



Česká školní
inspekce

Hodnocení úspěšných strategií
základních škol vzdělávajících
znevýhodněné žáky

Tematická zpráva

říjen 2020

2019|20

Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky

Tematická zpráva

Mgr. Daniela Swart

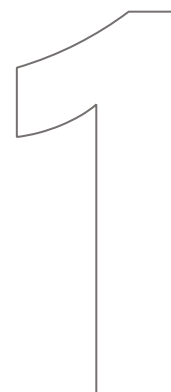
PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Mgr. Roman Folwarczný

OBSAH

1	ÚVOD	2
1.1	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ	2
1.2	KONCEPCE STÁTNÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZE ZNEVÝHODNĚNÝCH LOKALIT	3
1.3	METODIKA ŠETŘENÍ.....	4
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	8
3	SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ VNÍMANÉ ŠKOLAMI V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ	12
3.1	SPECIFIKA ŠKOL ZASTOUPENÝCH V TEMATICKÉM ŠETŘENÍ.....	12
3.2	VNÍMÁNÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ	13
4	STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	18
4.1	DOPADY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍSTUPY ŠKOL	18
4.2	ZPŮSOBY ŘEŠENÍ PŘEKÁŽEK VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
4.3	TYPOLOGIE ŠKOL	28
4.3.1	ŠKOLY S EMPATICKÝM PŘÍSTUPEM K ŽÁKŮM A JEJICH RODIČŮM	28
4.3.2	ŠKOLY S DIREKTIVNÍM PŘÍSTUPEM K ŽÁKŮM A JEJICH RODIČŮM	29
4.4	KVALITA VÝUKY.....	30
5	PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY ŘEŠENÍ	36
5.1	VEDENÍ ŠKOLY A SILNÁ VIZE.....	36
5.2	PERSONÁLNÍ ZABEZPEČENÍ A SPOLUPRÁCE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOLY	39
5.2.1	PEDAGOGICKÉ SBORY	39
5.2.2	ROLE SPECIALIZOVANÝCH A PODPŮRNÝCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	43
5.3	VYUŽÍVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	45
5.4	DALŠÍ ZDROJE FINANCOVÁNÍ	47
5.5	PODPORA ZŘIZOVATELE A SPOLUPRÁCE V RÁMCI LOKALIT.....	48
6	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	54
6.1	POZITIVNÍ ZJIŠTĚNÍ.....	54
6.2	RIZIKA ZVOLENÝCH STRATEGIÍ	55
6.3	DOPORUČENÍ	56
6.3.1	DOPORUČENÍ PRO ŠKOLY	56
6.3.2	DOPORUČENÍ PRO ZŘIZOVATELE	56
6.3.3	DOPORUČENÍ PRO MŠMT	57
	SEZNAM ZKRATEK	59
	PŘÍLOHA 1 POROVNÁNÍ ZJIŠTĚNÍ S RYSY EFEKTIVNÍCH ŠKOL VZDĚLÁVAJÍCÍCH ŽÁKY ZE ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ, KTERÉ UVÁDÍ VÝZKUM EFEKTIVITY VZDĚLÁVÁNÍ	62
	PŘÍLOHA 2 SEZNAM INDIKÁTORŮ VYUČOVACÍCH HODIN, KTERÉ BYLY ZAPOČTENY DO INDEXU VYUČOVACÍCH HODIN	65

A large, stylized number '1' with a thin black outline, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page respectively towards the number.

Úvod

1 ÚVOD

Identifikace a hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky bylo jedním z důležitých specifických úkolů České školní inspekce (dále i „ČŠI“) ve školním roce 2019/2020. Důležitost tohoto tématu je mimo jiné dána důrazem na snižování nerovností ve vzdělávání jako jedné ze tří definovaných priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jejíž účinnost v tomto roce končí. Záměrem České školní inspekce je představit prostřednictvím této tematické zprávy hlavní zjištění vztahující se k realizovaným strategiím vybraných základních škol v oblasti vzdělávání žáků nejen ve znevýhodněných lokalitách. Tematická zpráva tak navazuje na obecnější zjištění uvedená v tematické zprávě České školní inspekce *Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách* z roku 2015.¹

1.1 Vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí

Vzdělávání je považováno za jeden z nástrojů, který může pomáhat zmírňovat sociální nerovnosti ve společnosti. Česká školní inspekce již delší dobu upozorňuje na skutečnost, že vzdělávací výsledky žáků² jsou silně závislé na socioekonomickém statusu (dále i „SES“) rodin, ze kterých pocházejí. To pak potvrzuje také řada dalších národních i mezinárodních výzkumů. Zároveň se obecně má za to, že kvalitní školy dokážou rodinné zázemí částečně kompenzovat a vzdělanostní handicapy žáků pocházejících z rodin s nízkým SES do určité míry vyrovnávat.³ Vzhledem k prokázané rozdílné efektivitě jednotlivých škol má tento předpoklad zřejmě opodstatnění.⁴ Vzdělávací systém České republiky se v tomto ohledu na základě mezinárodních srovnání opakovaně jeví spíše jako ten, který reprodukci nerovností ve společnosti posiluje, tj. žáky s méně příznivým rodinným zázemím nedokáže ve vzdělávání účinně motivovat a podpořit. Nerovnosti ve vzdělávacím systému České republiky dokládají opakovaně mezinárodní šetření výsledků vzdělávání.⁵ Ukazuje se, že ve vzdělávání existuje forma „Matoušova efektu“⁶, tj. že žáci s lepším socioekonomickým zázemím dělají v průběhu vzdělávání větší pokrok než žáci se zázemím horším. Počáteční znevýhodnění žáků mají později kumulativní efekt, protože pozdější učení navazuje na předchozí výsledky. Také v mezinárodních šetřeních se ukazuje, že rozdíly je možné vysledovat už brzy po zahájení školní docházky (šetření TIMSS – ve věku 10 let) a tyto rozdíly se dále zvyšují.⁷ Se žáky, pro které rodinné zázemí představuje znevýhodněnou pozici pro jejich vzdělávací dráhu, se setkávají v nižší či vyšší míře v podstatě všechny základní školy v České republice.

¹ Tato zpráva je dostupná [zde](#).

² Týká se to samozřejmě také dětí a studentů, nicméně vzhledem k tomu, že tematická zpráva pojednává o základních školách, bude v textu používán většinou pouze pojem „žák“.

³ Sammons, P., Hillan, J. & Mortimore, P. (1995) Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research (London, OFSTED/ Institute of Education, University of London).

⁴ Paralelně ke zjištěním ze zahraničních výzkumů efektivitě vzdělávání můžeme předpokládat, že rozdíly v efektivitě jednotlivých škol jsou poměrně vysoké. Rozdíly mezi školami vysvětlují 5–18 % rozdílů ve zjištěných výsledcích vzdělávání žáků, ještě podstatnější pro výsledky vzdělávání jsou faktory na úrovni třídy. Kombinovaný vliv třídy a školy na výsledky vzdělávání se odhaduje v rozmezí 15–50 %, při kontrole vstupních rozdílů mezi žáky. (Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. Reading, UK: Centre for British Teachers).

⁵ Dopadu socioekonomického statusu žáků do vzdělávání se z publikací ČŠI podrobně věnuje např. Sekundární analýza PIRLS 2016 Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice, ČŠI 2019 ([dostupné zde](#)).

⁶ V sociologii vzdělávání se tímto pojmem označuje výhoda dětí z rodin s vyšším kulturním kapitálem, které jsou v lepší pozici na začátku školní docházky, ale také v průběhu školní docházky nabývají dovedností vyšším tempem. Hovoří se proto o kumulativní výhodě dané dostupnými zdroji v rodině. Dalším mechanismem může např. být, že dětem, které projeví v raném věku určité nadání, je věnována vyšší péče než těm, které možnost projevit svoje nadání nemají, a naopak se setkávají s předsudky. Obecně jde o princip, který napomáhá rozevírání nůžek mezi úspěšnými a těmi méně oceňovanými. Pojem se odvozuje od biblického výroku svatého Matouše: „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“

⁷ OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris.

Cílem České školní inspekce, prostřednictvím tematického šetření, bylo proto shromáždit zkušenosti vybraných základních škol, které mají ke vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí⁸, popř. žáků, jejichž vzdělávací dráha může být vzhledem k nepříznivému rodinnému prostředí významně limitována, proaktivní přístup, a kterým se i přes složité podmínky, v nichž působí, daří žáky vzděláváním úspěšně provázet a dosahovat s nimi dobrých vzdělávacích výsledků. Všeobecně se předpokládá, že vzdělávání těchto žáků vyžaduje po škole „práci navíc“. Neexistuje ovšem přesná evidence o tom, které podpůrné aktivity školy vyvíjejí a s jakým úspěchem je realizují. V rámci tematického šetření sledovala Česká školní inspekce strategie škol ve vztahu ke vzdělávání žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, v návaznosti na faktory, které podle pracovníků škol jejich školní úspěšnost negativně ovlivňují. Sledovány byly předpoklady a případné bariéry jejich realizace, posuzována byla jejich udržitelnost a přenositelnost do dalších škol.

1.2 Koncepce státní vzdělávací politiky v oblasti vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit

Téma vzdělávání žáků z vyloučených lokalit⁹ se neobjevuje nově, na koncepční úrovni existuje k problematice vzdělávání těchto žáků několik definovaných strategií. Problematika se objevuje v dokumentech, které sociální znevýhodnění¹⁰ pojímají v širším kontextu¹¹ (např. politiky zaměstnanosti, bydlení, sociálních služeb apod.), kdy oblast vzdělávání je považována za jednu z priorit. Oblast základního vzdělávání je i v těchto dokumentech dovedena až do podoby specifických cílů. Dále je téma obsaženo v dokumentech, které se týkají konkrétně oblasti vzdělávání a akcentují potřebu snižování nerovností ve vzdělávání. Toto téma bylo jednou ze tří priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020¹² (dále i „Strategie 2020“). Za hlavní příčinu nerovnosti ve vzdělávání označuje „rozdílnou úroveň příležitostí a aspirací k učení, výrazně předurčenou zejména rodinným prostředím a dále prohlubovanou příliš časnou vnější diferenciací žáků ve vzdělávacím systému“. Dokument předpokládá specifické zaměření vzdělávací politiky na rozšíření vzdělávacích příležitostí u některých cílových skupin a konstatuje potřebu kompenzovat znevýhodnění žáků dané jejich socioekonomickým a kulturním zázemím. K implementačním nástrojům Strategie 2020 patří Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (dále i „Dlouhodobý záměr ČR“), který pokrývá segment regionálního školství. Slouží k formování základních parametrů vzdělávací soustavy a zajišťuje sladování záměrů mezi centrem a kraji (mj. určuje obsahový rámec dlouhodobých záměrů krajů). K jednotlivým obecně formulovaným opatřením uvedeným ve Strategii 2020 pak stanovuje konkrétnější záměry.

Ze Strategie 2020 dále vycházel také Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018. Smyslem akčního plánu je nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby jejich vzdělávání bylo možné uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Slouží zároveň pro naplnění podmínek

⁸ Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 2015, GAC spol. s r. o. uvádí, že sociální vyloučení ve vztahu k chudobě představuje vrchol ledovce. Materiální deprivace se v něm snoubí s bariérami limitujícími uplatnění na otevřeném trhu práce a trhu s bydlením, omezeným přístupem k veřejným službám, nízkou politickou participací a v řadě případů i s prostorovou segregací a symbolickou stigmatizací lidí, kteří v těchto podmínkách žijí. Sociálně vyloučený člověk čelí komplexu problémů, jako jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, špatná kvalita bydlení, špatný zdravotní stav či rozpad rodiny. V českém kontextu, kde ve více než polovině ze sociálně vyloučených lokalit tvoří většinu Romové, se přidává k řečenému i fenomén etnické diskriminace. Jednou z charakteristik sociálně vyloučených osob je zpravidla nízká úroveň vzdělání. [\(analýza dostupná zde, více k definici vyloučených lokalit zde\).](#)

⁹ V koncepčních a výzkumných dokumentech se častěji pracuje s pojmem sociálního vyloučení a vyloučených lokalit. Školy, které byly pro tematické šetření vybrány, se vyznačovaly docházkou žáků z vyloučených lokalit, tito žáci (s výjimkou jedné školy) však tvořili většinu žáků školy. Obecně je proto používán také termín znevýhodněné lokality pro označení širšího prostředí, ve kterém se škola nachází. Jedná se o školy umístěné v periferních nebo strukturálně postižených oblastech, popř. v městských částech s výskytem vyloučených lokalit.

¹⁰ Ve vzdělávání se v současné době pro kategorizaci speciálních vzdělávacích potřeb pracuje s kategorií žáků s odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami. Používán je také termín „sociálně znevýhodnění žáci“. Jsou za ně pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí (Jan Průcha. Pedagogická encyklopedie, 2009).

¹¹ Konkrétně jde o dokumenty Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016 až 2020 [\(dostupné zde\)](#),

Strategie sociálního začleňování 2014–2020 [\(dostupné zde\)](#)

a Strategie romské integrace do roku 2020 [\(dostupné zde\)](#).

¹² [Dostupné zde.](#)

Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále i „OP VVV“), v jehož rámci bylo v programovém období 2014–2020 možné čerpat finanční prostředky z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). Přímou školy vzdělávající žáky ze znevýhodněných lokalit měly ve sledovaném období možnost získat finanční podporu z OP VVV prostřednictvím výzev Šablony II na podporované aktivity *personální podpora* (školní asistent, speciální pedagog, psycholog, sociální pedagog, kariérový poradce), *další vzdělávání pedagogických pracovníků, pomoc žákům ohroženým školním neúspěchem, vzájemná výměna zkušeností mezi pedagogy, tandemové vzdělávání, projektová výuka, zájmové kluby*. Další výzvy nebyly adresovány přímo školám, a školy je tedy mohly využívat jen nepřímo prostřednictvím dalších subjektů (např. výzvy pro Místní akční plány rozvoje vzdělávání, Inkluzivní vzdělávání pro sociálně vyloučené lokality, Implementace krajských akčních plánů).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) dále školám nabízí dotační program Podpora integrace romské menšiny, který se vypisuje každoročně.¹³ V oblasti základního vzdělávání program podporuje aktivity typu *spolupráce rodiny a školy, vzdělávání romských žáků na základní škole, podpora úspěšného přechodu na střední školu a volnočasové aktivity pro romské děti a žáky*.

Struktura těchto koncepčních dokumentů představuje poměrně složitý systém cílů a předpokládaných opatření. Stručně je ale možné shrnout, že potenciál ovlivňovat praxi škol v době realizace tematického šetření měly především uvedené vypsané dotační tituly MŠMT a dále nová vyhláška č. 27/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravila pravidla pro vzdělávání těchto žáků a definovala soubor podpůrných opatření a postupy při jejich uplatňování. Vycházela přitom z myšlenky, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami (těmito žáky jsou i žáci sociálně znevýhodnění) potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními využít poskytnutí podpůrných opatření.

Vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit zůstává prioritou i do budoucna a jeho důležitost je zřejmá z připravovaného strategického dokumentu, který naváže na Strategii 2020 a zaměří se na období 2030+. Rovný přístup ke vzdělávání, zahrnující omezení segregačních tendencí ve školství a odstraňování socioekonomických bariér ve vzdělávání, je jednou z pěti uvažovaných strategických linií.¹⁴

1.3 Metodika šetření

Šetření České školní inspekce bylo realizováno v období od listopadu 2019 do února 2020 a jeho výsledky předkládané v této tematické zprávě¹⁵ reflektují zjištění ze vzorku relevantně vybraných osmi základních škol¹⁶. Hlavnímu šetření předcházelo v červnu 2019 ještě pilotní šetření provedené na dvou školách.

TABULKA 1 | Školy zastoupené v hlavním a pilotním šetření

Kraj	Počet škol celkem (číslo v závorce označuje školu v pilotním šetření)
Praha	2 (1)
Jihočeský	1
Karlovarský	1
Ústecký	2
Liberecký	1
Moravskoslezský	3 (1)
Celkem	10 (2)

¹³ Od roku 2020 mohou být příjemci jen nestátní neziskové organizace.

¹⁴ Informace k přípravě strategického dokumentu jsou dostupné [zde](#).

¹⁵ Tematická zpráva je výstupem tematické inspekční činnosti České školní inspekce podle zákona. S ohledem na charakter tohoto šetření i na formát prezentovaných zjištění lze tuto zprávu věcně vnímat spíše jako určitou případovou studii.

¹⁶ Další plánované návštěvy škol nemohly být realizovány vzhledem k nouzovému stavu vyhlášenému usnesením vlády ze dne 12. března 2020 č. 194 o vyhlášení nouzového stavu pro území České republiky z důvodu ohrožení zdraví v souvislosti s prokázáním výskytu koronaviru (označovaný jako SARS CoV-2) na území České republiky.

Pro šetření byly na základě různých expertních doporučení vybrány školy, které se vyznačují aktivním přístupem a jsou úspěšné v hledání strategií k podpoře vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit. Byly využity především znalosti terénních pracovníků, odborníků a podkladové studie Agentury pro sociální začleňování, poznatky z předchozí inspekční činnosti i dílčí terénní poznatky dalších organizací, se kterými byly realizovány rozhovory nebo které byly vyzvány k zaslání svých odůvodněných návrhů na úspěšné školy působící ve složitém prostředí. Do užšího výběru byly zařazeny školy, u nichž se pozitivní hodnocení potvrzovalo z více zdrojů a/nebo bylo ve shodě se závěry posledního realizovaného inspekčního hodnocení školy. Získaný seznam škol byl dále filtrován podle následujících kritérií výběru:

- Základní škola je plně organizovaná (od 1. do 9. ročníku).
- Výuka probíhá v běžných třídách, popř. jen okrajově ve třídách zřizovaných podle [§ 16 odst. 9](#) školského zákona (dříve speciální třídy).
- Romští žáci jsou vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.
- Škola má v posledních třech letech stabilní vedení.
- Existuje popis vyloučené lokality z důvěryhodného zdroje.¹⁷

Při finálním výběru bylo dále přihlédnuto k indikátorům míry ukončení základního vzdělávání v 9. třídě, k celkové úspěšnosti školy v testování realizovaných Českou školní inspekcí a k posunu výsledků testování 9. tříd mezi lety 2013 a 2017, avšak s vědomím, že tyto výsledky škol jsou obtížně porovnatelné vzhledem k rozdílnému celkovému socioekonomickému složení žáků, ke kterému nebyly dostupné využitelné údaje. Pro zachování anonymity škol a jednotlivých respondentů jsou jednotlivé školy pro identifikaci a odkazy v rámci analýz označeny písmeny latinské abecedy (tj. škola A – škola J). Tato označení umožňují upozorňovat i na odlišnosti mezi jednotlivými školami.

Navštívené školy představují určitý průřez, který nastiňuje možnosti práce školy se sociálně znevýhodněnými žáky v aktuálním kontextu a upozorňuje na zjištěná rizika nastavení systému. Ambicí tematického šetření bylo soustředit se na realizované strategie vybraných škol, upozornit na to, co je na základě jejich zkušeností možné přenést směrem k dalším školám. Závěry šetření na příkladu škol s výše popsanými charakteristikami popisují pozitivní trendy a jejich rizika, přestože nejde o celkově zobecnitelné údaje o tom, jak školy v České republice se sociálně znevýhodněnými žáky pracují. Šetření ve školách prováděl expertní tým složený ze školních inspektorů s praktickými zkušenostmi ze škol vzdělávajících sociálně znevýhodněné žáky a přizvaných osob s odborností v oblasti vzdělávání romských a sociálně znevýhodněných žáků, rovnosti ve vzdělávání a řízení školy.

V rámci šetření byly vedeny polostandardizované rozhovory¹⁸ s řediteli škol (v některých případech za přispění zástupce ředitele školy, podle volby ředitele a rozdělení kompetencí vedoucích pracovníků školy), s výchovnými poradci, metodiky prevence a dalšími specialisty, pokud ve škole působili (se školními speciálními pedagogy, školními psychology, sociálními pedagogy, kariérovými poradci, koordinátory inkluze, školními asistenty). Provedeno bylo 138 sledování výukových jednotek a realizovány byly standardizované následné rozhovory se 130 učiteli. Všichni učitelé, ředitelé i žáci 8. a 9. ročníků, kteří byli v době šetření přítomni ve škole, byli dále dotazováni prostřednictvím on-line dotazníků. Baterie otázek z dotazníku pro žáky byly převzaty z vybraných pasáží žakovského dotazníku PISA¹⁹ a jako referenční hodnoty byly v analýzách využity odpovědi 15letých žáků základních škol získané v šetření PISA 2018. Žáci na dotazník odpovídali ve škole zpravidla v počítačových učebnách nebo na školních tabletech. V případě školy C bylo získáno nízké množství odpovědí kvůli absencím žáků celkově malé školy, kde část dotazníků musela být navíc ze zpracování vyřazena z důvodu nedostačující znalosti českého jazyka

¹⁷ Zpravidla byly využívány situační analýzy lokalit Agentury pro sociální začleňování, popř. popisy území ve strategických materiálech obcí.

¹⁸ Tyto ani další realizované rozhovory nebyly s ohledem na komfort respondentů v kontextu inspekčního šetření nahrávány, ale podstatná sdělení byla zapisována.

¹⁹ Programme for International Student Assessment (dotazník je určený pro patnáctileté žáky).

některých žáků cizinců²⁰. Učitelé vyplňovali prostřednictvím on-line dotazníku vybrané sady otázek převzatých z učitelského dotazníku šetření TALIS²¹. Jako referenční soubor sloužily odpovědi učitelů základních škol ze šetření TALIS 2018. Pozornost byla mimo to věnována vybrané relevantní školní dokumentaci – školní vzdělávací program (dále i „ŠVP“), výroční zprávy škol nebo dokumentace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, prostřednictvím které bylo možné ověřovat účinnost uplatňovaných strategií školy.²²

TABULKA 2 | Realizované rozhovory se školními specialisty

Specializace	Počet rozhovorů
Výchovný poradce	9
Školní metodik prevence	8
Školní psycholog	1
Školní speciální pedagog	5
Kariérový poradce	1
Sociální pedagog	3
Školní asistent	4
Školní speciální pedagog a koordinátor inkluze	1
Výchovný poradce a kariérový poradce	1
Celkem rozhovorů	33

TABULKA 3 | Žáci a učitelé dotazovaní prostředním on-line dotazníku

Označení školy	Žáci 8. ročník	Žáci 9. ročník	Žáci celkem	Učitelé
Škola A	16	21	37	25
Škola B	22	19	41	18
Škola C	8	3	11	11
Škola D (pilotní)	22	8	30	19
Škola E	46	28	74	39
Škola F (pilotní)	33	37	70	20
Škola G	15	16	31	15
Škola H	7	10	17	15
Škola I	39	37	76	26
Škola J	28	20	48	23
Celkem	236	199	435	211

V textu jsou uváděny zejména informace vztahující se ke školám zahrnutým do hlavního šetření. Pokud jsou zahrnuty i školy z šetření pilotního, je na tuto skutečnost v textu upozorněno.

²⁰ Za žáky cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné občanství než české. Jazyková situace žáků cizinců je velmi široká od těch, kteří se v České republice narodili a čeština je pro ně rodným jazykem, až po ty, kteří do ČR přijeli v pozdějším věku a s češtinou se setkali poprvé ve škole. Pro označení jazykové situace se proto stále častěji používá termín žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Termín OMJ zahrnuje jak některé děti/žáky cizince tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Více informací [zde](#).

²¹ Teaching and Learning International Survey.

²² Uváděné počty nezahrnují data získaná z pilotního šetření, která byla analyzována zvlášť.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '2' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Dopady sociálního znevýhodnění žáků do vzdělávání se neomezují jen na žáky z vyloučených lokalit. Určující jsou životní podmínky konkrétních rodin žijících jak ve vyloučených lokalitách, tak v širším okolí školy. Mezi důvody, proč pracovníci škol zařadili některé žáky pro účely šetření mezi skupinu sociálně znevýhodněných žáků, patřilo v nejpalcivěji pocíťovaných případech nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po ubytovnách nebo příbuzných, návraty rodin ze sociálně vyloučeného prostředí, které se vrací po dočasném pobytu ze zahraničí, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravu, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, u cizinců zkušenost z území postiženého válkou zpravidla spojená s rozdělením rodiny. Častým důvodem je také rozpad rodiny a s tím související materiální nouze a emoční zatížení žáků, byť v některých případech přechodné. Učitelé si stěžují na nízký zájem rodičů a nedostatečnou podporu dětí ve vzdělávání. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se často kumulují.

Navštívené školy nejčastěji reagovaly na potřebu zohlednit sociální znevýhodnění žáků odstraňováním finančních bariér. Školy v případě potřeby zvládají minimalizovat finanční bariéry zajištěním řady služeb pro žáky zdarma nebo s nízkými finančními náklady, byť někdy za cenu rezignace na aktivity, které nejsou nutné (např. v oblasti účasti žáků na kulturních a společenských akcích, pobytových akcích apod.). Velmi rozšířená byla také pomoc s domácí přípravou, zajištění doučování a nízkonákladových volnočasových aktivit. Složitější je možnost reakce škol na bariéry, které se přímo pojí se sociálním vyloučením, jako je (někdy zdánlivě) nízký význam prisuzovaný dosaženému vzdělání dětí nebo nižší kompetence rodičů při jednání se školou. Některé ze škol reagovaly empatickým přístupem a citlivou komunikací s rodinami žáků, což je náročný a dlouhodobý úkol.

Navštívené školy byly v hledání vhodných strategií pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků aktivní a zaznamenána byla řada iniciativ na úrovni škol i v přístupech jednotlivých učitelů. Školy hledaly vlastní cestu spíše intuitivně a osamoceně, s omezenou informovaností o způsobech intervencí jiných škol působících v podobném prostředí. Členové vedení škol byli aktivní ve vyhledávání dostupných finančních zdrojů pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Vhodným vodítkem při hledání strategií se v poslední době staly nastavené dotační programy, v daném období především Šablony II (OP VVV). Realizovaná opatření se jevila jako funkční, v praxi akterý vítaná a využívaná. Problematická se v současné době jeví nízká kontinuita opatření a vysoká administrativní náročnost způsobená závislostí opatření na projektových výzvách, které jsou krátkodobé (zpravidla 2 roky), a to i pro opatření, která vyžadují řádově delší časové období, aby mohl být zřetelný efekt (např. činnost školních specialistů, doučování žáků apod.).

Práce ve školách, které se ve zvýšené míře potýkají s problematikou sociálně znevýhodněných žáků či přímo sociálního vyloučení, klade vysoké nároky na vedení škol i učitelský sbor. V navštívených školách byly zaznamenány v řadě oblastí vyšší kvalita a pracovní nasazení ředitelů škol a současně v pedagogickém sboru v rámci ČR nadprůměrná úroveň aktivit profesního rozvoje, otevřenosti vůči inovacím, spolupráce mezi učiteli a kvality vztahů.

K sociálnímu znevýhodnění konkrétních žáků je potřeba přistupovat jako k citlivému tématu. Přestože jeho dopady do vzdělávání jsou závažné, v praxi může činit problém skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy přesně ohraničit. Komunikace s rodinami žáků, kteří by v návaznosti na rodinnou situaci potřebovali zajistit vhodnou podporu v rámci podpůrných opatření, může selhávat na rozporuplném nebo negativním vnímání příslušných intervencí. Reálně v navštívených školách identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišných kulturních a jiných životních podmínek v rámci rezortního výkaznictví neodpovídala sociálnímu složení žáků školy. Konkrétní rozdíly udává tabulka č. 9 v kapitole 5.3 Využívání podpůrných opatření.

Velmi významná je role zřizovatele školy. Zřizovatel školy může ovlivňovat celkovou infrastrukturu vzdělávání prostřednictvím nastavení kapacit a spádových obvodů škol v rámci obce, a tedy i to, zda budou sociálně znevýhodnění žáci vzdělávání pouze v jedné či několika málo školách, jejichž zatížení bude tudíž zcela neúměrné a obtížně zvladatelné, či zda budou tito žáci ve školách rozptýleni rovnoměrně (pokud je v obci více než jedna škola). Zřizovatel může také zásadně ovlivňovat míru podpory pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v obci i v jednotlivých školách, např. podporou zřizování pracovních míst školních

specialistů a podpůrných pracovníků (školních psychologů, speciálních pedagogů, školních asistentů), vytvářením podmínek pro činnost doučovacích klubů a volnočasových aktivit, podporou brzkého začlenění sociálně znevýhodněných dětí do předškolního vzdělávání a vytvářením podmínek pro činnost předškolních klubů. V navštívených školách se zřizovatelé většinou angažovali dílčím způsobem (formou účelových příspěvků pro školy). Ve třech případech byla zaznamenána realizace projektu financovaného z ESF a zaměřeného na inkluzivní vzdělávání na úrovni obce. V jednom případě byl zaznamenán úspěšný příklad desegregace školství na úrovni obce díky její dlouhodobé snaze o řešení problematiky vyloučených lokalit včetně ucelené podpory sociálně znevýhodněných žáků a koordinace jejich vzdělávání a podpory ve všech obcích zřizovaných základních školách.

3

Sociální znevýhodnění žáků vnímané školami v procesu vzdělávání

3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ VNÍMANÉ ŠKOLAMI V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Specifika škol zastoupených v tematickém šetření

Školy, které byly do šetření zařazeny, se od sebe lišily celkovou skladbou žáků. Rozdílné bylo i celkové sociální složení obyvatel a míra výskytu sociálního vyloučení v lokalitách, ve kterých se tyto školy nacházely. Tato situace je přirozená, každá obec má v tomto ohledu své specifické charakteristiky. Prvotním úkolem v rámci tematického šetření proto bylo zmapovat, jaké je složení žáků školy a s jakými specifiky ve vzdělávání svých žáků se pedagogičtí pracovníci škol setkávají, aby bylo následně možné posoudit, zda strategie konkrétních škol odpovídají situaci a zda mohou být účinné.

Informace o rodinném zázemí žáků byly čerpány z rozhovorů s řediteli škol, s učiteli a se specializovanými pracovníky škol (viz tabulka č. 2). Je tedy zřejmé, že jde o vnímání situace tak, jak ji ze své praxe znají a posuzují pracovníci škol.

Pracovně byl v rozhovorech používán termín sociální znevýhodnění žáků. V rámci pilotního šetření se ukázalo, že sociální znevýhodnění je termín, který je ve školách vnímán jako srozumitelný a odkazuje k situacím, kdy mají žáci ve vzdělávání těžkosti zapříčiněné jejich rodinnou situací nebo životním kontextem, a je potřeba k nim přistupovat specificky v případě, kdy je žáci nedokážou sami bez další pomoci překonat. V rámci tematického šetření bylo současně zjišťováno, které žáky považují za sociálně znevýhodněné samotní pracovníci škol a v jakých případech školy na sociální znevýhodnění žáků reagují specifickými strategiemi. Záměrně tedy nebylo upřesňováno, zda mají učitelé brát v potaz znevýhodnění socioekonomické nebo sociokulturní povahy, nebo se zaměřovat jen na žáky z vyloučených lokalit. V některých školách bylo zřejmé, že vedení školy se s výzvou definovat skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy už setkalo, nejčastěji z důvodu projektových výzev nebo příspěvků zřizovatele/kraje na sociálně znevýhodněné žáky. Přestože někteří ředitelé byli schopni skupinu definovat a odhadnout podíl žáků v rámci školy, vzbuzovala tato otázka i určité rozpaky a bylo zřejmé, že je pro vedení školy citlivé a nekomfortní tuto skupinu žáků pracovně ohraničit, a to i přesto, že obecně pracovníci škol umí sociální složení žáků školy a s ním spojené výzvy velmi dobře popsat. I tyto rozpaky naznačují složitost práce s tímto typem znevýhodnění. U učitelů na 1. stupni je zřejmý dobrý přehled o rodinném zázemí žáků. Učitelé vědí, kdo to má doma těžší, a komu naopak rodiče²³ s přípravou pravidelně pomáhají. Učitelé jsou s rodiči žáků v pravidelném styku a osobně je znají. Na 2. stupni už učitelé takový přehled zpravidla nemají, často mají tendenci ztotožňovat sociální znevýhodnění se školní neúspěšností žáků a nemají o žácích tolik informací, aby věděli, kdy je školní neúspěšnost spojena s rodinným zázemím (pokud nejde o třídního učitele).

Pracovníci škol přítomnost sociálně znevýhodněných žáků vnímají i v případech, kdy jí škola není nadměrně zatížena. Složení žáků školy je vždy do určité míry heterogenní a žáci s některým rysem sociálního znevýhodnění docházejí prakticky do všech škol v ČR. Nemusí jít jen o znevýhodnění ekonomické povahy, jak je někdy úzce chápáno, ale například i o deficity emoční, deficity na úrovni rodinných vztahů, motivace, orientace v institucionálním systému a důvěry v něj apod. (kompletní přehled zjištěných dopadů sociálního znevýhodnění do vzdělávání uvádí tabulka č. 5). V tom, jak pracovníci škol vnímají sociální znevýhodnění a co za sociální znevýhodnění považují, se odráží, s jakými žáky přicházejí do styku²⁴.

Všechny školy, které byly zařazeny do tematického šetření, spojuje, že se s vyšší koncentrací žáků se sociálním znevýhodněním potýkají a reagují na ni. Přesto je jejich situace rozdílná. Většina škol zařazených do vzorku se pohybuje v rozmezí 15–50 % sociálně znevýhodněných žáků. Šest škol z deseti uvedlo, že má významně vyšší podíl sociálně znevýhodněných žáků než ostatní školy v okolí, docházka sociálně znevýhodněných žáků je do škol v okolí rozdělena nerovnoměrně. V posouzení trendu jsou počty sociálně znevýhodněných žáků ve školách buďto považovány za stabilní, nebo mírně narůstají v souvislosti s migrací

²³ Pro srozumitelnost a plynulost textu je používán termín rodiče, legislativně jde o širší termín zákonní zástupci.

²⁴ V pilotním šetření bylo ve škole, ve které bylo složení žáků velmi rozmanité, označováno za sociální znevýhodnění např. i vysoké pracovní zatížení obou rodičů v rodinách s vysokým SES nebo neschopnost úspěšných rodičů pochopit a adekvátně reagovat na vzdělávací obtíže vlastního dítěte.

a s návraty rodin ze zahraničí (jde především o žáky, kteří se svými rodinami pobývali z ekonomických důvodů přechodně ve Velké Británii).

Ve školách se v případě sociálně znevýhodněných žáků jednalo zpravidla o spádové žáky školy. V některých případech nespádových žáků šlo o loajalitu ke škole ze strany rodičů, kteří do školy sami chodili a vzhledem k získané důvěře si školu pro své potomky zvolili. V případě známějších a proinkluzivně nastavených škol dochází k tomu, že školu vyhledávají i další žáci z okolí mimo spádový obvod školy, kteří z různých důvodů potřebují individuální přístup²⁵ (někdy na doporučení školského poradenského zařízení z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb nebo na doporučení orgánu sociálně-právní ochrany dětí).²⁶ V rámci tematického šetření se tento fenomén výrazně projevoval ve dvou školách. Pracovníci dvou škol naopak uváděli, že se setkávají s tím, že rodiče spádových žáků často zapisují děti do jiných škol z okolí kvůli špatné pověsti školy dané sociálním složením žáků.²⁷

3.2 Vnímání sociálního znevýhodnění žáků

Mezi důvody, proč pracovníci škol zařadili některé žáky pro účely šetření mezi skupinu sociálně znevýhodněných žáků, patřilo v nejpálčivěji pocíťovaných případech nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po ubytovnách nebo příbuzných, návraty rodin ze sociálně vyloučeného prostředí, které přicházejí zpět do ČR po dočasném pobytu ze zahraničí, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravu, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, u cizinců zkušenost z území postiženého válkou, s rozdělením rodiny.²⁸ Častým důvodem je také rozpad rodiny a s tím související materiální nouze a emoční zatížení žáků, byť v některých případech přechodné. Učitelé si stěžují na nízký zájem rodičů a nedostatečnou podporu dětí ve vzdělávání. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se často kumulují. Pracovníci škol neposuzovali žáky paušálně podle bydliště ve vyloučené lokalitě, pokud byla v obci prostorově vymezena, ale podle podmínek konkrétních rodin. Z rozhovorů dále vyplývá, že nelze situaci dětí žijících ve vyloučených lokalitách vnímat stereotypně, protože situace rodin a schopnost podporovat děti ve vzdělávání se i v rámci konkrétních vyloučených lokalit různí. Řada rodičů z vyloučených lokalit má motivaci děti ve vzdělávání podporovat, byť jsou jejich možnosti ve srovnání s požadavky běžných škol velmi omezené.

Při hodnocení sociálního znevýhodnění se pracovníci škol v rozhovorech zpravidla dotkli otázky jeho etnického rozměru. Všechny školy zařazené do tematického šetření vzdělávaly také romské žáky, podle odhadů šlo v jednotlivých školách o 10–50 % žáků, v jednom případě (škola zahrnutá do pilotního šetření) šlo o téměř všechny žáky školy. Část z těchto žáků byla také zahrnuta mezi žáky sociálně znevýhodněné²⁹, část by pracovníci škol za sociálně znevýhodněné neoznačili, a situace se podle jednotlivých lokalit různila.

²⁵ Učitelka ze školy C: „Jsme hlavně škola pro děti, které by jinak systém semlel.“

²⁶ Zde uváděno pro upřesnění situace škol zahrnutých do šetření ČŠI. Blíže se mechanismy segregace v českém školství zabývá Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení, Úřad vlády České republiky Odbor pro sociální začleňování (Agentura) Praha, červen 2019 ([dostupné zde](#)).

²⁷ Dochází pak k tomu, že se v určitých školách koncentruje více sociálně znevýhodněných žáků a zvyšuje se míra znevýhodnění žáků daná sociálně-ekonomickým kontextem školy, který ovlivňuje výsledky žáků (Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků, Sekundární analýza PISA 2015, ČŠI 2018). V této souvislosti se objevovala komplikace již při výběru škol pro tematické šetření. Existuje několik škol, které podle názorů odborníků mají velmi propracovaný systém podpory pro sociálně znevýhodněné žáky, zároveň ale uplatňují tzv. vnitřní diferenciaci, tj. oddělování tříd pro sociálně znevýhodněné žáky, typicky romské, a pro žáky majoritní, kteří jsou do těchto škol lákáni např. na žádané alternativní vzdělávací programy. Některé inkluzivní školy se tedy celkové segregaci školy brání vnitřní diferenciací na úrovni tříd s odlišným složením žáků a odlišnými pedagogickými přístupy. Tyto školy nebyly do šetření zařazeny, protože jde o problematickou praxi. Školy samotné ovšem nemají mnoho možností pro řešení situace, pokud se chtějí podpořit sociálně znevýhodněných žáků věnovat a zároveň nechťejí fungovat jako etnicky segregované školy a pokud zřizovatel školy o situaci nejeví zájem, nebo mu dokonce daná situace vyhovuje. Vnitřní diferenciaci tříd se v takové situaci může z hlediska školy jevit jako schůdné řešení. V takovémto krajním řešení situace, kdy se nedaří spolupráce se zřizovatelem školy na integraci sociálně znevýhodněných žáků, je potřebné zajistit do tříd se sociálně znevýhodněnými žáky kvalitní pedagogii a prostřednictvím spolupráce mezi třídami, žáky, předměty a například prostřednictvím projektové výuky maximálně podporovat interakci mezi žáky z takto odlišných tříd.

²⁸ Na souvislost mezi vzdělávacími problémy a sociálními problémy, především zasažením rodin exekucemi a bytovou nouzí, upozorňuje také zpráva spol. PAQ Research Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů dostupná [zde](#).

²⁹ Stejně jako u ostatních žáků považovaných za sociálně znevýhodněné nejčastěji z důvodů nestálého nebo nevyhovujícího bydlení, absence vhodných podmínek pro domácí přípravu, dysfunkčního rodinného prostředí, dlouhodobé nezaměstnanosti, hmotné nouze v rodině.

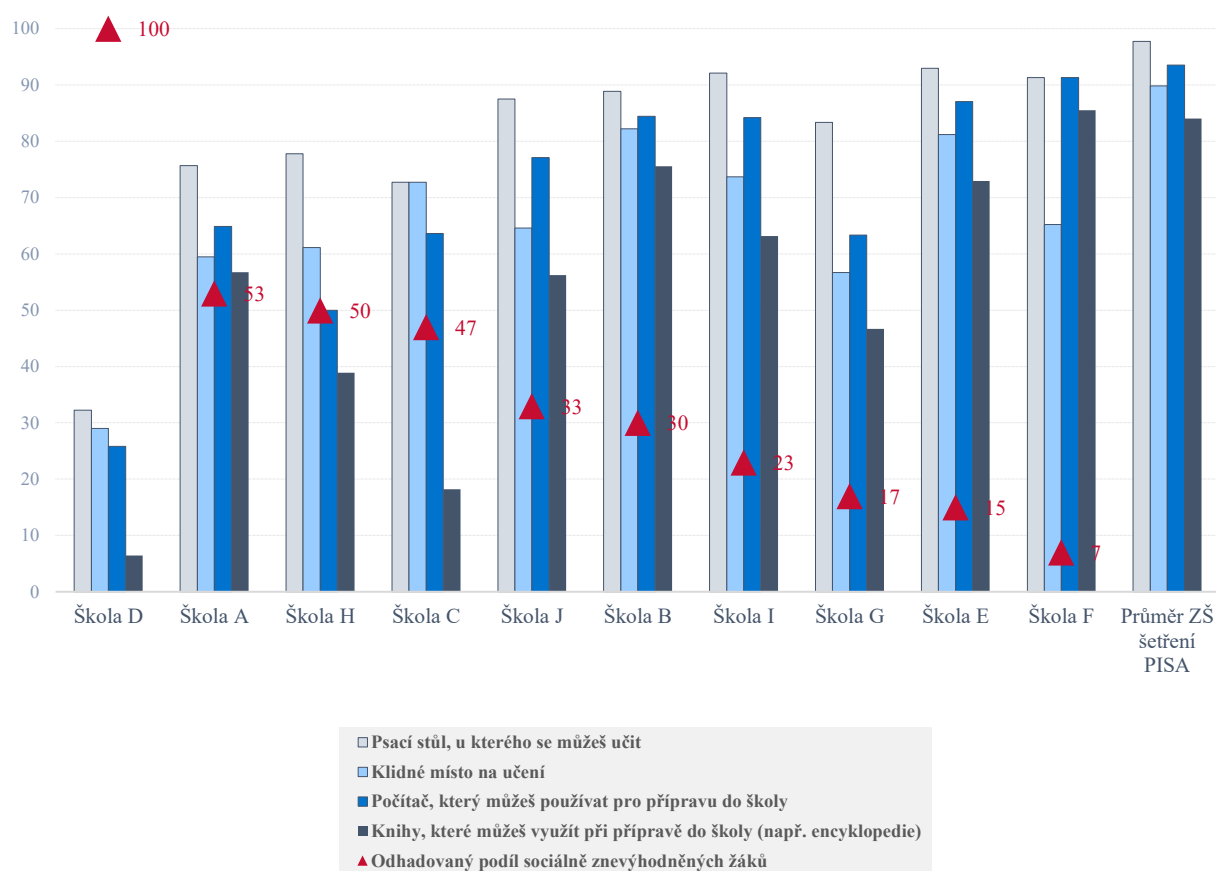
Vždy ale měli v rozhovorech potřebu se k situaci romských žáků vyjadřovat, protože si byli vědomi, že jim bývá sociální znevýhodnění přisuzováno, nebo si nebyli jisti, zda se šetření pod označením sociálního znevýhodnění neorientuje na romské žáky. Školy v blízkosti vyloučených lokalit se často nacházejí v obcích nebo částech obcí s celkově nepříznivou sociální situací a sociální znevýhodnění je pocíťováno jak u některých romských, tak u některých majoritních rodin³⁰. V několika školách jejich pracovníci popisovali vnímané rozdíly u romských žáků z rodin, které byly označovány za „starousedlíky“, u kterých nebyl vnímán významně odlišný přístup ke vzdělávání, a u žáků z rodin nově příchozích, bez stabilního bytového zázemí a předchozí vazby na místní instituce, u kterých byly bariéry ve vzdělávání označovány za výrazné. Specifická je situace ve školách, kde jsou ve výrazné míře zastoupeni také žáci cizinci. Přestože tyto žáci nebyli hlavním předmětem zájmu tematického šetření, je potřeba uvést, že se jich problematika sociálního znevýhodnění často dotýká a v některých případech může docházet stejně jako u tří škol v tematickém šetření k souběhu vzdělávání zvýšeného počtu žáků cizinců a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vzhledem k tomu, že obě tyto skupiny vyhledávají proinkluzivně nastavené školy s vyšší mírou individuální podpory. Specificky může jít u žáků cizinců o zkušenosti s válečným konfliktem v domovské zemi, s rozdělením rodiny, životem v provizorních podmínkách, o velmi vysoké pracovní zaneprázdnění rodičů, absenci rodinných a dalších sociálních podpůrných sítí, nízkou kompetenci rodičů k podpoře dětí ve vzdělávání v českém jazyce, špatnou orientaci rodičů v systému vzdělávacích institucí a v poradenském systému.

Na základě monitoringu situace ve vybraných školách je tedy možné konstatovat, že znevýhodnění dané podmínkami v rodinách žáků, které mají dopad do jejich vzdělávání, nelze omezovat jen na problematiku vyloučených lokalit a rozhodně jej nelze považovat za znevýhodnění dané etnickým původem žáků, byť tam, kde dochází k souběhu sociálního znevýhodnění a odlišného etnického původu, je samozřejmě potřeba zohledňovat i další, konkrétně romská specifika.

Následující graf dokresluje dopady znevýhodnění na základě odpovědí žáků 8. a 9. ročníků v žákovském dotazníku zkonstruovaném na základě vybraných baterií otázek pro žáky z dotazníku šetření PISA. Znázorněny jsou rozdíly ve vybavení domácností žáků pro učení³¹. Zatímco v ČR má toto vybavení k dispozici více než 80 % žáků základních škol, v navštívených školách byla úroveň vybavení nižší. Např. zatímco klidné místo pro učení má doma 90 % českých žáků, v extrémním případě školy vzdělávající pouze žáky ze znevýhodněného prostředí jde o necelých 30 % žáků. Toto zjištění potvrzuje správnost dále uváděných strategií škol zaměřených na pomoc s domácí přípravou žáků.

³⁰ Porovnáním vzdělávacích trajektorií žáků žijících v sociálně vyloučených lokalitách a jejich okolí z romského a neromského prostředí se detailně zabývala Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy, GAC, 2010. Při průchodu základní školou došlo podle analýzy u 48 % romských žáků k negativní události v podobě přechodu na základní školu speciální nebo opakování ročníku, u neromských žáků došlo k podobným negativním událostem u 8 % žáků.

³¹ Položky odpovídají otázkám žákovského dotazníku PISA, které vstupují do škály domácích zdrojů pro vzdělávání HEDRES. Udáván je podíl žáků, kteří mají doma uvedené vybavení, v %.

GRAF 1 | Vybavení domácností žáků pro učení (podíl žáků, kteří mají dané vybavení k dispozici, v %) – porovnání navštívených škol s průměrem ČR³²

Značné rozdíly mezi žáky jednotlivých škol navštívených v rámci šetření se projevily také v položkách vypovídajících o kulturním zázemí žáků (vybavení domácností klasickou a uměleckou literaturou a dalšími uměleckými díly).


Žáci v navštívených školách ovšem ve srovnání se žáky, kteří odpovídali na stejné položky dotazníku v rámci šetření PISA³³, nevnímali nižší míru podpory rodičů pro vzdělávání, což je v rozporu s výpověďmi učitelů o nízké podpoře rodin části žáků. V otázce vnímané podpory rodičů při obtížích ve škole byly v některých školách odpovědi žáků dokonce mírně nad průměrem ČR. Tento nesoulad je možné vysvětlit poskytovanou emoční podporou rodičů, která ovšem nevypovídá o tom, jak mohou svým dětem reálně ve vzdělávání pomoci.

Žáci 9. ročníku navštívených škol pocítovali oproti ostatním českým žákům dotazovaným v rámci šetření PISA mírně nadprůměrnou úroveň sounáležitosti se školou³⁴.

³² Včetně škol z pilotního šetření.

³³ Položky škály EMOSUPS žákovského dotazníku PISA: Rodiče se zajímají o mé školní aktivity; Rodiče podporují mou snahu o úspěch ve škole; Rodiče mě podporují, když mám ve škole nějaké potíže; Rodiče ve mně pěstují sebedůvěru. Započítány i školy z pilotního šetření.

³⁴ Položky studentského dotazníku šetření PISA vstupující do škály BELONG: Ve škole si snadno nacházím kamarády; Cítím, že do školy patřím; Ve škole si připadám trapně a nevhodně; Spolužáci ze školy mě zřejmě mají rádi; Ve škole se cítím osamělý/osamělá (započítána nebyla položka „Ve škole si připadám jako outsider“, které žáci nerozuměli). Započítány i školy z pilotního šetření.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Strategie ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

4 STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

4.1 Dopady sociálního znevýhodnění do vzdělávání a přístupy škol

V rozhovorech s vedoucími pracovníky škol byla v souvislosti se sociálně znevýhodněnými žáky často zdůrazňována potřeba přizpůsobit se špatné finanční situaci rodin žáků, nízké nebo neexistující podpoře rodiny při domácí přípravě, nízké celkové motivaci některých žáků ke vzdělávání a potřebě najít cestu ke komunikaci s rodiči. Na tyto komplikace také často navazovaly celoškolské strategie. V případě učitelů byly častěji zmiňovány obtíže pozorovatelné při práci ve třídách, což je kromě absence domácí přípravy a nenošení pomůcek také velmi rozdílná úroveň žáků v jedné třídě, nedostatečná slovní zásoba nebo celkově nedostatečná úroveň používání jazyka, která žáky limituje v učení, případně i nízké sebepojetí³⁵ žáků. Na všechny průvodní znaky sociálního znevýhodnění uváděné učiteli však školní strategie nenavazují a je na konkrétních učitelích, zda je u svých žáků vnímají a jsou schopni je ve svých hodinách zohledňovat.³⁶ Za jeden ze zásadních problémů vnímaný ze strany škol lze označit skryté záškoláctví (tj. vysoké množství pravděpodobně bezdůvodných absencí omluvených rodiči). Jsou to situace, které, pokud se vyskytují ve vyšší míře, školy reflektují a hledají způsob, jak je omezit. Jako jedna z priorit je řešení záškoláctví vnímáno

³⁵ Psychologický pojem sebepojetí (angl. self-concept) lze zjednodušeně definovat jako postoj jedince k sobě samému. Často jsou uváděny tři složky sebepojetí: sebehodnocení, sebeúcta a ideál seberealizace (angl. self-image, self-esteem a ideal self). V uváděném kontextu se může jednat o vnímání vlastního postavení žáka v rámci třídy, o vnímání svých studijních schopností, sebedůvěru, ukotvenost představy o svém dalším životě a možnostech jej ovlivnit apod.

³⁶ Ani v jednom případě nebyla zaznamenána strategie na úrovni celé školy reagující na jazykovou situaci žáků, přičemž v zahraničí jde o jedno ze základních opatření pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. V některých případech na ni v navštívených školách reagují jednotliví učitelé, kteří jsou vnímaví k tomu, že žáci mají omezenou slovní zásobu a nerozumí abstraktním pojmům, tím, že vytvářejí vlastní, pro žáky srozumitelné, materiály a jazykové dovednosti cíleně budují.

Jazyk je pro snahu školy o zmírňování sociálních nerovností významným prvkem. Děti, které vyrůstají v sociálně znevýhodněném prostředí, často nemají dostatečné jazykové dovednosti potřebné pro to, aby se do školního prostředí mohly zapojit tak, jak je od nich očekáváno. Spojování potřeby budování jazykových kompetencí jen se žáky cizinci, popř. se žáky, pro které je školní vyučovací jazyk odlišný od jazyka, kterým se mluví doma, je velmi nepřesným zjednodušením problému. Především u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, u kterých je domácí jazyk se školním jazykem formálně shodný (v našem prostředí v obou případech čeština), je ve skutečnosti mezi způsobem komunikace používaným doma (neformální komunikace) a způsobem komunikace používaným ve škole (jazyk je často využíván k přenosu znalosti) výrazný rozdíl. Mezi tématy, o kterých se hovoří doma a ve škole, nemusí být pro děti žádná spojitost. Rozdíl mezi „domácím jazykem“ a „jazykem školy“ je více určován sociokulturním zázemím než etnickým původem (Piet van Avermaet, Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education, Rada Evropy 2006). V navštívených školách někteří učitelé tuto skutečnost reflektovali: „Mají svoji mluvu“; „Běžná slovní zásoba chybí, se spoustou věcí se nesetkali, musí se jim vysvětlovat věci, které ostatní znají“; „Neumí se správně vyjadřovat. Jsou věci, které děti nikdy neviděly, slovní obraty nepoužívají, všeobecný přehled je oproti dětem z podnětného prostředí zúžený“; „Děti nejsou zvyklé komunikovat. Špatně mluví“; „Mají strach z vyvolání“.

Děti musí dostat možnost tyto jazykové nedostatky ve škole kompenzovat. V práci školy to ovšem znamená více než rozšiřování slovní zásoby žáků, upevňování syntaktických konstrukcí, správné výslovnosti a poskytování dostatku příležitostí k procvičování. Získávání relevantních jazykových dovedností je neoddelitelně spojeno s osvojováním kognitivních procesů, se kterými se děti v sociálně znevýhodněném prostředí nesetkávají. Mluví se o nesouladu osvojeného jazykového kódu nebo způsobu komunikace používaném v prostředí rodin žáků a jazykového kódu používaném ve školním prostředí. Jde o rozdíl, se kterým by ve vzdělávání mělo být počítáno, učitelé by si měli uvědomovat, že používají komunikační kód své vlastní sociální skupiny, který neodpovídá komunikačnímu kódu sociálně znevýhodněných žáků (Piet van Avermaet, tamtéž). Odpovídají mu postřehy učitelů uváděné v rozhovorech s učiteli navštívených škol: „Nemůžu předpokládat, že budou vědět to, co běžné dítě, ani i v běžných situacích“; „Musí se počítat s každým detailem, jestli dítě pochopilo, co se po něm chce“; „Potřebují přemostění z předmětu do reálného života, které se snažím uplatňovat“; „Musím volit vhodnou slovní zásobu, potřebují podporu, kartičky, názornost, nemají základní znalosti, nechápou, co se po nich chce“.

Podle realizovaných studií sociální znevýhodnění dětí zpomaluje rozvoj dovedností spojených s používáním jak mluveného jazyka, tak osvojování dovedností spojených se čtením a psaním, přestože kognitivní schopnosti dětí jsou srovnatelné s dětmi z podnětnějšího prostředí. Toto zpoždění v rozvoji jazykových dovedností se může později promítat v celkové úspěšnosti ve vzdělávání (Mcintosh, Beth & Thomas, Sian & Crosbie, Sharon & Holm, Alison & Dodd, Barbara. (2007). Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. Child Language, Teaching and Therapy). Je proto potřebné zabývat se rozvojem jazykových kompetencí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí už v předškolním vzdělávání.

Na vliv předškolního vzdělávání na rozvoj čtenářské gramotnosti a potřebu posílení jazykové výchovy v mateřských školách upozorňuje ČŠI v publikaci Sekundární analýza PIRLS 2016 Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. třídy ZŠ v České republice, ČŠI 2019 ([dostupné zde](#)).

Nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka u znevýhodněných žáků českých základních škol konstatuje také studie Bariéry a preferovaná opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků [výstupy z rozhovorů a ohniskových skupin s pedagogy] Mgr. Zbyněk Němec, PhD. Nová škola o.p.s. ([dostupné zde](#)).

Vlivu restriktivního jazykového kódu dětí z vyloučených romských lokalit na porozumění školnímu obsahu se v českém prostředí věnuje článek Petry Morvayové Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu ([dostupné zde](#)).

ve školách, ve kterých žáci z vyloučeného prostředí představují vysoký podíl žáků školy a záškoláctví se zde vyskytuje častěji. Ve školách, kde je podíl těchto žáků nižší, je případný výskyt záškoláctví řešen na individuálním základě. Obecně se školám příliš nedaří navazovat spolupráci s dětskými lékaři a ověřovat důvodnost absencí (škola za běžných podmínek nemůže vyžadovat potvrzení nemoci od dětského lékaře, protože ten nemá povinnost potvrzení vystavit.³⁷) Školy, ve kterých ověřování absencí u lékařů probíhá, byly v šetření spíše výjimečné. Neomluvené absence nebyly u škol v šetření převážně označovány za zásadní problém. Vysoký počet neomluvených hodin byl způsobený zejména několika často absentujícími žáky.

Následující tabulka uvádí četnost výskytu nejrozšířenějších celoškolských strategií pro pomoc sociálně znevýhodněným žákům v osmi školách navštívených v rámci šetření České školní inspekce. Uvedené priority strategií školy byly zmiňovány vedením školy a jejich fungování bylo v rámci inspekční činnosti ověřeno. Podrobněji jsou realizované strategie popsány v následující kapitole.

TABULKA 4 | Typy celoškolských strategií pro pomoc sociálně znevýhodněným žákům

Typ strategie	Četnost výskytu ve školách
Odstraňování finančních bariér (stravování, pomůcky, kulturní a sportovní akce, pobytové akce)	8
Volnočasové aktivity, zájmové vzdělávání, pomoc s domácí přípravou	7
Komunikace s rodiči, budování vztahů s komunitou	6
Pomoc pro specifické skupiny žáků (žáci ohrožení neúspěchem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami)	6
Rozšířené školní poradenské pracoviště, využívání podpůrných opatření, individualizace	6
Budování školního, třídního klimatu	5
Snižování míry omluvených i neomluvených absencí, záškoláctví, pozdních příchodů, nekázně	4
Prevence sociálněpatologických jevů	3
Participativní rozhodování žáků	3
Spolupráce s mateřskou školou, přípravná třída	3
Zvyšování kvality výuky (didaktika, metody a formy výuky)	3

4.2 Způsoby řešení překážek ve vzdělávání

Jedním z výstupů tematického šetření je přehled realizovaných strategií navštívených škol, které jsou reakcí na dopady sociálního znevýhodnění žáků do vzdělávání vnímané pedagogickými pracovníky. Přehled uvedený níže v tabulce shrnuje jak strategie řešení definované ze strany vedení škol, tak v některých případech i dílčí iniciativy a taktiky učitelů, které se jeví jako inspirativní. Jde o shrnutí za všechny školy zařazené do vzorku, přičemž žádná z navštívených škol nečiní všechna tato opatření. Uvedené dopady sociálního znevýhodnění žáků se často překrývají a doplňují a nelze je vždy chápat odděleně – třídění je tedy provedeno spíše pro usnadnění orientace. Z tohoto důvodu nehraje roli pořadí, v jakém jsou uvedeny. Uvedeny jsou také zjištěné předpoklady realizace strategií.

Školy navštívené v rámci tematického šetření zpravidla hledaly své strategie k přístupu sociálně znevýhodněných žáků samy, jakkoli byly realizovány také cesty za zahraničními inspiracemi a některé školy se snažily vyhledávat kontakty s dalšími školami v rámci České republiky. Z tohoto důvodu se jeví jako podstatné zjištěné strategie uvést v podrobném přehledu, který přináší informaci o tom, jak široký problém vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků představuje a jaké jsou jeho dopady do vzdělávání žáků a praktického života školy. Zároveň může sloužit jako inspirace pro školy o tom, jaká opatření při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je možné ve školách realizovat. Vzhledem k tomu, že všechny školy nemají pro realizaci některých opatření stejné podmínky, jsou v tabulce stručně uvedeny také předpoklady uvedených opatření. Vybrané klíčové předpoklady jsou rozvedeny také dále v textu.

³⁷ Podle § 22 odst. 2 písm. b) a odst. 3 písm. d) školského zákona jsou zletilí žáci a studenti povinni dokládat důvody své nepřítomnosti ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem. U dětí a nezletilých žáků tato povinnost náleží jejich zákonným zástupcům. Školní řád nesmí stanovovat povinnosti nad rámec právních předpisů. Škola si samozřejmě v případě podezření na záškoláctví může vyžádat „omluvenku“ od lékaře, nicméně žádný právní předpis nestanovuje povinnost lékaři takovou omluvenku vydat. Při vyžadování omluvenek od lékaře by se proto mohlo stát, že žák by následně byl trestán za to, že lékař odmítl omluvenku vydat. Omluvenka od lékaře zároveň může sloužit pouze jako součást omluvenky od zákonného zástupce nebo zletilého žáka či studenta, nikoli jako samostatná omluvenka, jelikož jak je uvedeno výše, nepřítomnost omlouvá zákonný zástupce, zletilý žák nebo student.

TABULKA 5 | Opatření na podporu sociálně znevýhodněných žáků ve školách a jejich předpoklady

Dopady znevýhodnění žáků podmíněné rodinným zázemím do vzdělávání (jak je vnímají pracovníci škol)	Opatření reagující na znevýhodnění	Předpoklady opatření
<p>Finanční situace – žáci si nemohou některé věci dovolit (pomůcky, stravování, škola v přírodě, lyžařský kurz, kulturní a mimoškolní akce).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Obědy zdarma. ■ Volnočasové aktivity zdarma ve formě odpoledních kroužků. Pomoc s vyhledáváním dalších bezplatných nebo nízkonákladových možností trávení volného času ve městě. ■ Doprovod žáků na kroužky mimo školu. ■ Nízké nebo nulové poplatky za školní družinu, v některých případech prominutí úplat. ■ Splátkové kalendáře pro platby škole (škola v přírodě a další finančně náročné aktivity). ■ Sportovní vybavení ve škole k zapůjčení zdarma (např. na lyžařský kurz, bruslení). ■ Na 1. stupni zajištění pomůcek ve škole, při hodině jsou k dispozici náhradní pomůcky, pokud je žáci nemají. ■ Postupné budování zodpovědnosti za vlastní učení na 2. stupni, zpětná vazba žákům na třídnických hodinách. ■ Zajišťování finančních prostředků na mimoškolní aktivity z projektů a grantů. ■ Finanční nenáročnost je kritériem výběru akcí školy, finančně náročnější akce (např. adaptační kurzy) se konají jen v případě zajištění grantu, aby se jich mohli zúčastnit všichni žáci. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spolupráce se zřizovatelem, souhlas zřizovatele s přijetím finančního daru (např. u obědů zdarma). ■ Financování některých aktivit zřizovatelem (např. příspěvky na lyžařské kurzy, adaptační kurzy, poplatky za školní družinu). ■ Velmi dobrá orientace vedení školy ve vypisovaných dotačních titulech a schopnost čerpat prostředky z grantů (grantová krajina je značně proměnlivá, je potřeba ji stále sledovat). ■ Spolupráce se sdružením rodičů – financování aktivit žákům, kteří nejsou schopni příspěvky hradit.

<p>Absence jako projev nízké motivace pro vzdělávání nebo špatných životních podmínek, život v ghettu, žáci neznají životní styl ani nemají představu o profesní struktuře většinové společnosti a významu vzdělání v ní. Rodiče nechápou, proč je problém, když děti nedokončí základní školu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Okamžitá reakce v případě absencí žáků. Důvody absencí se hned ověřují (např. za využití školního asistenta telefonicky). Rodiče musí hned vědět, když je v něčem problém. ■ Příčiny absencí jsou monitorovány. ■ Škola se nestaví k problémům benevolentně, ale vše se řeší trpělivě společně s rodiči osobním jednáním. Při problémech se zjišťuje jejich kontext a jejich skutečná příčina, protože podle zkušeností škol „první dojem je vždycky nesprávný“. ■ Řešení není rodičům jen nadiktováno nebo přikázáno, protože ho (často bez pochopení) odsouhlasí a poté nesplní. Řešení je potřeba formulovat společně s rodiči s ohledem na jejich možnosti. Hledání konstruktivních a partnerských řešení. ■ Důslednost při dohledu nad dodržováním dohodnutých pravidel. ■ Zajištění pomůcek, pomoci s domácí přípravou, aby žáci neměli důvod do školy nechodit. Dohoda s dětskými lékaři v okolí o potvrzování absencí, pokud přesáhnou určitou hranici. ■ Pomoc školních asistentů (u romských komunit vhodná pomoc romských asistentů), sociální pedagog. ■ V krajních případech spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, městskou policií. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Silná vize spolupráce a komunikace s rodiči formulovaná vedením školy, schopnost získat pro ni další pedagogické pracovníky. ■ Strategie postupu pro řešení absencí v rámci školy, zapojení všech pracovníků školy do strategie. Pracovníci školy dobře spolupracují a okamžitě si předávají informace o žácích. ■ Vedení školy se trpělivě osobně angažuje v jednání s rodiči. Pracovníci školy znají rodiče osobně. ■ V ideálním případě působí ve škole specialista, který se v rámci své pracovní činnosti věnuje monitorování příčin absencí a jedná o nich s rodiči (školní asistent, sociální pedagog). ■ Dětské lékaři jsou ochotní spolupracovat se školou. ■ Je možné využít terénní práci dostupnou ve vyloučené lokalitě (terénní pracovník obce, neziskové organizace).
---	---	---

<p>Špatná domácí příprava, nedostatečná podpora rodičů pro učení – rodiče přípravu nepodporují nebo nedokážou svoje dítě podpořit v případě, že mu něco nejde, absence vhodných podnětů pro kognitivní i sociální rozvoj dítěte v rodině (nízké vzdělání rodičů – sami učivo neovládají, nemají vztah k psanému textu, nízká úroveň rodičovských kompetencí, rodiče nemají dítě pod kontrolou), nepřípravenost dětí při vstupu do školy. V rodině není příležitost k přirozenému učení prožitkem, rodiče dětem nepřipravují potřebné podněty (výlety, kultura). Rodiny řeší existenční problémy a škola jde stranou.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Nespoléhat se na to, že žáci něco z rodiny znají, je potřeba průběžně zjišťovat, co jim dělá problémy, a věnovat se tomu (i když to působí banálně). ■ Doučování ve škole, možnost pomoci s domácí přípravou ve škole, možnost pomoci v rámci ranní i odpolední školní družiny, školního klubu, pomoc asistentů pedagoga s přípravou do školy. ■ Začleňování metody Feuersteinova instrumentálního obohacování³⁸, strategie učení v kurikulu školy. ■ Kluby deskových her, čtenářské kluby. ■ Nabídka nenákladných volnočasových aktivit ve škole, kroužky, výlety, společné akce – děti jsou déle vystaveny vlivu školy, učí se účelně trávit volný čas. Zapojení rodin do volnočasových aktivit. ■ Vysvětlování rodičům, proč jsou doučování a volnočasové aktivity pro děti přínosné. ■ Mentoring pro žáky, kteří mají ve škole problémy, nedokážou odhadnout, co mohou v rámci svého fungování ve škole sami ovlivnit a jak, potřebují podporu. ■ Rodiče jsou zváni do školy na akce společně se žáky, aby viděli, jak je možné pracovat s dětmi (např. „dílničky“). ■ „Propojování světů“ důležité především v segregovaných školách – co nejčastěji přivádět žáky do kontaktu s majoritní společností a jejími institucemi, komunikace, přirozený kontakt se zástupci různých institucí, např. v knihovně, muzeu. ■ Ve spolupráci s terénním pracovníkem vytvořit předškolní klub, kam docházejí s dětmi i jejich matky, mají možnost vidět, jak se s dětmi pracuje, a inspirovat se, nejsou v komunitě stigmatizované tím, že děti někam odkládají a nestarají se o ně. Předškolní klub organizuje s matkami návštěvy školek, aby viděly, jak se tam s dětmi pracuje. ■ Využití pracovníka školy (sociální pedagog) pro vyhledávání nízkonákladových volnočasových aktivit v okolí školy. ■ Finančně zajištěné výlety pro žáky mimo obec, kterou znají. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajištění doučování (Šablony nebo jiné vhodné projekty). ■ Využití podpůrných opatření (pedagogické intervence, asistenti pedagoga). ■ Možnost využití jiných zdrojů financování pro mimoškolní akce a volnočasové akce, než jsou příspěvky rodičů. ■ Další vzdělávání pedagogů v oblasti předávání strategií učení žákům, mentoringu. ■ Zřízení školního klubu, schopnost monitorování a využití nabídek grantů a projektů pro mimoškolní aktivity, aktivity školních klubů, volnočasové aktivity a kroužky. ■ Dostatečný prostor ve škole pro školní družinu, klub, zřízení studijních a odpočinkových míst, přístupné knihovničky, čtenářské koutky. ■ Pokud je ve městě více škol, je potřeba zajistit, aby případný předškolní klub nebo doučovací kluby byly vázány na vyloučenou lokalitu nebo aby způsoby podpory pro žáky z vyloučených lokalit byly ve všech školách stejné. Pokud se vážou na jednu konkrétní školu, budou se v ní žáci z vyloučené lokality soustředit. Zásadní je podpora zřizovatele na úrovni celé obce. ■ Podpora sociálního začleňování při funkční spolupráci s Agenturou pro sociální začleňování, místních inkluzivních plánů apod.
--	--	--

³⁸ Feuersteinova metoda je zaměřena na rozvoj kognitivních funkcí, tj. umění učit se. Podstatou metody je stimulace kognitivního rozvoje, který umožňuje školní, sociální a osobnostní růst.

<p>Rodiče se neorientují v systému vzdělávacích a podpůrných institucí, nebo jim nedůvěřují – nekompetence při začlenění dítěte do vzdělávání (např. vzdělávání dítěte v nevhodně zvolené speciální třídě nebo jiná dráha, které vede k dalšímu zaostávání dítěte), neúčast na předškolním vzdělávání, nekompetence nebo neochota rodičů při potřebě zajištění dalších služeb (např. spolupráce s poradenským zařízením).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dobrá spolupráce s mateřskou školou, popř. kvalitní práce s dětmi v přípravné třídě pro dobrou přípravu na školní vzdělávání a orientaci v režimu školy. ■ Využití školních asistentů (nebo jiných pracovníků školy) při komunikaci s rodiči o potřebách žáků a v některých případech doprovod žáků a rodičů na vyšetření žáků v poradenském zařízení. ■ Návštěvy pracovníků poradenských zařízení ve škole, vyšetření žáků ve škole. ■ Kvalitní obsazení školního poradenského pracoviště. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Péče o předškolní vzdělávání dětí z vyloučeného prostředí v obci, terénní práce při jejich začlenění do předškolního vzdělávání, kapacita mateřské školy a profesionalita jejich pedagogických pracovníků při práci s dětmi z vyloučeného prostředí, popř. vhodné materiální podmínky pro zřízení přípravné třídy v základní škole. ■ Schopnost dlouhodobě zajistit financování a obsadit pozici školního asistenta, sociálního pedagoga apod., schopnost dlouhodobě zajistit kvalitní obsazení školního poradenského pracoviště. ■ Velmi dobrá spolupráce školy a školského poradenského pracoviště, dostatečná kapacita poradenských zařízení v lokalitě. Schopnost efektivního využití podpůrných opatření školou.
<p>Nízká motivace žáků k dalšímu vzdělávání. Žáci se neorientují v systému povolání a kvalifikací.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Včasné a prakticky orientované kariérní poradenství ve škole (od 6. třídy) zahrnuje návštěvy středních škol, krátké stáže nebo dílny, návštěvy místních firem včetně stínování profesí. Zjišťování profesního zaměření žáků, konzultace s rodiči. Včasná pomoc s orientací ve světě profesních kvalifikací se neomezuje jen na učební obory a pracovní uplatnění s nízkou kvalifikací. ■ Pomoc výchovných poradců při vyplňování a odevzdávání přihlášek na střední školu. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spolupráce se středními školami a zaměstnavateli v okolí školy pro zajištění kariérního poradenství.
<p>Emoční nepohoda žáků (disharmonické rodinné zázemí, rozvody, náhradní péče, nestálost rodinného zázemí, bydlení, psychická traumata) blokuje jejich kapacitu pro vzdělávání.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Školní psychologové nebo externí psychologové s možností konzultací a supervizi pro pedagogy. ■ Ve škole je někdo, komu se žáci mohou svěřovat (jiný pracovník než učitel, který žáka učí). ■ Dobrá spolupráce pedagogů v rámci školy, sdílení informace o tom, jak se žáci projevují v různém prostředí (výuka, družina, volnočasové aktivity, rodina), jednotný přístup k žákům. ■ Vybudování relaxačních koutků ve škole.³⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schopnost zajistit školního psychologa pro dlouhodobou spolupráci. ■ Dobrá spolupráce pedagogů ve škole a empatické naladění směrem k žákům.

³⁹ V praxi byly sledovány např. klidné oddělené koutky se sedacími vaky nebo čtenářské koutky s pohodlným sedacím nábytkem, centra pro samostudium.

<p>Nízké sebepojetí žáků, nevěří si, nízký sociální status ve třídě, nevěří tomu, že by v životě mohli něčeho dosáhnout, představa, že svůj život nemohou ovlivnit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Žáci potřebují cítit, že učitelé na nich záleží. ■ Ve škole je někdo, komu se mohou žáci svěřovat (ideálně ne učitel). ■ Práce se skupinovou dynamikou v rámci preventivní strategie, důraz na pozitivní klima. ■ Pravidelné třídnické hodiny. ■ Fungující žákovská samospráva, školní parlament, práce na společných projektech, které ovlivňují činnost školy a její okolí. Zapojení žáků do komunitních projektů. ■ Pozornost věnovaná nadaným žákům, a to i v oblasti výchov, nekognitivních oblastech (výtvarná, hudební výchova, sportovní aktivity, pracovní činnosti, dílny). ■ Školní akademie, vystoupení žáků školy na akcích města, možnost prezentace školních výrobků, pořádání akcí pro žáky, rodiče a veřejnost. Aktivity, kde žáci mohou vyniknout, a to i skupinově, včetně zájmových kroužků. ■ Dobrá propagace úspěchů žáků školy. ■ Návštěvy absolventů školy, společná setkání se žáky, sdílení zkušeností z jejich dalšího vzdělávání. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kvalitní činnost metodika prevence a třídních učitelů. ■ Možnost odborné supervize nebo školení pro sborovnu pro třídnické hodiny. ■ Kvalitní vedení školního parlamentu, možnost žáků přicházet s vlastními nápady a za podpory školy je realizovat. ■ Práce s nadanými dětmi a hledání nadaných dětí i v nekognitivních oblastech. ■ Dobrá spolupráce v obci na realizaci společenských akcí a možnosti prezentace školy. ■ Přehled o soutěžích, do kterých je možné žáky zapojovat.
<p>Omezené využívání jazyka – nerozvinutý jazykový kód, neznalost některých slov, abstraktních pojmů, používání romského etnolektu češtiny.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Cílené rozšiřování slovní zásoby, úprava pracovních listů a výukových materiálů, aby byly pro žáky srozumitelné, využívání ve výuce příkladů, které jsou blízké jejich prostředí. ■ Čtenářské kluby. ■ Sady knih pro společné čtení s celou třídou. ■ Logopedická cvičení. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dobrá znalost prostředí žáků a jejich jazykových kompetencí, případně odborné vzdělávání pedagogů v oblasti specifik vzdělávání romských žáků.

<p>Komunikace škola–rodič, nezájem rodičů nebo tenze ve vztahu škola–rodič (rodiče a škola se nejsou schopni domluvit na strategii řešení „problémů“ dítěte, nepochopení snahy školy), nedůvěra rodičů, nedostatečná kompetence rodičů v jednání se školou, rodiče nedodržují uzavřené dohody. Rodiče se bojí pouštět žáka na akce školy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Seznámení se s prostředím, ve kterém žáci žijí, a jeho pochopení. ■ Trpělivé jednání s rodiči, ocenění jejich snahy o spolupráci se školou, přestože neodpovídá standardním zaběhnutým požadavkům školy. ■ Snaha o získání důvěry rodičů v to, že školní aktivity jsou myšlené pro dobro jejich dítěte. ■ Pochopení školy pro situaci, ve které se rodiny nacházejí, nastavená reálná očekávání vzhledem k možné podpoře žáků rodiči. ■ Usilovat o zapojení rodičů do řešení problematických situací, náhled situace z jejich strany. ■ Ujistňování se o tom, že rodiče rozumí tomu, co po nich škola požaduje, a jsou schopni to splnit. Důslednost ve vyžadování dohodnutých povinností. ■ Individuální přístup k žákům i jejich rodičům. ■ Výchovné komise (rodičům je potřeba vysvětlit, proč je něco problém). ■ Snaha o pochopení specifik romských rodin. ■ Triády s rodiči zaměřené na učební pokrok žáka. Kladení nároků na spolupráci rodiny, které jsou reálné. ■ Problémy se s rodiči řeší věcně, v klidu, trpělivě, s respektem, osobně. ■ Společné výlety s žáky se zapojením rodičů, semináře pro rodiče, společenské akce, školní akademie za účasti rodičů. ■ Rodiče se s fungováním školy seznamují prostřednictvím aktivity „Škola pro rodiče“ – rodiče se stanou žáky školy, sami si zkouší, co a jak se děti učí. Dny otevřených hodin – rodiče se mohou dívat na výuku – propagace inovativních výukových metod, snaha o to, aby rodiče pochopili smysl inovací ve výuce. ■ Využívání sociálních sítí pro komunikaci – Facebook pro rodiče, Instagram pro žáky jako doplňkový komunikační kanál. ■ Facilitátor pro rodiče – jiný než učitel (např. školní asistent, speciální pedagog, terénní pracovník). ■ Respekt k romským zvyklostem u romských žáků. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ochota pedagogických pracovníků k empatické a trpělivé komunikaci a spolupráci s rodiči. Ochota k poznávání rodinného prostředí žáků. Vytrvalost pedagogických pracovníků v případě nezdarů, postupné budování důvěry. Vysoká časová náročnost pro pedagogické pracovníky, nastavení k jinému stylu práce, chápání složitého rodinného prostředí žáků jako výzvy, se kterou je potřeba stále pracovat. Vytrvalost v případě nezdarů, mapování příčin, hledání nových cest, sdílení. ■ Silný leadership, vize a dlouhodobá stabilita vedení školy. Schopnost budovat pedagogický tým naladěný na celkovou vizi školy. ■ Schopnost využívání příkladů z jiných škol. ■ Spolupráce se specialisty, schopnost využití jejich potenciálu (sociální pedagog, školní asistent, psycholog).
---	---	--

<p>Výukové problémy, velké rozdíly mezi dětmi v jedné třídě, ve třídách „chybí průměr“, nenošení pomůcek, rychlé zapominání probrané látky.</p> <p>Žáci se „ztrácejí ve výuce“ 2. stupně, pokles motivace na 2. stupni.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Asistent pedagoga zajištěn ve všech třídách na 1. stupni. Využití asistenta pedagoga pro diferenciaci výuky. ■ Doučování v úzké spolupráci s pedagogem, který žáka vyučuje. Doučování se může soustředit i na to, aby se žák připravil na probírání nové látky, už o ní něco věděl a mohl být v hodině aktivnější a úspěšnější. ■ Cílevědomý profesní rozvoj učitelů, stanovení priorit, hledání vhodných metod (např. program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, formativní hodnocení, činnostní učení). ■ Chápání individuálních potřeb žáků ve spojení s proměnou metod výuky a zřetelem na klíčové kompetence. ■ Cílené využití dělených hodin. ■ Cílené využití tandemové výuky u určitých předmětů v závislosti na prioritách rozvoje školy. Využití tandemové výuky při změně třídních učitelů (budoucí třídní učitel se se třídou seznamuje formou tandemové výuky). ■ Přizpůsobení výkladu, ne mnoho nové látky najednou, vysoká míra názornosti, dostatek názorných pomůcek, pestré formy práce, využití pracovních listů šitých na míru žákům, průběžné ověřování porozumění, individuální podpora žákům, žáci musí cítit zájem učitele. ■ Aktivity a příklady voleny s ohledem na využití v praxi, spojení s běžným životem, aktivizace všech žáků, kooperativní formy výuky, všichni dostávají prostor k vyjádření, formativní hodnocení, vzájemné učení žáků, přiměřené tempo hodiny, pochvala a pozitivní zpětná vazba. ■ Využití konstruktivistických metod (matematika Hejného metodou, Čtením a psaním ke kritickému myšlení). ■ Průběžné ověřování, zda žáci rozumí tomu, co se po nich chce. ■ U vyšších ročníků zpětná vazba na způsob výuky od žáků pro konkrétní učitele. ■ Využití konzultací v rámci školního poradenského pracoviště, využití 1. stupně podpory. ■ Pozitivní vzory – besedy s rodiči žáků, prezentace jejich povolání. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zavedená praxe sdílení zkušeností v rámci pedagogického sboru. Vzájemné lektorování učitelů. ■ Společné sborovny pro všechny pedagogy umožňující bezprostřední sdílení zkušeností. Pravidelný prostor pro sdílení zkušeností – časté porady, týmová setkání. ■ Stanovení priorit rozvoje výuky ve škole v závislosti na potřebách žáků. ■ Stanovení společného času, kdy musí být učitelé ve škole (i mimo dobu vlastní pedagogické činnosti). Zajištění času pro pravidelné společné vzdělávání a sdílení zkušeností. Další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na priority školy jako dlouhodobý projekt pro celou sborovnu v souladu s vizí školy. ■ Externí mentoři. ■ Možnost sdílení praxe z jiných škol včetně zahraničních inspirací. ■ Zajištění fungování školního poradenského pracoviště. ■ Efektivní nastavení dělených hodin v ŠVP. ■ Dostatečný prostor ve škole pro dělení hodiny.
---	--	---

<p>Žáci neznají pravidla chování, neorientují se ve školním režimu, problémy s chováním ve škole, konflikty mezi žáky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Adaptační období na začátku školní docházky, důkladné poznání žáků, není reálně předpokládat, že žáci z vyloučeného prostředí znají pravidla školního režimu a chování ve škole z domova, je potřeba je postupně začleňovat. Nikdy nepředpokládat, že žáci něco vědí, aniž bychom je o tom poučili. ■ Mapování pozadí problémů. Vysoká individualizace přístupu k žákům, snaha získat maximum informací o žácích, mechanismy pro řešení kazistik jednotlivých žáků – sdílení v rámci sboru, supervize s psychologem. ■ Využití metody podpory pozitivního chování žáků. ■ Snaha o partnerský přístup k žákům, kvalitně vedené pravidelné třídnické hodiny, třídní pravidla vytvářena žáky. ■ Princip „otevřená ředitelna“, otevřená komunikace ředitele se žáky i pracovníky školy, možnost kdykoli přijít řešit problém. ■ Odpočinkové koutky. ■ Patroni mladších žáků z vyšších ročníků. ■ Adaptační kurzy, práce s třídním klimatem. ■ Efektivní preventivní programy s mapováním zpětné vazby od žáků, využití externistů pro besedy, využití potenciálu rodičů žáků. Zaměření prevence podle toho, co žáky trápí – využití anonymních dotazníků. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zajištění grantů pro adaptační kurzy, přesvědčování rodičů o tom, že je pro žáky dobré, když se kurzu zúčastní. ■ Empatie pedagogických pracovníků školy, mechanismy sdílení zkušeností o žácích mezi učiteli. ■ Seznámení s metodami podpory pozitivního chování žáků.
<p>Segregace, nízký zájem o školu ze strany rodičů majoritních žáků bez SVP.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vhodné přirozeně různorodé složení žáků, účast všech na předškolním vzdělávání, děti i jejich rodiny jsou na sebe zvyklé už od MŠ. ■ Stanovení spádových obvodů tak, aby byli žáci z vyloučených lokalit rovnoměrně rozptýleni do všech škol v obci. Nastavení dostatečné podpory pro sociálně znevýhodněné žáky tak, aby bylo ve všech školách v obci stejné. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aktivní přístup zřizovatele, cílená dlouhodobá snaha o řešení problému vyloučených lokalit, nastavení spádových obvodů a podmínek pro vzdělávání žáků z vyloučených lokalit v místních školách. ■ Na úrovni obce definovaná skupina žáků, kteří vzhledem k životnímu kontextu potřebují ve vzdělávání zvýšenou míru podpory, zjišťování skutečných potřeb a vzdělávacích bariér této skupiny žáků a hledání společné cesty k jejich eliminaci.

4.3 Typologie škol

Zatímco konkrétní strategie představují dílčí stavební kameny práce školy ve znevýhodněném prostředí, jako zásadní se při formulování školních strategií jeví celkové nastavení školy pro práci s tímto typem žáků, ochota hledat podstatu vyskytujících se problémů a nové cesty k jejich řešení. Školy, které se často setkávají se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, jež způsobuje bariéry ve vzdělávání, se podle pozorování v rámci tematického šetření s touto výzvou vypořádávají také určitým typem „školní filozofie“, která ovlivňuje nastavení pedagogického sboru. Navštívené je možné rozdělit podle jejich obecné filozofie do dvou hlavních skupin. Jde o školy s empatickým přístupem a školy s direktivním přístupem k sociálně znevýhodněným žákům. Jde o pracovní kategorie vytvořené pro účely tematického šetření na základě otevřeného kódování, nejedná se o zavedenou klasifikaci. Uvedený popis typologie představuje teoretickou konstrukci, které se některé školy blíží, jiné se pohybují mezi těmito popsányými konstrukty.

4.3.1 Školy s empatickým přístupem k žákům a jejich rodičům

Empatický přístup je možné charakterizovat jako vysoce individuální přístup k žákům a jejich rodičům, založený na poznávání rodinného zázemí žáků a reálných možností rodiny v podpoře dětí ve vzdělávání. Požadavky na spolupráci rodiny se školou, na kterých se důsledně trvá, jsou stanoveny na reálném základě. Typické je pro něj osobní jednání s rodinami žáků, zapojení rodičů do hledání řešení při výskytu problémů, využití náhledu z jejich strany. Oceňují se i dílčí snahy o spolupráci ze strany rodičů, přestože neodpovídají standardním požadavkům na spolupráci, které školy na rodiče kladou. Školy nespolehnou na to, že rodiče mají silné rodičovské kompetence. Průběžně se ujišťují, že rodiče rozumí tomu, co se od nich očekává. „*Musí se vysvětlovat, nese to ovoce, jen se člověk musí přeprogramovat a nic nepředpokládat. Učitelé nesmí vůči rodičům vystupovat jako mentoři.*“⁴⁰ Problémy se s rodiči řeší věcně, v klidu, trpělivě, s respektem, prostřednictvím osobního jednání. Jsou nastaveny pravidelné schůzky školy, rodičů a samotných žáků. Školy, které uplatňují empatický přístup, více spoléhají ve vlastní schopnosti řešit problémy, až v krajních případech žádají o spolupráci další instituce, které mohou být rodinami vnímány jako ohrožující (městská policie, OSPOD). Vedení těchto škol bere složení žáků jako výzvu, se kterou se neustále snaží pracovat, a nenechává se odradit neúspěchy, protože řadu problémů nelze vyřešit hned, jejich řešení potřebují čas. Nepostrádá ochotu dále se učit a reflektuje i mírný pokrok; vyznačuje se stálou snahou porozumět problémům, žáky a jejich rodiny neodsuzovat, ale pomáhat jim.

Tyto školy se vnímají jako úspěšné v budování vztahů s rodiči žáků, dokážou v nich vzbudit důvěru, že škola se snaží o dobro jejich dítěte, nepocitují problémy v komunikaci s rodiči.⁴¹ Některé z nich jsou pak také úspěšné v pořádání akcí pro rodiče, popř. pro rodiče a žáky (např. společné výlety, nízkonákladové zájezdy s programem pro žáky) a ve větším zapojení rodičů do života školy. Je u nich patrná sebedůvěra ve schopnost minimalizovat možné konflikty mezi žáky a skupinami žáků a mezi žáky a učiteli.

Pro tento přístup je potřeba velká dávka trpělivosti ze strany pracovníků školy, výsledky se často dostávají pomalu. „*Stojí to obrovský čas, ve škole působí lidi, kteří jsou ochotni ve škole dost času trávit. Přináší to efekt, časová investice má smysl.*“⁴² Jeho předpokladem je silná a vedením školy dlouhodobě prosazovaná vize, kterou i další pracovníci školy berou za svou. Vybudovat práci školy na empatickém přístupu trvá dlouho a vyžaduje vhodné složení pedagogického sboru, který dokáže tento styl práce přijmout. Nahrávají mu proto některé výjimečné situace. V rámci šetření šlo o školu, kde měl ředitel brzy po svém nástupu možnost výrazně obměnit pedagogický sbor podle svého výběru díky přirozeným odchodům učitelů do důchodu nebo díky přijímání nových učitelů vzhledem k rozšíření kapacity školy. V jiné škole bylo empatické naladění učitelů usnadněno tím, že ve škole po určitou dobu v minulosti na odloučeném pracovišti fungovaly i speciální třídy, značný podíl učitelů měl speciálně pedagogické

⁴⁰ Ředitelka školy J.

⁴¹ O vzájemném nepochopení, kořenech nedůvěry a zkušenostech Romů z vyloučené lokality se základní školou pojednává mj. publikace Bittnerová, Dana – Doubek, David – Levínská, Markéta: Funkce kulturních modelů ve vzdělávání, Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2011.

⁴² Ředitelka školy J.

vzdělání a dlouhodobé zkušenosti v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, byla zde také tradice ve vzdělávání žáků cizinců. V dalším případě byla ředitelka po nástupu do funkce poměrně razantní v řízení obměně pedagogického sboru.

Bariérou pro aplikaci empatického přístupu může být postojová rovina, podle zjištění z ostatních navštívených škol někteří pedagogové vnitřně nesoúhlasí s tím, že vzdělání má být „podsouváno“ dětem rodičů, kteří o vzdělání nestojí a se školou dostatečně nespoupracují, popřípadě změnu postojů rodičů nepovažují za úkol školy. V jedné ze škol bylo reflektovaným rizikem empatického přístupu k žákům jejich přílišné „hýčkání“, tj. návyk na podporující klima školy, kterého se v dalším vzdělávání již pravděpodobně žákům nedostane a které může být jednou z příčin selhávání žáků při přechodu na střední školu. Škola se proto snažila o budování aktivního přístupu žáků k vlastnímu vzdělávání a větší samostatnosti na 2. stupni.

Čtyři z navštívených škol je možné zařadit mezi školy charakteristické empatickým přístupem. Ředitelé tří z těchto škol (školy A, C a J) uváděli, že se vzájemně nechali ve filozofii školy v minulosti ovlivnit, jedna ze škol sloužila jako inspirace pro další dvě školy, i když v současnosti už nejsou v pravidelném kontaktu. Další ze škol se také klonila spíše k empatickému přístupu (škola I), který byl ve škole sice sdílený, prakticky byla ale jeho realizace ponechána z velké části na řediteli školy. V této škole se vzdělával oproti ostatním navštíveným školám nižší podíl žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, a škola tedy byla touto situací zatížena relativně méně. Mezi navštívenými školami byla svým přístupem unikátní škola E, ve které byl empatický přístup k žákům a jejich rodinám kombinován s desegregačními opatřeními v rámci škol ve městě, takže škola nebyla vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků nadměrně zatížena. Škola poskytovala současně s realizací opatření pro podporu sociálně znevýhodněných žáků prostor pro jejich přirozenou integraci mezi ostatní žáky školy s přirozeným sociálním složením. Škola se současně intenzivně zabývala zvyšováním kvality výuky, jejíž nadprůměrná úroveň byla ověřena i ve sledovaných hodinách.

4.3.2 Školy s direktivním přístupem k žákům a jejich rodičům

Direktivní přístup se vyznačuje tím, že se po všech rodinách vyžaduje stejné zapojení do vzdělávání dětí. Škola při tom vychází ze svých tradicí daných potřeb pro podporu vzdělávání žáka ze strany rodiny a nezabývá se tím, zda jsou její požadavky na podporu žáka ze strany rodiny reálné. Předpokládá, že rodiče mají postačující rodičovské kompetence a vědí, co se od nich očekává (a pokud ne, je správné, že jsou za to žáci postihováni, předpokládá se, že rodiče si v případě selhávání dítěte uvědomí, že se musí o jeho vzdělávání více starat). Rodičům jsou direktivně předkládána řešení, která mají plnit. Povinnosti jsou vyžadovány důsledně. Od počátku školní docházky jsou žáci přísně známkováni a postihováni za nedostatky ve školní práci, které jsou často způsobeny nízkou úrovní spolupráce rodičů se školou. Ve školách s direktivním přístupem byla v rozhovorech s některými pracovníky škol zřejmá nedůvěra v možnost nějak jinak řešit vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí. Komunikace s rodiči žáků se omezuje spíše na direktivní pokyny.

Tato charakteristika direktivní školy nemá být chápána tak, že se školy o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nesnaží. I tyto školy věnují vytváření podmínek pro sociálně znevýhodněné žáky energii, využívají možnosti doučování, nabídky volnočasových aktivit, jsou aktivní v získávání dotačních titulů. Pedagogičtí pracovníci nevnímají, že by se situace se sociálně znevýhodněnými rodinami výrazně zlepšila, přestože některé dílčí pokusy o zlepšení situace byly vyzkoušeny, akteři jsou ze situace unavení a direktivní přístup pomáhá ze strany školy udržovat status quo. „*Rozhodně je práce na této škole mnohem těžší jak pro ředitele, tak učitele základní i mateřské školy. Práce je náročnější jak časově, tak psychicky, učitelé vidí menší výsledky, řeší hodně výchovných situací, nejen prospěch. Učitelé mají pocit, že jejich práce je marná, vděku se nedočkají, spíše se dočkají problémových situací od rodičů ve chvíli, kdy něco chtějí, neboť pro rodiče je to nepříjemné a dávají to najevo... Musím vytvářet učitelům podmínky, aby neutekli, je to odlehlá oblast, často učitelé dojíždějí... Nesmím po nich chtít nesmysly, musím za nimi stát.*“⁴³

⁴³ Ředitel školy B.

I spolupráce s rodinami žáků se může postupně zlepšovat díky možnosti zaměstnávat specializované pracovníky. V jedné z těchto škol byla zaznamenána velmi inspirativní činnost sociálního pedagoga, jinde možnosti komunikace školy s rodinami žáků rozšiřovali školní asistenti. Dvě z těchto škol působily v oblastech, kde je nedostatek učitelů i potřebných specialistů, ve školách působí starší a někdy nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci.

Popsané rozdíly ve filozofii navštívených škol naznačují, že je pro školy snazší najít vhodné strategie reagující na ty problémy vyplývající ze sociálního znevýhodnění, které jsou buď způsobené špatnou ekonomickou situací rodiny, nebo výukovými potížemi žáků, které ani nemusejí být se sociálním znevýhodněním spojeny. Školy v případě potřeby zvládají minimalizovat finanční bariéry zajištěním řady služeb pro žáky zdarma nebo s nízkými finančními náklady, byť někdy za cenu rezignace na aktivity, které nejsou nutné, jako jsou školy v přírodě, nebo za cenu nižší pestrosti mimoškolních aktivit⁴⁴. V případě vnímané potřeby jsou školy schopné minimalizovat školní neúspěch žáků prostřednictvím doučování, dostupného aktuálně v rámci šablon, pedagogických intervencí v rámci podpůrných opatření a dalších projektů, či možností domácí přípravy žáků ve školních družinách nebo školních klubech či zapojením asistentů pedagoga.

Složitější je možnost reakce škol na bariéry, které se častěji pojí se sociálním vyloučením⁴⁵, jako je (někdy zdánlivě) nízký význam přisuzovaný dosaženému vzdělání dětí nebo nižší kompetence rodičů při jednání se školou. Některé ze škol reagovaly zmíněným empatickým přístupem.

4.4 Kvalita výuky

Klíčovým bodem v hodnocení kvality školy je kvalita výuky. V rámci tematického šetření bylo proto prováděno hodnocení kvality výuky podle modelu tzv. kvalitní školy a z něj vycházejících Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, jejichž prostřednictvím Česká školní inspekce školy hodnotí. Také podle zahraničních studií je právě důraz na kvalitu výuky a hledání nových výukových strategií jedním z klíčů k úspěchu škol pracujících v sociálně znevýhodněném prostředí. Existuje evidence o tom, že akademická orientace (tj. orientace školy na dosahování dobrých studijních výsledků žáků) je významnější u úspěšných škol ve znevýhodněném prostředí než u úspěšných škol vzdělávajících žáky z prostředí s vyšším sociálně ekonomickým statutem. Podle některých studií potřebují žáci ze znevýhodněného prostředí ve výuce jasnou strukturu, vstřícné povzbuzování ze strany učitele, látka má být probírána v menších „balíčcích“ s poskytnutím bezprostřední zpětné vazby. Je prospěšné, pokud žáci mohou trávit ve školním prostředí více času. Vzhledem k tomu, že řada těchto žáků má nízké sebevědomí, má na ně pozitivní vliv nepodmíněné chválení a oceňování. Je důležité propojovat učení s reálnými situacemi a zdůrazňovat možnosti praktického využití učiva. Podle dalších studií by výuka měla být zaměřena prakticky, ovšem nikoli na nízké úrovni nebo bez nároků na žáky. Nepotvrzuje se ovšem, že by určitý výukový styl byl pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí vhodnější než jiný⁴⁶. V českém prostředí má podle předchozích zjištění České školní inspekce na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků pozitivní vliv využívání alternativních učebnic matematiky, práce v málopočetných třídách, výuka vedená učiteli s příslušnou oborovou specializací a podněcování diskuze v hodinách.⁴⁷ Zahraniční výzkumy si také všímají, že školy působící ve znevýhodněném prostředí mají často jiné rozvojové priority, než je právě zvyšování kvality výuky.

V rámci tematického šetření tři školy uváděly zvyšování kvality výuky jako svoji celoškolskou prioritu provázanou se strategií vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. U dvou z těchto škol byla priorita

⁴⁴ Aktivity, jako jsou návštěvy divadel a dalších kulturních zařízení a výlety, ovšem v rodinách chybí právě u žáků ze znevýhodněného prostředí. Učitelé si všímají, že žáci mají v tomto ohledu zúžený obzor. Jeví se tedy jako pravděpodobné, že právě sociálně znevýhodnění žáci by z podobných akcí nabízených školou měli největší užitek.

⁴⁵ Je možné poukázat na paralelu s faktory sociálního znevýhodnění, které analýza [Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů](#) označuje jako „destabilizující chudobu“ a „socioekonomické znevýhodnění“, přičemž v obcích souvisí destabilizující chudoba se vzdělávacími problémy třikrát silněji než socioekonomické znevýhodnění.

⁴⁶ Daniel Muijs, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll & Jennifer Russ (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence, School Effectiveness and School Improvement, 15:2, 149-175, DOI: [10.1076/sesi.15.2.149.30433](#).

⁴⁷ Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů, Sekundární analýza TIMSS 2015, ČŠI 2018.

patrná i v rozhovorech s učiteli, kteří se na rozvoji kvality výuky týmově podíleli, a tato snaha se odrážela rovněž ve sledovaných hodinách. V těchto školách bylo z rozhovorů s vedením školy i vyučujícími zřejmé, že jsou si vědomi potřeby kvalitu výuky kontinuálně zvyšovat a že se snaží hledat lepší řešení, přestože podle inspekčního sledování výuky byla úroveň vzdělávání v těchto školách celkově spíše nadprůměrná. U třetí školy, která zvyšování kvality výuky uváděla jako prioritu, byla celková úroveň kvality výuky podle sledovaných znaků spíše nižší. Ovšem vzhledem ke snaze výuku obohacovat prostřednictvím aktuálních projektů byly mezi sledovanými hodinami velké rozdíly. Zvyšování kvality výuky zde bylo prioritou vzhledem k potřebě udržet ve škole žáky z majoritní populace, a nebylo tedy primárně cíleno na sociálně znevýhodněné žáky školy.

Několik škol v rámci tematického šetření mělo velmi dobře nastavenou vzájemnou spolupráci a sdílení zkušeností mezi pedagogy. To je důležitý předpoklad pro společnou práci na zvyšování kvality výuky. Podle rozhovorů s učiteli však bylo sdílení zkušeností z velké části zaměřeno na konkrétní žáky s potřebou specifické podpory a řešení situací při práci se třídou. Je proto možné, že u škol, které z velké části vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se velká část inovativního potenciálu učitelů investuje spíše do zvládnání neobvyklých situací než do zvyšování kvality výuky.

V ostatních sledovaných školách nebylo zvyšování kvality výuky uváděno jako aktuální priorita. S určitou mírou nadsázky by se dalo říci, že v těchto školách byla věnována vysoká pozornost opatřením, která by sociálně znevýhodněným žákům umožnila procházet bez velkých neúspěchů zavedenou školní výukou, nežli samotnou výuku ve škole inovovat a uzpůsobit ji potřebám žáků. V České republice je ovšem opakovaně zjišťována nižší úroveň kvality výuky na 2. stupni základních škol.⁴⁸ I v navštívených školách byla výuka na 2. stupni celkově méně pestrá a méně motivující než na 1. stupni. Žáci z vyloučeného prostředí, kteří nemají z rodiny zkušenost s tím, že se dosažení určitého vzdělání vyplácí v dalším profesním životě, nemají ve srovnání s ostatními žáky ani dostatečnou vnější motivaci pro vzdělávání, a mohou právě z tohoto důvodu ve vzdělávání selhávat.

Pro sledování kvality výuky byl pro srovnatelnost dat využit hospitační záznam⁴⁹ používaný Českou školní inspekcí v rámci běžné inspekční činnosti. Tento hospitační záznam je jedním z nástrojů určených pro hodnocení výuky podle kritérií hodnocení škol Českou školní inspekcí.⁵⁰

Pro sledované hodiny byly na základě sledovaných aspektů kvality výuky vypočteny pro účely porovnání sledovaných indikátorů kvality vyučovacích hodin indexy kvality vyučovacích hodin⁵¹. Zjištěné indexy vyučovacích hodin z hospitačních záznamů České školní inspekce potvrdily klesající tendenci kvality hodin ve vyšších ročnících, přičemž rozdíl je patrný především mezi přechodem z prvního na druhý stupeň základní školy – průměrný index sledovaných hodin škol ČR prvního stupně činil 102,4 a celková kvalita hodin byla tedy významně vyšší než na druhém stupni, kde průměrný index dosahoval hodnoty 96,6⁵².

Srovnáním sledované kvality výuky škol navštívených v rámci tematického šetření se souborem škol, které byly Českou školní inspekcí navštíveny v rámci běžné inspekční činnosti, bylo ověřeno, že výuka

⁴⁸ Podrobný rozbor rozdílů v kvalitě výuky na 1. a 2. stupni základních škol obsahuje publikace Kvalita a efektivita vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 – Výroční zpráva ČŠI ([dostupné zde](#)).

⁴⁹ Hospitační záznam je dostupný [zde](#).

⁵⁰ Oblasti sledování kvality výuky jsou společné pro všechny předměty i ročníky základní školy a dělí se do oblastí:

- ✓ pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků;
- ✓ pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů;
- ✓ pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků;
- ✓ pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

⁵¹ Indexy převedené na T-skór s průměrnou hodnotou 100, směrodatná odchylka 15. T-skór vypočítaný na základě všech hospitačních provedených ČŠI v základních školách ve školním roce 2019/2020. Seznam indikátorů vyučovacích hodin, které byly započteny do celkového indexu vyučovacích hodin, obsahuje příloha č. 2.

⁵² Zahrnuto bylo 9094 vyučovacích hodin v běžných třídách sledovaných v 496 základních školách. Index vyučovacích hodin byl zpracován orientačně za účelem srovnání škol v tematickém šetření. Rozdíl mezi úrovní výuky 1. a 2. stupně potvrdila i předchozí zjištění ČŠI a detailní srovnání obsahují Výroční zprávy ČŠI.

ve školách byla na standardní úrovni a jen jedna ze škol se pohybovala statisticky významně nad průměrem základních škol v České republice.⁵³

Míra kvalifikovanosti učitelů ve sledovaných hodinách (87,6 % kvalifikovaných učitelů) byla na stejné úrovni jako u ostatních škol hodnocených Českou školní inspekcí ve školním roce 2019/2020 (90,8 % kvalifikovaných učitelů).⁵⁴ Sledované hodiny ve školách navštívených v rámci tematického šetření se nelišily od ostatních škol ani průměrným počtem žáků ve třídě. Vyšší však byly počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a počty žáků s odlišným mateřským jazykem.⁵⁵

TABULKA 6 | Základní charakteristiky sledovaných hodin (běžné třídy)

	Školy v tematickém šetření	Ostatní školy ČR
Průměrný počet zapsaných žáků ve třídě	19,8	19,4
Průměrný počet přítomných žáků	17,1	16,9
Průměrný počet zapsaných žáků se SVP	3,7	2,4
Průměrný počet přítomných žáků se SVP	3,2	2,0
Průměrný počet přítomných žáků s odlišným mateřským jazykem	0,9	0,4

Ve školách navštívených v rámci tematického šetření byl ve vyučovacích hodinách častěji přítomen asistent pedagoga (šlo o 51,2 % sledovaných hodin oproti 31,8 % sledovaných hodin s přítomnými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách v ostatních základních školách). Hodiny s přítomným asistentem pedagoga byly lépe hodnoceny především v níže uvedených indikátorech kvality vyučovací hodiny (údaj za 117 sledovaných vyučovacích hodin s přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, z toho 58 s asistentem pedagoga).

TABULKA 7 | Vybrané indikátory kvality sledovaných hodin se žáky se SVP a jejich souvislost s přítomností asistenta pedagoga (běžné třídy – výskyt indikátoru v podílu sledovaných hodin v %)

Indikátory kvality hodiny	Přítomnost asistenta pedagoga v hodině	
	ano	ne
Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.	18,3	1,8
Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.	46,7	28,1
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.	65,0	42,1
Hodina působila na žáky jednotvárně.	11,7	31,6
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.	53,3	29,8
Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.	70,0	47,4
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.	58,3	35,1
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	68,3	40,4
Účelný výskyt frontální výuky.	93,3	71,9

Ve sledovaných hodinách s přítomným asistentem pedagoga se více pracovalo s rozdílnou úrovní cílů pro některé žáky a vzhledem k lepší možnosti diferenciaci výuky také žáci se slabšími znalostmi zažívali v hodinách úspěch. Hodiny s přítomným asistentem pedagoga byly lépe organizačně připraveny a účelněji se střídaly metody výuky. Mohl se zde projevit pozitivní vliv potřeby koordinace vyučovací hodiny mezi dvěma pedagogickými pracovníky. Také frontální forma výuky se zapojením asistenta pedagoga se jevila jako účelnější. Častěji se vyskytovaly hodiny, kdy téměř všichni žáci pracovali se

⁵³ Srovnatelnost kvality výuky mezi školami působícími ve vyloučených lokalitách a srovnávacími školami konstatovala za použití odlišné metodiky také tematická zpráva Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, ČŠI 2015 ([dostupné zde](#)).

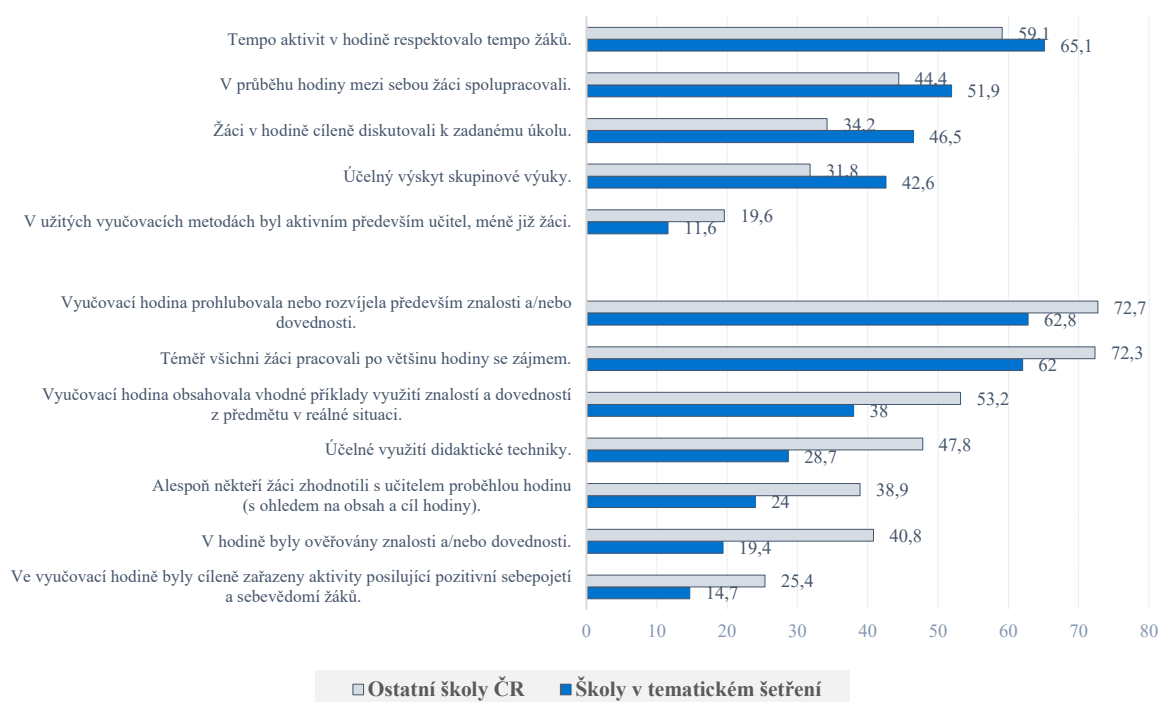
⁵⁴ Tento příznivý výsledek je ovšem pravděpodobně daný popsáním způsobem výběru škol pro tematické šetření. Interní analýza ČŠI provedená na základě údajů z mimořádného šetření MŠMT ke stavu učitelského sboru v regionálním školství z roku 2019 a dat z mezinárodního šetření PISA ukazují, že školy, ve kterých se vzdělávají žáci s nižším SES, mají vyšší míru potřeby získávat další kvalifikované pedagogické pracovníky.

⁵⁵ Tyto dvě kategorie žáků jsou standardně sledovány v rámci hospitačního záznamu ČŠI.

zájmem. Nejde však o samozřejmý pozitivní efekt přítomnosti asistenta pedagoga, vliv mohou mít i další faktory a zásadní je vhodné nastavení spolupráce mezi učitelem a asistentem.

V otázce výukových stylů nebyly školy sjednocené, mezi školami i jednotlivými učiteli byly značné rozdíly. U některých zaznamenávaných indikátorů kvality vyučovací hodiny se i přesto v porovnání mezi skupinou škol zařazených do tematického šetření a ostatními školami objevily statisticky zjištěné odlišnosti v pojetí hodin. U škol v tematickém šetření byl patrný vyšší akcent na aktivizaci žáků, mj. častějším začleňováním skupinové výuky, spolupráce mezi žáky a diskuze o zadaných úkolech, a tempo aktivit se častěji přizpůsobovalo potřebám žáků. V ostatních školách byl uplatňován vyšší důraz na prohlubování a rozvíjení znalostí a dovedností, přičemž v hodinách byly znalosti a dovednosti častěji ověřovány, hodiny častěji obsahovaly vhodné příklady využití učiva v praxi a více byla využívána didaktická technika.

GRAF 2 | Odlišnosti v charakteristikách vyučovacích hodin u škol zahrnutých do tematického šetření (běžné třídy – výskyt indikátoru v podílu sledovaných hodin v %)



V rámci hodnocení sledovaných hodin byly za znaky, které v navštívených školách odlišovaly nadstandardní hodiny od běžného průměru, označovány především: samostatné objevování nových poznatků žáky a využívání pro jejich formulování již nabytých znalostí a zkušeností, role učitele spočívající ve vytváření podmínek a podnětů a přenechání aktivity především žákům, sladění cíle hodiny s očekávanými znalostmi a dovednostmi podle školního vzdělávacího programu, vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci, dobrá organizační promyšlenost a realizace hodiny, prostor pro žakovské hodnocení hodiny a účelné začlenění skupinové výuky nebo práce ve dvojici.

Z výpovědí učitelů v realizovaných rozhovorech jsou zřejmé taktiky, které se jim samotným při práci se sociálně znevýhodněnými žáky osvědčily, např. „Potřebuji více času a pozitivní zpětnou vazbu, oceňování, nesetkávají se s tím doma“; „Funguje navázání bližšího vztahu. Když vidí, že o ně má někdo zájem, tak se snaží, méně zlobí“; „Je strašně důležité využívat metody formativního hodnocení. Hrozně mi to pomohlo“; „Vtáhnout dítě do toho doptáváním, tím, že zažije úspěch“; „Protože v doučování proberou to, co děláme, není třeba používat jiné metody vyučování. Mohou to zvládnout sami“. V případě výuky konkrétního žáka s častými absencemi upřesňuje učitelka svoji strategii: „Musím být připravena kdykoliv zasáhnout v průběhu výuky, když žák přichází po delší prodlevě a není s probíraným

učivem vůbec seznámen. Musím mít v rukávu něco, aby se ostatní děti něčím bavily. “ Někteří učitelé se soustředí více na upevňování základních znalostí: *„Výžadují individualizovaný přístup učitele, stálou pozornost, co dělají, jak pracují. Stále opakování“*; *„Je třeba zohledňovat jejich pracovní tempo a jejich možnosti, zadávat dílčí úkoly, kde by byli úspěšní“*; *„Tempo práce se přizpůsobuje.*“ Ne všichni učitelé mají pocit, že správný přístup našli: *„Výuka je těžká, ani krátkodobá paměť nefunguje, na konci mého úsilí nic není.*“ Souhrn učitelských taktik obsahuje tabulka č. 5.

A large, hollow number '5' is positioned in the upper right quadrant. It is flanked by two thick, solid grey horizontal bars that extend from the left and right edges of the page towards the center, stopping just before the number.

5

Podmínky a předpoklady řešení

5 PODMÍNKY A PŘEDPOKLADY ŘEŠENÍ

Hledání vhodných strategií práce se sociálně znevýhodněnými žáky je ovlivňováno tím, jaké dopady jejich znevýhodnění škola pocítuje jako bariéru, a je tedy nucena je řešit. Hledání možných strategií na druhé straně ovlivňuje také to, jakým potenciálem pro jejich řešení škola disponuje a jakou podporu je schopna si dále zajistit.

5.1 Vedení školy a silná vize

Je zřejmé, že zajištění podpory pro sociálně znevýhodněné žáky je pro vedení školy náročným úkolem a klade značné nároky na ředitele školy. Ve všech navštívených školách byla role ředitele školy zcela určující pro směřování školy v oblasti podpory sociálně znevýhodněných žáků.

Jedním ze základních rysů škol, které dokážou realizovat strategie zmírňující sociální znevýhodnění žáků, je nastavení společné vize. Díky ní a vzájemné spolupráci nejsou učitelé složením žáků školy frustrováni, ale berou ho jako výzvu, se kterou se neustále snaží pracovat, nenechávají se odradit neúspěchy, protože nic nejde vyřešit hned, ale řešení potřebují čas. Jsou otevření, ochotní se stále učit. Mají radost i z mírného pokroku. Projevují snahu problémům a jejich příčinám porozumět, žáky neodsuzují, ale snaží se jim pomáhat. Sdílení společné vize ve škole zajišťuje vedení školy.

V následujícím přehledu je uveden výčet silných stránek pozorovaných u ředitelů v navštívených školách. Všechny tyto silné stránky se ovšem jen výjimečně mohou spojovat ve vyšší míře v jedné osobě. V některých navštívených školách byla role vedení školy efektivně posílena tím, že členové vedení fungovali jako tým (tj. ředitel školy a zástupce, popř. zástupci, pracovali ve velmi úzké spolupráci, vzájemně se informovali, poskytovali si podporu, opírali se o vhodně vybrané specializované pedagogické pracovníky, např. výchovné poradce).

K předpokladům realizace efektivních opatření ve škole podle zjištění ve školách přispívají tyto rysy vedení škol:

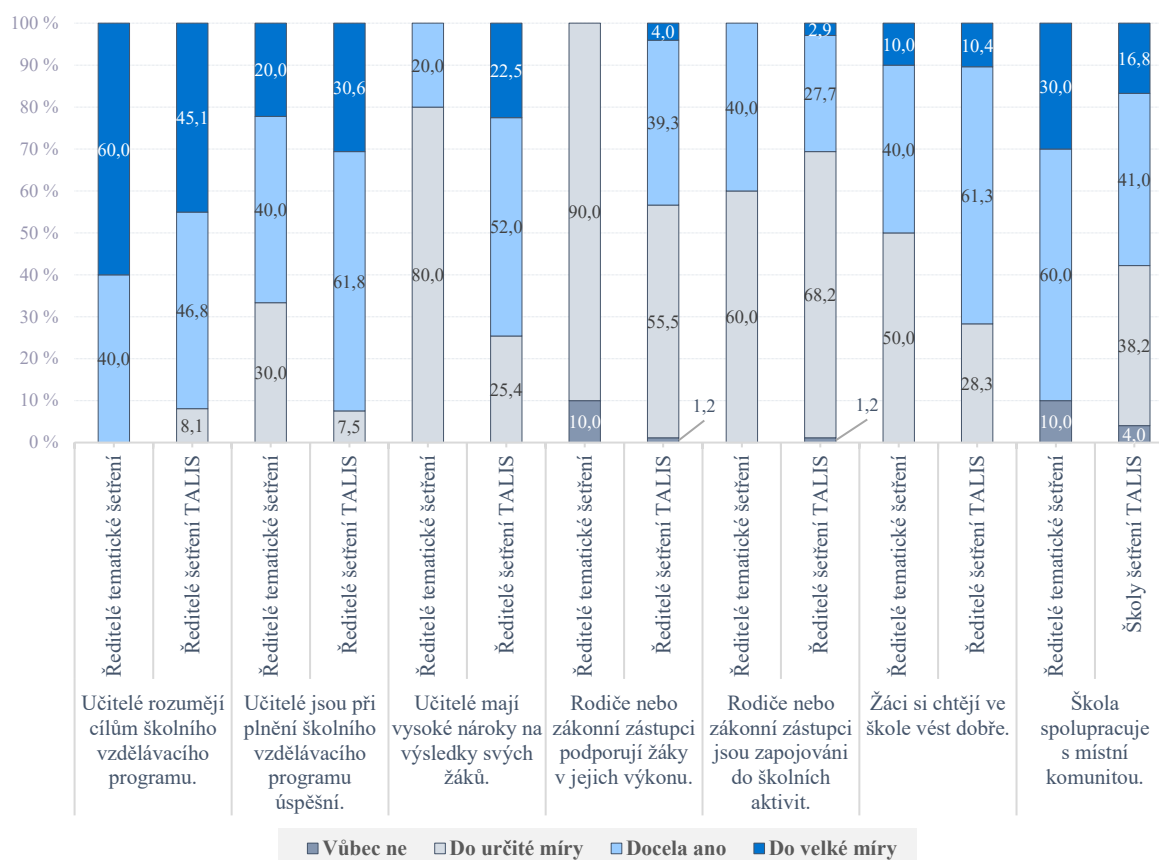
- Přesvědčení, že má smysl snažit se ve vzdělávání o pomoc žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí.
- Schopnost formulovat strategii práce se sociálně znevýhodněnými žáky a sledovat svoji vizi.
- Schopnost vidět problematiku vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v širších souvislostech, snaha chápat prostředí, ze kterého děti do školy přicházejí. Mít přehled o žácích školy.
- Schopnost sdílet vizi s dalšími pracovníky školy, dokázat je pro ni získat, cíleně budovat angažovaný a spolupracující pedagogický sbor.
- Cíleně budovat profesní kompetence pedagogických pracovníků školy, stanovovat priority v dalším vzdělávání v souvislosti s vizí školy.
- Cíleně budovat prostor pro sdílení profesních zkušeností mezi pedagogy.
- Schopnost dlouhodobě budovat spolupráci s rodiči založenou na důvěře a vytvářet ve škole pozitivní klima.
- Možnost nechat se inspirovat v jiných školách včetně škol v zahraničí, případně přicházet s inovativními myšlenkami na základě analýzy shromažďovaných údajů.
- Schopnost dobře se orientovat v projektových výzvách a do projektů se zapojovat, popř. schopnost psát projekty šité na míru škole a lokalitě, ve které se škola nachází.
- Schopnost efektivně využívat spolupráci s dalšími organizacemi (např. s neziskovými organizacemi pro terénní práci ve vyloučených lokalitách) a přebírat jejich zkušenosti.
- Schopnost maximálně využívat podpůrná opatření a schopnost účelně využívat spolupráci se školními specialisty pro práci se žáky.

- Schopnost reflektovat spojitost mezi podporou sociálně znevýhodněných žáků, stylem a kvalitou výuky ve škole a určovat pedagogickou vizi školy.

Z uvedených kvalit vedení školy byly ve čtyřech z navštívených škol pro prosazení vize zásadní první čtyři, tedy přesvědčení o smyslu pomoci sociálně znevýhodněným žákům, schopnost formulovat vlastní vizi, dobře chápat problematiku sociálního znevýhodnění a schopnost sestavit tým pedagogů, kteří budou vizi sdílet. V těchto školách je zřejmé, že vedení školy má o všem, co se ve škole děje, a o jejích žácích velmi dobrý přehled. Školy, kterým se podařilo naplnit tyto základní předpoklady, mají poměrně vysoký vnitřní potenciál pro realizaci kroků potřebných pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a uvážlivě využívají další možnosti podpory např. v oblasti zapojení do projektů a využití dalších specialistů, respektive přistupují k nim s vyšší pravděpodobností až v případě, kdy je zřejmý jejich přínos a dlouhodobá udržitelnost ve vztahu k celkové vizi školy. Na druhou stranu se lze setkat s řediteli škol, kteří jsou velmi schopnými manažery projektů a projektových výzev a kteří také v rámci podpůrných opatření dokážou získat pro školu finanční prostředky. Pracují však bez celkové vize a sjednocení týmu pedagogů.

Na základě on-line dotazníku a porovnáním odpovědí s dotazováním ředitelů českých základních škol v rámci šetření TALIS bylo zjištěno, že ředitelé v navštívených školách jsou více pracovním zatížení povinnostmi ve vztahu k žákům a jejich rodinám, než je tomu u ředitelů ostatních škol zapojených do šetření TALIS. Větší část svého času, 15,8 %, věnují jednání se žáky (oproti 8,2 % času u ředitelů ostatních škol) a jednání s rodiči jim zabírá 13,3 % času (oproti 8,3 % času ostatních ředitelů). Toto zjištění pravděpodobně svědčí o celkově vyšší míře pracovního zatížení ředitelů navštívených škol.

Mírně pestřejší byla účast ředitelů navštívených škol v aktivitách profesního rozvoje, účastnili se aktivit, které nejsou pro ostatní ředitele typické, jako je účast na vzdělávacích konferencích a zapojení do skupiny ředitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů.

GRAF 3 | Hodnocení vybraných aspektů školního klimatu ředitelé škol (dotazník pro ředitele školy, podíly ředitelů v %)⁵⁶

Odlišuje se také hodnocení některých aspektů školního klimatu. Ředitelé navštívených škol méně často potvrzují, že učitelé mají vysoké nároky na výsledky svých žáků a že rodiče nebo zákonní zástupci podporují žáky v jejich výkonu. Častěji se domnívají, že ve škole platí princip spoluzodpovědnosti za její fungování a že škola podporuje zaměstnance v navrhování a realizaci nových nápadů. Dále podle odpovědí ředitelů v těchto školách není výskyt sociálněpatologických jevů (vandalismus a krádeže, šikana nebo kyberšikana, násilí, užívání omamných látek či napadání učitelů) v jejich školách častější, než jaký udávají ostatní ředitelé škol.

⁵⁶ Včetně škol z pilotního šetření.

5.2 Personální zabezpečení a spolupráce pedagogických pracovníků školy

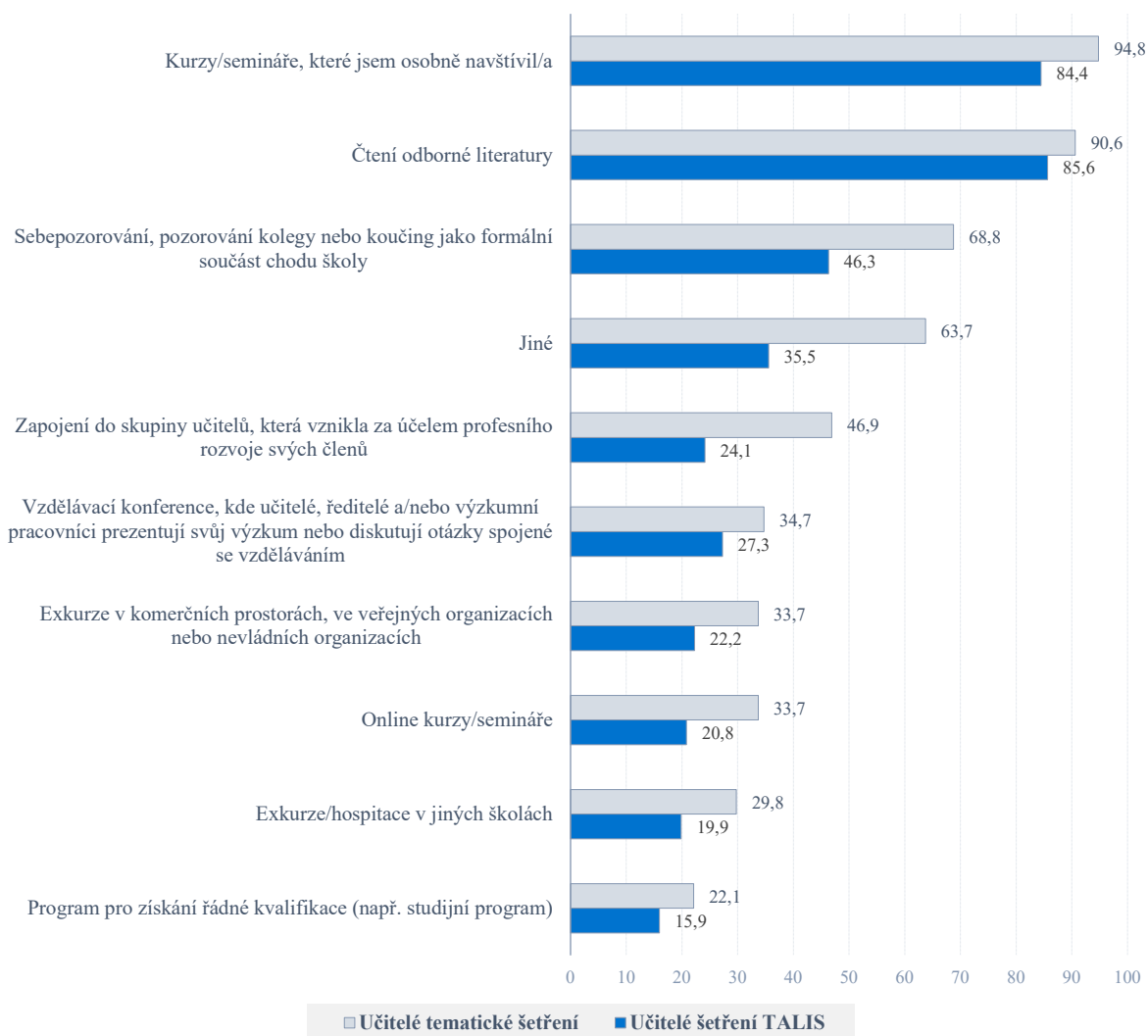
Silnou stránkou šesti navštívených škol bylo kvalitní personální zabezpečení. U některých škol šlo o velmi dobře vzájemně spolupracující pedagogické sbory naladěné na vizi ředitele. Ve školách, které hodně dbaly na dobré klima školy a spolupráci mezi pedagogy, bylo zřetelné, že ředitelé mají u jednotlivých učitelů dobrý přehled o jejich postojích, stylech práce a ochotě dále se vzdělávat a ovlivňovat dění ve škole a dovedou mezi nimi najít vhodné opory pro další rozvoj školy, např. prostřednictvím nabídky specializovaných pozic (výchovní poradci, metodici prevence) nebo jejich začleněním do vhodně vybraných projektů a aktivit pro sdílení zkušeností a profesní rozvoj pedagogů, a to i v případě mladších členů učitelského sboru. Bylo také zaznamenáno velmi vhodné a dlouhodobé využití specialistů, především speciálních pedagogů a sociálních pedagogů, školního psychologa či promyšlené využití školních asistentů ve školách. V některých školách fungovala velmi dobře koordinace činnosti asistentů pedagoga a jejich zapojení do práce ve třídách především na 1. stupni. Jako vhodné se jevílo také využití rozdílných kvalifikací pedagogů školy, např. vzdělání v sociální pedagogice či etopedii. Jako efektivní způsob rozvoje celé školy se jeví školení pro celou sborovnu zvolené podle priorit školy jako dlouhodobý projekt s následným sdílením zkušeností mezi pedagogy, osvědčuje se spolupráce s dalšími školami, společné zahraniční zkušenosti pedagogů. V některých školách bylo velmi vhodně vytvořeno zázemí pro společné sdílení zkušeností mezi pedagogy. V menších školách někdy přirozeně funguje sdílení v rámci společných sboroven, ve větších školách je třeba časový prostor pro sdílení organizačně zajistit a sdílení zkušeností vyžadovat.

5.2.1 Pedagogické sbory

Výsledky on-line dotazování učitelů navštívených škol⁵⁷ potvrzují, že velká část práce se sociálně znevýhodněnými žáky stojí na angažovanosti učitelů. Zatímco učitelé v rámci ČR v průměru udávali, že v posledním týdnu strávili 24,7 hodiny pracovními aktivitami mimo přímou pedagogickou činnost (plánování nebo příprava vyučovacích hodin, práce v týmu a diskuze s kolegy, známkování a opravování žákovských prací, konzultace se žáky, účast na vedení školy, administrativní práce, aktivity profesního rozvoje, komunikace s rodiči a zapojení v mimoškolních aktivitách), u učitelů navštívených škol šlo v průměru o 30,7 hodiny. Více času jim zabírala zejména příprava samotných vyučovacích hodin, aktivity profesního rozvoje a administrativní práce. Také v konkrétních otázkách směřujících k profesnímu rozvoji se ukázalo, že učitelé navštívených škol byli zapojeni do více typů aktivit (graf č. 4). Oproti tomu nebyla zjištěna vyšší míra uváděných stresových faktorů než u učitelů ostatních škol.⁵⁸

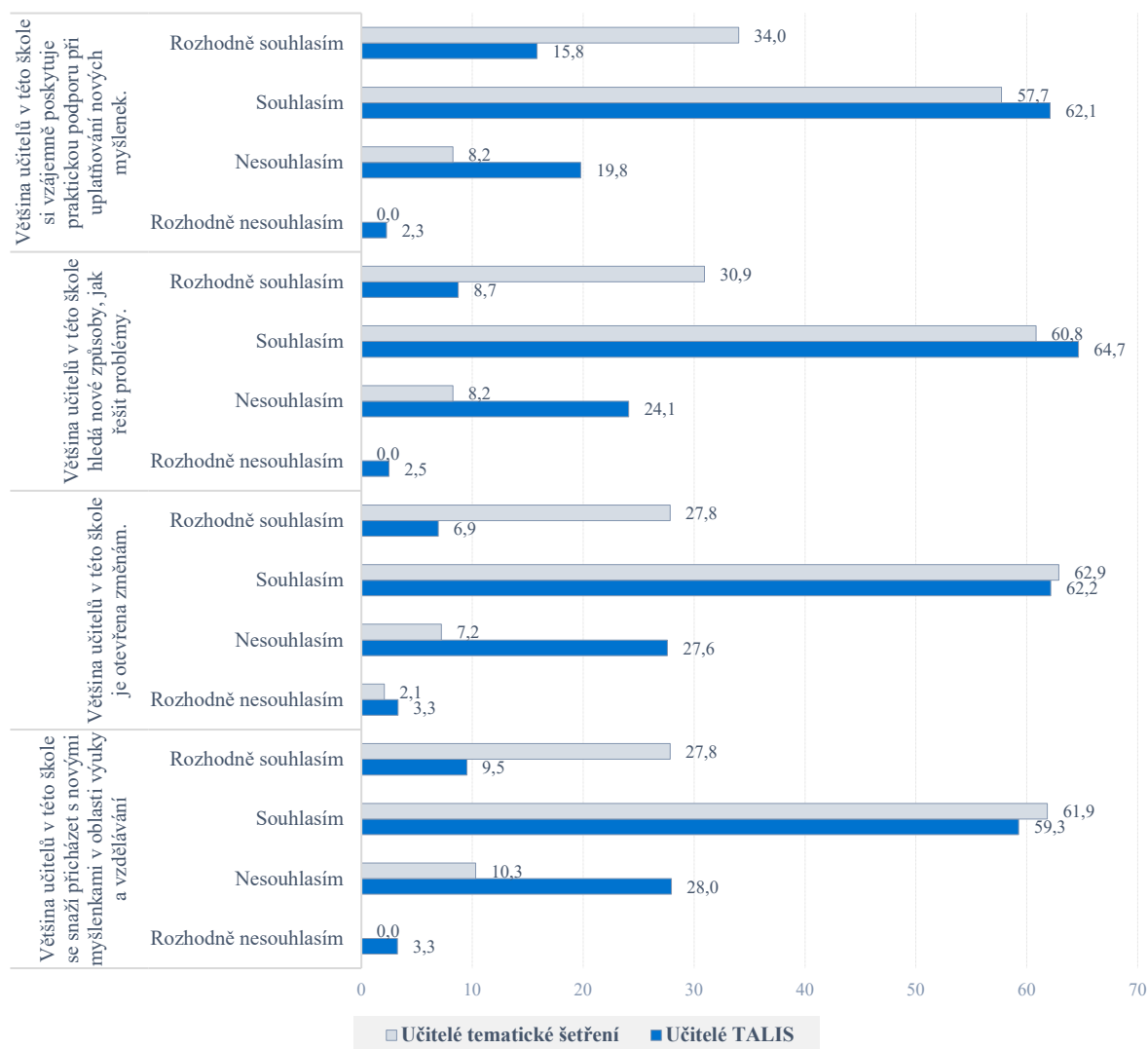
⁵⁷ Pro srovnatelnost s šetřením TALIS byly započítávány jen odpovědi učitelů 2. stupně. Jde o údaje včetně škol z pilotního šetření.

⁵⁸ Učitelé měli uvádět, do jaké míry jsou pro ně zdrojem stresu následující faktory: udržování disciplíny ve třídě, zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků, vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů na jakékoli úrovni veřejné správy, řešení obav rodičů či zákonných zástupců, přizpůsobení hodin žákům se speciálními potřebami.

GRAF 4 | Aktivity profesního rozvoje učitelů 2. stupně navštívených škol, podíly učitelů, kteří se během posledních 12 měsíců zúčastnili aktivity – srovnání s učiteli v šetření TALIS

Učitelé v navštívených školách také častěji spolupracují s dalšími učiteli. K častým aktivitám patří především společné porady, společné probírání pokroku konkrétních žáků a zabezpečování stejných standardů pro hodnocení pokroku žáků. Častější než na ostatních školách je také týmová výuka, pozorování výuky ostatních učitelů, společná práce na profesním rozvoji, výměna učebních materiálů a zapojování do společných aktivit napříč třídami. Vyšší byla také míra sebedůvěry učitelů ve vlastní schopnosti, a to ve všech zjišťovaných oblastech (motivace a aktivní zapojování žáků do výuky, řízení třídy žáků a vyučovací postupy). Rovněž nastavení kolegů ve škole v oblasti otevřenosti vůči inovacím hodnotí učitelé v navštívených školách významně pozitivněji než učitelé v šetření TALIS (graf č. 5). Lépe učitelé hodnotí i celkové školní klima a spokojenost s prací.⁵⁹

⁵⁹ Tyto rozdíly jsou však dány výběrem škol pro tematické šetření, které jsou vůči inovacím otevřené. Obecně se otevřenost inovacím u učitelů v ČR neliší v závislosti na podílu socioekonomicky znevýhodněných žáků (Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol, ČŠI 2020, [dostupné zde](#)).

GRAF 5 | Otevřenost vůči inovacím učitelů 2. stupně navštívených škol – srovnání s učiteli v šetření TALIS

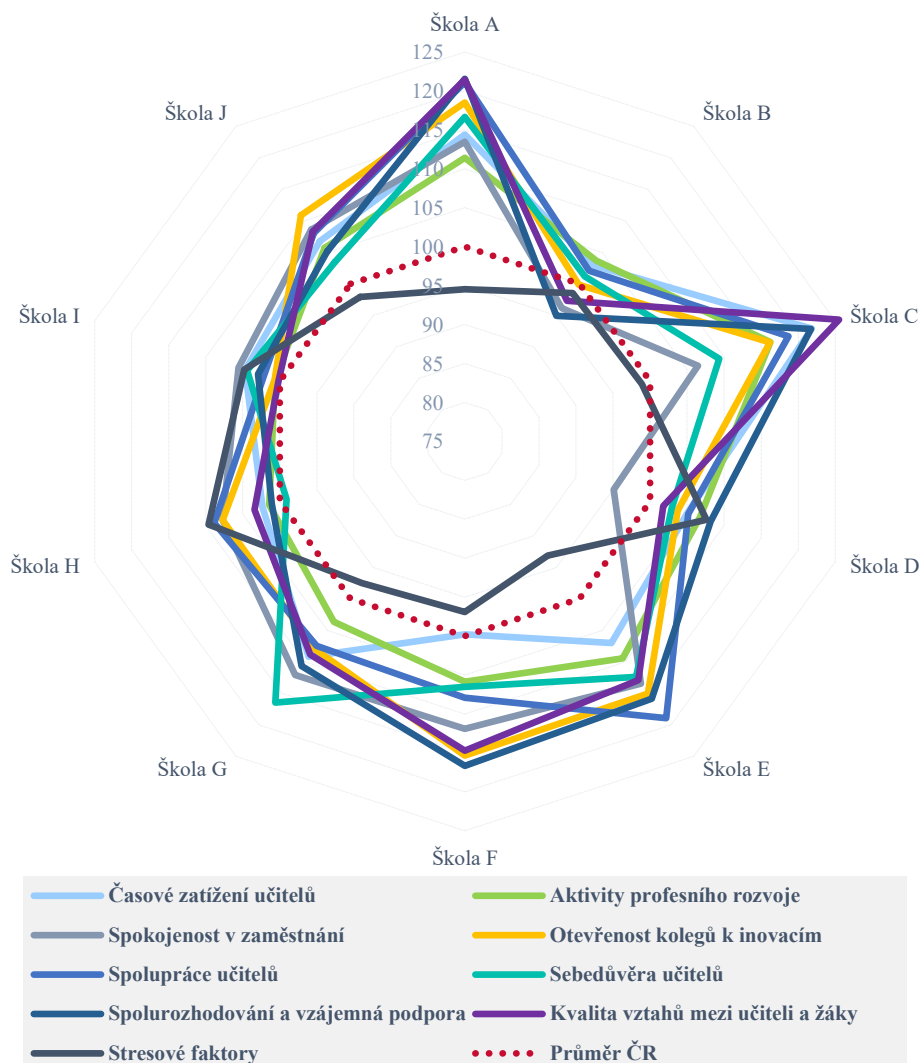
Z dotazníku dále vyplývá, že v navštívených školách prokazovali učitelé 1. stupně v porovnání s učiteli 2. stupně vyšší míru sebedůvěry ve vlastní schopnosti. Častěji podle svého názoru zvládají přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky, pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu, motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci, dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě, uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný, a využívat různé postupy hodnocení výsledků. Učitelé 2. stupně oproti tomu v žádné sledované oblasti vyšší míru sebedůvěry neprokazovali. Vyšší sebedůvěra učitelů 1. stupně nemusí být způsobena jen jejich vyšší profesionalitou, ale tím, že je práce s žáky mladšího školního věku v některých ohledech snazší a učitel požívá vyšší autority. Vzhledem k tomu, že jde pouze o zjištění z 10 škol⁶⁰, není možné činit závěry zobecnitelné na všechny školy v ČR.

Uvedená zjištění vypovídají o skupině navštívených deseti škol jako celku. Zjištěné rozdíly ve výsledcích on-line dotazování učitelů mezi těmito deseti školami vhodně doplňují skutečnosti zjištěné Českou školní inspekcí na místě. Zatímco některé z nich se vyznačují vysokou mírou kvality vztahů mezi učiteli a žáky (empaticky naladěné školy) tak, jak je vnímána ze strany učitelů, jiné navštívené školy jsou v tomto ohledu průměrné. Projevuje se také vyšší míra otevřenosti učitelů vůči inovacím a důraz na spolupráci učitelů. Spojitost mezi otevřeností učitelů k inovacím, četností spolupráce mezi učiteli, kvalitou vztahů mezi učiteli a žáky a spolurozhodováním a vzájemnou podporou aktérů se

⁶⁰ V šetření TALIS 2018, které je zde využíváno jako referenční, učitelé 1. stupně dotazováni nebyli.

projevuje nejen u navštívených škol, ale také v celkovém souboru učitelských dotazníků šetření TALIS. Pozitivním zjištěním je, že učitelé v navštívených školách se necítili vystaveni stresu ve vyšší míře než učitelé ostatních škol. Za mírně rizikový faktor je možné označit zvýšené pracovní zatížení (více hodin věnovaných činnostem mimo přímou pedagogickou činnost). Na spokojenost se zaměstnáním může mít vliv fakt, že učitelé vnímají nižší prestiž jejich škol z důvodu vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí, což uváděli v řízených rozhovorech.

GRAF 6 | Práce ve škole z pohledu učitelů – souhrn dimenzí učitelského dotazníku⁶¹



Za jeden z významných faktorů úspěšnosti škol, které vzdělávají žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, je považován tzv. akademický optimismus učitelů.⁶² V tomto konceptu jde o přesvědčení a postoje, které ovlivňují chování učitelů a jejich přístup k žákům a učitelům. Některé z konceptů

⁶¹ Převáděno na T-skór, hodnota 100 odpovídá průměru ČR, směrodatná odchylka $\sigma=15$. Včetně škol v pilotním šetření. Jednotlivé dimenze odpovídají vybraným bateriím otázek učitelského dotazníku TALIS. Indexy pro baterie spokojenost v zaměstnání; otevřenost kolegů k inovacím; spolupráce učitelů; sebedůvěra učitelů; spolurozhodování a vzájemná podpora; kvalita vztahů mezi učiteli a žáky; a stresové faktory byly vytvořeny prostřednictvím faktorové analýzy.

⁶² V ČR byl ověřen koncept akademického optimismu, který se skládá ze tří charakteristik pedagogického sboru v rámci školy, jimiž jsou: vnímání vlastních učitelských dovedností a možností pedagogické práce; důvěra k žákům a jejich rodičům; důraz na studijní výsledky (Strakova, Jana & Simonova, Jaroslava & Greger, David. (2018). The Impact of Teacher Attitudes on Student Achievement. Czech Sociological Review). Tyto charakteristiky pedagogického sboru jsou spolu úzce spojeny a mají pozitivní vliv na výkon žáků (např. Hoy, Wayne & Tarter, Cj & Hoy, Anita. (2006). Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. American Educational Research Journal).

akademického optimismu byly obsaženy v dotazníku pro učitele (např. uváděná sebedůvěra učitelů). Souhlas s výrokem „Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý“, obsaženým v dotazníku pro učitele, byl u učitelů navštívených škol významně vyšší než v referenčním souboru učitelů dotazovaných v rámci šetření TALIS.

V rámci kvalitativně zaměřeného tematického šetření byly pro zjišťování akademického optimismu využity pohospitační rozhovory s učiteli. Tento způsob dotazování umožnil sledovat postoje učitelů nejen v obecné rovině, ale přímo ve vztahu k vyučovaným žákům. Učitelé byli požádáni, aby posoudili, zda mají konkrétní sociálně znevýhodnění žáci ve třídě v budoucnu šanci na dokončení maturitního oboru střední školy. Odpovědi ukazují, že při posuzování šancí žáků na dosažení maturitního vzdělání učitelé spontánně berou do úvahy jejich rodinné prostředí, které vnímají u sociálně znevýhodněných žáků jako bariéru. Slovy jednoho z učitelů: „*Dost záleží na studijních předpokladech. Často jsou to rodiče, kteří rozhodnou o tom, jakým způsobem budou jejich děti pokračovat. V každém ročníku absolventů školy by se takové dítě, které má šanci, dalo najít, a občas se to podaří.*“ V odpovědích proto učitelé akcentují jak nadání žáků, tak rodinnou situaci žáka, díky které jsou i u prospěchově úspěšnějších žáků někdy pesimističtí a příliš šanci na získání vzdělání v maturitním oboru žákům nedávají. Vzhledem k této rozvaze se některým učitelům u žáků ze znevýhodněného prostředí jeví jako reálnější známka úspěchu vyučení v oboru bez maturity: „*Asi ne, učební obor by mohli, pokud za nimi bude rodina stát.*“ Povědomí o složitém životním kontextu žáků vyjadřuje odpověď: „*Jak já mám vědět, co se stane. Třeba máma sežene bydlení a on vystuduje.*“ Objevuje se i reflexe rozdílného přístupu základní a střední školy: „*Tady jsou hlídání, na střední škole je režim volnější, mohli by k něčemu sklouznout.*“ Šanci na maturitní vzdělání mají podle předpokladů učitelů spíše jednotlivci mezi žáky ze znevýhodněného prostředí: „*Jedna z nich ano, holčička z dětského domova, je velmi inteligentní.*“ Celková škála postojů učitelů je samozřejmě širší a zahrnuje jak celkový optimismus – „*Všichni mají šanci*“, tak čistě posouzení studijních schopností – „*Intelektově určitě všichni*“, nebo naopak – „*U těch nepodnětných je hranice intelektová*“. Někdy se skepse vyskytuje s ohledem na učitele uváděné zkušenosti z minulosti – „*Nezažila jsem dítě, které by se vymanilo z tohoto rodinného prostředí. Málokterý*“; „*Těžko říci, některé (děti) se jeví jako bystré, ale kolem čtvrté, páté třídy přicházejí problémy*“ nebo lítost nad situací – „*Děti je velká škoda, některé jsou vysloveně nadané*“ nebo „*Mrzí mě, že škola neovlivní, jak tyhle rodiny žijí, to by měl stát. My vlastně při vši snaze vychováváme línou generaci*“. Sdílené zkušenosti vypovídají také o ochotě angažovat se nad rámec svých povinností: „*Jedné žákyni, která bydlí na ubytovně, jsem koupila plavky a ručník, aby mohla chodit na plavání.*“

5.2.2 Role specializovaných a podpůrných pedagogických pracovníků

V rámci šetření byla věnována pozornost specialistům, kteří mají značnou možnost práci školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ovlivňovat. Školy mají možnost rozšiřovat činnost školního poradenského pracoviště o působení školního psychologa (samozřejmě s vědomím toho, že je velmi náročné takového odborníka sehnat) nebo speciálního pedagoga, mají možnost zaměstnávat koordinátora inkluze, kariérového poradce, speciálního pedagoga a v neposlední řadě školní asistenty. Při rozhovorech s výchovnými poradci a metodiky prevence v navštívených školách bylo často zmiňováno, že tyto posily pro práci školy vítají, protože jsou sami ve své činnosti omezovali dostupným časem vzhledem k nízkému snížení přímé pedagogické činnosti pro jejich pozice. Proto i přesto, že je činnost výchovných poradců a metodiků prevence pro školu zásadní, další specialisté mohou kapacitu školy pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami významně rozšířit.⁶³ Důvodem je profesní specializace (ve školách je vítáno doplnění profesních kapacit o znalosti a zkušenosti z humanitních oborů, jako je psychologie, speciální pedagogika, etopedie), jejich odlišná profesní historie (zkušenosti z jiných škol a školských zařízení včetně poradenské činnosti, z terénní a sociální práce) a jejich disponibilní čas, který v době, kdy jsou žáci ve škole, není nutné věnovat samotné výuce. V neposlední řadě jsou další specialisté ve výhodě pro facilitaci s rodiči žáků a se žáky samotnými, protože nejsou přímo v roli učitele a mohou sehrávat roli prostředníka. V průběhu šetření byly proto vedeny rozhovory s přítomnými specialisty a byla zjišťována zpětná vazba k jejich práci od ostatních pedagogických pracovníků školy.

⁶³ U škol ve vyloučených lokalitách se výchovní poradci častěji věnují řešení výchovných problémů žáků a více času jim zabírá kariérové poradenství (Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, ČŠI 2015, [dostupné zde](#)).

Dvě třetiny těchto specialistů působily ve školách na dané pozici maximálně 2 roky, jen v jednom případě působil specialista na pozici déle než 4 roky. Je tedy zřejmé, že se jedná o pracovníky, kteří na svých pozicích působí relativně krátce. Z rozhovorů vyplynulo, že ani před jejich nástupem do školy nebyly tyto pozice obsazeny, nebo byly obsazeny jen krátce a na přechodnou dobu. Jde tedy ve velké většině o situace, kdy se školy díky finanční podpoře získané pro místo z dotačních titulů nebo podpůrných opatření snaží ve škole etablovat danou specializovanou pozici a najít pro ni svoje místo v rámci fungování školy. Jejich celková pedagogická praxe ve vzdělávání mimo danou pozici však byla často dlouhá, jen třetina měla celkovou délku praxe kratší než 4 roky. Dlouhou délkou celkové praxe se vyznačovali zejména speciální pedagogové, kteří měli za sebou dlouholetou kariéru speciálních pedagogů ve speciálních třídách nebo ve speciálně pedagogickém centru, popřípadě se rekrutovali z řad učitelů běžných škol s absolvovaným studiem speciální pedagogiky. Většinou komentují svůj začátek v nové pozici jako sice obtížný, ale zvladatelný díky podpoře ředitele školy a postupnému uznání své práce od dalších kolegů ve škole. Někteří specialisté potvrzovali, že mají vliv na utváření celkové koncepce školy pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky a její vyhodnocování, jiní odkazovali na fakt, že jsou ve škole příliš krátce. Více než třetina specialistů pracovala ve škole na nižší než celý úvazek a jen necelá třetina měla pracovní smlouvu na dobu neurčitou. Nestabilita pracovní pozice v nich často vzbuzovala nejistotu, přestože věřili, že budou moci v práci pokračovat i po skončení aktuálního způsobu financování (pouze pracovníci v důchodovém věku nevnímali nestabilitu pracovního poměru jako zásadní problém). Specialisté ovšem vnímají, že důležitost jejich pracovních pozic bude do budoucna spíše narůstat, a věří, že pracovních příležitostí bude dostatek. V některých případech uváděli, že jim vyhovuje možnost kombinovat úvazky ve více školách nebo ve škole a poradenském zařízení, protože je práce pestřejší a mohou porovnávat zkušenost z různých prostředí. U pracovníků v podpůrných pozicích (školní asistenti) byla nejistota výraznější. Všichni se však cítili motivováni možnostmi pracovat ve vystudovaném oboru, který je baví, pracovat ve školství, pomáhat druhým lidem, svou práci vnímali jako pestrou, s tím, že jim poskytuje možnost pro získávání nových zkušeností a celkově jim dává smysl.

Uvedené pozice jsou náročné tím, že vyžadují, aby specialisté byli schopni fungovat napříč školou, aby měli přehled o tom, kde je jejich pomoc potřeba, a aby měli navázané vztahy s dalšími pracovníky školy, kteří by se na ně s důvěrou obraceli, a byli společně schopni hledat řešení. Dále je potřeba navázat vztah i s rodiči a místní komunitou. Specialisté musí být také do značné míry samostatní, přestože uvádějí, že jsou v úzkém styku s vedením školy, které o svých aktivitách informují nebo přímo pracují na konkrétních svěřených úkolech. V rámci šetření byli specialisté v budování své pozice považováni za úspěšné a další pedagogičtí pracovníci i vedení škol jejich práci oceňovali. Dvě zkušenosti však napovídají, že tento typ pozice nemusí být vhodný např. pro absolventy bez předchozích pracovních zkušeností, a to zvláště v situaci, kdy pro tyto pozice neexistuje systém uvádění nebo počátečního mentoringu. V těchto případech začínající specialisté uváděli, že zatím nemají ve své odborné pozici dostatečný respekt.

Česká školní inspekce opakovaně poukazuje na skutečnost, že především pozici školního psychologa, po které je velká poptávka, je často prakticky nemožné obsadit z důvodu nedostatku zájemců na pracovním trhu. Obdobně tuto problematiku komentovaly školy zapojené do tematického šetření. V některých případech měly školy zkušenost s pozicí obsazenou nevhodným kandidátem (kterou však bylo potřeba udržovat po celou dobu trvání projektu podle podmínek projektové výzvy). V rámci šetření se proto někteří ředitelé škol ani nesnažili financování pozice školního psychologa zajistit a soustředí se raději na udržení dosažitelnějších speciálních pedagogů nebo školních asistentů. Motivaci pro zajištění obtížně dostupných specialistů dále někdy omezovala krátkodobost a nízká výše takto získaných úvazků specializovaných pozic, přestože dlouhodobá pozice specialisty by byla vítána. „*Hodil by se sociální pedagog, ale bylo by asi těžké někoho získat a pak by to bylo jen na chvíli.*“⁶⁴

Nízké úvazky a krátkodobé trvání těchto pozic způsobují především u pedagogických pracovníků s nižší kvalifikací kumulaci různých pracovních pozic u jedné osoby, aby bylo možné konkrétnímu pracovníkovi nabídnout v rámci školy plný nebo dostatečně vysoký úvazek a dlouhodobě jej udržet. Úvazek jednoho pracovníka bývá často rozdělen mezi úvazky školního asistenta, asistenta pedagoga,

⁶⁴ Zástupkyně ředitelky, škola A.

vychovatele školní družiny, popřípadě začínajícího speciálního pedagoga či sociálního pedagoga a úvazky se flexibilně mění podle toho, jaké pozice jsou právě dostupné. Kombinace úvazků může někdy představovat i výhodu, protože pracovníci pak mají lepší náhled na celkovou práci školy, znají žáky v různém prostředí – při práci ve třídě, v družině, mají možnost poznat rodinný kontext žáků. Přesto je nestálost a nízká motivace jejich pracovních podmínek až příliš vysoká a nekomfortní a hospodaření s úvazky je pro vedení škol administrativně náročné. Tato praxe je v současných podmínkách natolik běžná, že by s ní mělo být počítáno alespoň stanovením maximální míry přímé pedagogické činnosti při kumulaci pozic. V některých případech jde o vysoce angažované pedagogické pracovníky s dalším potenciálem profesního rozvoje, který zůstává nevyužit. Někteří tito zaměstnanci škol sami pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí místní komunity a práce ve škole je pro ně motivující.

TABULKA 8 | Zajištění personální podpory pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v navštívených školách⁶⁵

Škola	Odhadovaný podíl sociálně znevýhodněných žáků školy v %	Podíl žáků s přiznanými PO s NFN v % (jakýkoliv typ znevýhodnění)	Počet asistentů pedagoga (přepočet na plný úvazek) na 1000 žáků školy	Počet školních psychologů (přepočet na plný úvazek) na 1000 žáků školy	Počet školních spec. pedagogů (přep. na plný úvazek) na 1000 žáků školy	Podíl nekvalifikovaných pedagogů v %
Škola A	53,0	4,7	16,8	0,0	0,0	9,2
Škola B	30,0	7,4	9,7	0,0	1,3	0,0
Škola C	50,0	17,6	0,0	0,0	3,5	13,3
Škola D	100,0	5,0	13,8	0,0	0,0	7,7
Škola E	15,0	7,9	16,0	0,8	1,6	1,9
Škola F	7,0	13,3	29,0	1,4	6,1	7,4
Škola G	15,0	12,6	14,9	0,0	3,6	23,1
Škola H	50,0	16,6	20,8	0,0	2,9	41,2
Škola I	23,0	15,3	6,3	0,0	2,6	0,0
Škola J	33,0	13,3	44,2	0,0	0,0	0,0
Průměr ČR		6,8	11,1	0,4	0,6	7,0

Zajištění personální podpory je různorodé, jak na základě údajů dostupných v rámci resortního výkaznictví ukazuje tabulka na příkladu zajištění asistentů pedagoga, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Je výsledkem preferované školní strategie a zdatnosti vedení škol v obstarávání potřebných pracovníků a zajištění finančních zdrojů.

5.3 Využívání podpůrných opatření

Pracovníci navštívených škol uváděli, že se pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky daří využívat spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Pracovníci těchto zařízení v případě potřeby konzultují obtíže i telefonicky, jsou ochotni přijít se podívat přímo do hodin, provádět vyšetření žáků přímo ve škole nebo se dostavit na schůzky s rodiči. Závažné problémy jsou poradenská zařízení schopna řešit relativně rychle. U převážně uváděné dobré spolupráce se vyskytují výjimky, např. v případě, kdy bylo poradenské pracoviště podle posouzení ředitele přetížené a problémy neřešilo dostatečně rychle, popř. neposkytovalo metodickou pomoc přímo ve škole.

V některých případech se školy setkávají s tím, že rodiče žáků s potřebou vyšetření v poradenském zařízení nejsou ochotni spolupracovat. V těchto případech lze situaci usnadnit tím, že jsou vyšetření žáků prováděna přímo ve školách, popřípadě pracovníci školy žáky společně s rodiči na vyšetření v poradnách doprovázejí. Prostředníkem mezi školou a poradenským zařízením se mohou stát např. školní asistenti. V jednom případě na zajištění vyšetření žáků spolupracovala také nezisková organizace. Některé školy uváděly, že považují svoji spolupráci s poradenskými zařízeními za nadstandardní právě díky tomu, že vzdělávají žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, a poradenská zařízení jim vycházejí vstříc vyšetřováním žáků přímo ve škole.

⁶⁵ Včetně škol zahrnutých do pilotního šetření. Referenční údaj průměr pro ČR zahrnuje běžné plně organizované ZŠ (2 435 škol). Údaje podle výkazu M 3 o základní škole a R 13 o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2019.

Podpůrná opatření jsou v navštívených školách u sociálně znevýhodněných žáků využívána hlavně pro asistenty pedagoga, pedagogické intervence a předměty speciálně pedagogické péče. Především širší možnost využití těchto konkrétních podpůrných opatření je považována za zásadní přínos novelizované vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Sledováno bylo také využití kompenzačních pomůcek, využití speciálního pedagoga a dalšího učitele ve třídě.

Školy se 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. Pracovníci škol upozorňovali na případy, kdy rodiče nesouhlasí s tím, aby sociální znevýhodnění bylo uváděnou součástí diagnózy.⁶⁶ Sociální znevýhodnění je proto podchyceno spoluprací s poradenským zařízením jen u menší části případů.

Následující tabulka uvádí odhadované počty sociálně znevýhodněných žáků v navštívených školách a počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek vykázaných školou k 30. 9. 2019⁶⁷.

TABULKA 9 | Srovnání odhadu počtu sociálně znevýhodněných žáků školy a žáků vykazovaných v kategorii odlišné kulturní a životní podmínky⁶⁸

Škola	Odhadovaný počet sociálně znevýhodněných žáků	Vykazovaní žáci se SVP z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek
Škola A	189	2
Škola B	93	5
Škola C	85	12
Škola D	343	4
Škola E	96	4
Škola F	48	25
Škola G	37	11
Škola H	87	19
Škola I	86	21
Škola J	97	2
Celkem	1 161	105

Nejen z uvedených důvodů se školy vzdělávající sociálně znevýhodněné žáky nemohou spoléhat pouze na podporu poradenských zařízení a přiznaná podpůrná opatření. Podpůrná opatření nepůsobí preventivně, jsou přiznávána až v případě obtíží, nicméně právě preventivní práce je u sociálně znevýhodněných žáků velmi potřebná. Ředitelé škol zmiňují např. potřebu přítomnosti asistentů pedagoga v 1. ročnících jako zásadní. Využití podpůrných opatření se také komplikuje u škol s vysokou fluktuací žáků, což je právě situace škol vzdělávajících vyšší podíl žáků z vyloučených lokalit. Možnost využívat podpůrná opatření zaniká v okamžiku, kdy se odstěhují žáci, pro které jsou doporučena, a systém podpory žáků se tak může v průběhu roku narušit. Podle zkušeností z navštívených škol nejsou sociálně znevýhodnění žáci zpravidla připraveni o možnost čerpat podpůrná opatření v případě vzdělávacích či výchovných obtíží, samotná kategorie jiných životních podmínek jako specifická podoba speciálních vzdělávacích potřeb však není pro čerpání podpůrných opatření na konkrétního žáka zcela vhodná.

⁶⁶ Specifickým případem může být apriorní požadavek na vyšetření romských žáků a jeho rozpačité vnímání rodiči, jak ho popisuje Dana Moree ve studii *Cesty romských žáků ke vzdělávání: Dopady inkluzivní reformy*, Nadace OSF 2019, str. 21 ([dostupné zde](#)).

⁶⁷ Uvedení žáci se znevýhodněním souvisejícím s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, které brání v naplnění jeho vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními, jimž jsou rovněž poskytována podpůrná opatření. Podle výkazu M 3 o základní škole podle stavu k 30. 9. 2019.

⁶⁸ Včetně škol zahrnutých do pilotního šetření.

5.4 Další zdroje financování

Dalším velmi významným zdrojem finanční podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním v navštívených školách bylo využití výzvy Šablony II v rámci OP VVV, jejíž zaměření se jeví jako vhodné. Tato výzva byla ve školách využívána především pro zajištění doučování, mezi dalšími způsoby využití byly projektové dny, čtenářské kluby, badatelské kluby a kluby deskových her, využití ICT ve výuce, ve dvou školách šlo o zavádění nových metod a forem výuky. Některé školy využívaly v rámci Šablony II i další možnosti personální podpory a zaměstnávaly školní speciální pedagogy, školní psychology, sociální pedagogy, kariérové poradce a v jednom případě také koordinátora inkluze. S výjimkou pozic asistentů pedagoga, které byly zajištěny prostřednictvím podpůrných opatření, byly právě Šablony II hlavním finančním zdrojem pro zajištění činnosti specializovaných pracovníků přímo ve školách. Strukturu financování pozic podpůrných pedagogických pracovníků v navštívených školách upřesňuje tabulka č. 10.

TABULKA 10 | Personální podpora pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v osmi navštívených školách a zajištění jejich financování (fyzické osoby)⁶⁹

Pracovní pozice	Podpůrná opatření	Šablony II	Jiný způsob financování	Celkem
Školní speciální pedagog	3	5	0	8
Školní psycholog	1	1	0	1
Sociální pedagog	0	2	1	3
Kariévní poradce	0	1	1	2
Koordinátor inkluze	0	1	0	1
Asistent pedagoga	57	0	0	57
Školní asistent	0	3	1	4

K jiným způsobům financování patřily prostředky získané v rámci dalších projektů financovaných z OP VVV, administrovaných zřizovateli nebo samotnými školami. Tyto velké projekty cílené na celou lokalitu/obec ovšem přesahují možnosti jednotlivých škol a jsou závislé na aktivitě nebo součinnosti zřizovatele, přístup k těmto finančním prostředkům proto mají jen některé školy (v rámci šetření byla zaznamenána realizace inkluzivních projektů financovaných z OP VVV na úrovni obce ve třech případech). V rámci těchto projektů mohl být financován také pracovník pro práci s komunitou ve vyloučené lokalitě či výjezdy pedagogů do zahraničí. Vzhledem k tomu, že možnost získávat inspiraci pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky v zahraničí je vítána, bylo zaznamenáno také financování zahraničních stáží pedagogů prostřednictvím operačního programu Praha – pól růstu ČR a vzdělávacího programu Evropské unie Erasmus+, mezinárodní mobilita pedagogů byla ve školách podpořena i dalšími projekty v minulosti. Některé ze škol byly zapojeny do projektu Gramotnosti a jejich podpora (OP VVV, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně) a využívaly ho pro volnočasové kroužky a inovace ve výuce.

Z národních programů bylo zaznamenáno využití programu Životní prostředí Ministerstva životního prostředí pro ozdravné pobyty žáků.

V některých krajích ČR mají školy možnost se zapojovat do krajských projektů primární prevence, dále některé kraje poskytují školám příspěvek do nenárokových složek platů pedagogů pro školy se žáky se sociálním znevýhodněním, přispívají školám na dělené hodiny, popřípadě na dopravu a vstupy na kulturní akce. Také někteří zřizovatelé se školám snaží přispět, např. pomocí příspěvků na lyžařské výcviky a školy v přírodě, příspěvků na adaptační kurzy, pomůcky pro žáky, odměny pro učitele, příplatky za třídnictví apod. U zřizovatelů téměř vždy platilo, že pokud školám nějaké prostředky navíc uvolňovali, poskytovali je podle stejných pravidel všem školám v obci.

⁶⁹ Pozn. celkový součet může být nižší než počet způsobů financování pozice, protože jedno pracovní místo může být financováno z více zdrojů.

Ve dvou školách bylo zaznamenáno financování aktivit pro sociálně znevýhodněné žáky prostřednictvím Místních akčních plánů rozvoje vzdělávání (dále i „MAP“), konkrétně šlo o matematické a čtenářské kluby, moderní čtenářskou knihovnu a sady knih pro čtení s celou třídou.

V menší míře finanční prostředky školám poskytují i neziskové organizace (školy ovšem využívají spíše jejich služby nebo možnost zapojení do organizovaných projektů). V rámci šetření bylo nejčastěji sledováno přijetí finanční pomoci pro zajištění obědů zdarma prostřednictvím organizace Women for Women – alternativně může obědy zdarma zajistit kraj z prostředků Ministerstva práce a sociálních věcí (dále i „MPSV“). Tato cesta je však školami považována za administrativně náročnější.

V některých školách se jako finanční zdroj objevují i sponzorské dary místních podnikatelů. Mohou být využívány např. na financování mimoškolních akcí, pomůcky pro žáky, komunitní setkání nebo odměny do soutěží a motivačních programů pro žáky. Zaznamenáno bylo také využití dotační příležitosti pro mediální gramotnost (Projekt O2 Chytrá škola).

Cílem výřtu těchto způsobů zajištění financování pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků není poskytnout celkovou statistiku, ale na průřezu osmi škol ilustrovat, jak aktivní byli ředitelé škol v zajišťování potřebných prostředků. Zajistit podporu sociálně znevýhodněných žáků bez dodatečných zdrojů je obtížné a navíc školy, které tyto žáky vzdělávají, často nemají možnost pokrýt některé náklady prostřednictvím vybíraných dobrovolných příspěvků od rodičů a musí hledat, jak tento výpadek nahradit (např. u mimoškolních a pobytových akcí). Je zřejmé, že je vytvořena síť možností pro financování projektů na podporu sociálně znevýhodněných žáků na úrovni školy, obce i širších celků prostřednictvím MAP. Existuje také pozitivní příklad školy E, kde funguje za využití dostupných zdrojů financování jak spolupráce na úrovni obce, která brání segregacním trendům, tak účinná a na míru šitá podpora škol.

Komplikací je, že ačkoli možností financování aktivit je celá řada, žádná z nich není dlouhodobá a nezaručuje stabilitu opatření. Ředitelé škol proto musí neustále sledovat aktuální nabídku možností financování a snažit se ji využívat, přičemž realizovat mohou ty aktivity, jejichž financování je právě možné. Někteří ředitelé škol mají o možnostech financování velmi dobrý přehled, jiní se v nich ale příliš neorientují a vlastně nemají představu o tom, co vše je možné žákům zajistit. Další ředitelé, typicky ti, kteří mají vlastní silnou vizi toho, kam by se škola měla ubírat, se mnohem více soustřeďují na práci s vlastním pedagogickým sborem a z nabízených možností si velmi pečlivě vybírají ty, u kterých jsou si jistí, že přesně zapadají do potřeb školy a budou jí dlouhodobě k užítku.

Nejen aktivita ředitelů škol, ale také umístění školy je příčinou odlišných podmínek pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve školách, protože školy mohou využívat různou míru finanční podpory dostupnou v lokalitě, ať už je to prostřednictvím kraje, zřizovatele, MAP, popřípadě sponzorů či neziskových organizací v rámci místní komunity.

5.5 Podpora zřizovatele a spolupráce v rámci lokalit

Navštívené školy mají velmi rozdílné podmínky v práci se sociálně znevýhodněnými žáky v tom, o jakou podporu jsou v lokalitě, v níž působí, schopny se opřít. Navštívené školy různě hodnotí spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále i „OSPOD“), někdy jako ne příliš funkční, bez zpětné vazby na řešené případy, jinde je OSPOD aktivní, jeho pracovníci a kurátoři se účastní výchovných komisí ve škole, pro spolupráci mezi školou a rodinou využívá své terénní pracovníky. V některých lokalitách školy efektivně spolupracují s městskou policií, pokud je zřízena. Někde působí neziskové organizace např. formou doučovacích a volnočasových klubů přímo ve vyloučených lokalitách, rozvíjejí zde preventivní programy, působí zde jejich terénní pracovníci, jinde na úrovni celé obce neexistuje žádná pozice pro práci s komunitou ve vyloučené lokalitě. I v případě vhodných výchozích podmínek ovšem záleží na vedení školy, zda je bude umět využít ve prospěch žáků. Ředitelé škol obecně využívali nabídku spolupráce dostupnou v rámci lokality a oceňovali ji, ve dvou případech však nebyli příliš nakloněni spolupráci s neziskovými organizacemi. Důvodem může být určitá skepse v pohledu na práci se sociálně znevýhodněnými rodinami v těchto konkrétních školách a odlišnosti představ o potřebě podpory sociálně znevýhodněných žáků mezi pracovníky školy a pracovníky neziskových organizací. Zaznamenán byl také případ zajištění rozsáhlého vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti

inkluzivního vzdělávání pro všechny pedagogické pracovníky školy ze strany jejího zřizovatele, které ale v praktické rovině pozorování výuky při tematickém šetření i celkového nastavení pedagogů v rámci rozhovorů zůstalo bez odezvy. Příčinou zde mohla být nedostatečná spolupráce pracovníků školy a nízký důraz na prosazování celkové vize školy ředitelem. Celkově by si téma příčin nevyužitého potenciálu možností podpory znevýhodněných žáků v konkrétních lokalitách zasloužilo větší pozornost v akademicky orientovaných výzkumných projektech.

Podle situace škol zastoupených v šetření se jeví jako pravděpodobné, že obzvláště školy, které působí mimo strukturálně postižené oblasti, v nichž je sociální vyloučení častějším jevem, mohou být ve své práci se sociálně vyloučenými žáky osamocené, nemají kontakt s dalšími školami v podobné situaci, nemají přehled o rozsahu podpory, kterou je možné žákům poskytovat, a pro učitele může být obtížnější situaci přijmout a naladit se na empatický přístup k žákům. Tyto školy se srovnávají jen s dalšími školami ve svém okolí a svoji situaci vnímají jako výjimečnou, nevnímají jako přirozené, že by si s ní měly vědět rady. Z rozhovorů s učiteli mj. vyplývalo, že často nemají přehled o tom, jaká opatření pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků uplatňují školy v jejich okolí.

Velmi rozdílné mohou být také přístupy zřizovatelů škol. V praxi byly zaznamenány různé přístupy ke školám, od výjimečně inspirativní praxe v oblasti desegregace škol v obci a stejného nastavení vysokého stupně podpory pro žáky z vyloučených lokalit v různých školách obce společně s postupným řešením celkové problematiky vyloučených lokalit až po nezáměr o problematiku sociálního vyloučení, kombinovaný někdy s odmítavými postoji k pomoci žákům z vyloučených lokalit a jejich rodinám. Problematika sociálního vyloučení je v lokálním kontextu citlivě vnímána a řešení mohou být ze strany veřejnosti napadána z důvodu domnělého neúčelného uvolňování veřejných finančních prostředků. Podle výpovědí ředitelů škol je však obvyklé, že zřizovatel si ztíženou situaci škol, které vzdělávají sociálně znevýhodněné žáky, uvědomuje a nějakým, byť jen dílčím způsobem se ji snaží kompenzovat. Příkladem může být financování vybraných aktivit školy nebo např. organizace setkávání ředitelů škol v obci a metodická setkávání školních specialistů. Pokud je v obci více škol, bylo častou praxí, že stejnou podporu zřizovatele dostávaly všechny základní školy v obci, i v případě, že sociálně znevýhodněné žáky ve vyšší míře nevzdělávaly, aby přidělení podpory bylo vnímáno jako spravedlivé.

TABULKA 11 | Podpora zřizovatele školy pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky podle vnímání ředitele školy

Škola	Počet ZŠ v obci	Forma podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků školou zřizovatelem	Koordinace subjektů na úrovni obce / části obce	Postoj zřizovatele k segregaci
Škola A	více škol	všem školám poskytuje příspěvky na lyžařské pobyty žáků a školy v přírodě	pravidelná setkání ředitelů škol	není efektivně řešena
Škola B	jedna škola	zajišťuje doučování žáků	obec podporuje působení neziskových organizací, realizuje se projekt zaměřený na inkluzivní vzdělávání financovaný z ESF	není třeba řešit
Škola C	více škol	všem školám dofinancování pomůcek, příplatky za třídnictví, mimořádné odměny, platy nepedagogických pracovníků	není uváděna	tlak na desegregaci školy, řešení je ovšem ponecháno na řediteli školy
Škola E	více škol	všem školám poskytuje příspěvky na adaptační kurzy a programy primární prevence	rozdělení žáků z vyloučených lokalit do všech škol ve městě, společná setkání ředitelů škol, společná strategie základních škol v otázce doučovacích klubů, společné projekty v rámci města, realizován projekt zaměřený na inkluzi financovaný z ESF	je efektivně řešena
Škola G	více škol	financování specializovaných pozic, příspěvky na platy pedagogických pracovníků	realizuje inkluzivní projekt hrazený z prostředků ESF, do kterého jsou zapojeny jen některé školy, jsou organizována pravidelná setkávání speciálních pedagogů a jsou vypracovávány a sdíleny metodiky práce sociálního pedagoga	není efektivně řešena
Škola H	jedna škola	není uváděna	není uváděna	tlak na zřízení paralelní třídy pro Romy v rámci školy
Škola I	více škol	není uváděna	není uváděna	není efektivně řešena
Škola J	jedna škola	podpora zájmových kroužků	není uváděna	není třeba řešit

Školy rovněž využívaly existující možnosti síťování. Některé obce byly schopné realizovat vlastní projekty financované z Evropského sociálního fondu podle svých potřeb a dařilo se tak nastavit k inkluzivnímu vzdělávání žáků z vyloučených lokalit systematictější a koordinovanější přístup a připravit jednotlivým školám vhodnější systémové podmínky (mohlo jít například o zavedení specializovaných pozic školních psychologů nebo sociálních pedagogů ve školách společně s jejich metodickou podporou, klubů pro doučování žáků přímo ve vyloučených lokalitách, možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.). Zřetelný je také rozdíl v přístupu k řešení sociálního vyloučení v některých obcích, které aktivně spolupracují s Agenturou pro sociální začleňování. Tyto obce mají zpracován souhrnnější soubor opatření pro přístup k otázce sociálního vyloučení a platformu pro zapojení a spolupráci relevantních aktérů, včetně zástupců vzdělávacích institucí. Dva ředitelé taktéž zmiňovali svoje zapojení do MAP.

Zjištění České školní inspekce ukazují, že čím je sociálně znevýhodněných žáků ve škole více, tím spíše školy na jejich potřeby reagují adekvátními strategiemi. V navštívených školách šlo o případy, kdy tito žáci ve škole dosahují významnějšího počtu a škola je začala vnímat ne jako odlišné jednotlivce, ale jako specifickou skupinu, která ovlivňuje práci celé školy. Např. způsoby, jak snížit finanční bariéry při vzdělávání v ZŠ (nízkonákladové mimoškolní akce, nižší úplata za školní družinu, obědy zdarma, splátkové kalendáře na školy v přírodě, pracovní sešity půjčované školou) byly reakcí na situaci, kdy významná část rodin nezvládá nebo není ochotna požadované částky uhradit. Obdobně, pokud byla ve škole přítomna nezanedbatelná skupina žáků, která nebyla připravena na požadavky školy ohledně domácí přípravy, nastala situace, která narušuje výukový režim školy, a vznikla potřeba nacházet

alternativní řešení a zajistit doučování. Nabízí se proto otázka, do jaké míry je obdobná podpora poskytována sociálně znevýhodněným žákům ve školách, kde nejsou tito žáci zastoupeni ve významnějším počtu. I z tohoto důvodu se jeví zjištěná praxe ve škole E, kde jsou potřeby sociálně znevýhodněných rodin sledovány a podmínky pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nastaveny ve školách v rámci obce shodně, jako inspirativní. Bez ohledu na celkovou strategii školy samozřejmě záleží také na empatii jednotlivých učitelů, zda dokážou rodinné prostředí žáků ve vzdělávání zohledňovat.

6

Závěry a doporučení

6 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

6.1 Pozitivní zjištění

- Navštívené školy vyvíjely a v praxi uplatňovaly velmi širokou a pestrou škálu strategií pro podporu žáků ze znevýhodněného rodinného prostředí. Vedení škol i učitelé dokážou definovat dopady sociálního znevýhodnění do vzdělávání a aktivně hledat adekvátní opatření. Některé školy uplatňovaly i zahraniční inspirace a předávání zkušeností mezi školami v ČR. K rozšířeným opatřením patřilo odstraňování finančních bariér pro žáky, nabídka volnočasových aktivit a doučování, komunikace a budování vztahů s rodinami žáků.
- Při hledání strategií jim pomáhaly vhodně nastavené dotační programy, v daném období především Šablony II (OP VVV). Realizovaná opatření se jevila jako funkční, v praxi akterý vítaná a využívaná. Členové vedení škol byli aktivní ve vyhledávání dostupných finančních zdrojů pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Dostupné finanční prostředky pro práci se žáky z vyloučených lokalit nabízely také inkluzivní projekty organizované na úrovni obce nebo širších územních celků (MAP).
- Pedagogičtí pracovníci se z velké části snažili o porozumění životnímu kontextu sociálně znevýhodněných žáků. Znají rodiny svých žáků a snaží se na potřeby žáků reagovat adekvátními opatřeními. Jsou více otevřeni inovacím, spolupráci i aktivitám profesního rozvoje než kolegové z ostatních škol. Využití asistentů pedagoga ve třídách se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přispívalo ke kvalitě sledovaných vyučovacích hodin.
- Ve školách se rozvíjí síť specializovaných pedagogických pracovníků (školní psychologové, školní speciální pedagogové, sociální pedagogové), školních asistentů (využity byly i pozice kariérových poradců, koordinátorů inkluze). Ukazuje se, že pozice specialistů jsou ve školách prospěšné, mají významný potenciál zlepšovat odbornou péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, odlehčovat učitelům, přispívat k budování pozitivního školního klimatu a vztahů s místní komunitou.
- Je oceňována možnost využívání podpůrných opatření pro podporu žáků, u sociálně znevýhodněných žáků jsou využíváni zejména asistenti pedagoga a pedagogické intervence
- Byl zaznamenán úspěšný příklad desegregace školství a ucelené podpory sociálně znevýhodněných žáků na úrovni obce, který může být pro řadu dalších měst v mnohém vodítkem.

6.2 Rizika zvolených strategií

- Velmi vysoké požadavky na vedení školy, které ústí ve velmi vysoké pracovní nasazení ředitele nebo celého vedení a k závislosti realizace školních strategií na jedné nebo několika málo přetížených osobách v rámci školy. Učitelé odpracují v průměru více hodin nad rámec nepřímé pedagogické činnosti, než je obvyklé v dalších školách.
- V oblasti financování nízká kontinuita opatření způsobená jejich závislostí na projektových výzvách, které jsou krátkodobé (zpravidla 2 roky), i pro opatření, která vyžadují řádově delší časové období, aby mohl být zřetelný efekt (např. činnost školních specialistů, doučování žáků). Zkušeností s rušením pozic, které se v praxi osvědčily, ale následně musel být osvědčený pracovník propuštěn, si již školy prošly a mají z nich obavu (např. u školních psychologů, bývalých romských asistentů, prostředníků pro kontakt s romskou komunitou na území města apod.). V historii škol je možné dohledat řadu realizovaných projektů, jejichž efekt po skončení není zřejmý. Podobný problém je i u opatření vázaných na podpůrná opatření doporučená na určitou dobu poradenským zařízením. Podpůrná opatření zcela nepokrývají potřebu dodatečného financování strategií pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a je potřeba je doplňovat dalšími zdroji financování.
- Bariéru představují postoje některých učitelů ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, obzvláště u žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, kde je potřeba překonávat zaběhnuté stereotypy školní práce a představy o podobě spolupráce školy a rodiny.
- Nedostatek dostupných pedagogických pracovníků. V rámci šetření byly zjišťovány bariéry v zaměstnávání školních specialistů. Nerealizovaná poptávka byla zaznamenána především u pozice školního psychologa. Nízká míra podpory pro začínající školní specialisty (především u pozic školní psycholog, školní speciální pedagog, sociální pedagog). Místně se přidává nízká dostupnost kvalifikovaných učitelů (v jedné ze škol činil podíl nekvalifikovaných pedagogů 40 %).
- Chybí zdroj metodické podpory škol, které vzdělávají žáky ze znevýhodněného prostředí. Školy si hledají cesty samy, s některými situacemi si neví rady, hledání cest je intuitivní. Možnost čerpání finanční podpory není centrálně evidována a po ředitele je náročné aktuální výzvy různých poskytovatelů sledovat.
- Zatím nízká angažovanost zřizovatelů škol. Zřizovatel školy může ovlivňovat celkový systém vzdělávání v rámci obce, a tedy i to, zda budou sociálně znevýhodnění žáci vzdělávání pouze v jedné či několika málo školách, jejichž zatížení bude tudíž zcela neúměrné a obtížně zvladatelné, či zda budou tito žáci ve školách rozptýleni rovnoměrně. Zřizovatel může také zásadně ovlivňovat míru podpory pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v obci i v jednotlivých školách. Školy, které vzdělávají ve vyšší míře sociálně znevýhodněné žáky, jsou ohroženy rizikem, že budou vyhledávány především žáky, kteří potřebují individuální přístup, např. z důvodu zdravotního postižení, a že se jim část žáků začne vyhýbat. Školy pak ztrácejí svůj integrační potenciál a jsou neúměrně zatíženy vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.3 Doporučení

6.3.1 Doporučení pro školy

- Sdílet společnou vizi podpory znevýhodněných žáků a jejího přínosu s celým pedagogickým sborem.
- Snažit se poznávat a chápat životní kontext žáků z vyloučeného prostředí. Klást na spolupráci s rodinou takové nároky, které je možné splnit, a to i s ohledem na odezvu ze strany rodiny. Postupně budovat důvěru rodičů a usilovat o jejich maximální aktivizaci i v případech, kdy rodiny dostatečně nespolupracují.
- Neoddělovat kvalitu výuky od dalších strategií pro práci se žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Provazovat další vzdělávání pedagogů s definovanými prioritami školy v oblasti zvyšování kvality výuky. Sledovat a vyhodnocovat efektivitu výuky.
- Zabývat se pozitivními zkušenostmi jiných škol vzdělávajících žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a snažit se tyto zkušenosti přenášet do vlastní praxe.
- Snažit se pro žáky ze znevýhodněného prostředí organizovat výuku s jasnou strukturou, probírat učivo po menších celcích a vyžadovat bezprostřední zpětnou vazbu ze strany žáků.
- Žáky povzbuzovat a chválit, oceňovat i dílčí pokroky a snahu. Hledat cesty k posilování sebevědomí žáků.
- Nesnižovat úroveň výuky a zajistit její odbornost, využívat možnosti práce v menších skupinách / málopočetných třídách.
- Propojovat učivo s reálným životem žáků, zdůrazňovat praktické využití učiva, podněcovat diskuzi v hodinách.
- Umožnit žákům, aby ve škole trávili více času (např. možnost účasti na činnostech školní družiny či školního klubu, zájmových kroužků, na individuálním nebo skupinovém doučování a konzultacích, získání přístupu k výukovým zdrojům i mimo výuku).
- Disponibilní hodiny využívat uvážlivě na aktivity, které mají potenciál snižovat deficity žáků plynoucí ze znevýhodněného prostředí (rozvoj jazykových a komunikačních dovedností, podpora čtenářských dovedností a později kritické práce s textem, rozvoj slovní zásoby apod.).
- Podle možností realizovat takové aktivity, které podporují pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků (např. školní orchestr, divadlo, žákovský parlament apod.).
- Při vzdělávání žáků využívat formativní hodnocení a důsledně poskytovat cílené kariérové poradenství.
- Podporovat wellbeing nejen u žáků, ale také u učitelů a dalších pracovníků školy.

6.3.2 Doporučení pro zřizovatele

- Na úrovni obce definovat skupinu žáků, kteří vzhledem k životnímu kontextu potřebují ve vzdělávání zvýšenou míru podpory. Zjišťovat a analyzovat skutečné potřeby a vzdělávací bariéry této skupiny žáků a na úrovni obce hledat společné cesty k jejich překonávání.
- Neponechávat péči o vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněných rodin na jedné škole, pokud je v obci více škol, mezi které je možné sociálně znevýhodněné žáky rozdělit.
- V obcích s vyloučenými lokalitami zajistit trvalé působení pracovníků, kteří pomáhají zprostředkovat komunikaci mezi školou a rodinou, zřizovat předškolní a podpůrné doučovací kluby ve znevýhodněných lokalitách.
- Poskytovat školám podporu a projektové poradenství při vyhledávání, přípravě žádostí a realizaci projektů na podporu vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí.

6.3.3 Doporučení pro MŠMT

- Věnovat pozornost hledání efektivních mechanismů desegregace škol. Průběžně sledovat a analyzovat vytváření spádových obvodů jednotlivých škol. Motivovat zřizovatele škol k realizaci ucelené koncepce vzdělávání žáků ze znevýhodněných lokalit na úrovni obce. Neomezovat se jen na podporu škol, které v současné době vzdělávají žáky ze znevýhodněného prostředí ve vyšší míře, ale vytvářet podporu pro vzdělávání těchto žáků ve všech školách. Desegregační mechanismy a podpora sociálně znevýhodněných žáků musí být ve vzájemné rovnováze.
- Pokračovat v poskytování dotačních titulů, které se v praxi osvědčují, ovšem více zohledňovat časový horizont, který je potřeba pro implementaci opatření na úrovni školy a zajištění jejich udržitelnosti. Je potřeba zajistit vyšší stabilitu finančních zdrojů. Nerezignovat ve školách na dlouhodobé cíle, ale stanovit a sledovat dílčí kroky vedoucí k jejich naplňování. Stanovit na úrovni strategických dokumentů menší množství reálných cílů s jasně definovanými mechanismy jejich naplňování a monitorování.
- Cíleně budovat síť umožňující dostupnost školních specialistů. Neponechávat vznik sítě školních specialistů samovolnému vývoji, ale napomáhat jejich profesnímu rozvoji. Podporovat začínající specialisty, vytvářet trvalé pracovní pozice a napomáhat profesnímu rozvoji a vytváření sítě školních psychologů, školních speciálních pedagogů a sociálních pedagogů. Rozvíjet profesionalitu oborů, jako je školní psychologie, speciální pedagogika zaměřená na činnost školních speciálních pedagogů běžných škol a další. Usilovat o rovnoměrnější rozmístění těchto specializovaných pracovníků ve školách. Zajistit trvale udržitelné pracovní podmínky pro pedagogické pracovníky v podpůrných profesích (školní asistenti, asistenti pedagoga).
- Vytvářet metodickou podporu pro školy vzdělávající žáky z vyloučeného prostředí, např. budováním sítě pilotních škol, které mohou být využity k lepšímu monitoringu efektivity jednotlivých opatření. Mohou také sloužit jako inspirace pro ostatní školy. Věnovat pozornost vytváření metodické podpory a kvalitních výukových materiálů pro rozvoj jazykových kompetencí dětí a žáků v předškolním a základním vzdělávání.
- Hledat způsoby, kterými by se školám otevřely možnosti intenzivněji podporovat žáky, jejichž rodiče zatím nespolupracují (např. nenavštíví s dítětem poradenské zařízení, nedají souhlas s vyšetřením apod.).
- Ověřit možnosti zapojit ve třídě plošně asistenta pedagoga zejména v prvních ročnících základní školy.
- Připravit a aktivně nabízet profesní rozvoj pedagogů v oblasti cíleného rozvíjení slovní zásoby a jazykových dovedností žáků (nejen pro žáky cizince).
- Poskytovat školám, které hledají vhodné strategie a finanční zdroje pro vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí, projektovou, evaluační a administrativní podporu. Zprostředkovávat školám zkušenosti zahraničních škol a hledat cesty, jak ověřovat poznatky mezinárodního pedagogického výzkumu v oblasti vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí v českém kontextu a uvádět je do praxe českých škol.
- Resortní výzkum zaměřit na mapování jazykové situace a možnosti podpory jazykových kompetencí sociálně znevýhodněných žáků, zjišťování příčin nevyužitého potenciálu pro podporu sociálně znevýhodněných žáků v konkrétních lokalitách a uplatňování takových strategií a aktivit, které přispějí k větší aktivizaci rodin těchto žáků a k lepšímu pochopení významu vzdělávání pro úspěch jejich dětí v životě.
- Vzhledem k neoddelitelnosti otázky vzdělávání od sociální problematiky se zaměřovat na meziřesortní spolupráci a koordinovaný přístup.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy
MAP	Místní akční plán rozvoje vzdělávání
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
PISA	Programme for International Student Assessment
PIACC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SES	socioekonomický status
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
ZŠ	základní škola



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Porovnání zjištění s rysy efektivních škol vzdělávajících žáky ze znevýhodněného prostředí, které uvádí výzkum efektivity vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Seznam indikátorů vyučovacích hodin, které byly započteny do indexu vyučovacích hodin

PŘÍLOHA 1 | Porovnání zjištění s rysy efektivních škol vzdělávajících žáky ze znevýhodněného prostředí, které uvádí výzkum efektivity vzdělávání

Empirickým ověřováním společných znaků, kterými se vyznačují efektivní školy, se v mezinárodním kontextu zabývá výzkum efektivity vzdělávání (Educational Effectiveness Research, zkráceně EER). U škol vzdělávajících ve zvýšené míře žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou významné shodné faktory jako u škol ostatních, přidávají se však i některé další⁷⁰. Na základě rešerše empirických výzkumů⁷¹ existuje v současnosti shoda u devíti níže uvedených znaků efektivních škol vzdělávajících žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Kurzívou jsou označeny znaky specifické u škol vzdělávajících žáky ze znevýhodněného prostředí.

Důraz na výuku a učení

Důraz na výuku a učení je pro výuku sociálně znevýhodněných žáků klíčový. Školy navštívené v rámci tematického šetření se snažily především maximalizovat čas, který žáci učení věnovali. Téměř ve všech školách bylo uplatňováno doučování a nabízena pomoc s domácí přípravou. Možnosti vzdělávání žáků byly také doplňovány nízkonákladovými nebo bezplatnými volnočasovými aktivitami, díky nimž mohli žáci rozvíjet svoje zájmy, učit se trávit volný čas a byli déle vystaveni vlivu školy. U třech škol byly dále zaznamenány strategie na úrovni celé školy pro zvyšování kvality výuky.

Vedení školy

Také v rámci tematického šetření se kvalita a styl vedení školy (leadership) jeví jako zásadní. Ředitelé škol byli aktivní ve vyhledávání vhodných možností rozvoje školy v rámci dotačních titulů, budovali týmy pedagogů se sdílenou vizí, obhajovali koncept inkluzivní školy, budovali platformy pro spolupráci učitelů, měli přirozenou autoritu.

Vytváření prostředí s dostatkem informací

Prostředím s dostatkem informací je takové prostředí, ve kterém se cíleně shromažďují datové údaje, jež mohou být použity jako podklad pro další rozhodování na úrovni školy nebo třídy. Mohou mezi nimi být výsledky zkoušek, testování, školních dotazníků nebo údaje kvalitativní povahy. Shromažďování těchto informací má smysl pouze v případě, že jsou využívány pro zvyšování kvality školy. Tyto údaje ukazují, v které oblasti jsou opatření potřebná, zda dosavadní opatření zabírají, a umožňují stanovování pevně daných cílů. V navštívených školách bylo zaměření na shromažďování a vyhodnocování údajů spíše nižší, pouze tři školy disponovaly kvantitativními datovými soubory, které mapovaly některou oblast činnosti školy. Častější bylo využití údajů kvalitativní povahy, školy se např. zaměřovaly na sledování případů jednotlivých žáků, kteří měli problémy v oblasti učení nebo chování, a monitorovaly, zda se u konkrétního žáka podařilo docílit zlepšení. Školy s empatickým přístupem se prostřednictvím komunikace s rodiči snažily zjistit podstatu problému, aby na něj mohly adekvátně reagovat.

Dalším ve školách vnímaným potvrzením vhodnosti vlastních strategií byl zájem o školu, vzrůstající počty žáků, zájem o přestup žáků jiných škol díky individuálnímu přístupu, spíše intuitivně vnímaná spokojenost rodičů. V některých školách je sledováno zapojení žáků z vyloučených lokalit do školního stravování, v docházce do školní družiny či do předškolního vzdělávání (pokud je zde významná spolupráce s mateřskou školou).

⁷⁰ Tyto výzkumné výsledky nelze zjednodušeně chápat tak, že kombinace určitých faktorů na úrovni školy automaticky utváří efektivní školu. Záleží vždy na lokálních podmínkách a historii konkrétní školy (Sammons, P., Hillan, J. & Mortimore, P. (1995) Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research, London, OFSTED/ Institute of Education, University of London)

⁷¹ Závěry z empirických výzkumů pro srovnání v této kapitole byly převzaty z rešerše: Daniel Muijs, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll & Jennifer Russ (2004) Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence, School Effectiveness and School Improvement, 15:2, 149–175

Vytváření pozitivní školní kultury

Důležitá je kultura prostá obviňování (za situaci může někdo jiný, není v naší moci ji změnit). Ta byla ve školách zřetelná především u škol s empatickým přístupem, které měly snahu aktivně se snažit porozumět potřebám sociálně znevýhodněných žáků a přiměřeně na ně reagovat. Tyto školy přijímají zodpovědnost za vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Uváděna je dále koherence v očekávání a hodnocení žáků napříč předměty, aby žákům bylo zřejmé, co se od nich očekává. Často uváděné je také nastavení kultury vysokého očekávání, které je, jak ukázaly rozhovory s učiteli, snižováno nedůvěrou učitelů, že žáci dokážou omezení vyplývající z rodinného prostředí překonat. Rizikovým faktorem pozitivní školní kultury je vysoká fluktuace učitelů, která nebyla v navštívených školách zjištěna. K vytváření pozitivní školní kultury může také přispívat změna složení žáků školy. Příliv žáků z rodin s vyšším SES může postupně proměnit kulturu školy, pokud jejich podíl překročí potřebnou hranici. Zde byl zaznamenán jeden příklad školy působící v obci, která provedla desegregaci základního školství a má pod kontrolou podíly žáků z vyloučeného prostředí docházejících do jednotlivých škol.

Budování učící se komunity

Učící se komunita se aktivně angažuje v průběžném zlepšování, zabývá se nejen zkoumáním podmínek uvnitř školy a možností tyto podmínky zlepšit, ale i sledováním pokroku ostatních škol. Taková škola je otevřená inovacím a experimentům, provádí je ovšem uváženě. Učitelé i vedení školy aktivně hledají možnosti, jak se poučit a získané poznatky uvádět do praxe. Aby škola neobjevovala objevené, je potřeba zabývat se dostupnými poznatky a být ve spojení s odbornými externími partnery. V navštívených školách uváděli čtyři ředitelé, že měli možnost navštívit i s částí pedagogického sboru školy v zahraničí, pro dva z nich byly zahraniční zkušenosti přímou inspirací pro zavádění inovací ve škole. Udržování kontaktů s dalšími českými školami bylo spíše méně časté a nemělo velký dopad (s výjimkou výše zmíněných tří empaticky naladěných škol, které ale už v současnosti šly každá vlastní cestou). Ve dvou obcích se pravidelně konala setkávání ředitelů škol, která měla pozitivní efekt na informovanost ředitelů o aktivitách škol v blízkém okolí. Kontakty s kolegy z jiných škol jako profesní inspiraci uváděli někteří specialisté, kteří ve školách působili. Šlo o metodická setkávání školních speciálních pedagogů či sociálních pedagogů pořádaná pedagogicko-psychologickou poradnou nebo obcí. V jednom případě vedení školy vysoce oceňovalo přínos mladých, ještě studujících pedagogů pro rozšíření obzorů o aktuálních trendech.

Průběžný profesní růst

Orientace na profesní růst pedagogů je považována za jeden ze základních rysů škol, které pracují na svém průběžném zlepšování. Nejde jen o to, aby byl profesní růst pedagogů nějakým způsobem realizován, ale aby byl spojen s definovanými potřebami školy a aby pro jeho uplatnění byly vytvořeny podmínky na pracovišti. Další vzdělávání pedagogů by mělo ideálně kombinovat tři prvky: zaměřit se na praktické, pro práci ve třídě relevantní informace; obsahovat i prvky teorie pro hlubší porozumění; zahrnovat nějaké demonstrační prvky a učitelé by měli mít dostatek času, aby si studovanou oblast prakticky osvojili. Zkušenosti z navštívených škol v tomto ohledu potvrzují zjištění ze zahraničních výzkumů, že ačkoli je další vzdělávání pedagogických pracovníků ve školách realizováno, většinou nespĺňuje uváděné požadavky. Dvě z navštívených škol pracovaly s dalším vzděláváním projektovým způsobem, vzdělávání bylo zaměřené podle definovaných cílů rozvoje školy na definované skupiny učitelů (nebo na všechny) a učitelé si v zavádění nových prvků do praxe poskytovali vzájemnou podporu, využívala byla i externí supervize.

Zapojení rodičů

Efektivní školy dokážou nastavit pozitivní vztahy s komunitou, tj. s rodiči, popř. i místními firmami. Zapojení rodičů do života školy ve znevýhodněných lokalitách je často obtížné a možné je často jen u části rodičů, na rozdíl od škol se žáky z rodin s vysokým SES, kde je zapojení rodičů tradičně vysoké. Učitelé, jimž se daří navázat dobré vztahy s rodiči, dosahují u svých žáků lepších výsledků. V navštívených školách šlo o typický rys empatických škol, které navázání vztahů s rodinami žáků věnovaly značné úsilí a které spatřovaly jeho efekt ve snižování problémového chování žáků a větší důvěře žáků i jejich rodin ke spolupráci se školou.

Externí podpora

Externí podpora může usnadnit nelehkou situaci škol působících ve znevýhodněném prostředí. Může jí být budování sítí mezi školami a dalšími institucemi, poskytování technické podpory, projektového vedení, sdílení myšlenek a vytváření nových strategií, šíření dobré praxe. K externí podpoře může patřit také externí monitoring. Mezi navštívenými školami šlo především např. o zapojování do projektů, které se týkají matematické gramotnosti, čtenářské gramotnosti, projektové výuky, inkluzivního vzdělávání, spolupráce s neziskovými organizacemi při zajišťování doučování a kroužků, zapojení do spolupráce v rámci MAP, spolupráce s místní samosprávou. Využití externí podpory s přímým dopadem do práce školy bylo zaznamenáno v šesti školách.

Finanční zdroje

Dostupnost financování aktivit, které ve školách přispívají k úspěšnému vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, je posledním z uváděných znaků. Všechny navštívené školy měly k dispozici dodatečné finanční zdroje pro financování aktivit, a to především díky projektovým výzvám OP VVV. Dostupné finanční zdroje s určenou možností využití poskytované v rámci výzvy Šablony II byly zároveň impulzem pro vyzkoušení některých strategií, a sloužily proto zároveň jako externí podpora (např. často využívané doučování žáků, využití školních specialistů).

PŘÍLOHA 2 | Seznam indikátorů vyučovacích hodin, které byly započteny do indexu vyučovacích hodin

- Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).
- Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.
- I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.
- Nejpozději po skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.
- Některé z užitých metod využívaly (případně rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.
- Téměř každý žák se dostal během hodiny ke „slovu“ před třídou nebo skupinou spolužáků.
- Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.
- Tempo aktivit v hodině respektovalo tempo žáků.
- Účelné využití didaktické techniky.
- Účelný výskyt frontální výuky.
- Účelný výskyt práce ve dvojici.
- Účelný výskyt samostatné práce.
- Účelný výskyt skupinové výuky.
- Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.
- Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.
- V hodině byly účelně využity názorné učební pomůcky.
- V průběhu hodiny mezi sebou žáci spolupracovali.
- Ve vyučovací hodině byla k učení vhodně využita chyba.
- Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.
- Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.
- Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.
- Výskyt podpory při obtížích.
- Výskyt podpory výkonu.
- Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.
- Vyučovací hodina obsahovala vhodné příklady využití znalostí a dovedností z předmětu v reálné situaci.
- Vzdělávací cíl měl pro některé žáky jinou úroveň.
- Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností apod.
- Žáci v hodině cíleně diskutovali k zadanému úkolu.
- Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.

