

Zbyněk Němec

Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole



Autor textu: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Recenzovali: Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D., Mgr. Tomáš Machalík, Ph.D.

Publikace vznikla ve spolupráci projektu Podpora rovných příležitostí, realizovaného Národním pedagogickým institutem ČR, a programu Cooperatio, zaměřeného na podporu výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Projekt je financován z prostředků Next Generation EU.

Jazykové korektury: Mgr. Gabriela Kermesová

Grafické zpracování: Michaela Houdková

Vydal: Národní pedagogický institut České republiky

Praha 2023

ISBN: 978-80-7578-129-1



Zbyněk Němec

Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole

Obsah

| | |
|---|----|
| 1. Úvod | 6 |
| 2. Proces identifikace žáků se sociálním znevýhodněním | 11 |
| 3. Pilotní ověřování schématu a jeho výsledky | 19 |
| 4. Charakteristika jednotlivých oblastí znevýhodnění | 25 |
| 5. Práce s výsledky identifikace | 34 |
| Použité zdroje | 36 |
| Příloha: Posuzovací schéma pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním | 38 |

Základní východiska

Za žáka se sociálním znevýhodněním považujeme žáka, v jehož vzdělávání lze identifikovat výrazné bariéry vznikající v důsledku sociálně podmíněných (tj. ne-zdravotních) příčin.

Z pohledu učitele je u takového žáka dlouhodobě patrný alespoň jeden z těchto jevů: nedostatečná podpora ve vzdělávání v domácím prostředí, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, nedostatečné zajištění finančních prostředků na hrazení nákladů spojených s účastí na vzdělávání, nedostatečné zajištění základních (fyzických nebo psychických) potřeb žáka a/nebo absence spolupráce rodičů se školou.

Identifikace těchto žáků a jejich potřeb je důležitá proto, abychom i těmto žákům mohli poskytnout potřebnou podporu ve vzdělávání.

To, že si žáků se sociálním znevýhodněním pozorněji všímáme a že identifikujeme jejich bariéry ve vzdělání, nikdy nesmí vést jen k samoučelnému nálepkování, které by ve své podstatě mohlo být nakonec i škodlivé. Naopak. Proces, ve kterém sledujeme možné druhy znevýhodnění žáka a identifikujeme zdroje jeho vzdělávacích bariér, musí být vždy pouhým prvním krokem na cestě k nastavení systému potřebné podpory – podpory nezbytné pro dosažení maximálních možných úspěchů ve vzdělávání, ale i obecněji v životě daného žáka.

„The central message is simple: every learner matters and matters equally.“
(UNESCO, 2017, s. 12)

1. Úvod

Na každém žákovi záleží. Snaha poskytnout každému žákovi potřebnou podporu tak, aby mohl ve vzdělávání dosáhnout co nejlepších výsledků, je nejen projevem humanistických ideálů rozvinuté společnosti, ale také sebezáchovným krokem, kterým my všichni chráníme i sebe samotné. Na každém žákovi totiž záleží naše společná budoucnost. Čím více se nám bude dařit vypravit ze škol žáky vzdělané, samostatné, sebevědomé a současně ohleduplné, kteří třeba i budou pokračovat dále ve studiu, získají dobrou kvalifikaci a pak i práci, tím více bude celá naše společnost bezpečná a prosperující. Na každém žákovi záleží – úroveň jeho dosaženého vzdělání předurčuje nejen budoucnost jeho samotného, ale společnou budoucnost nás všech.

Žáci se sociálním znevýhodněním přitom dosud zůstávali v našem vzdělávacím systému mnohdy spíše přehlíženi. Na úrovni jednotlivých škol jsme sice v minulých letech mohli sledovat řadu schopných a angažovaných učitelů, ředitelů, poradenských pracovníků i asistentů pedagoga, kteří věnovali žákům se sociálním znevýhodněním nadstandardní podporu a pomáhali tím k jejich většímu úspěchu ve vzdělávání; na systémové úrovni ale podpora těchto žáků chyběla. Vzdělávací systém přitom nenabízel těmto žákům potřebnou podporu snad ani ne tak proto, že by nechtěl, jako spíše proto, že si jejich speciálních vzdělávacích potřeb nevěšiml – jako kdyby to byli úplně běžní žáci, kteří nepotřebují nic navíc.

Objektivně je potřeba poznamenat, že tento nedostatek se netýká jen vzdělávacího systému v České republice. Podle aktuální zprávy OECD (2023) většina zemí, ve kterých tato mezinárodní organizace vzdělávací systémy dlouhodobě sleduje, neregistruje vzdělávací potřeby žáků se sociálním znevýhodněním v potřebné míře. Tatáž zpráva pak zdůrazňuje i to, že identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáků je základním předpokladem pro zajištění spravedlivosti a inkluze ve vzdělávání.

Postavení žáků se sociálním znevýhodněním v legislativě. Ve vzdělávacím systému České republiky školský zákon jednoznačně vytváří prostředí pro to, abychom vnímali speciální vzdělávací potřeby žáků se sociálním znevýhodněním – v základní definici označuje zákon (§ 16, odstavec 1) za žáka se speciálními

vzdělávacími potřebami každého takového žáka, který „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Žáci, kteří z důvodu sociálního znevýhodnění potřebují ve škole nějakou podporu navíc, tedy z pohledu zákona spadají také – stejně jako žáci s různými druhy zdravotního postižení – do kategorie „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“. Dále pak příslušný odstavec zákona konstatuje, že těmto žákům mají být poskytována podpůrná opatření odpovídající „kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“, a co víc, že tyto žáci „mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“. Školy a školská zařízení mají tedy ze zákona povinnost zohledňovat speciální vzdělávací potřeby žáků se sociálním znevýhodněním a poskytovat těmto žákům takové formy podpory, které budou respektovat jejich životní podmínky. Samotní žáci se sociálním znevýhodněním pak mají na poskytování potřebné podpory ve vzdělávání podle zákona právo.

Na zákon pak aktuálně navazuje vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb.), která žáky se sociálním znevýhodněním označuje pojmem „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“. Z pěti stupňů podpůrných opatření, která jsou ve vyhlášce stanovena s ohledem na různou míru závažnosti vzdělávacích potřeb žáků, jsou pro žáky se sociálním znevýhodněním určena opatření prvního až třetího stupně – na prvním stupni jde o spíše drobné úpravy, které si může nastavit sám pedagog, resp. sama škola, na druhém a třetím stupni už jde o náročnější formy podpory, které musí škole doporučit školské poradenské zařízení.

Diagnostika a podpora žáků. Jakkoli je tedy zřejmé, že nastavení vzdělávacího systému s žáky se sociálním znevýhodněním a s jejich podporou teoreticky počítá, v praxi škol je tato podpora bohužel často nedostupná. Základním problémem je zde provázanost podpory s doporučením školského poradenského zařízení – žák nemůže získat podpůrná opatření na druhém nebo třetím stupni podpory, pokud neprojde diagnostikou ve školském poradenském zařízení a pokud mu toto zařízení příslušná podpůrná opatření nedoporučí. Řada žáků se sociálním znevýhodněním ale vyšetřením ve školském poradenském zařízení neprojde, a proto podporu získat nemůže.

Dokladují to i některá čísla: Studie autorů z Univerzity Palackého v Olomouci a obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni (Kolektiv autorů, 2015) na základě využití různých statistik a dat před několika lety uváděla, že ve vzdělávacím

systemu v ČR by mohlo být přibližně 140 tisíc žáků se sociálním znevýhodněním, a z toho až 35 tisíc žáků s tak vysokou mírou speciálních vzdělávacích potřeb, že by v praxi potřebovali podpůrná opatření podmíněná diagnostikou a doporučením školského poradenského zařízení. Statistická ročenka ministerstva školství (MŠMT, online, cit. 2021-05-23) o pár let později vykazuje jen něco málo přes 17 tisíc žáků, kteří poradenským zařízením prošli, byli diagnostikováni jako „žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“ a získali doporučení na potřebná podpůrná opatření. Více než polovina žáků, kteří v důsledku sociálního znevýhodnění mají vysokou míru speciálních vzdělávacích potřeb, tedy zůstává systémem nezaznamenaná, a tedy bez jakýchkoli podpůrných opatření nad rámec běžné výuky.

Důvodů, proč řada žáků se sociálním znevýhodněním nedosáhne na podpůrná opatření doporučovaná školskými poradenskými zařízeními, je vícero, dominantní jsou ale dva: 1) Typicky pro žáky ze sociálně vyloučených lokalit, ale i pro některé další žáky se sociálním znevýhodněním bydlící v odlehlejších regionech, jsou školská poradenská zařízení – primárně se jedná o krajem zřizované pedagogicko-psychologické poradny – poměrně vzdálená a dopravně špatně dostupná. V kombinaci s průměrně nižšími organizačními kompetencemi některých rodičů pak dochází k tomu, že žák vůbec není do poradny objednan nebo že je objednan, ale na vyšetření se nedostaví. Poradenská služba tak neproběhne, a proto není možné žákovi doporučit potřebnou podporu. 2) Pokud se žák na vyšetření do poradny dostaví, poradna často nemá k dispozici potřebné nástroje a postupy, kterými by mohla sociální znevýhodnění žáka diagnostikovat. V šetření, které bylo realizováno mezi 176 pracovníky školských poradenských zařízení (Němec, Philippová, 2021), tři čtvrtiny dotazovaných pracovníků uváděly, že nemají k dispozici vůbec žádné materiály, které by byly využitelné pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním.

Hledání způsobu identifikace. V situaci, kdy je patrné, že stávající systém identifikace a na ní navazující podpory pro mnohé žáky se sociálním znevýhodněním nefunguje, je nezbytné hledat a ověřovat možné systémové inovace, které by identifikaci žáků zdokonalily a potřebnou podporu jim zajistily.

Za první krok považujeme přenesení základní identifikace žáků se sociálním znevýhodněním ze školských poradenských zařízení přímo do škol. Tento krok je důležitý s ohledem na zvýšení dostupnosti – identifikace probíhající ve školách má potenciál zachytit i žáky, kteří z různých důvodů na diagnostiku do poradny vůbec nedorazí. Zároveň má tento krok oporu i ve výzkumných datech – ve výzkumu mezi pracovníky pedagogicko-psychologických poraden (Němec,

Philippová, 2021) více než devadesát procent respondentů uvedlo, že při zjišťování možného sociálního znevýhodnění žáka vycházejí z dat získaných od školy a z rozhovoru se zákonným zástupcem žáka, tedy ze zdrojů, které jsou ve škole dostupné stejně nebo i lépe než v poradně. V neposlední řadě pak může přesun procesu identifikace z poraden do škol odlehčit aktuálně velmi přetíženým pedagogicko-psychologickým poradnám.

Východiska: Dosud uplatňované postupy identifikace. Při pohledu přímo do škol je patrné, že nějaká forma identifikace žáků se sociálním znevýhodněním už ve školách probíhá, až na výjimky je ale jen velmi formální, nepřesná a nedostatečná. Plošně sbírá data o počtech žáků se sociálním znevýhodněním i ministerstvo školství, i v tomto sběru jde ale často jen o nepřesné odhady ředitelů. Standardizovaný výkaz ministerstva školství určený pro sběr výročních dat sice obsahuje některé základní definice žáků „z odlišných kulturních a životních podmínek“, tyto definice jsou ovšem v praxi jen velmi obtížně interpretovatelné – část definice například vybízí, aby byli uváděni žáci „jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z jiných životních podmínek v rodině žáka, obvykle se jedná o dlouhodobě se vyskytující životní okolnosti, např. sociální vyloučení, výraznou chudobu nebo jiné“ (MŠMT, 2021), definice tedy staví na skutečnostech, které je z pohledu pedagogů školy obtížné interpretovat.

Zjišťování sociálního statusu žáků a jejich rodin bylo v minulosti v základních školách také součástí mezinárodního testování PISA (OECD, 2019) a vybraných šetření České školní inspekce (ČŠI, 2022). Oba dva druhy testů shodně zjišťovaly socioekonomický status žáků z položek zaměřených na vzdělání rodičů, ekonomickou aktivitu rodičů, počet knih v domácnosti, vybavení domácnosti a účast rodiny na dovolené. Data o možném sociálním znevýhodnění žáků, která by mohla vyplývat z těchto šetření, měla ale jen omezenou platnost, a to z několika důvodů: 1) Testování probíhala jen v pátých a devátých třídách, zcela tedy chybí data o možném sociálním znevýhodnění na začátku vzdělávací dráhy žáků. 2) Šetření byla zaměřena jen na socioekonomický status žáků, nezachycovala tedy potenciální příčiny sociálního znevýhodnění vznikající z jiných než ekonomických důvodů – například bariéry v oblasti nízké znalosti vyučovacího jazyka nebo překážky vznikající v důsledku nedostatečné spolupráce rodičů žáků se školou. 3) V případě některých položek se ukazovalo jako diskutabilní, zda jsou skutečně všichni žáci schopni na ně relevantně odpovědět – jestli skutečně všichni znají například úroveň dosaženého vzdělání rodičů nebo jejich pracovní pozici. 4) Interpretace některých položek, jako například vlastnictví automobilu v rodině, může být s ohledem na určování socioekonomického statusu rodiny relativní.

Pro dokreslení historie a současnosti identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základních školách v ČR je ještě potřeba zmínit metodiku vytvořenou v rámci projektu Univerzity Palackého v Olomouci a několika dalších spolupracujících organizací (Felcmanová a kol., 2015) – v rámci této metodiky vzniklo velmi podrobné posuzovací schéma pro zachycení sociálního znevýhodnění žáka. Toto schéma bylo vytvořeno jako velmi komplexní a detailní, současně ale také velmi obsáhlé a náročné na práci pedagogů. Jakkoli jsou odborné kvality tohoto materiálu nezpochybnitelné, v praxi je jeho použití bohužel poměrně komplikované, právě s ohledem na velké časové nároky, které na pedagogy klade.

Návrh nového postupu. Cílem této publikace je představit nový postup při identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním. Postup, který je – i s ohledem na výše popisované skutečnosti – založen na těchto základních předpokladech:

- 1) V zájmu maximálního možného zachycení žáků se sociálním znevýhodněním by základní identifikace měla probíhat přímo ve školách, ve spolupráci školních poradenských pracovníků, kteří mají podrobnější informace o procesu identifikace žáků, a třídních učitelů, kteří znají své žáky.
- 2) Identifikace by měla zachytit všechny možné příčiny sociálního znevýhodnění žáků, tedy jak příčiny vznikající na úrovni socioekonomické situace rodin, tak i příčiny vznikající z důvodu nedostatečné podpory žáka v rodině, z důvodu nedostatečného osvojení vyučovacího jazyka nebo třeba z důvodu nedostatečného naplnění psychických potřeb žáka.
- 3) Identifikace by měla být zaměřena na ty oblasti sociálního znevýhodnění, které mají nebo mohou mít negativní dopady na vzdělávání žáka a které jsou zároveň sledovatelné z perspektivy pedagogických pracovníků školy.
- 4) Identifikace by měla být přiměřeně časově i odborně náročná tak, aby v maximálním možném detailu zachytila možné příčiny sociálního znevýhodnění žáka, ale zároveň administrativně co nejjednodušší a realizovatelná s ohledem na skutečné disponibilní kapacity poradenských pracovníků škol a pedagogů.

2. Proces identifikace žáků se sociálním znevýhodněním

Proces identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v podobě, ve které je popisován touto publikací, probíhá přímo v základních školách a je realizován ve spolupráci vybraného poradenského pracovníka školy a třídních učitelů. Podle aktuální situace ve škole se na identifikaci žáků mohou samozřejmě podílet i ostatní učitelé, vychovatelé, asistenti pedagoga nebo další pedagogičtí pracovníci školy.

Hlavním cílem celého procesu je identifikovat žáky, u kterých vznikají překážky ve vzdělávání v důsledku sociálně podmíněných příčin¹. Pro porozumění celému procesu identifikace je důležité zdůraznit dvě základní premisy:

- 1. Při identifikaci nehodnotíme sociální zázemí žáka jako takové, ale soustředíme se na dopady do vzdělávání žáka** – sledujeme, jaké bariéry mohou v důsledku odlišností v sociálním zázemí při vzdělávání žáka vznikat. Proces identifikace nemá nijak hodnotit kvalitu rodinného zázemí žáka; při práci na identifikaci sociálního znevýhodnění si uvědomujeme, že mnohé rodiny skutečně žijí v objektivně velmi složitých podmínkách a že mnozí rodiče žáků nemají možnost vlastním úsilím celkovou sociální situaci rodiny zlepšit. Na dopady do vzdělávání se soustředíme také proto, že poradenští pracovníci ani učitelé nejsou sociálními pracovníky, proto mnohdy neznají a ani nemohou znát přímo domácí zázemí žáka, ve škole ale mohou dobře sledovat, jaké dopady mají různé okolnosti sociálního zázemí na proces učení žáka a na jeho vzdělávací výsledky.
- 2. Identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním realizujeme proto, abychom mohli těmto žákům nastavit adekvátní systém podpory.** Identifikace nikdy nesmí vést ke zbytečnému „nálepkování“ žáků nebo jejich rodin, proto získaná data za příslušné třídy a školy v maximální možné míře anonymizujeme a je-li potřeba na úrovni konkrétních žáků zaznamenávat data jmenovitě, zachováváme – i v souladu s požadavky školského zákona (§ 22b) – o všech těchto datech mlčenlivost. Smyslem identifikace žáků se sociálním znevýhodněním je zajistit těmto žákům podporu, a to na dvou úrovních: A) Na úrovni školy identifikace ukáže učitelům i školním poradenským pracovníkům, kteří žáci

¹ Za relevantní sociálně podmíněné příčiny zde považujeme všechny ty příčiny, které vznikají v domácím/rodinném prostředí žáka. Nejsou zde zahrnovány příčiny, které vznikají až ve škole, například v důsledku konstelací v sociální skupině v žákovských kolektivech.

potřebují vyšší míru jejich podpory a individualizovanou pomoc, resp. ukáže, na které žáky je potřeba primárně zaměřit různá podpůrná opatření a doplňující aktivity. B) Na úrovni systémové identifikace upřesní tvůrcům státní vzdělávací politiky údaje o konkrétních počtech žáků se sociálním znevýhodněním v konkrétních školách, a tím i specifikuje, jakou míru personální, materiální a metodické podpory konkrétní školy potřebují.

Postup pro práci s „Posuzovacím schématem pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním“. Postup je uveden přímo v posuzovacím schématu, které je obsahem přílohy v závěru této publikace.

Základem celého procesu je výběr pracovníka, který bude identifikací v dané škole pověřený. Ideální variantou je, pokud má identifikaci na starosti některý z pracovníků školního poradenského pracoviště – může to být například **školní speciální pedagog**, který má i podle vyhlášky (č. 72/2005 Sb., příloha č. 3) v popisu práce „vyhledávání žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb“, případně **školní psycholog**, který má podle téže vyhlášky zajišťovat „diagnostiku při vzdělávacích a výchovných problémech žáků“. Vhodným kandidátem na pracovníka zajišťujícího proces identifikace je také **sociální pedagog**, který se zpravidla dobře orientuje v sociálním zázemí žáků (Klusáček a kol., 2014), nebo nově v některých projektech zaváděný **koordinátor inkluze**, který může využít informace o sociálním zázemí žáků získané při zajišťování spolupráce škol a mimoškolních institucí (Svoboda, Zilcher a kol., 2020). V rámci poradenských pracovišť mohou být zpracováním pověřeni také výchovní poradci nebo metodici prevence, z praktického hlediska je jejich angažování ale méně vhodné, protože zpravidla mají na výkon poradenské práce jen velmi limitované časové kapacity.

V přípravné fázi se předpokládá, že vybraný poradenský pracovník školy projde podrobnějším seznámením s „Posuzovacím schématem pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním“ (dále také jen „schéma“; v celém rozsahu viz příloha této publikace) – to probíhá formou webinářů organizovaných Národním pedagogickým institutem ČR, je k němu ale určena i tato publikace.

Ve fázi vlastní realizace se pak proces identifikace skládá z těchto dílčích kroků:

1. Poradenský pracovník seznámí učitele s jednotlivými charakteristikami (sledovanými oblastmi/factory), které utvářejí sociální znevýhodnění žáků.

K tomuto seznámení doporučujeme využít společnou poradnu pedagogického sboru, kde poradenský pracovník během 20 až 30 minut představí všem pedagogům školy základní informace o procesu identifikace a popíše jim, jaké

charakteristiky (oblasti/faktory) se při posuzování potenciálního sociálního znevýhodnění budou u žáků hodnotit.

V následném kroku pak poradenský pracovník obchází jednotlivé (zejména třídní) učitele a společně posuzují žáky vždy v jednotlivé konkrétní třídě.

2. Poradenský pracovník společně s učitelem projdou seznam žáků v dané třídě a společně identifikují žáky, u kterých by mohly být sledované charakteristiky významné.

Na individuálním setkání poradenský pracovník společně s třídním učitelem nejprve vytipují, kterých žáků v dané třídě by se mohla identifikace týkat. V některých třídách se daná problematika týká třeba jen dvou nebo tří žáků a bylo by ztrátou času, kdyby poradenský pracovník s učitelem diskutovali žáky, o kterých předem vědí, že se jich sociální znevýhodnění v žádném svém aspektu netýká. V jiných třídách ale bude potřeba diskutovat situaci většiny žáků, protože u většiny žáků třídy jsou přítomné charakteristiky potenciálně indikující sociální znevýhodnění, a v některých třídách (např. v okolí sociálně vyloučených lokalit) dokonce bude třeba postupně zhodnotit situaci u všech žáků ve třídě.

3. Pro jednotlivé žáky identifikované v předchozím kroku pak poradenský pracovník na základě výpovědí učitele vyplní údaje podle posuzovacího schématu.

U každé posuzované oblasti/faktoru zaznamenaná na uvedené škále míru závažnosti negativních dopadů do vzdělávání žáka, podle součtu v jednotlivých oblastech určí celkové skóre/index (míru sociálního znevýhodnění a z něj odvozenou výslednou kategorii žáka). Určitě není nutné údaje za každého jednotlivého žáka uvádět do tabulky, která je přímo součástí schématu – tato tabulka je jen orientační; výsledky za jednotlivé žáky je vhodné uvádět do interaktivního dokumentu k tomu určenému (tento dokument je dostupný z webu NPI a jeho výhodou je, že sám dílčí údaje vyhodnocuje a automaticky počítá výsledné skóre i určuje výslednou kategorii žáka).

4. V návaznosti na identifikovanou míru sociálního znevýhodnění a z ní vyplývajících potřeb žáků pak poradenský pracovník/škola deklaruje požadavky na (materiální, personální a jinou) podporu směrem ke státu a pomáhá učiteli nastavit potřebné podpůrné mechanismy pro žáky. Výstupem celého procesu identifikace jsou výsledky, na základě kterých je možné přesněji zaměřit vzdělávací podporu ve škole na konkrétní žáky, zároveň by ale tyto výsledky měly sloužit i k získávání přiměřené nadstandardní podpory (personální, finanční i metodické) pro příslušnou školu od státu.

Hodnocení míry znevýhodnění – dílčí hodnocení. Postup identifikace žáků se sociálním znevýhodněním je založen na tom, že u vybraného žáka poradenský pracovník společně s učitelem hodnotí možné obtíže a bariéry v sedmi oblastech, ze kterých může potenciální znevýhodnění žáka vyplývat (jednotlivé oblasti jsou uvedeny v posuzovacím schématu a podrobněji jsou popsány v kapitole č. 4 této publikace). U každé ze sedmi oblastí je žák hodnocen na čtyřstupňové škále čísla 0, 1, 2 nebo 4. Význam dílčích hodnocení je stanoven takto:

0 – žádné dopady: u žáka nejsou v dané oblasti identifikovány žádné závažné dopady do vzdělávání;

1 – mírné dopady: u žáka jsou v dané oblasti zaznamenány mírné negativní dopady do vzdělávání, zpravidla jde ale o drobnosti zvládnutelné cílenou intervencí učitele;

2 – významné dopady: u žáka jsou v dané oblasti zaznamenány významné negativní dopady do vzdělávání, k jejichž zvládnutí už jen samotná intervence učitele nestačí, vzdělávání žáka běžnou cestou je možné, ale je potřeba zajistit mu nadstandardní zdroje podpory;

4 – zásadní dopady: u žáka jsou v dané oblasti zaznamenány zcela zásadní negativní dopady, které v podstatě znemožňují jeho vzdělávání běžnou cestou, je potřeba rozsáhlá, nadstandardní a obvykle individualizovaná podpora žáka.

Stupně 2 a 4 jsou záměrně odlišeny s odstupem (je vynechána trojka) proto, aby se odlišila závažnost stupně 4, který poukazuje na skutečně zásadní problémy a bariéry ve vzdělávání žáka.

Model hodnocení v jednotlivých oblastech zachycuje v posuzovacím schématu tabulka č. 1:

Tab. 1 Posuzovací schéma

| Jméno a příjmení žáka: | Ročník, třída: | | | |
|---|---|----------------------|------------------------------|------------------------|
| Posuzovací schéma Sledované oblasti/faktory - hodnoceno z pohledu pedagoga | Míra negativních dopadů daného faktoru do vzdělávání žáka křížkem označte vybrané pole | | | |
| | 0 žádné dopady | 1 mírné dopady | 2 vý- znamné dopady | 4 zásadní dopady |
| A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí žák není připravený do školy, nemá vypracované úkoly, v době absencí nemá doplněné učivo ad. Absence podpory může být způsobena různými objektivními důvody (nehodné prostředí, nedostatečné vzdělání nebo nedostatek času pečujících osob...) | | | | |
| B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk žák má menší slovní zásobu, nerozumí dobře školnímu výkladu a/ nebo zadání úkolů, úroveň vyjadřování není přiměřená věku. Může jít o žáka s OMJ, z rodiny používající etnolekt nebo z rodiny s nižší úrovní jazykových kompetencí v důsledku sociálních příčin. | | | | |
| C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů chování náročné na podporu vzniká u žáka v důsledku odlišných standardů a norem očekávaných v domácím prostředí, negativní vliv může mít také vyšší výskyt sociálně negativních jevů v místě bydliště žáka. | | | | |
| D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání v důsledku specifík v domácím zázemí (včetně chybějících pracovních a studijních vzorů) žák nemá zájem o vzdělávání, jeho školní docházka je ohrožena vyšší mírou absencí (které nejsou způsobovány jinými objektivními příčinami). | | | | |
| E. Žák má problémy v soustředění na výkon v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychologických potřeb žák není schopen se adekvátně se soustředit na školní vzdělávání, protože nemá stabilní domácí zázemí a dostatečnou psychologickou podporu pečujících osob nebo v důsledku prožitých traumat. | | | | |
| F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických nebo materiálních potřeb žák nemá v dostatečné míře saturované základní fyzické potřeby (strava, přiměřené oblečení, hygiena) a/nebo nemá zaplacené výdaje spojené se vzděláváním (družina, pomůcky, školní akce, obědy ad.). | | | | |
| G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou rodič nebo jiný zákonný zástupce žáka dlouhodobě nereaguje na opakované pokusy o navázání komunikace ze strany pedagogů (asistentů, poradenských pracovníků školy), a to v míře, která negativně zasahuje do vzdělávání žáka. | | | | |
| Celkové skóre – index sociálního znevýhodnění součet hodnocení výše uvedených položek | | | | |

Zadávání dílčích hodnocení lze modelově ukázat na oblasti B, která zobrazuje nedostatečné zvládnutí vyučovacího jazyka: Hodnocení „0“ dáváme u žáka, u kterého jsou jazykové kompetence bez problémů, rozumí a umí se vyjadřovat přiměřeně svému věku. Hodnocení „1“ dáváme například u žáka, který běžně mluví vyučovacím jazykem, s ohledem na sociálně znevýhodněné rodinné zázemí má ale slabší slovní zásobu, a tedy ne vždy ve vyučování dobře rozumí (v rodině se nečte, žák tedy špatně rozumí některým pojmům, které jsou součástí vyučovacího jazyka). Hodnocení „2“ dáváme například u žáka, který má s ohledem na sociální zázemí menší slovní zásobu, a navíc dělá specifické chyby v češtině, například protože mluví romským etnolektem češtiny (varieta českého jazyka ovlivněná prvky z jazyka romského, mluvčí dělá například chyby v některých pádech, v užití některých slov ad.). Hodnocení „4“ pak dáváme u žáků s odlišným mateřským jazykem s jen základní nebo dokonce žádnou znalostí českého jazyka, u kterých výuka v českém jazyce aktuálně v podstatě není realizovatelná běžnou cestou.

Celkové skóre / Index a výsledné kategorie žáků. Po vyhodnocení všech sedmi oblastí se u daného žáka sleduje dílčí hodnocení v jednotlivých oblastech a také celkové skóre (index) – součet za všechny oblasti dohromady. Na základě těchto ukazatelů je žák ve výsledku zařazený do jedné ze čtyř výsledných kategorií, a to jsou:

Tab. 2 Index a kategorie žáků

| Označení kategorie žáka | Určení kategorie podle dílčích hodnot a celkového skóre / indexu |
|---|---|
| I. žák bez sociálního znevýhodnění | index < 4 - celkové skóre (index) je menší než 4 - dílčí hodnocení jsou pouze na stupních 0 nebo 1 |
| II. žák ohrožený sociálním nevýhodněním | index 4–5 (výjimečně 2 nebo 3) - celkové skóre (index) je v rozsahu 4 až 5 - dílčí hodnocení stupněm 2 se objevuje max. jednou - dílčí hodnocení stupněm 4 se neobjevuje vůbec - výjimečně jsou zde zařazeni i žáci s indexem 2 nebo 3, pokud v jednom faktoru dosahují stupně 2 |
| III. žák se sociálním nevýhodněním a významnou potřebou podpory | index > 5 (výjimečně 4 nebo 5) - celkové skóre (index) je větší než 5 - dílčí hodnocení stupněm 4 se neobjevuje vůbec - výjimečně jsou zde zařazeni i žáci s indexem 4 nebo 5, pokud ve dvou faktorech dosahují stupně 2 |

IV. žák se sociálním znevýhodněním a zásadní potřebou podpory

index > 5 (výjimečně 4 nebo 5)

- celkové skóre (index) je větší než pět,
- dílčí hodnocení stupněm 4 se objevuje min. jednou
- výjimečně jsou zde zařazeni i žáci s indexem 4 nebo 5, pokud v jednom faktoru dosahují stupně 4

Za žáky bez sociálního znevýhodnění považujeme ve výsledku ty žáky, kteří ve sledovaných oblastech potenciálního znevýhodnění nemají žádné významné bariéry, maximálně se u nich projevují nějaké drobné problémy v jedné nebo dvou (max. třech) oblastech hodnocení.

Za žáky ohrožené sociálním znevýhodněním považujeme ty žáky, u kterých se v několika ze sledovaných oblastí objevují nějaké drobné bariéry, významné dopady do vzdělávání lze ale identifikovat maximálně v jedné ze sledovaných oblastí. V paralele k systému podpůrných opatření, která fungují pro žáky se zdravotním postižením, jde zhruba o první stupeň podpůrných opatření – žák tedy potřebuje nadstandardní podporu, tuto podporu ale obvykle ve výuce zvládne učitel zajistit sám. Příkladem takového žáka může být třeba dítě vyrůstající v péči matky samoživitelky, která zvládá zajistit většinu základních potřeb dítěte, kvůli pracovnímu vytížení jí ale už nezbyvá dostatek času na podporu domácí přípravy dítěte; podporu žáka zvládne učitel prostřednictvím hodiny pedagogické intervence nad rámec běžné výuky a zvýšenou tolerancí v oblasti plnění domácích úkolů.

Za žáky se sociálním znevýhodněním a významnou potřebou podpory považujeme žáky, u kterých se už zpravidla ve více než jedné ze sledovaných oblastí objevují významné bariéry ve vzdělávání, žádná z těchto bariér ale není tak zásadní, že by nebylo možné realizovat vzdělávání žáka běžnou cestou. V paralele k systému podpory poskytované žákům se zdravotním postižením kategorie odpovídá zhruba druhému stupni podpůrných opatření – žák potřebuje nadstandardní podporu, která zahrnuje i významnější opatření nad rámec běžné výuky. Příkladem takového žáka může být dítě ze socioekonomicky slabé rodiny s nízkou úrovní formálního vzdělání rodičů; vzhledem k nízké podpoře vzdělávání ze strany rodičů a chudší slovní zásobě dítěte je potřeba žáka zařadit do programu doučování a ve výuce upravit požadavky na jeho hodnocení, navíc je potřeba zajistit zařazení žáka do programu podpory školního stravování a navázat užší spolupráci s poskytovateli sociálních služeb.

Za žáky se sociálním znevýhodněním a zásadní potřebou podpory považujeme žáky, u kterých se alespoň v jedné ze sledovaných oblastí objevují bariéry tak zásadní, že v podstatě znemožňují vzdělávání žáka běžnou cestou. Kategorie odpovídá třetímu stupni podpůrných opatření – žák potřebuje řadu podpůrných opatření přesahujících rámec běžné výuky, a to včetně podpůrných opatření per-

sonálního charakteru. Příkladem takového žáka může být žák s tak vysokou mírou neodůvodněných absencí, že je u něj potřeba nastavit systém individuální přípravy zahrnující podporu osvojení zameškané látky během vyučování i při doučování, nebo třeba žák s velmi nízkou znalostí vyučovacího jazyka, kvůli které je u něj nejprve potřeba vytvořit systém intenzivní jazykové přípravy.

3. Pilotní ověřování schématu a jeho výsledky

Návrh „Posuzovacího schématu pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním“ ve verzi 1.0 vznikl na jaře 2022 na základě poznatků z relevantních odborných publikací a na základě zkušeností z realizace výzkumů a projektů zaměřených na podporu žáků se sociálním znevýhodněním. Pilotní ověření posuzovacího schématu spojené s úpravami, které vedly až k finální verzi materiálu, bylo realizováno v závěru školního roku 2021/2022 a v prvním pololetí školního roku 2022/2023.

Přípravná fáze. Přípravná fáze k pilotnímu ověřování práce s posuzovacím schématem probíhala v období od května do srpna 2022. V první části proběhly čtyři ohniskové skupiny s poradenskými pracovníky ze čtrnácti základních škol – tyto ohniskové skupiny navazovaly na tematický příbuzný výzkum, ve kterém se poradenští pracovníci do ohniskových skupin sami přihlásili. Účastníci ohniskových skupin dostali vždy předem návrh posuzovacího schématu, které si prostudovali a v některých případech i vyzkoušeli ve své praxi, v ohniskových skupinách pak byly diskutovány silné i slabé stránky a možná úskalí práce se schématem. V návaznosti na výstupy ohniskových skupin bylo posuzovací schéma diskutováno ještě s několika vybranými experty (akademiky, metodiky ve vzdělávání). Výsledkem celé přípravné fáze bylo upravení posuzovacího schématu do verze 2.0, která byla následně uplatněna v praxi v následujícím pilotním ověřování.

Pilotní ověřování. Vlastní pilotní ověřování probíhalo v prvním pololetí školního roku 2022/2023 na vzorku čtyřiceti základních škol z různých regionů ČR. Prvním krokem bylo vždy proškolení vybraných pracovníků škol, kteří měli koordinaci procesu identifikace žáků a sběru dat ve školách na starosti – pracovníci byli formou tříhodinového webináře seznámeni s prací se schématem i s charakteristikami jednotlivých sledovaných oblastí. Po realizaci procesu identifikace žáků odevzdávali pracovníci škol souhrnné výsledky za školu a následně vyplňovali zpětnovazební dotazník, jehož cílem bylo zmapovat zkušenost s prací se schématem a označit případná sporná místa pro další potenciální úpravy materiálu. Ve dvou participujících školách byli koordinací celého procesu identifikace pověřeni dvojice různých pracovníků, výsledná data proto byla shromážděna za 40 škol od 42 pracovníků.

V celém procesu pilotního ověřování ve školách byly záměrně zastoupeny zejména školy, ve kterých bylo možné podle předchozích indicií předpokládat po-

četně významnější zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním. Na základě výsledků procesu identifikace žáků se ukázalo, že nejvíce – v počtu osmnácti pedagogů – byli v pilotáži zastoupeni pracovníci škol, ve kterých žáci se sociálním znevýhodněním tvořili asi čtvrtinu z celé žákovské populace školy. Osm pracovníků bylo ze škol, kde se zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním blíží polovině z celkové žákovské populace, dalších čtrnáct pracovníků bylo ze škol, kde znevýhodnění žáci tvoří více než polovinu všech žáků školy. Jen u dvou spolupracujících pedagogů proces identifikoval zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním na úrovni nižší než deset procent ze všech žáků dané školy.

Výsledky pilotního ověřování. Základním cílem pilotního ověřování bylo zjistit, zda práce s posuzovacím schématem pomůže školám a pracovníkům škol lépe identifikovat žáky se sociálním znevýhodněním – v této oblasti přineslo ověřování pozitivní výsledky. Převážná většina pracovníků zapojených do práce s posuzovacím schématem v dotazníkovém šetření uvedla, že jim navrhovaný postup umožnil identifikovat případné sociální znevýhodnění u většiny (52,4 %) nebo dokonce u všech (33,3 %) potenciálně dotčených žáků. Naopak, varianty odpovědí, které připouštěly, že by pracovník i po použití posuzovacího schématu stále nevěděl, které žáky identifikovat jako sociálně znevýhodněné, nezvolil v dotazníkovém šetření žádný ze zapojených pracovníků škol.

Tab. 3 Hodnocení posunu v identifikaci žáků

| Odpovědi na otázku: „Pomohla Vám práce s posuzovacím schématem lépe identifikovat žáky se sociálním znevýhodněním ve Vaší škole?“ | celkový počet odpovědí | procentuální vyjádření |
|---|------------------------|------------------------|
| 1. Rozhodně ano, nyní jasně víme, které žáky můžeme identifikovat jako sociálně znevýhodněné. | 14 | 33,3 % |
| 2. Spíše ano, u většiny žáků nyní víme, které z nich můžeme identifikovat jako sociálně znevýhodněné. | 22 | 52,4 % |
| 3. Někde ano, jinde ne – u některých žáků byla identifikace zřejmá, u jiných ne. | 6 | 14,3 % |
| 4. Spíše ne, u většiny žáků stále nevíme, které z nich můžeme identifikovat jako sociálně znevýhodněné. | 0 | 0 % |
| 5. Vůbec ne, stále nevíme, které žáky můžeme identifikovat jako sociálně znevýhodněné. | 0 | 0 % |

Zároveň bylo v pilotním ověřování sledováno také celkové hodnocení práce s posuzovacím schématem z pohledu pracovníků, kteří měli možnost implementaci

na svých školách realizovat. I zde byly výsledky převážně pozitivní – čtyři pětiny zapojených pracovníků hodnotili práci se schématem celkově jako „výbornou“ nebo „velmi dobrou“; jen jeden pracovník hodnotil práci se schématem jako „spíše špatnou“ a varianta hodnocení práce se schématem jako „velmi špatné“ se v odpovědích neobjevila vůbec.

Tab. 4 Hodnocení celkové práce s posuzovacím schématem

| Odpovědi na otázku: „ <i>Jak se Vám celkově pracovalo s „Posuzovacím schématem pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním“?</i> “ | celkový počet odpovědí | procentuální vyjádření |
|---|------------------------|------------------------|
| 1. Výborně. | 8 | 19,0 % |
| 2. Celkem dobře. | 26 | 61,9 % |
| 3. Průměrně. | 7 | 16,7 % |
| 4. Spíše špatně. | 1 | 2,4 % |
| 5. Velmi špatně. | 0 | 0 % |

S ohledem na celkově vysokou časovou vytíženost poradenských pracovníků škol i pedagogů byla při pilotním ověřování sledována také časová náročnost práce s identifikačním schématem – i tento aspekt byl pracovníky zapojenými do pilotního ověřování vnímán poměrně pozitivně. Přibližně tři čtvrtiny zapojených pracovníků škol ve zpětné vazbě ohodnotily časovou náročnost práce se schématem „zcela kladně“ nebo „spíše kladně“ a konstatovaly, že by jen máloco v procesu identifikace bylo možné ještě zrychlit.

Tab. 5 Hodnocení časové náročnosti práce s posuzovacím schématem

| Odpovědi na otázku: „ <i>Jak hodnotíte časovou náročnost práce s posuzovacím schématem?</i> “ | celkový počet odpovědí | procentuální vyjádření |
|---|------------------------|------------------------|
| 1. Zcela kladně. Potřebná identifikace žáků by nešla provést rychleji. | 14 | 33,3 % |
| 2. Spíše kladně. Při identifikaci žáků by jen máloco šlo ještě zrychlit. | 18 | 42,9 % |
| 3. Průměrně. Některé kroky by mohly být realizovány s menší časovou zátěží. | 10 | 23,8 % |
| 4. Spíše záporně. Řada kroků při identifikaci žáků by šla zvládnout i rychleji. | 0 | 0 % |
| 5. Zcela záporně. Celá identifikace žáků by šla rozhodně zvládnout i rychleji. | 0 | 0 % |

Jedním z nejvíce sledovaných údajů v rámci pilotního ověřování byl celkový posun v počtu žáků se sociálním znevýhodněním. Tento posun byl vypočítáván na základě srovnávání výsledků identifikace s odhady počtu těchto žáků, které ředitelé škol reportovali ministerstvu školství v roce 2021.

Za pozornost jistě stojí, že v celkovém souhrnu údajů ze všech 40 sledovaných škol bylo výsledné číslo téměř totožné – v rámci pilotního ověřování posuzovacího schématu pracovníci všech škol identifikovali 3739 žáků se sociálním znevýhodněním, o rok dříve ředitelé škol v odhadech uvedli dohromady 3640 žáků se sociálním znevýhodněním. Ve dvaadvaceti školách se v daném meziročním srovnání počet žáků identifikovaných jako žáků se sociálním znevýhodněním zvýšil, v osmnácti školách se počet těchto žáků snížil. V celkovém pohledu analýza situace žáků s pomocí posuzovacího schématu vedla k mírnému nárůstu počtu žáků identifikovaných jako žáci se sociálním znevýhodněním, zároveň ale tento nárůst byl v souhrnu jen o necelá tři procenta.

K významnému upřesnění počtů žáků se sociálním znevýhodněním ale došlo na úrovni jednotlivých škol. Jak je patrné z následující tabulky, jen u necelé třetiny škol byl dříve odhadovaný počet žáků se sociálním znevýhodněním na obdobné úrovni jako počet žáků identifikovaných v rámci práce s posuzovacím schématem – resp. u necelé třetiny škol se srovnávané počty nezměnily o více než dvacet procent. U čtrnácti škol ze sledovaného vzorku došlo k nárůstu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných o více než padesát procent, a naopak, u tří škol pak došlo k poklesu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných na méně než polovinu.

Tab. 6 Posuny v počtu sociálně znevýhodněných žáků

| Posuny v počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných – srovnání výsledků identifikace s odhady ředitelů (z roku 2021) | celkový počet škol | procentuální vyjádření |
|--|--------------------|------------------------|
| 1. Počet škol, ve kterých došlo k nárůstu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných o více než 50 %. | 14 | 35,0 % |
| 2. Počet škol, ve kterých došlo k nárůstu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných o 20 až 50 %. | 2 | 5,0 % |
| 3. Počet škol, ve kterých rozdíl (nárůst nebo pokles) nebyl více než 20 %. | 13 | 32,5 % |
| 4. Počet škol, ve kterých došlo k poklesu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných o 20 až 50 %. | 8 | 20,0 % |
| 5. Počet škol, ve kterých došlo k poklesu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných o více než 50 %. | 3 | 7,5 % |

U škol, u kterých došlo k nárůstu počtu žáků identifikovaných jako sociálně znevýhodněných, je tento nárůst interpretován jako důsledek zpřesnění identifikace – díky více detailnímu zachycení situace jednotlivých žáků tyto školy identifikovaly i žáky, kteří se v předchozích hrubých odhadech neobjevili. Rekordmanem v tomto smyslu byla jedna z menších škol, ve které nárůst počtu žáků se sociálním znevýhodněním převyšil tři sta procent – v dřívějších odhadech škola uváděla 13 žáků se sociálním znevýhodněním, při použití posuzovacího schématu jich pracovníci školy identifikovali 60.

Zajímavý je i detailnější pohled na školy, ve kterých počet žáků se sociálním znevýhodněním naopak významně poklesl. I v těchto školách je z výsledků patrné, že práce s posuzovacím schématem pomohla ke zpřesnění identifikace, zejména díky tomu, že posuzovací schéma ve výsledcích nerozlišuje pouze žáky sesociálním znevýhodněním a žáky bez sociálního znevýhodnění, ale zavádí také mezistupeň označený jako „žák ohrožený sociálním znevýhodněním“. Při pohledu na výsledky tří škol, kde počet žáků se sociálním znevýhodněním klesl o více než polovinu, je možné vysledovat, že nějaká část žáků – konkrétně u jedné školy zhruba čtvrtina (26,9 %), u druhé téměř polovina (42,5 %) a u třetí více než polovina (62,0 %) žáků – dříve vykazovaných jako sociálně znevýhodněných se „přesunula“ právě do onoho mezistupně, tedy do kategorie žáků ohrožených sociálním znevýhodněním.

Změny ve schématu. Na základě pilotního ověřování byly také provedeny některé dílčí změny v posuzovacím schématu, konkrétně v názvech a popisech jednotlivých sledovaných oblastí – tyto změny vycházely z postřehů a doporučení pracovníků, kteří schéma v jejich školách ověřovali a kteří poukázali na potřebu některých upřesnění. Mezi verzí 2.0, která byla uplatněna v pilotním ověřování, a verzí 3.0, která je následně zaváděna do praxe škol (a je i přílohou této publikace) došlo k těmto změnám:

- V popisu oblasti C, která sleduje výskyt náročného chování žáka, byly jako možná příčina náročného chování doplněny i dysfunkční rodinné vztahy.
- V oblasti D, původně označené jako „žák má nízkou motivaci ke vzdělávání a zvýšené absence“, došlo ke změně označení na „žák má malou motivaci a nízkou účast ve vzdělávání“; ke změně došlo zejména pro potřeby snazšího odlišení od oblasti F, kde se téma absencí objevuje také. K mírným slovním úpravám došlo i v popisu oblasti.
- U oblasti E, původně definované jako „Psychické potřeby žáka nejsou naplněny v dostatečné míře“, došlo ke změně základní definice na „žák se málo soustředí na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychologických potřeb“; označení bylo upraveno tak, aby více poukazovalo

na dopady sledovatelné ve školní výuce.

- V oblasti F, původně označené jako „Fyzické a materiální potřeby žáka nejsou naplněny v dostatečné míře“ došlo ke změně označení na „U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb“; i zde došlo ke změně označení proto, aby byl zdůrazněn akcent na dopady dané oblasti do školního vzdělávání žáka.

4. Charakteristika jednotlivých oblastí znevýhodnění

Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním je při práci s posuzovacím schématem založena na vyhodnocení potenciálních bariér ve vzdělávání žáka v sedmi oblastech, které jsou v základu definovány následujícími výroky:

- A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.**
- B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.**
- C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů.**
- D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.**
- E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb.**
- F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb.**
- G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou.**

Oblasti/výroky jsou vždy definovány tak, aby se primárně zaměřovaly na viditelné překážky ve vzdělávání žáka – celý proces tak respektuje skutečnost, že pedagog není sociální pracovník a často nezná domácí zázemí nijak podrobně, a proto se identifikace v maximální možné míře zaměřuje nikoli na posouzení sociálního zázemí jako takového, ale na posouzení dopadů tohoto zázemí do vzdělávání žáka.

Následující text podrobněji popisuje jednotlivých sedm oblastí, které poradenští pracovníci školy ve spolupráci s učiteli v procesu identifikace hodnotí. V textu v rámečku je vždy uveden popis citovaný přímo z posuzovacího schématu a za rámečkem pak následuje podrobnější komentář.

A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí: absence adekvátní domácí přípravy může být způsobena nedostatkem podpory ze strany zákonných zástupců (rodiče nemají zájem / čas / potřebné znalosti a kompetence) nebo nevhodným domácím prostředím (žák nemá samostatný pokoj nebo jiné klidné místo na přípravu). V důsledku uvedených faktorů žák nemá vypracované domácí úkoly, zapomíná pomůcky, zaostává v době absencí. U žáků na počátku školní docházky se do této oblasti řadí i jejich nedostatečná připravenost na vstup do základního vzdělávání.

První ze sledovaných oblastí se soustředí na bariéry, které ve vzdělávání žáka mohou vznikat v důsledku nedostatečné domácí podpory ve vzdělávání. Při posuzování oblasti jsou vždy základem viditelné problémy žáka – například to, že opakovaně a dlouhodobě nenosí domácí úkoly, v případě absencí si nedoplní látku, zapomíná a nenosí do školy učebnice nebo pomůcky. V důsledku této nedostatečné domácí podpory žák zaostává ve výuce a je ohrožený horším školním prospěchem.

Popis dané oblasti zmiňuje také možné příčiny vzniku bariér a připomíná jejich rozmanitost: Příčinou může být například to, že rodiče žáka aktuálně řeší více základní životní potřeby (nestabilní bydlení, nízký příjem nepokrývající stravu a ošacení apod.) a podporu žáka ve vzdělávání nevnímají jako prioritu. Příčinou ale může být i nedostatek času – například u rodiče samozivitele, který má zaměstnání na více než jeden úvazek, aby pokryl základní potřeby svých dětí, na pomoc s domácími úkoly mu ale už čas nezbyvá. A příčinou mohou být i nedostatečné kompetence rodičů, kteří třeba sami v minulosti získali pouze základní vzdělání (a někdy ani to nemají dokončené) a s víceletým odstupem od školní docházky už sami nemají potřebné znalosti a dovednosti, které by mohli využít k pomoci svým dětem v oblasti školní přípravy. U dětí žijících na ubytovnách a v sociálně vyloučených lokalitách pak často hraje roli i specifické domácí prostředí (více osob v jedné místnosti, hluk, absence psacího stolu ad.), které možnosti domácí přípravy žáka také výrazně limituje.

U žáků prvního ročníku se do této oblasti započítává také jejich nedostatečná připravenost na vstup do školy – nedostatečná připravenost, která nevzniká v důsledku celkové nezralosti žáka, ale je způsobena nedostatečným rozvojem znalostí a dovedností žáka v předškolním věku (žák má například špatnou úroveň grafomotoriky nebo nerozeznává barvy a tvary, protože s ním dané dovednosti nebyly dříve adekvátně procvičovány).

Oblasti si všímáme proto, abychom mohli nastavit různé formy podpory, zde zejména: doučování a další formy pedagogické intervence nad rámec běžné výuky, úpravy v hodnocení žáka, práce asistentů pedagoga zajišťující možnosti individuální podpory žáka ve výuce.

B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk: nedostatečné jazykové kompetence u žáků vznikají v důsledku používání odlišného jazykového kódu v rodině – může jít o zcela jiný jazyk (odlišný mateřský jazyk), ale i o češtinu v podobě etnolektu (romský etnolekt češtiny) nebo sociolektu (chudší nebo odlišná slovní zásoba nižších sociálních vrstev obyvatel). V důsledku uvedených faktorů žák nerozumí mluvenému i psanému výkladu učiva, chybí v pochopení výkladu a neumí se sám vyjadřovat přiměřeně svému věku.

Ve druhé ze sledovaných oblastí je věnována pozornost bariérám vznikajícím u žáka v důsledku nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka. I zde jsou primárně identifikovány dopady, které lze sledovat při výuce žáka – žák nerozumí výkladu, neorientuje se v zadání úkolu, špatně interpretuje některé pojmy a neumí se samostatně vyjadřovat v jazyce na úrovni, která je očekávána v jeho věku.

I zde mohou být příčiny různé a úměrně tomu i proces identifikace těchto bariér může mít různou úroveň obtížnosti. Pedagogům je identifikace zřejmá zpravidla tam, kde se jedná o žáky pocházející z rodin, ve kterých je používán zcela odlišný mateřský jazyk. Méně evidentní jsou někdy pro učitele jazykové bariéry u žáků, kteří v domácím prostředí sice mluví českým jazykem, ale v podobě variety odlišné od „školní češtiny“ – to se v prostředí škol v ČR týká zejména některých romských žáků, v jejichž rodinách se používá tzv. romský etnoлект češtiny². Ještě o něco méně zřejmé jsou pak pedagogům bariéry, které vznikají u žáků, v jejichž rodinách se mluví česky bez jakýchkoli vlivů jiných jazyků – u některých žáků ze sociálně znevýhodněných rodin je takovou bariérou malá slovní zásoba, typicky se vyskytující u žáků, v jejichž rodinách se nečte, slovní zásoba dítěte je pak omezena pouze na pojmy užívané v každodenním životě.

I oblast jazykových bariér je primárně identifikována proto, abychom mohli nastavit potřebné podpůrné mechanismy ve vzdělávání žáka, zejména: doučování zaměřené na rozvoj jazykových kompetencí, u žáků s odlišným mateřským jazykem intenzivní výuku češtiny jako druhého jazyka, intervence učitelů a asistentů ve výuce se zaměřením na rozvoj slovní zásoby žáků, v oblasti personální podpory pomoc dvojjazyčných asistentů nebo adaptačních koordinátorů. U žáků, u kterých je jazyková bariéra způsobena „jen“ malou slovní zásobou, identifikace pak často také pomáhá s určitým „zcitlivováním“ pedagogů pro tuto oblast potenciálních bariér ve vzdělávání žáků.

C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů: chování náročné na podporu může u žáka vznikat v důsledku rozporu/nesouladu mezi minoritní kulturou domácího prostředí a majoritní kulturou školy (např. v oblasti návyků, které škola samozřejmě očekává, v rodinném prostředí ale chybí); na obtíže v chování žáka ale může mít i vliv vyšší výskyt sociálně nežádoucích jevů v prostředí, ve kterém žák žije (např. častější užití vulgarismů, vyšší míra užívání návykových látek, dysfunkční rodinné vztahy apod.). V důsledku uvedených faktorů žák opakovaně porušuje normy chování očekávané ve školním prostředí.

²Varieta českého jazyka ovlivněná interferencemi z romštiny. Žáci v základu mluví česky, mají ale specifický přízvuk, používají některá přejatá slova z romštiny, dopouští se specifických chyb v některých pádech nebo v přiřazování středního rodu ad. Více viz např. Bořkovicová (2006)

Třetí sledovaná oblast je zaměřena na dlouhodobě se vyskytující prvky náročného chování. Důraz je zde kladen na to, že sledované náročné chování u žáka vzniká v důsledku sociálně podmíněných příčin – nejde tedy o náročné chování, které vzniká u žáků s některými druhy zdravotního postižení v důsledku jejich postižení. Projevy, které lze u žáka sledovat, se manifestují zejména nedodržením nebo opakovaným porušováním norem chování, které se běžně u žáků ve školním prostředí očekává.

Příčinou náročného chování jsou primárně odlišnosti mezi minoritní kulturou domácího prostředí (ve smyslu kultury sociálního znevýhodnění/vyloučení) a majoritní kulturou školy – žák pochází například z prostředí s vyšším výskytem různých sociálně nežádoucích jevů a/nebo s vyšším prahem tolerance k agresivnímu chování obecně, z rodiny, kde se ve vyšší míře objevují v jazyce různé vulgarismy, z lokality vyšší mírou užívání návykových látek apod. V důsledku těchto odchylek v domácím prostředí se pak u žáka objevuje častěji například užívání vulgarismů, nevhodné chování k ostatním, tendence k užívání návykových látek ad. Náročné chování může u žáka vznikat v reakci na stres zažívaný ve školním prostředí, které žák v důsledku kulturních odlišností nepovažuje za přátelské nebo bezpečné, případně také v důsledku nestabilního nebo jinak dysfunkčního rodinného prostředí žáka – zde je důvodem náročného chování psychická nestabilita, resp. nedostatečné naplnění psychických potřeb žáka.

Podpůrné mechanismy, které reagují na bariéry ve vzdělávání vznikající v důsledku náročného chování žáka, pak zahrnují zejména: Přiměřenou toleranci vůči chování žáka ze strany učitele, motivační hodnocení vhodného chování žáka učitelem, podporu žádoucích vzorců chování a další intervence v oblasti chování v průběhu vyučování ze strany učitele i asistenta pedagoga, zapojení žáka do programů zaměřených na podporu duševního zdraví a wellbeingu žáků, v personální rovině pak i pomoc školního psychologa (individuální podpora žáka), školního speciálního pedagoga (etopedické intervence) nebo školního sociálního pedagoga (řešení náročného chování ve spolupráci s rodiči žáka).

D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání: nízká úroveň motivace ke školnímu vzdělávání je způsobena nedostatkem pracovních a studijních vzorů v okolí žáků, zároveň může být negativně ovlivněna i menším akcentem na význam školního vzdělávání ze strany zákonných zástupců žáků. V důsledku uvedených faktorů žák nemá zájem o aktivní účast ve výuce, viditelnou překážkou ve vzdělávání jsou pak zvýšené absence na školním vyučování (aniž by tyto absence vznikaly ze zdravotních důvodů). Absence (z celkového času výuky): do 10 % stupeň 1; 10 až 25 % stupeň 2; vyšší než 25 % stupeň 4.

Čtvrtá ze sledovaných oblastí je zaměřena na malou motivaci k učení a nízkou úroveň zapojení žáka do výuky. Primárním ukazatelem, který zde lze sledovat, jsou vysoké absence žáka – absence, které nejsou způsobené zdravotními důvody (nejde tedy o důsledek vysoké nemocnosti žáka), ale jsou podmíněné sociálně (žák nechodí do školy nebo přichází pozdě, protože se mu do školy nechce, nevidí ve školním vzdělávání smysl, a zároveň jeho zákonní zástupci tomuto chování žáka aktivně nebrání). Jako relevantní jsou zde započítávány jak absence neomluvené, tak i ty omluvené, u kterých má pedagog oprávněné podezření, že omluvenka založená na zdravotních důvodech nemá reálný základ (např. v situaci, kdy žák byl v době absence nebo krátce poté viděn zdrav někde venku; zejména pokud k takovým situacím dochází opakovaně). Sekundárně jsou zde sledovány i projevy nezájmu o výuku, kdy žák je sice ve škole přítomen, dlouhodobě je ale zcela pasivní, nemá o výuku zájem a s ohledem na chybějící motivaci není do výuky zapojen.

Mezi příčiny těchto bariér patří zejména nedostatečný důraz na školní vzdělávání v domácím prostředí žáka – rodiče žáka nepovažují školní výsledky žáka za příliš významné pro jeho budoucnost, což vede k nízké motivovanosti žáka samotného. Roli zde hrají i chybějící pracovní a studijní vzory v sociálním prostředí žáka (zejména v sociálně vyloučených lokalitách s vysokou mírou nezaměstnanosti mezi dospělými žákům chybějí vzory, se kterými by se mohli identifikovat a které by je zároveň vedly ke zvýšení studijní motivace).

Uvedená oblast je jednou ze dvou oblastí, u kterých byla – na podnět poradenských pracovníků škol – navržena nezávazná kvantifikace v hodnocení: Pokud jsou absence žáka ve výuce významné, ale tvoří v dlouhodobém horizontu méně než 10 % z celkové doby výuky, pak je daná oblast v identifikaci hodnocena stupněm „1“; pokud absence tvoří 10 až 25 % z celkové doby výuky, daná oblast je hodnocena stupněm „2“; pokud absence tvoří více než 25 % z celkové doby výuky, je daná oblast hodnocena stupněm „4“. Tato kvantifikace je ale navržena jen jako nezávazná, orientační, v případech hodných zvláštního zřetele je možné se od ní odklonit.

I v této oblasti jsou bariéry primárně identifikovány pro nastavení vhodné podpory, zahrnující zejména tyto mechanismy: intervence sociálního pedagoga (alternativně speciálního pedagoga nebo i asistenta pedagoga) zaměřené na posílení školní docházky žáka, intervence školního psychologa a dalších pedagogických pracovníků zaměřené na posílení školní motivace žáka, zapojení žáka do školních akcí zaměřených na posílení školní motivace žáků a prezentaci pracovních vzorů, zapojení žáka do doučování redukcujícího dopady absencí.

E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb: nedostatečné naplnění psychických potřeb může být u žáka způsobeno nestabilním nebo jinak ohroženým/ohrožujícím domácím prostředím (dysfunkční rodinné vztahy, zanedbávání dítěte, opakované stěhování, výskyt domácího násilí nebo jiných patologií), psychika žáka může být také poznamenána prožitými traumaty (např. u dětí umístěných v ústavní výchově nebo v péči OSPOD; u dětí po rozvodu rodičů nebo po úmrtí v rodině). V důsledku uvedených faktorů se žák nemůže dostatečným způsobem koncentrovat na výuku.

Pátá sledovaná oblast se soustředí na dopady nedostatečného naplnění psychických potřeb žáka. Dopady, sledovatelné u žáka ve školní praxi, jsou zde spojené zejména s nedostatečným soustředěním na výuku. Pedagog má možnost dlouhodobě registrovat, že žák má problémy s koncentrací na výuku, a zároveň neevokuje žádný signál, který by ukazoval na fyzickou podmíněnost této nesoustředěnosti (žák nemá diagnostikovanou poruchu pozornosti ani jinou zdravotní poruchu s podobnými projevy spojenou), lze tedy odůvodněně předpokládat, že žákova nesoustředěnost souvisí s nedostatečným naplněním psychických potřeb.

Důvodem nesoustředěnosti žáka mohou být například nejistota spojená s nestabilním sociálním zázemím (časté stěhování, střídání bytoven nebo azylových domů), ohrožení dítěte dysfunkčními rodinnými vztahy nebo přítomností domácího násilí, zanedbávání dítěte ze strany rodičů nebo jiných pečujících osob, trauma způsobené kritickou situací v rodině (úmrtí rodinného příslušníka nebo odnětí dítěte z rodiny) nebo jinými životními okolnostmi (u dětí z rodin žadatelů o mezinárodní ochranu prožitek útěku ze země původu, případně zážitky z války apod.).

Nastavení podpory, které by mělo na identifikaci znevýhodnění žáka navazovat, v této oblasti zahrnuje zejména: podporu školního psychologa, zapojení žáka do programů na podporu duševního zdraví a wellbeingu žáků, citlivé intervence učitele a asistenta pedagoga v oblasti zapojení žáka do kolektivu třídy, podporu sociálního pedagoga (alternativně speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga) v provazování rodiny žáka s poskytovateli sociálních služeb.

F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb: nedostatečné naplnění základních fyzických potřeb vzniká zpravidla následkem špatné socioekonomické situace rodiny, mezi důsledky mohou být nedostatečná koncentrace žáka na

výuku (např. z důvodu hladu), sociální stigmatizace v kolektivu (např. kvůli nevhodnému oblečení), případně zvýšené absence (vyšší nemocnost jako důsledek sub-standardního bydlení). Do této oblasti patří také nedostatečné materiální zabezpečení žáka – průběh vzdělávání je ohrožen skutečností, že zákonní zástupci neplatí poplatky za učebnice / školní obědy / školní akce a výlety apod.

V předposlední ze sledovaných oblastí jsou vyhodnocovány případné bariéry, které ve vzdělávání žáka vznikají v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb. Projevy vysledovatelné ve školní praxi z pohledu pedagoga zahrnují například neuhrazené poplatky spojené se vzděláváním žáka – kromě toho, že žák nemá zaplacené různé cvičebnice a pracovní sešity, je jako bariéra ve vzdělávání hodnoceno i to, že žák opakovaně nemá uhrazenou účast na různých školních výletech a akcích (které svou zážitkovou formou představují také důležitou součást vzdělávání) nebo na školách v přírodě (které pomáhají i s budováním sociálních vazeb v kolektivu). Za bariéru ve vzdělávání je považováno také neuhrazení školních obědů, zejména je-li doprovázeno i jinými indiciemi naznačujícími, že celkový příjem potravy je u žáka nedostatečný a že neuspokojení těchto základních životních potřeb vede k poklesu soustředěnosti žáka na výuku.

Doprovodnými jevy, které souvisí s touto oblastí a mají také sledovatelné dopady do vzdělávání, mohou být také: 1) Sociální stigmatizace, které je žák v kolektivu vystaven v důsledku vnějších projevů chudoby patrných například v oblečení žáka nebo v absenci některých relativně běžných součástí vybavení (mobilní telefon, připojení na internet). 2) Zvýšené absence ve výuce, které zde ovšem (na rozdíl od oblasti D) nejsou primárně zapříčiněny nedostatečnou motivací žáka, ale vyplývají z vyšší nemocnosti spojené s nízkou úrovní bydlení (opakovaný výskyt vši na ubytovnách, vyšší míra nemocnosti v nedostatečně vytápěných bytech apod.).

Příčiny jsou zde poměrně jednoduché – chudoba rodiny a obecně nízká (někdy až kritická) socio-ekonomická situace rodiny žáka.

Ačkoli škola není primárně institucí nabízející sociální podporu, může i v této oblasti zajistit řadu efektivních intervencí, mezi které patří zejména: Podpora žáka a jeho rodiny prostřednictvím pozice sociálního pedagoga (případně asistenta pedagoga), propojení rodiny žáka a sociálních služeb, zapojení žáka do programů školního stravování – zajištění školních obědů zdarma a organizace snídaňových klubů, koordinace projektů a spolupráce s dalšími relevantními in-

stitucemi (zřizovatel, NNO) za účelem bezplatného zpřístupnění školních výletů a pobytových akcí, případně také nabídka základního hygienického servisu pro žáky v prostorách školy.

G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou: nedostatečná spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci žáka vzniká v důsledku nedostatečné aktivity (event. vyhýbání se kontaktu) na straně zákonných zástupců žáka (nechodí na schůzky, nereagují na pokusy o telefonický kontakt apod.). V důsledku tohoto faktoru může docházet k rozporům mezi výchovou žáka ve škole a v rodině, nemohou být zcela efektivně řešeny ani běžné požadavky na zákonné zástupce v oblasti vzdělávání (hrazení školních pomůcek apod.), ani případné problémy v chování žáka. Počet výzev/pokusů o kontakt, na které zákonný zástupce nereagoval: do 5 výzev stupeň 1; 5 až 10 výzev stupeň 2; více než 10 výzev stupeň 4.

Poslední hodnocená oblast zahrnuje bariéry, které ve vzdělávání žáka vznikají v důsledku nedostatečné komunikace mezi školou a rodinami žáků. Projev, sledovatelný z perspektivy pedagogů, je zde jasný – zákonní zástupci žáka nereagují na pokusy o navázání komunikace ze strany školy, neúčastní se třídních schůzek a nedostaví se ani na individuální schůzku iniciovanou učitelem, nereagují na e-mailové zprávy ani na písemné vzkazy posílané žákovým prostřednictvím, neberou telefon. Nedostatečná komunikace se zákonnými zástupci pak má prokazatelné negativní dopady do vzdělávání žáka, pedagogičtí pracovníci nemůžou s rodiči žáka řešit jeho problémy v chování, nedostatky ve školním vybavení, nezaplacené výlety nebo školní obědy, chybějící motivaci k učení atd.

Příčinou chybějící komunikace ze strany zákonných zástupců může být jejich nezájem, někdy spojený s nízkou úrovní vnímání hodnoty vzdělání, jindy ovšem objektivně způsobený potřebou řešit jiné důležitější problémy (zejména v oblasti uspokojení základních životních potřeb rodiny). V jiných situacích může být absence komunikace způsobena tím, že rodiče žáka mají ke škole jen malou důvěru a předem očekávají ze strany školy jen samé negativní zprávy, kterým se snaží vyhnout tím, že se vyhýbají samotnému navázání komunikace se školou.

Podobně jako absence u oblasti D, i zde u ne-komunikace zákonných zástupců žáka došlo na podnět poradenských pracovníků škol k doporučení základní kvantifikace: Pokud zákonný zástupce opakovaně nereaguje na výzvy ke komunikaci se školou, ale došlo k tomu zatím méně než pětkrát, je daná oblast hodnocena stupněm „1“, pokud rodiče žáka nereagovali na pět až deset výzev ke komunikaci se školou, hodnotí se oblast stupněm „2“, a pokud se pedagogům

nepodařilo navázat komunikaci se zákonnými zástupci, ačkoli to zkoušeli už více než desetkrát, hodnotí se oblast stupněm „4“. Za rozhodující období se pro potřeby této kvantifikace považuje zpravidla čtvrtletí, přičemž se předpokládá, že se absence reakce zákonného zástupce ve sledované řadě týká alespoň poloviny pokusů iniciovaných učitelem. Tato kvantifikace je ovšem jen doporučena, nejde o závazné kritérium, i zde je tedy rozhodující vyhodnocení poradenským pracovníkem školy a učitelem.

I v této poslední sledované oblasti jde především o to, aby byli identifikováni žáci, kteří potřebují nadstandardní podporu – podporu, která zde může být zajištěna například zapojením sociálních pedagogů (alternativně jiných poradenských pracovníků školy) nebo asistentů pedagoga do intenzivnější komunikace s rodiči žáka, někdy spojené třeba i s docházkou těchto pracovníků do místa bydliště žáka.

5. Práce s výsledky identifikace

Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, výsledky procesu identifikace žáků se sociálním znevýhodněním musí vždy v první řadě sloužit k zajištění potřebné podpory ve vzdělání těchto žáků. Míra potřebné podpory se liší podle jednotlivých skupin, do kterých je žák na základě posouzení zařazen. Kromě **(I.) žáků bez sociálního znevýhodnění**, u kterých předpokládáme, že k úspěchu ve vzdělávání stačí jen standardní podpora pedagoga, výsledky identifikace dále rozlišují kategorie:

II. Žák ohrožený sociálním znevýhodněním – U těchto žáků už jsou výraznější některé prvky sociálního znevýhodnění, k překonávání bariér ale postačuje nadstandardní podpora zajišťovaná učitelem (nebo jinými pedagogickými pracovníky) v rámci jejich běžných pracovních úvazků. Tato kategorie je ale důležitá i kvůli predikci možného budoucího vývoje ve škole, neboť právě u těchto žáků je zvýšené riziko, že v budoucnu budou identifikováni jako žáci se sociálním znevýhodněním.

V samotné kategorii žáků se sociálním znevýhodněním jsou ve výsledcích identifikace rozlišeny dvě podskupiny:

III. Žák se sociálním znevýhodněním a významnou potřebou podpory – U těchto žáků jsou už zřejmé sociálně podmíněné bariéry ve vzdělávání, z nichž zpravidla alespoň jedna bariéra je poměrně významná. Pro zajištění podpory těchto žáků jsou už zpravidla potřeba významnější podpůrná opatření, například úprava vzdělávacího plánu, úprava hodnocení, zajištění intenzivnější podpory ze strany asistenta pedagoga nebo od školních poradenských pracovníků.

IV. Žák se sociálním znevýhodněním a zásadní potřebou podpory – U těchto žáků je minimálně jedna ze sociálně podmíněných bariér ve vzdělávání zcela zásadní, tj. taková, že v podstatě téměř znemožňuje vzdělávání žáka standardní cestou. Tito žáci už potřebují podpůrná opatření velkého rozsahu, například pravidelnou a intenzivní individuální podporu ze strany asistenta pedagoga nebo od pracovníků školního poradenského pracoviště, doučování / pedagogické intervence velkého rozsahu, zajištění case-managementu a propojení školního vzdělávání a některých sociálních služeb.

Cíle celého procesu. Vlastní výsledky identifikace žáků se sociálním znevýhodněním mají sloužit ke třem konkrétním účelům:

-
- A.** V realizaci projektů zaměřených na podporu žáků se sociálním znevýhodněním mají pomoci školy i pedagogům identifikovat danou cílovou skupinu, a tím i pomoci upřesnit, na které žáky mají být projektové a další podpůrné aktivity přednostně zaměřeny.
- B.** V běžné pedagogické praxi mají výsledky (i celý proces identifikace) pomoci pedagogickým pracovníkům k uvědomění si bariér ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, a díky tomu i k zaměření intenzivnější individuální podpory směrem k těmto žákům.
- C.** A to je cíl hlavní – výsledky identifikace mají v budoucnu pomoci k nastavení přiměřené státní (finanční, personální i metodické) podpory pro školy, které žáky se sociálním znevýhodněním vzdělávají, a to v míře, které bude dostatečná pro naplnění potřeb těchto žáků a k dosažení jejich skutečného úspěchu ve vzdělávání.

Protože na každém žákovi záleží...

Použité zdroje

BOŘKOVCOVÁ, M. (2006) *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta.

ČŠI (2022). *Metodika k monitorování a vyhodnocování spravedlivosti vzdělávacího systému v ČR*. Praha: Česká školní inspekce.

FELCMANOVÁ, L. a kol. (2015). *Metodika ke Katalogu podpůrných opatření, k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

KLUSÁČEK, J. a kol. (2014) *Sociální pedagog ve školství*. Návrh na zařazení pozice sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovních a jeho zdůvodnění. Praha: ČOSIV, LUMOS ad.

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

MŠMT (2021) *Výkaz MŠMT M3 – O základní škole + metodický výklad k výkazu*.

MŠMT (online, cit. 2021-05-23) tab. „C1.31.1 Základní vzdělávání – žáci se SVP, nadaní a žáci s přiznaným PO s kódem NFN, z toho dívky – podle území“ In: *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2020/2021*. Praha: MŠMT ČR. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

NĚMEC, Z., PHILIPPOVÁ, T. (2021). Diagnostika sociálního znevýhodnění žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden. In TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana, ZIKL, Pavel, DAŇKOVÁ, Gabriela (eds.) *Aktuální otázky a možnosti v oblasti intervence u osob se speciálními potřebami*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové.

OECD (2023). *Equity and Inclusion. Finding Strength through Diversity*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

SVOBODA, Z.; ZILCHER, L. a kol. (2020) *Koordinátor inkluze ve škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Dostupné

z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací.

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

PŘÍLOHA

Posuzovací schéma pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním

Autor: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.; Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Základní cíl. Cílem tohoto materiálu je vytvořit a ověřit jednoduchý a funkční nástroj, pomocí kterého by poradenští pracovníci škol mohli, ve spolupráci s učiteli, sami identifikovat žáky, u kterých vznikají překážky ve vzdělávání v důsledku sociálně podmíněných příčin. Na základě takové identifikace sociálně znevýhodněných žáků přímo ve školách (bez nutnosti zapojení školských poradenských zařízení) by pak bylo možné navrhnout efektivnější systém státní (finanční, materiální a personální) podpory těchto žáků a těchto škol.

Principiální ukotvení. Při práci s posuzovacím schématem vycházíme z principů *Úmluvy o právech dítěte* (OSN, 1989), podle kterých by poradenští pracovníci měli být vždy zájem dítěte. Následující schéma pro posouzení žáka a jeho potřeb tak slouží výhradně k identifikaci oblastí, ve kterých je potřeba zajistit žákovi nadstandardní podporu.

Škola nemá možnost objektivně hodnotit domácí zázemí žáka, vycházíme proto z hodnocení žáka a jeho potřeb tak, jak se jeví z perspektivy učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Účelem posouzení v žádném případě není (ani nemůže být) jakákoli kritika úrovně domácího zázemí nebo výchovy v domácím prostředí – jsme si vědomi toho, že řada zákonných zástupců žáků dělá maximum pro zajištění optimálních podmínek pro péči o své děti, zároveň ale z objektivních příčin mnohdy tuto péči nemohou zajistit v potřebné míře.

Postup práce se schématem. Posuzovací schéma vyplňuje poradenský pracovník školy (výchovný poradce, školní speciální pedagog, psycholog nebo sociální pedagog) na základě rozhovoru s třídním učitelem; v případě potřeby lze údaje z rozhovoru doplnit o pozorování poradenského pracovníka během výuky. Standardní postup probíhá v následujících krocích:

1. Poradenský pracovník seznámí učitele s jednotlivými charakteristikami (sledovanými oblastmi/faktory), které utvářejí sociální znevýhodnění žáků.
2. Poradenský pracovník společně s učitelem projdou seznam žáků v dané třídě a společně identifikují ty, u kterých by mohly být sledované charakteristiky významné.
3. Pro jednotlivé žáky identifikované v předchozím kroku pak poradenský pracovník na základě výpovědi učitele vyplní posuzovací schéma. U každé posuzované oblasti/faktoru zaznamená na uvedené škále míru závažnosti negativních dopadů do vzdělávání žáka, podle součtu v jednotlivých oblastech určí celkové skóre – index sociálního znevýhodnění žáka.
4. V návaznosti na identifikovanou míru sociálního znevýhodnění, a z ní vyplývajících potřeb žáků, pak poradenský pracovník deklaruje požadavky na (materiální, personální a jinou) podporu směrem ke státu a pomáhá učiteli nastavit potřebné podpůrné mechanismy pro žáky.

Jako relevantní se v posuzovacím schématu hodnotí jen závažné a dlouhodobé jevy, které významně ovlivňují výsledky vzdělávání žáka. Při vyplňování se nezohledňují jevy krátkodobé a jevy s malou mírou závažnosti (např. ojedinělá nepřipravenost žáka na výuku, vliv běžných absencí, výjimečné dopady krátkodobé finančně nepříznivé situace rodiny apod.).

Hodnocení sledovaných oblastí/faktorů. Při práci se schématem se u jednotlivých sledovaných oblastí/faktorů hodnotí míra negativních dopadů do vzdělávání žáka, a to na škále 0 – 1 – 2 – 4. U většiny hodnocených žáků by se hodnocení dílčích oblastí mělo pohybovat mezi stupni 0, 1 a 2. Stupeň 4 je určený pro zdůraznění závažnosti faktoru v těch mimořádných případech, ve kterých jeden dílčí faktor v podstatě téměř znemožňuje efektivní vzdělávání žáka (např. extrémní absence ve výuce, naprostá nezalost vyučovacího jazyka...). Význam jednotlivých číselných hodnocení je podrobněji definován následovně:

0: žádné dopady, negativní vliv dané oblasti/faktoru do vzdělávání žáka není žádný nebo je jen zanedbatelný;

1: mírné dopady, negativní vliv dané oblasti/faktoru do vzdělávání žáka je méně závažný, vyskytuje se pouze občas (ne trvale) a dá se zvládnout běžnými formami podpory žáka (intervence učitele nebo asistenta v rámci vyučování);

2: významné dopady, negativní vliv dané oblasti/faktoru do vzdělávání žáka je významnějšího rozsahu, vyskytuje se s větší frekvencí nebo trvale a zpravidla už vyžaduje zapojení alespoň některých nadstandardních forem podpory (díličí intervence mimo výuku, vyšší míra zapojení pedagogických/poradenských pracovníků);

4: zásadní dopady, negativní vliv dané oblasti/faktoru do vzdělávání žáka je zcela zásadní a v podstatě znemožňuje výuku žáka, vyskytuje se trvale a vyžaduje zapojení řady různých nadstandardních forem podpory žáka (komplexní intervence mimo výuku, vysoká míra zapojení dalších pedagogických/poradenských pracovníků).

Výsledné vyhodnocení. Výsledné vyhodnocení vyplývá z celkového skóre dosaženého součtem dílčích hodnocení u jednotlivých sledovaných faktorů, s přihlédnutím k množství faktorů, jejichž negativní dopady jsou hodnoceny jako „významné“ (2) nebo „zásadní“ (4) – viz tabulka níže. Za žáka se sociálním znevýhodněním pro účely oficiálního vykazování je považován žák, jehož výsledné skóre je vyšší než 5 (jen výjimečně pak také případně žák, jehož skóre je 4 nebo 5 a současně má alespoň dva faktory hodnocené stupněm dvě nebo alespoň jeden faktor hodnocený stupněm čtyři). **Za celkový počet žáků se sociálním znevýhodněním v dané třídě/šколе považujeme součet žáků, kteří v následující tabulce vycházejí v kategoriích III. a IV.**

| Výsledná kategorie | Odporující celkové skóre (CS) – index sociálního znevýhodnění | Předpokládaná podpora |
|--|--|---|
| I. žák bez sociálního znevýhodnění | index <4, v dílčích hodnotách jen nuly a jedničky - celkové skóre (index) je menší než čtyři, - díličí hodnocení jsou pouze na stupních 0 nebo 1 | bez potřeby nadstandardní podpory |
| II. žák ohrožený sociálním znevýhodněním | index 2–5, v dílčích hodnotách nuly, jedničky a max. jedna dvojká - celkové skóre (index) je v rozsahu dvě až pět, - díličí hodnocení stupněm 2 se objevuje u max. jednoho faktoru, - díličí hodnocení stupněm 4 se neobjevuje vůbec | mírná potřeba nadstandardní podpory realizovatelné formou běžných intervencí pedagogických pracovníků v rámci vyučování |
| III. žák se sociálním znevýhodněním a významnou potřebou podpory | Index > 5, v dílčích hodnotách nuly, jedničky a dvojký - celkové skóre (index) je větší než pět, - díličí hodnocení stupněm 4 se neobjevuje vůbec, - výjimečně jsou zde zařazeni i žáci s indexem 4 nebo 5, pokud alespoň ve dvou faktorech dosahují stupně 2 | významná potřeba nadstandardní podpory, mj. formou dílčích intervencí mimo výuku, s vyšší mírou zapojení dalších pedagogických a poradenských pracovníků |
| IV. žák se sociálním znevýhodněním a zásadní potřebou podpory | Index > 5, v dílčích hodnotách min. jedna čtyřka - celkové skóre (index) je větší než pět, - díličí hodnocení stupněm 4 se objevuje min. jednou, - výjimečně jsou zde zařazeni i žáci s indexem 4 nebo 5, pokud v jednom faktoru dosahují stupně 4 | zásadní potřeba nadstandardní podpory, mj. formou komplexních intervencí mimo výuku, s vysokou mírou zapojení dalších pedagogických a poradenských pracovníků |

| Jméno a příjmení žáka: Posuzovací schéma | Ročník, třída: | | | |
|---|---|-------------------|----------------------|---------------------|
| | Míra negativních dopadů daného faktoru do vzdělávání žáka (křížkem označte vybrané pole) | | | |
| | 0 žádné dopady | 1 mírné dopady | 2 významné dopady | 4 zásadní dopady |
| Sledované oblasti/faktory – hodnoceno z pohledu pedagoga | | | | |
| A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí Žák není připravený do školy, nemá vypracované úkoly, v době absence nemá doplněné učivo, ad. Absence podpory může být způsobena různými objektivními důvody (nevhodné prostředí, nedostatečné vzdělání nebo nedostatek času pečujících osob...). | | | | |
| B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk Žák má menší slovní zásobu, nerozumí dobře školnímu výkladu a/nebo zadání úkolů, úroveň vyjadřování není přiměřená věku. Může jít o žáka s OMI, z rodiny používající etnolekt nebo z rodiny s nižší úrovní jazykových kompetencí v důsledku sociálních příčin. | | | | |
| C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů Chování náročné na podporu vzniká u žáka v důsledku odlišných standardů a norem očekávaných v domácím prostředí, negativní vliv může mít také vyšší výskyt sociálně negativních jevů v místě bydliště žáka. | | | | |
| D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání V důsledku specifík v domácím zázemí (včetně chybějících pracovních a studijních vzorů) žák nemá zájem o vzdělávání, jeho školní docházka je ohrožena vyšší mírou absencí (které nejsou způsobovány jinými objektivními příčinami). | | | | |
| E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychologických potřeb Žák není schopen se adekvátně soustředit na školní vzdělávání, protože nemá stabilní domácí zázemí a dostatečnou psychologickou podporu pečujících osob, nebo v důsledku prožitých traumat. | | | | |
| F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických nebo materiálních potřeb Žák nemá v dostatečné míře saturované základní fyzické potřeby (strava, přiměřené oblečení, hygiena) a/nebo nemá zaplacené vydaje spojené se vzděláváním (družina, pomůcky, školní akce, obědy ad.). | | | | |
| G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou Rodič nebo jiný zákonný zástupce žáka dlouhodobě nereaguje na opakované pokusy o navázání komunikace ze strany pedagogů (asistentů, poradenských pracovníků školy), a to v míře, která negativně zasahuje do vzdělávání žáka. | | | | |
| Celkové skóre – index sociálního znevýhodnění součet hodnocení výše uvedených položek | | | | |

Komentáře – základní vysvětlivky ke sledovaným oblastem/faktorům uvedeným v tabulce I.

A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí: absence adekvátní domácí přípravy může být způsobena nedostatkem podpory ze strany zákonných zástupců (rodice nemají zájem / čas / potřebné znalosti a kompetence) nebo nevhodným domácím prostředím (žák nemá samostatný pokoj nebo jiné klidné místo na přípravu). V důsledku uvedených faktorů žák nemá vypracované domácí úkoly, zapomíná pomůcky, zůstává v době absencí. U žáků na počátku školní docházky se do této oblasti řadí i jejich nedostatečná připravenost na vstup do základního vzdělávání.

B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk: nedostatečné jazykové kompetence u žáků vznikají v důsledku používání odlišného jazykového kódu v rodině – může jít o zcela jiný jazyk (odlišný mateřský jazyk), ale i o češtinu v podobě etnolektu (romský etnolekt češtiny) nebo sociolektu (chudší nebo odlišná slovní zásoba nižších sociálních vrstev obyvatel). V důsledku uvedených faktorů žák nerozumí mluvenému i psanému výkladu učiva, chybuje v pochopení výkladu a neumí se sám vyjadřovat přiměřeně svému věku.

C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů: chování náročné na podporu může u žáka vzniknout v důsledku rozporu/nesouladu mezi minoritní kulturou domácího prostředí a majoritní kulturou školy (např. v oblasti návyků, které škola samozřejmě očekává, v rodinném prostředí ale chybí); na obtíže v chování žáka ale může mít vliv i vyšší výskyt sociálně nežádoucích jevů v prostředí, ve kterém žák žije (např. častější užití vulgarismů, vyšší míra užívání návykových látek, dysfunkční rodinné vztahy apod.). V důsledku uvedených faktorů žák opakovaně porušuje normy chování očekávané ve školním prostředí.

D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání: nízká úroveň motivace ke školnímu vzdělávání je způsobena nedostatkem pracovních a studijních vzorů v okolí žáků, zároveň může být negativně ovlivněna i menším akcentem na význam školního vzdělávání ze strany zákonných zástupců žáků. V důsledku uvedených faktorů žák nemá zájem o aktivní účast ve výuce, viditelnou překážkou ve vzdělávání jsou pak zvýšené absence na školním vyučování (aniž by tyto absence vznikaly ze zdravotních důvodů). Absence (z celkového času výuky): do 10 % stupeň 1; 10 až 25 % stupeň 2; vyšší než 25 % stupeň 4.

E. Žák má problémy v soustředění na výkonu v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychologických potřeb: nedostatečně naplnění psychologických potřeb může být u žáka způsobeno nestabilním nebo jinak ohrožujícím domácím prostředím (dysfunkční rodinné vztahy, zanedbávání dítěte, opakované stěhování, výskyt domácího násilí nebo jiných patologií), psychika žáka může být také poznamenána prožitými traumaty (např. u dětí umístěných v ústavu výchově nebo v péči OSPOD; u dětí po rozvodu rodičů nebo po úmrtí v rodině). V důsledku uvedených faktorů se žák nemůže dostatečným způsobem koncentrovat na výkon.

F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb: nedostatečně naplnění základních fyzických potřeb vzniká zpravidla následkem špatné socioekonomické situace rodiny, mezi důsledky mohou být nedostatečné koncentrace žáka na výkonu (např. z důvodu hladu), sociální stigmatizace v kolektivu (např. kvůli nevhodnému oblečení), případně zvýšené absence (vyšší nemocnost jako důsledek sub-standardního bydlení). Do této oblasti patří také nedostatečné materiální zabezpečení žáka – průběh vzdělávání je ohrožen skutečností, že zákonní zástupci neplatí poplatky za učebnice / školní obědy / školní akce a výlety apod.

G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou: nedostatečná spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci žáka vzniká v důsledku nedostatečné aktivity (event. vyhybní se kontaktu) na straně zákonných zástupců žáka (nechodí na schůzky, nereagují na pokusy o telefonický kontakt apod.). V důsledku tohoto faktoru může docházet k rozporům mezi výchovou žáka ve škole a v rodině, nemožou být zcela efektivně řešeny ani běžné požadavky na zákonné zástupce v oblasti vzdělávání (hrazení školních pomůcek apod.), ani případné problémy v chování žáka. Počet výzev/pokusů o kontakt, na které zákonný zástupce nereagoval: do 5 výzev stupeň 1; 5 až 10 výzev stupeň 2; více než 10 výzev stupeň 4.

„Předkládaný postup identifikace žáků se sociálním znevýhodněním (případně žáků ohrožených sociálním znevýhodněním), stejně jako celou metodickou publikaci, považuji za nástroje, které mohou přispět ke zkvalitnění velmi důležitého segmentu edukační praxe, který je dlouhodobě poznamenán absencí adekvátní systémové podpory, ale je potřeba přiznat, že i problematickým přístupem části škol či pedagogů. S nadsázkou by bylo možné poznamenat, že spolu s vydáním této publikace končí období, kdy bylo možné deficity v poskytování alespoň základní funkční podpory žákům se sociálním znevýhodněním připisovat jejich obtížné identifikaci v důsledku absence adekvátního, relativně jednoduchého a časově nezatěžujícího diagnostického postupu. Publikace tak dle mého názoru přispívá k možnosti naplňovat jednu z ústředních myšlenek inkluzivního přístupu ve vzdělávání zdůrazňovaných autorem – na každém žákovi záleží!“

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.,

vedoucí katedry speciální a sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

