (2005). *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání.* https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/koncepce-vcasne-pece-o-deti....pdf

MŠMT. (2015). *Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních*. https://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/diagnostika/lmp/Metodicka_informace_diagnostika.pdf

MŠMT. (2016). *Přípravné třídy základních škol od školního roku 2017/2018. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. https://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018

MŠMT. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. http://www.msmt.cz/file/50371/.

MŠMT. (2020a). *Členění činností a poskytovaných školských poradenských služeb mezi PPP a SPC*. https://www.msmt.cz/file/52457/

MŠMT. (2020b). *M3. Výkaz o základní škole podle stavu k 30. 9. 2020. Metodický pokyn.* https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/metodicke-pokyny-a-vzory-formularu

MŠMT. (2020c). *Přehled šablon a jejich věcný výklad. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání, programové období 2014–2020.* https://opvvv.msmt.cz/download/file4881.pdf

MŠMT. (2021). *Metodický pokyn k zajišťování podpůrného opatření pedagogická intervence.* http://www.pedagogicke.info/2021/01/msmt-metodicky-pokyn-k-zajistovani_15.html

MŠMT. (2013–2022). *Společné vzdělávání*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/spolecne-vzdelavani-1

MŠMT. (n.d.). *Sdělení pro rodiče k zajištění lepší informovanosti rodičů žáků v případě výskytu pedikulózy (vši dětské).* Sdělení pro rodiče k zajištění lepší informovanosti rodičů žáků v případě výskytu pedikulózy (vši dětské), MŠMT ČR (msmt.cz)

Moree, D. (2019). *Cesty Romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. Nadace OSF.

Nesládek, M., & Seifert, M. (2019). *Analýza dat z výkazů školských poradenských zařízení za školní roky 2016/17 a 2017/18 Návrh na úpravy ve výkaznictví společného vzdělávání, se zaměřením na činnost školských poradenských zařízení*. Národní ústav pro vzdělávání. https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/300

Němec, Z., Šebová, B., Georgieva, R., Horáčková, K., Titěrová, K., & Čurejová, J. (2014). *Asistent ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Nová škola, o.p.s.

Němec, Z. (2019). *Systémová podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání.* Nová škola, o.p.s.

Němec, Z. (2020). *'Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání': O segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

Němec, Z. (2021). *Podpora žáka se sociálním znevýhodněním ze strany asistenta pedagoga.* Zapojmevšechny.cz. https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podpora-zaka-se-socialnim-znevyhodnenim-ze-strany-asistenta-pedagoga

NPI ČR. (2022a). *K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog?* Zapojme všechny.cz. https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/k-cemu-je-ve-skole-dobry-socialni-pedagog

NPI ČR. (2022b). *Principy komunikace školy s rodiči.* Zapojme všechny.cz https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/principy-komunikace-skoly-s-rodici

NPI ČR. (n.d.). *Inkluze v každodenním životě školy: Portál pro pedagogy, rodiče i zástupce veřejné správy*. http://www.inkluzevpraxi.cz/

NÚV. (2015a). *Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních*. https://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/diagnostika/lmp/Metodicka_informace_diagnostika.pdf

NÚV. (2015b). *Přehled relevantních diagnostických metod k diagnostice rozumových schopností*. https://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/diagnostika/lmp/Priloha_2_tabulka_nastroju.pdf

NÚV. (2016). *Metodický list pro školská poradenská zařízení. Zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání – Terminologický výklad pojmů.* http://www.pedagogicke.info/2016/08/nuv-metodicky-list-pro-skolska.html

OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

OECD. (2017). *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course.* OECD Publishing. Paris. https://doi.org/10.1787/9789264287457-en

PAQ Research. (2020). *Život během pandemie*. https://zivotbehempandemie.cz/destabilizace-prace

Pávková, J. (2014). *Pedagogika volného času*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Pekárková, S., Lábusová, A., Rendl, M., & Nikolai, T. (2010). *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R*. Člověk v tísni, o. p. s., Vzdělávací program Varianty. https://www.osf.cz/wp-content/uploads/2015/04/analyza-nemoc-bezmocnych.pdf

Brusenbauch Meislová, M., Daniel, S., Folwarczný, R., Hájek, O., Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., & Žídková, M. (2019). *Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: Sekundární analýza PIRLS 2016*. ČŠI. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%c3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/ID-165-SA-PIRLS-2016_elektronicka-verze_FINAL_9-5-2019.pdf

Nová škola, o.p.s. (n.d.). *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů*. https://www.asistentpedagoga.cz/

Prokop, D. (2019). Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. *Sociologický časopis*, *55*(4), 445-472. https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2019/04/02.pdf

Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host. Brno.

Prokop, D., Hrubá, L., & Kunc, M. (2020a). Ekonomické problémy domácností v polovině srpna, report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie 10. vlna.

Prokop, D., Korbel, V., Dvořák, T., Marková, L., Gardošíková, D., Grossman, J., Münich, D., & Krajčová, J. (2020b*). Mají děti v Česku stejné šance na vzdělávání? Hlavní zjištění studie Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity.* PAQ Research, Think Tank IDEA & Nadace České spořitelny. https://www.nadacecs.cz/data/documents/76/ncs-shrnuti-studie-nerovnosti-fin.pdf

Seifert, M., Nesládek, M., Mouchová, D., Sedláková, U., Bartoš, J., Valová, R., Pohořská, A., Gorčíková, M., & Nešutová, E. (2019). *Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole: statistické ukazatele, efektivní podpůrná opatření, potřeby a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání.* Národní ústav pro vzdělávání. https://www.nuv.cz/file/4334_1_1/download/

Seifert, M., Modráček, Z., Suchomel, P., Černý, M., & Blažková, I. (2021). *Využívání diagnostických nástrojů a doporučovaná podpůrná opatření ve školských poradenských zařízeních*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_SPZ_vyuzivani_diagnostickych_nastroju.pdf

Seifert, M., Veselá Nová, S., & Zaťková, S. (2022). *Zkušenosti se zajišťováním bezplatných obědů v Karlovarském a Ústeckém kraji*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Ministerstvo pro místní rozvoj ČR.

Slavíková, I. (2010). *Analýza výsledků šetření v PPP*. NÚV. http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/studie/analyza_nastroju/ppp.html

Staveník, A., & Stejskalová, M. (2019). *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání města Brna.* Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/vstupni-analyza-v-oblasti-vzdelavani-mesta-brna-volny-cas-socialne-vyloucenych-deti_komprimovan%C3%BD.pdf

Stejskalová, M. (2017) *Situační analýza pro obec Osoblaha*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/VA_Osoblaha.pdf

Straková, J., & Matějů, P. (Eds.). (2006). *Nerovné šance na vzdělávání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Svobodová, A. (2018a). *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání města Aš*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/VA_A%C5%A1.pdf

Svobodová, A. (2018b). *Možnosti trávení volného času ve městě Dubí*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/VA_moznosti-traveni-vol-casu_Dubi.pdf

Svobodová, A. (2019). *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání a volného času města Česká Kamenice*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR.

Svobodová, A. & Trlifajová, L. (2021). *Balancování na hraně a nejisté vyhlídky. Příběhy prekarizovaných pracovníků a pracovnic během prvního roku pandemie covid-19*. Centrum pro společenské otázky - SPOT. https://www.pracevobci.cz/upload/studies/26/dopady-covid-pribehy.pdf

Swart, D., Andrys, O., Pražáková, D., & Folwarczný, R. (2020). *Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi

Švec, J. (Ed.). *Příručka pro sociální integraci*. Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách. http://www.socialni-zaclenovani.cz/co-je-socialni-vylouceni

Tománek, L. (2015). Sociální pedagog. In J. Michalík, P. Baslerová, & L. Felcmanová (Eds.), *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* (pp 167-170). Univerzita Palackého v Olomouci. http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf

Toušek, L. (2007). *Sociální vyloučení a prostorová segregace*. AntropoWeb. http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vylouceni-a-prostorova-segregace

Toušek, L., Walach, V., Kupka, P., Tvrdá, K., Brendzová, A., Lupták, L., Dvořáková, T., Plachý, O., & Vanková, K. (2018). *Labyrintem zločinu a chudoby: kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučených lokalitách.* Doplněk.

Turčínková, J., Štenclová, P., Švidrová, D., Flesarová, T., Stanjurová, L., & Tichá, H. (2019). *Metodika včasné péče pro sociálně znevýhodněné děti a jejich rodiny*. Centrum inkluze o.p.s. http://centruminkluze.cz/files/metodika-vcasne-pece.pdf

Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Nakladatelství Karolinum.

Vepřková, R. (2016). *Vstupní analýza města Varnsdorf*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR. https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Varnsdorf_VA.pdf

Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství (SLON).

Veřejný ochránce práv. (2018a). *Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání: Doporučení veřejné ochránkyně práv*. https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/25-2017-DIS-JMK_Doporuceni_k_rovnemu_pristupu_k_predskolnimu_vzdelavani.pdf

Veřejný ochránce práv. (2018b). *Doporučení veřejné ochránkyně práv k povinnému předškolnímu vzdělávání*. https://www.ochrance.cz/uploads-import/DISKRIMINACE/Doporuceni/75-18-DIS-VB-predskolni-vzdelevani.pdf

Veřejný ochránce práv. (2020). *Poskytování dávek mimořádné okamžité pomoci pro nezaopatřené děti: Výzkum veřejného ochránce práv*. https://www.ochrance.cz/uploads-import/VOP/Tiskove_zpravy_prilohy/SZD_25-2020-doporuceni_MOP.pdf

Vyhláška č. 147/2011 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (2011). https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147

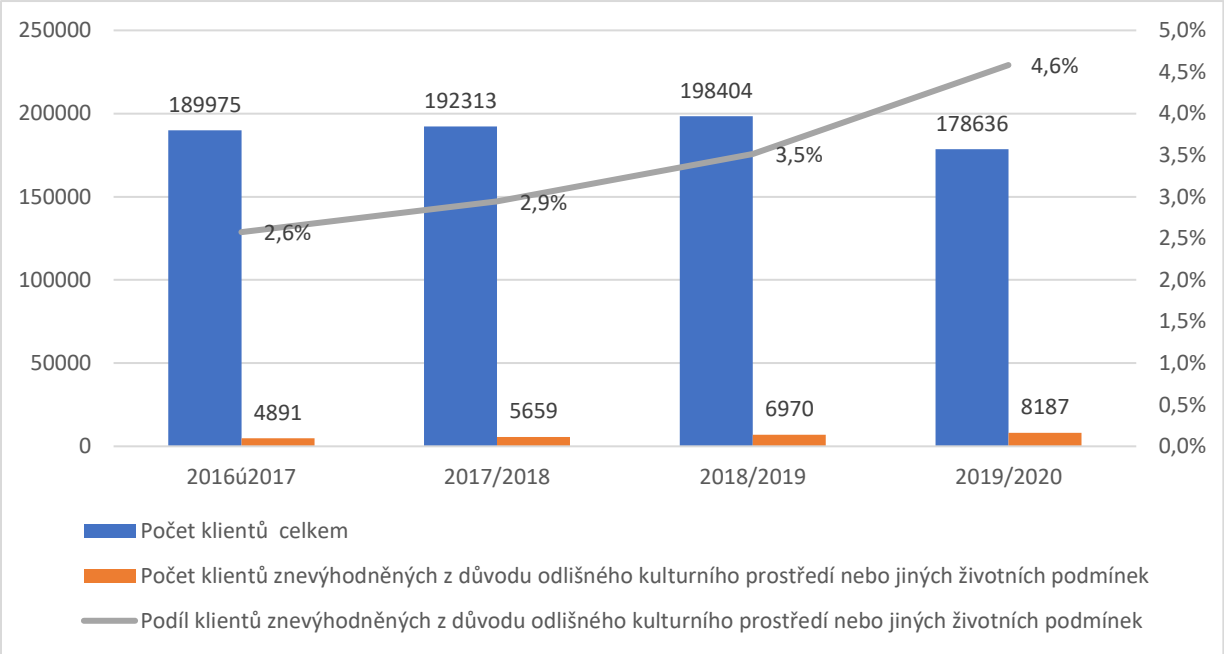
Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/561-2004-82-2015.pdf

Zíková, T., Jakoubek, M., Jakoubková Budilová, L., Koubková, H., Lábusová, A., Morvayová, P., Strohsová, K., Pokorná, V., Krištof, R., Svoboda, Z., & Radostný, L. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Západočeská univerzita v Plzni. http://www.kapezet.cz/sou/2011-bedekr-zs.pdf

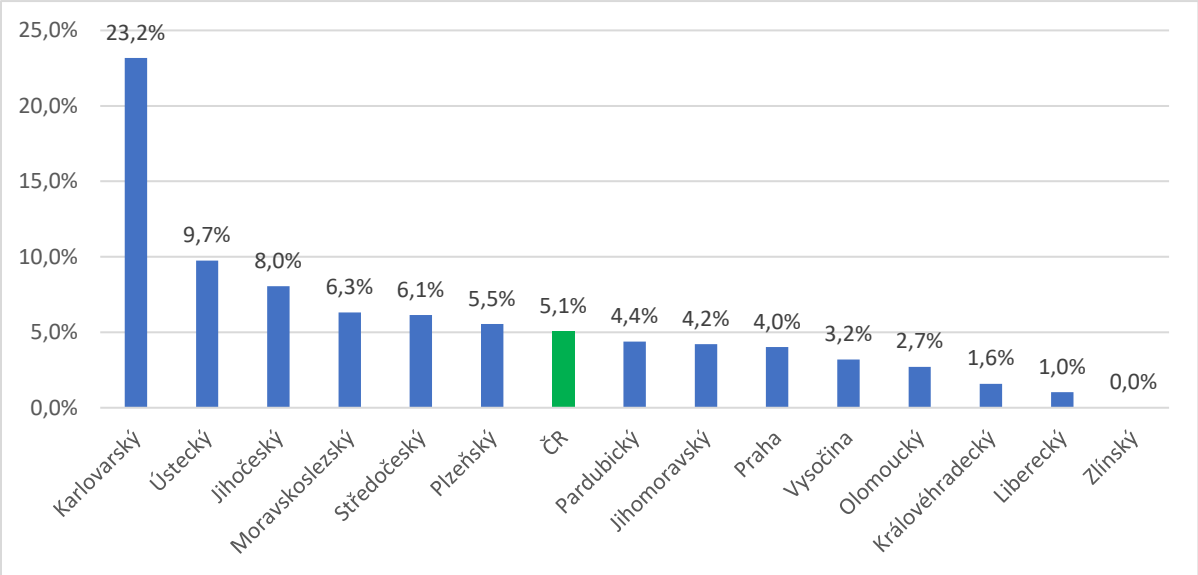
11 Příloha

Graf 1 Růst počtu a podílu klientů PPP znevýhodněných z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek



Zdroj: MŠMT, k 30. 9. daného roku

Graf 2 Podíl klientů znevýhodněných z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek v běžných třídách ZŠ v jednotlivých krajích a ČR



Zdroj: MŠMT, k 30. 9. 2020