



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



Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole

statistické ukazatele, efektivní podpůrná opatření, potřeby
a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání

Matěj Seifert, Michal Nesládek, Denisa Mouchová a kol.



Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), Weilova 1271/6, 102 00, Praha 10, jako jeden z výstupů projektu Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze: Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj (KIPR), evidenční číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/15_001/0000584

Praha, 2019

Autorský kolektiv:

Matěj Seifert, Michal Nesládek, Denisa Mouchová, Ulrika Sedláková, Jiří Bartoš, Renata Valová, Alice Pohořská, Magdaléna Gorčíková, Eva Nešutová.

Autorem metodologické koncepce výzkumné studie a dotazníků je Matěj Seifert.

Poděkování:

pedagogům za otevřené a na zkušenosti založené informace;
vedení spolupracujících škol za souhlas se zapojením školy do výzkumu;
O65 MŠMT za poskytnutí dat pro analýzy;
České školní inspekci za poskytnutí testových sad;
oponentům za připomínky směřující ke zvýšení kvality publikace.

Žádná část tohoto díla nesmí být rozmnožována, ukládána ani přenášena elektronickými, mechanickými, kopírovacími, filmovacími, záznamovými či jinými prostředky bez písemného povolení Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV).

© Národní ústav pro vzdělávání

Obsah

1 Úvod	5
2 Sociální znevýhodnění ve vzdělávání	6
2.1 Definice sociálního znevýhodnění	6
2.2 Legislativa a pojmy využívané ve výkaznictví MŠMT	7
2.3 Aktuální poznatky z výzkumu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	8
3 Základní informace o výzkumu	13
4 Analýza sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ	14
4.1 Výsledky	14
4.1.1 Popisné statistiky z dat MŠMT	14
4.1.2 Žáci se SZ ve školách v komparaci s vybranými údaji ČSÚ a MŠMT	16
4.1.3 Osobní charakteristiky znevýhodněných žáků	17
4.1.4 Průběh vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním	20
4.1.5 Školy s vyšším podílem znevýhodněných žáků	21
4.2 Shrnutí	22
5 Analýza využívaných podpůrných opatření vykazovaných pro sociálně znevýhodněné žáky ZŠ	23
5.1 Výsledky	23
5.2 Shrnutí	29
6 Dotazníkové šetření na základních školách	30
6.1 Cíle, výzkumné otázky	30
6.2 Metody	30
6.3 Výzkumný soubor	31
6.4 Výsledky	33
6.4.1 Jevy významné pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	34
6.4.2 Podpůrná opatření	39
6.5 Diskuse	49
6.6 Shrnutí	51
7 Komparace výsledků vzdělávání u sociálně znevýhodněných a ostatních žáků ZŠ	52
7.1 Cíle	52
7.2 Metody	52
7.3 Výzkumný soubor	55
7.4 Výsledky	56
7.4.1 Komparace výsledků vzdělávání	56
7.4.2 Dotazník žáka	57
7.5 Diskuse	57
7.6 Shrnutí	58

8 Celkové shrnutí a závěry	59
9 Zdroje	61
Příloha č. 1 – Data k analýze sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ	63
Příloha č. 2 – Data k analýze využívaných podpůrných opatření vykazovaných pro sociálně znevýhodněné žáky ZŠ	71
Příloha č. 3 – Data k dotazníkovému šetření na základních školách	74
Příloha č. 4 – Dotazník pro učitele	89
Příloha č. 5 – Dotazník pro pracovníky vedení (odlišná část)	108
Příloha č. 6 – Data k výsledkům dotazníku žáka	109
Příloha č. 7 – Ukázka otázek z testování výsledků vzdělávání žáků	110
Příloha č. 8 – Metodika práce s žáky ohroženými diskriminací	114
Příloha č. 9 – Vodítka pro určení typu PO v návaznosti na specifické vzdělávací potřeby žáků	119

Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je jedním z aktuálních témat současného školství v souvislosti s inkluzivním vzděláváním. Jedná se o téma náročné, pro pedagogy představuje v řadě případů výzvu spojenou s vyššími nároky na pedagogické kompetence.

Pro pedagogy znamená vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním potřebu hledat efektivní didaktické metody, získat čas na individuální práci s těmito žáky během výuky, přizpůsobovat očekávání a učební plány možnostem žáků, vyšší pozornost a úsilí věnovat jednání s rodiči a tématu akceptace školy jako takové. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním staví pedagogy do řady náročných, nejednoznačných a nečíslo i konfliktních situací, které se zdaleka netýkají jen školy a které často škola sama o sobě nemůže uspokojivě vyřešit. Mimořádně náročnou situací může být vzdělávání i pro samotné žáky, kteří někdy musí ve škole překonávat překážky vyplývající z obtížných životních podmínek, nebo se také dostávají do konfliktních situací vyplývajících z nároků či nabídek školy na straně jedné a odlišných možností, postojů a dalších okolností v rodině či společnosti na straně druhé.

Poznatky prezentované v této publikaci byly získány ve výzkumu, který byl realizován v letech 2017-2019 jako jedna z aktivit systémového projektu OP VVV KIPR, jehož řešitelem byl Národní ústav pro vzdělávání. Celkovým cílem tohoto projektu bylo posílení kvality, provázanosti, srovnatelnosti a efektivity poradenských služeb a vytvoření podmínek pro poskytování vhodných podpůrných opatření pro žáky, u kterých je třeba vyrovnat podmínky pro jejich vzdělávání. Realizovaný výzkum by měl přinést hlubší informace pro metodickou rozvahu poradenských pracovníků i škol při volbě podpůrných opatření a informace o specifických vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, které budou přínosem pro činnost pedagogů a škol při práci s těmito žáky. Poznatky z jednotlivých šetření realizovaných ve výzkumu mohou být přínosem také pro koncepční rozhodování v činnosti MŠMT nebo dalších organizací.

Ve výzkumu byly zahrnuty různé zdroje dat: bylo realizováno dotazníkové šetření mezi pedagogy škol, didaktické testování žáků, dále se jednalo o analýzu dat o žácích ZŠ, dat o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a dat o podpůrných opatřeních z výkaznictví MŠMT. Kromě samotných pedagogů byli ve výzkumu zastoupeni také zástupci vedení zúčastněných škol nebo na nich působícího školního poradenského pracoviště. V projektu KIPR byl výzkum veden jako komparativní. Z praktických důvodů byl výzkum zaměřen zejména na základní školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků a na školy s vyšším podílem žáků ohrožených sociálním znevýhodněním.

Výzkum byl realizován v období, které lze označit za transformační – odehrál ve druhém a třetím školním roce po rozsáhlé změně legislativy, která nově upravila vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytování podpory těmto žákům (novelizace školského zákona č. 561/2004 Sb., vydání vyhlášky č. 27/2016 Sb. upravující podpůrná opatření a změny navazujících právních předpisů).

Hlavní zjištění výzkumu jsou uvedena v příslušných kapitolách popisujících jednotlivá šetření, další podrobnosti jsou dále uvedeny v přílohách zprávy. Prezentovaný text nemá být pouze strohou výzkumnou zprávou, má přinést také přehled o situaci ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a metodickou inspiraci pedagogům. Zpráva z výzkumu je tak doplněna o metodiku zaměřenou na práci se žáky ohroženými diskriminací. Metodika vznikla jako jeden z výstupů projektu KIPR, uvedena je v příloze č. 8.

2.1 Definice sociálního znevýhodnění

Za žáky se sociálním znevýhodněním jsou obecně považováni ti, jejichž **prospěch a další okolnosti školní docházky a vzdělávání jsou nepříznivě ovlivněny rodinou a sociálním prostředím, ve kterém žáci žijí nebo ze kterého pochází**. Podstata sociálních jevů, které mohou dítě znevýhodňovat, je výrazně heterogenní, sociální znevýhodnění je zastřešujícím pojmem pro tyto nepříznivé okolnosti. Sociální znevýhodnění může souviset s kulturním a sociálním kapitálem prostředí dítěte, se socioekonomickým statusem pečovatелů, s životními zvyklostmi rodiny, s místem, ve kterém dítě žije, s jeho životní historií, mateřským jazykem a řadou dalších jevů.

Sociální znevýhodnění je spojováno s dlouhodobějším vlivem prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo či žije a které nepříznivě ovlivňuje využití potenciálu dítěte ve vzdělávání, má povahu významných překážek vzdělávání a lze jím vysvětlit obtíže dítěte ve vzdělávání. Podle Zíkové et al. (2011, 14) představuje sociální znevýhodnění: „*stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.*“ Felcmanová, Habrová et al. (2015, 9) popisují sociální znevýhodnění jako kategorii: „*označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v (...) prostředí školy.*“

Sociální znevýhodnění je velmi **mnohotvárný jev, ve kterém se různé okolnosti a nepříznivé jevy bohatě a různorodě kombinují**, jedná se o faktory na straně žáka (odlišnosti různého charakteru – jazyk, zevnějšek, sexuální orientace), jeho rodiny (např. nepodnětnost, nízký sociální status, kulturní vzorce odlišné od většinové společnosti, odlišný jazyk, dysfunkční rodina, rodina nepodporující dítě ve vzdělání) i širšího sociálního prostředí (např. výskyt rizikových jevů, sociálně vyloučené lokality, odmítání většiny z důvodu odlišnosti) (např. Felcmanová, Habrová et al., 2015; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT], 2015; Zíková et al., 2011). Uvedené okolnosti mohou být příčinou i důsledkem, neboť mezi jednotlivými aspekty sociálního znevýhodnění probíhají četné interakce, **povaha znevýhodnění je výrazně dynamická**. Dokladem tohoto tvrzení je např. *nespolupráce rodičů*, která se v řadě případů jeví jako podstata znevýhodnění dítěte, ale zároveň je důsledkem jiných okolností, které se objevují v prostředí rodiny nebo její interakci se školou a společností obecně.

Podstatné při posouzení sociálního znevýhodnění je prostředí, ve kterém dítě trvale žije, ale orientačně je nezbytné zhodnotit celou životní historii dítěte. Vhodné je sledovat i možné nepříznivé okolnosti krátkodobějšího charakteru, jestliže je jejich dopad významný (např. závažnější krize u rozpadajících se rodin aj.).

Je nutné zdůraznit, že **životní okolnosti, jakými jsou např. menšinová příslušnost, špatná finanční situace rodiny, nezaměstnanost pečovatелů, nízké vzdělání rodičů, životní historie zahrnující narození v jiném státě než ČR nebo jiný rodný jazyk, není vhodné chápat jako automatické potvrzení znevýhodnění dítěte**. V závislosti na řadě okolností, resilienci dítěte, přístupu pedagogů a dalších zapojených osob k řešení problémů, jejich preferencí v péči o dítě, poskytnutým možnostem adaptace a seznámení se s odlišným prostředím apod., nemusí být děti, přestože žijí v obtížných nebo odlišných podmínkách, vždy výrazněji sociálně znevýhodněny.

Tyto okolnosti jsou však rizikovými faktory, které pravděpodobnost znevýhodnění zvyšují. Vhodně poskytnutá podpora v péči o dítě může nepříznivý vliv některých okolností kompenzovat.

2.2 Legislativa a pojmy využívané ve výkaznictví MŠMT

V období před novelizací školského zákona, která vstoupila v platnost k září 2016, bylo sociální znevýhodnění ve školské legislativě definováno ve školském zákoně jako: a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění platném k 1. 9. 2015). Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. (2005, znění platné k 1. 9. 2015) byl za sociálně znevýhodněného žáka pro účely poskytování vyrovnávacích opatření (...) označen *„zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“*

Novelizace školského zákona, provedená zákonem č. 82/2015 Sb. (2015), vedla k opuštění tohoto konkretizujícího přístupu. **Sociálně znevýhodnění žáci představují kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, podle uvedeného zákona je žákem se SVP osoba, která *„k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (Zákon č. 82/2015 Sb., 2015). Podpůrnými opatřeními se rozumí: *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“* (zákon č. 561/2004 Sb., znění k 1. 9. 2016).

Vyhláška č. 27/2016 Sb. (2016, znění k 1. 9. 2016), která nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb., již sociální znevýhodnění nedefinuje a odkazuje se na okruh žáků vyjmenovaných v paragrafu 16 odst. školského zákona. **V příloze č. 1 vyhlášky, v Přehledu podpůrných opatření, se hovoří o žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, nebo také s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami.**

V doporučeních pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou jedním z hlavních výstupů činnosti školských poradenských zařízení při zavedení podpory vzdělávání žáka ve škole, v tzv. identifikátoru znevýhodnění a následně ve výkaznictví škol jsou tyto kategorie nyní evidovány příznakem sociálního znevýhodnění K, Z a V. Kategorie K je v doporučení popsána jako skupina žáků, kde *„SVP vyplývají převážně z odlišného kulturního prostředí“* (MŠMT, 2019), podle metodického pokynu k výkazu M3 označuje ve výkaznictví žáky, jejichž *„speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z odlišného kulturního prostředí v rodině žáka, malé znalosti kultury české společnosti, omezené znalosti vyučovacího jazyka vč. užívání jiného než vyučovacího jazyka v rodině žáka“* (MŠMT, 2018).

Kategorie Z je v doporučení charakterizována jako ta, kde *„SVP vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání“* (MŠMT, 2019), v zahajovacích výkazech ZŠ je využívána pro označení žáků, 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, 2018).

Kategorie V označuje žáky, *„jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají z kombinace více faktorů (např. příslušníci etnických menšin, pokud se v rodině nehovoří vyučovacím jazykem, platí odlišná kulturní pravidla a rodina*

je sociálně vyloučená“ (MŠMT, 2019). Podle metodického pokynu k výkazu M3 „SVP vyplývají z kombinace více faktorů uvedených pod body K a Z“ (MŠMT, 2018).

Využití kategorií K, Z a V je nezbytné ve všech případech, kdy se pracuje s daty MŠMT, protože pro školské evidence je s výjimkou dříve používaných a „dobíhajících“ ukazatelů v podstatě jediným způsobem, jak v rámci různých školských statistik dohledat a propojovat tuto charakteristiku na jiná data, např. z oblasti školského poradenství nebo výkaznictví podpůrných opatření.

Tabulka 2.1 shrnuje, co o podstatě odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek uvádí metodický materiál Národního ústavu pro vzdělávání [NÚV] (2016), který byl vydán pro zpřesnění postupu při využití nově vytvořených kategorií speciálních vzdělávacích potřeb. Je zjevné, že tento materiál je ve shodě s již uvedenými popisy sociálního znevýhodnění.

Tabulka 2.1 – Okolnosti charakteristické pro sociální znevýhodnění (NÚV, 2016)

Kulturní prostředí
Odlišnosti pramenící z příslušnosti k jiné kultuře, úroveň znalosti jazyka, hodnotová orientace, zvyky, tradice, filozofická východiska pohledu na život, genderová témata, bilingvní rodiny, azylanti, uprchlíci, etnické minority, cizinci s trvalým pobytem na území ČR, absence možnosti rodiče zprostředkovávat dítěti vzdělávání, oblečení a jiné uvědomované prvky kultury, užívání symbolů a řada dalších okolností spojených s jiným kulturním prostředím, které mohou mít dopad do organizace a průběhu vzdělávání.
Jiné životní podmínky
Vliv na životní podmínky dětí, žáků a studentů mají zejména faktory sociálního vyloučení, materiální podmínky rodiny, konkrétní bytové podmínky, lokalita bydliště, dysfunkčnost rodiny, (úplná versus neúplná rodina, nezralost rodičů, schopnost saturovat emocionální potřeby, nevhodné výchovné postupy, domácí násilí, týrání a zneužívání dítěte), chudoba, nezaměstnanost, vztahová síť, rizikové chování rodičů, závislostní chování, trestná činnost členů rodiny, dlouhotrvající spory v rodině o výchovu dítěte/žáka, samoživitelé, prostředí zařízení ústavní a ochranné výchovy atd.

2.3 Aktuální poznatky z výzkumu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

V následujícím textu jsou shrnuty aktuální poznatky na téma vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v kontextu České republiky a Slovenska. První část se soustředí na výzkumy zaměřené na překážky ve vzdělávání těchto žáků, další část se věnuje podpůrným opatřením určeným k naplnění vzdělávacích potřeb těchto žáků.

V jednotlivých výzkumech je možné zaznamenat relativně volné užívání pojmu sociální znevýhodnění, do této kategorie jsou zařazováni různí žáci, řada výzkumů se soustředí na jednotlivé subkategorie sociálně znevýhodněných žáků. Nejvíce výzkumů ohledně sociálně znevýhodněných žáků u nás probíhá v souvislosti s dětmi/žáky romského původu. Kaleja (2014) uvádí, že v České republice žije 300 tis. obyvatel romského původu, na Slovensku je to 500 tis, v obou státech žijí Romové v podmínkách sociální exkluze. V souvislosti se vzděláváním je v ČR největším problémem fakt, že 28 % žáků romského etnika je vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud. Na Slovensku je situace podobná, přičemž předškolního vzdělávání se účastní 18 % dětí. Skupiny romských žáků a sociálně znevýhodněných žáků bývají někdy považovány za totožné – tento fenomén dokládá například studie Člověka v tísní (Svoboda et al., 2009), kde část respondentů uvedla, že za sociálně znevýhodněné žáky považovala žáky romské. Zbýlá část účastníků studie tyto dvě kategorie rozlišovala a uváděla, že na škole lze identifikovat romské žáky, které za sociálně znevýhodněné nepovažují, a zároveň žáky „neromské“, které považují za sociálně znevýhodněné.

Jedním z dominantních problémů ve vzdělávání romských dětí je jazyková bariéra (nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka). U romských dětí je problémem nepochopení významu pojmu – dítě se slovo naučí, ale nerozumí mu. Nezřídka se stává, že si romské dítě osvojuje český jazyk teprve v přípravné a v první třídě základní školy, český jazyk je navíc složitější než romský (Němec & Vojtová, 2009). Výzkum „Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání“ (Kaleja, 2014) potvrzuje, že z pohledu pedagogů je problém, že ani rodiče romských dětí příliš dobře neovládají český jazyk. Naprostá většina pedagogů se domnívá, že pokud by rodiče na své děti hovořili spisovnou češtinou bez etnolektu, u dětí by se neobjevila jazyková bariéra, jako je tomu teď. Pedagogové se ve většině případů shodují na tom, že při komunikaci s romským žákem je velice nápomocná přítomnost asistenta pedagoga. V kontextu pomoci s překonáním jazykové bariéry (nejen) romských dětí má nezastupitelnou roli přípravná třída, která je realizována ještě v předškolním vzdělávání (Němec & Vojtová, 2009). Podle výsledků výzkumu Kaleji (2014) je ovšem předškolní příprava u romských dětí nedostatečně využívanou pomocí. Z hlediska pedagogických pracovníků za to může nedostatečná podpora ve vzdělávací dráze žáka ze strany rodičů, dále také nízké hodnocení významu předškolní přípravy. Pro rodiče je při úvahách o přípravné třídě důležité, zda bude moci dítě pokračovat ve vzdělávání na téže základní škole. Z tohoto důvodu je důležité podporovat přípravné třídy na školách hlavního vzdělávacího proudu. V případě, že dítě neabsolvuje předškolní přípravu, objevuje se v procesu vzdělávání zhoršená adaptabilita na nové prostředí a nový řád, ale také nedostatek ve školních znalostech a obecných dovednostech. Přínos předškolní přípravy spatřují pedagogové pouze v případě, kdy rodiče pracují s dítětem i v domácím prostředí.

Komparativní výzkum zadaný MŠMT z roku 2009 s názvem „Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků“ (GAC, 2009) se zaměřoval na komplexní obraz vzdělávání romských žáků a žákyň pocházejících z prostředí spojeného se sociálním znevýhodněním. Sledování byli žáci navštěvující různé typy základních škol. Výsledky výzkumu ukazují, že kořeny vzdělanostních nerovností se dají rozčlenit do dvou hlavních oblastí – do školního výkonu dětí se promítá, v jakém prostředí vyrostly a s jakými normami se setkávají, významnou roli dále hraje to, jak se k nim chová škola jako instituce. Výzkum potvrdil, že romské děti mají horší prospěch než ostatní děti, které docházejí do škol v okolí sociálně vyloučených lokalit. Zatímco v majoritní populaci opakuje ročník v průměru jedna dívka z dvaceti a jeden chlapec z deseti, u romských žáků se jedná zhruba o každého druhého. Podle výzkumu Němce a Vojtové (2009) je u romských dívek navíc významným faktorem brzké mateřství, v hodnotovém systému romské rodiny je vzdělání dívek stavěno nízko a neklade se na něj takový důraz. Kaleja (2014) uvádí, že se na druhém stupni objevuje fenomén výrazného zhoršování prospěchu. Tento fenomén se děje bez ohledu na míru koncentrace romských žáků v dané třídě. Na zhoršení prospěchu se podepisuje mimo jiné fakt, že tito žáci často chybí ve škole. Pokles školní výkonnosti romských dětí souvisí s jejich sníženými šancemi na přechod směrem ke střední škole (GAC, 2009). Podle výzkumu Člověka v Tísni (Svoboda et al., 2009) je úspěšnost sociálně znevýhodněných absolventů základní školy, kteří pokračují ve studiu na střední škole, velmi nízká. Z absolventů základní školy jich v dlouhodobém horizontu dokončuje sekundární vzdělávání přibližně jedna šestina.

U romských dětí je častým problémem docházka do školy. Ve výzkumu (GAC, 2009) spatřuje vedení škol důvod poklesu docházky v rodinném prostředí (motivace, nezaměstnanost rodičů, jiné povinnosti související s komunitním stylem života romských rodin aj.). Romské dítě vyrůstá většinou v rodině, kde jsou oba rodiče nezaměstnaní, často zde chybí strukturace na pracovní a volný čas. Z toho důvodu mívají romské děti problém s dodržováním školního režimu (Němec & Vojtová, 2009). Dále se ukázalo, že romští rodiče v České republice intenzivně vnímají rasismus ze strany majoritní společnosti. Vzdělání tak nevnímají jako významné ve vztahu k budoucímu uplatnění na trhu práce, z jejich pohledu je rozhodující spíše barva kůže. Pouze 29 % romských rodičů si myslí, že dosažené vzdělání může přispět k tomu, že si Rom najde práci (Kaleja, 2014). V současnosti nemají základní školy dostatečné prostředky, jak přinutit děti k pravidelné docházce do školy. Pro školy je

docházka těžko vynutitelná, je obtížné děti pozitivně motivovat a neexistují ani žádné formy sankčního vynucení. Ve výzkumu se navíc neprokázalo, že by přítomnost asistenta pedagoga ve třídě měla výrazný vliv na snižování absencí. Plná čtvrtina romských dětí zůstává bez jakékoli podpory ze strany rodičů, a také role školy při motivaci dětí k dalšímu studiu zůstává hluboko pod potřebnou úrovní, na které by měla být (GAC, 2009). Další výzkumně sledovanou skupinou sociálně znevýhodněných žáků jsou děti, o které se jejich rodiče nechtějí, neumí nebo nemohou starat, a jsou tak umístěny do náhradní rodinné péče (např. osvojení, pěstounská péče aj.), nebo do náhradní výchovné péče (např. dětský domov, dětský domov se školou apod.). Statistiky MŠMT a MPSV uvádějí, že na konci roku 2012 v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (vyjma diagnostických ústavů) pobývalo necelých 7 000 dětí a v náhradní rodinné péči přes 15 000 dětí, z toho více než 7 500 dětí bylo v pěstounské péči (Myšková et al., 2015). V těchto formách náhradní péče se často objevují děti ze sociálně nefunkčních rodin. Tyto děti jsou ve svém vývoji poznamenány nedostatkem příležitostí pro rozvoj takových kompetencí, které by jim umožnily dobře a efektivně fungovat v sociální interakci. Ve výzkumu zaměřujícím se na poruchy chování u dětí v dětských domovech se například ukázalo, že 92 % z 217 respondentů vykazuje poruchy chování. K tomu přidaná nízká edukační kompetence rodiny, ze které dítě přichází, znevýhodňuje dítě také v rámci školní úspěšnosti, hlavně ve čtení a psaní, což později ovlivňuje kvalitu perspektivy takového dítěte (Opravilová & Vojtová, 2009).

Podle výsledku výzkumu „Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství“ (Myšková et al., 2015) se ve výzkumné skupině respondentů, tedy dospělých lidí, kteří vyrůstali v nějaké formě náhradní péče, objevuje poměrně velký počet těch, kteří dosáhli pouze základního vzdělání (30 %), 78 % těchto osob skončilo se vzděláním bez maturity. Respondenti vyrůstající v náhradní rodinné péči vykazovali ve srovnání s kontrolní skupinou větší nezáměr o vzdělání, který byl ovlivněn dojmem omezených možností při vzdělávání. Dále byl u výzkumné skupiny signifikantně vyšší výskyt opakování ročníku i zhoršených známek z chování, přičemž oba výsledky korespondují s intenzivnějšími problémy při zvládání školních povinností. Obtíže při zvládání školních povinností mohou také souviset se způsobem školní přípravy. Z rozhovorů s respondenty výzkumu vyplynulo, že školní příprava probíhala ihned po příchodu ze školy, a to hromadně a silně závisela na samostatnosti dětí. Vychovatelka byla k dispozici, ale děti si o pomoc musely říct. Dále respondenti uváděli, že se setkávali s úlevami od učitelů (v dlouhodobém horizontu vnímají tento fakt spíše negativně). Zároveň však v rozhovorech několik respondentů explicitně uvedlo, že jim život v náhradní formě péče umožnil vymanit se ze špatných sociálně-ekonomických podmínek a nízké úrovně vzdělání původní rodiny. Často toto tvrzení dokládali porovnáním se sourozenci, kteří právě v původní rodině zůstali. Další zkoumanou kategorií byl vliv osobnostních charakteristik na školní úspěšnost. Respondenti vyrůstající mimo původní rodiny se vyznačují větší nedůvěřivostí, úzkostí, impulzivitou a nízkou sebejistotou, v náročných situacích reagují rezignací a sebeobviňováním. Ve všech charakteristikách byla prokázána signifikantní souvislost s úrovní vzdělání, nebylo ovšem možné určit, zda byla zjištěná úroveň vzdělání příčinou, nebo důsledkem. Z uvedených poznatků vyplývají dílčí doporučení pro praxi, která mohou vést k tomu, aby děti z náhradních forem péče dosahovaly lepších školních výsledků (Myšková et al., 2015).

Z výsledků studie Hrbáčkové a Šafránkové (2015) vyplývá, že dle samotných vychovatelů v dětských domovech, jsou to právě oni, kteří v největší míře ovlivňují školní úspěšnost svých klientů. Podle respondentů realizovaného výzkumu „Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů“ (Vlach, 2017) záleží na věku dítěte, ve kterém je umístěno do ústavního zařízení. Čím je dítě mladší, tím si snáze vytváří „společnou cestu“ s vychovatelem, která je základním prvkem vzniku přátelského vztahu s autoritou se všemi jeho vlastnostmi. Školní úspěšnost klienta i samotný vztah s vychovatelem jsou zároveň negativně ovlivněny biologickou rodinou. Co se studijních výsledků týče, jsou na tom lépe ti klienti, kteří s původní rodinou kontakt neudržují. Dále z výsledků

výzkumu vyplynulo, že vychovatelé mají jisté rezervy v samotném procesu motivace ke studiu, o motivování klientů cílevědomě a záměrně nepřemýšlejí.

Výzkumně jsou sledováni také žáci cizinci (děti a žáci s odlišným mateřským jazykem). Tato skupina je z hlediska výzkumu spíše tématem okrajovým a neexistuje ucelená teorie, která by se otázkou vzdělávání žáků-cizinců zabývala komplexně, a to i přesto, že se v poslední době stále častěji diskutuje o rostoucí kulturní diverzitě a zvyšující se heterogenitě škol. Sociokulturní znevýhodnění bývá u těchto žáků nejčastěji spojováno s jazykovou bariérou, dále s národností nebo rasovou odlišností (danou např. způsobem oblékání, kulturními zvyklostmi, odlišnými výchovnými styly, odlišným chápáním mužské a ženské role ve společnosti atd.) (Zachová, 2017).

V souvislosti s dětmi cizinců se dá říci, že v České republice chybí sjednocující rámec pro výuku českého jazyka dětí imigrantů. V současné době neexistuje referenční popis češtiny jako druhého jazyka ani kurikulum, které by stanovovalo obsah obecně využitelný v oblasti povinného vzdělávání. Jen omezenému počtu dětí cizinců je poskytována adekvátní jazyková příprava v rámci povinné školní docházky. Jazyková výuka probíhá převážně v rámci kmenové školy, nikoli v kraji určené škole a převládá spíše doučování po oficiálním vyučování (Jarníková, Tupý & Votavová, 2019). Vytvoření kurikula pro češtinu jako druhý jazyk a jeho případné začlenění do rámcových vzdělávacích plánů je jedním z bodů Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu, kterou schválila vláda ČR a realizací byl pověřen Národní ústav pro vzdělávání (Jarníková, Tupý & Votavová, 2019). Zachová (2017) realizovala výzkum, jehož cílem bylo analyzovat profesní přípravu učitelů ve vztahu k sociokulturnímu handicapu žáků-cizinců. Odlišnost žáků nepředstavuje pro některé učitele zásadní obtíže ve výukovém procesu. Podle autorky je tato skupina žáků příliš rozmanitá na to, aby se dala učitelům předkládat jednoznačná doporučení (metodika), jak při práci s žáky-cizinci pracovat. Učitelé mají zkušenost s tím, že některé žáky jejich odlišnost motivuje k větší snaze a pílí. Z výsledků vyplynula také jednoznačná potřeba doplnit, sjednotit a posílit vysokoškolskou přípravu pedagogů o potřebná témata a složky. V kurikulu učitelské přípravy je také třeba posílit i ty složky, které jsou již ve studijních programech zastoupeny (téma diverzity, sociokulturního handicapu, osobnostně sociálního rozvoje atd.) a které učitelé označují jako žádoucí. Důležité je i doplnění a rozšíření nabídky pro pedagogy formou krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích akcí.

V rámci inkluzivního vzdělávání hovoříme v souvislosti žáků se SVP (a tedy i se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků) o zavedení podpůrných opatření, což jsou nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte a jsou dána zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.). Podle Kaleji (2014) by měla škola žákovi se sociálním znevýhodněním vytvořit individuální podmínky. Tím rozumí individuální vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu a úpravu organizace výchovy a vzdělávání, úpravu prostředí, v němž se výchova a vzdělávání uskutečňuje, využívání specifických metod a forem výchovy vzdělávání. Je nutné těmto žákům zabezpečit individuální nebo skupinovou péči, přípravné třídy základních škol, pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídách, odpovídající metody a formy práce, specifické materiály a učebnice, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem aj. Ve výzkumu, který realizovala Balážová et al. (2015), se ukázalo, že v souvislosti s nástupem inkluzivního vzdělávání považovalo zavedení podpůrných opatření pro sociálně znevýhodněné žáky za přínosné menší procento pedagogických pracovníků (33 % přínos, 43 % bez přínosu, 24 % nevím) než u žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním (40 % přínos, 35 % bez přínosu, 25 % nevím).

Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Svoboda et al., 2009) se zabývala přístupy směřujícími k podpoře sociálně znevýhodněných žáků. V oblasti projektových aktivit škol byla převážná většina aktivit závislá na získání externích finančních prostředků, jen málo z nich bylo generováno z vnitřních zdrojů. Další oblastí, na kterou se výzkum zaměřil, byla spolupráce s partnerskými organizacemi a zapojení do lokálních partnerských sítí. Všechny školy uváděly poměrně široké portfolio spolupracujících

partnerů od pedagogicko-psychologických poraden nebo orgánů sociálně právní ochrany dětí, až po Policii ČR, která na školách organizovala různé besedy. Významným zjištěním je široká spolupráce s různými nestátními neziskovými organizacemi, např. realizace různých volnočasových a mimoškolních projektů. Dalším významným zjištěním bylo, že třetina škol má ve svém partnerském portfoliu další školu, většinou některé z učilišť, na něž často odcházejí jejich absolventi. Jednou z nejvýznamnějších podmínek školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků je podle vyjádření respondentů spolupráce s jejich rodiči. Současně je tato oblast respondenty charakterizována jako nejvíce problematická – respondenty je všeobecně uváděno, že většina problémů dětí ve škole pramení z nedostatečné motivace rodiny. I přes tento fakt je většina škol schopna a ochotna nalézat způsoby, jak s rodiči dětí komunikovat. Jsou využíváni sociální pracovníci jiných subjektů, všechny školy, které disponují romským asistentem, jej využívají jako příležitostného komunikátora s rodiči dětí a mediátora problémů. Asi 10 % respondentů z výše uvedeného výzkumu uvedlo, že se o komunikaci s rodiči ani nesnaží. Většina škol ovšem uvedla, že se snaží o specifickou komunikaci s rodinami všemi dostupnými způsoby. Na druhou stranu školy nedisponují dostatkem kapacit pro intenzivní komunikaci s méně spolupracujícími rodinami. Některé školy tak vyjádřily potřebu disponovat interními sociálními pracovníky, kteří by měli na starost právě komunikaci s rodinou. Školy měly většinou velkou nabídku volnočasových aktivit, jejich primárním cílem bylo naplnit a strukturovat volný čas žáků – tyto aktivity neměly ve většině případů vzdělávací charakter (v případě dětí z málo podnětného prostředí může být vzdělávací potenciál volnočasových aktivit vysoký). Specifickou podporu sociálně znevýhodněných žáků ve vyučování řešila většina škol využitím asistentů, speciálních pedagogů, snížením počtu dětí ve třídě a nespecifikovaným „individuálním přístupem“. Tento deklarovaný individuální přístup byl ovšem do značné míry v rozporu s odmítáním vytvářet individuální vzdělávací plány (IVP) pro žáky se sociálním znevýhodněním. Pouze tři respondenti uvedli, že používání takových IVP by mohlo být přínosem. Většinou však bylo zdokumentováno nepochopení potenciálu IVP pro komplexní podporu žáků.

Ve výzkumu Kaleji (2014) uvedlo 90 % pedagogických pracovníků, že školní úspěšnost romských dětí je možné zvýšit prostřednictvím zvýšení zájmu jejich rodičů o vzdělávání svých dětí. Dále je dle 65 % respondentů potřeba zlepšit materiální vybavení rodiny a 30 % respondentů uvedlo potřebu profesionálního přístupu samotných pedagogů. K podobným výsledkům dospěl také výzkum SIM (Bittnerová, 2009), který byl proveden formou případových studií. Vyplývá z něj, že existují tři základní domény, které hrají významnou roli v motivaci „vzdělávat se“ u romských klientů SIM: širší socioekonomický a společenský kontext klienta, rodinný diskurz vzdělávání a vzdělávací strategie.

U dětí z náhradní rodinné či výchovné péče lze konstatovat, že úlevy ve škole a přenechávání iniciativy ve školní přípravě dětem nejsou strategiemi, které by děti ve školní úspěšnosti podporovaly. Naopak, k progresi by mohla vést zvýšená individuální péče ve školní přípravě těchto dětí ze strany vychovávajících osob a adekvátní nároky ze strany pedagogů ve vzdělávacím procesu. Vzhledem k vykazovaným osobnostním charakteristikám a jejich vztahu k dosaženému vzdělání by mohl být prospěšný také nácvik zvládání zvýšené tenze, zvýšení sebejistoty a nácvik adekvátních copingových strategií dětí v náhradních formách péče, případně realizace programů primární prevence zaměřených na tuto oblast (Myšková et al., 2015). Podle Hrbáčkové a Šafránkové (2015) je důležitým aspektem školní úspěšnosti dětí z náhradní péče organizovaná domácí příprava na vyučování.

3 Základní informace o výzkumu

Hlavním cílem prezentovaného výzkumu bylo podrobně zmapovat problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Dalším cílem bylo vytvořit výstup, který by mohl sloužit jako podklad pro případnou tvorbu metodických materiálů se zaměřením na vzdělávací potřeby uvedených žáků a jejich naplňování. Výzkum navazuje na poznatky šetření zaměřených na problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, které byly realizovány v minulosti. Výzkum byl částečně realizován jako komparativní, srovnání bylo provedeno na vnitroskupinové úrovni (žáci ze skupiny K/Z/V, žáci z majority/minority, žáci KZV s dalšími SVP/žáci KZV bez dalších SVP), dále bylo provedeno mezi žáky s příznakem KZV a mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bez tohoto příznaku.

Záměrem bylo zmapovat danou problematiku komplexně. Celý výzkum byl proto rozdělen do následujících čtyř samostatných částí:

- 1) Analýza sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ – popisné statistiky z dat MŠMT.
- 2) Analýza využívaných podpůrných opatření vykazovaných pro sociálně znevýhodněné žáky ZŠ – popisné statistiky z dat MŠMT.
- 3) Dotazníkové šetření na ZŠ – vlastní šetření na školách se smíšeným designem.
- 4) Komparace výsledků vzdělávání u sociálně znevýhodněných a ostatních žáků ZŠ – vlastní šetření na školách s kvantitativním designem.

Výzkum byl realizován v období 2017-2019, jednotlivá šetření probíhala paralelně a nezávisle na sobě. Jednotlivé části výzkumu jsou v následujícím textu prezentovány vždy v samostatných kapitolách. Každé šetření mělo svůj vlastní dílčí cíl a použité metody. Výzkum byl v rámci všech šetření omezen pouze na žáky ze základních škol.

4 Analýza sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ

Pro směřování cílené podpory žáků, pedagogům i školám je nezbytné vědět, ve kterých školách v ČR jsou ve větší míře vzdělávány děti se sociálním znevýhodněním a kolik těchto dětí v základním školství je. Pro analýzu je možné využít přímo statistických údajů MŠMT. Těmi jsou zejména údaje o žácích se sociálním znevýhodněním, kterým byl některý z příznaků sociálního znevýhodnění přiznán školským poradenstvím (pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně-pedagogickými centry). Dále jsou k dispozici údaje o znevýhodněných žácích zavedené do školní matriky školou bez aktuálního vyjádření poradenského zařízení, např. u žáků v prvním stupni podpory, nebo na základě podpory školského poradenství před 1. 9. 2016.

4.1 Výsledky

4.1.1 Popisné statistiky z dat MŠMT

Podklady pro analýzy byly poskytnuty *Odborem školské statistiky, analýz a informační strategie* (O65) MŠMT. Nejvýznamnějším zdrojem dat jsou pak **zahajovací výkazy o základní škole** dle stavu k 30. 9. každého roku (v tomto případě Výkaz M3 za školní rok 2018/2019).

MŠMT má k podrobnějším analýzám k dispozici výpis dat ze **školní matriky** o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, které uvádí údaje o SVP žáka v kontextu řady dalších proměnných, týkajících se jeho vzdělávání a speciálních vzdělávacích potřeb, u základních škol opět dle stavu k 30. 9. každého roku (Data o žácích se SVP, 2017; Data o žácích se SVP, 2018). V datech z matriky je doplňkově indikován příznak sociálního znevýhodnění, který může arbitrárně přiřadit sama škola, než je žákovi poskytnuta péče školského poradenského zařízení. Ještě častěji však tyto údaje zřejmě přetrvávají jako záznam z poradenské služby ŠPZ z doby před legislativními změnami v poskytování podpory žákům k 1. 9. 2016, kdy do 31. 8. 2018 byly tyto závěry z přechodného ustanovení vyhlášky 27/2016 Sb. platné. Z iniciativy školy evidované sociální znevýhodnění ani sociální znevýhodnění určené v systému poradenství před zářím 2016 však neopravňuje a neopravňovalo k nároku na podpůrná opatření s normovanou finanční náročností (stanovená dle vyhlášky 27/2016 Sb. ve 2. až 5. stupni podpory) pokud nebylo nahrazeno novým, aktuálním doporučením ŠPZ pro vzdělávání žáka.

V tabulce 4.1 jsou zobrazeny údaje o počtu a podílech žáků se sociálním znevýhodněním v základním školství za školní rok 2018/2019, a to dle závěrů ŠPZ a také při započítání posouzení situace školou, které může případně odrážet také názor ŠPZ v období před 1. 9. 2016. Sloupec „zohlednění názoru školy“ tak zahrnuje jak sociální znevýhodnění rozpoznané poradenským zařízením, tak určené jinými zdroji. Celkově je k 30. 9. 2018 zhruba 1,5 % žáků ZŠ označeno za sociálně znevýhodněné.

Tabulka 4.1 – Počet žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ 2018/2019

Kategorie žáků	školní rok 2018/2019		nárůst od 2017/2018 v %	
	závěr ŠPZ	zohlednění názoru školy	závěr ŠPZ	zohlednění názoru školy
žáků ZŠ	95 3517		1,7	
SZ	13117	15194	71	38
z toho K	2 774 (21 %)	3 459 (23 %)	74	31
Z	8 337 (64 %)	9 378 (62 %)	73	44
V	2 006 (15 %)	2 357 (15 %)	57	29

Z údajů o nárůstu oproti minulému školnímu roku vyplývá významný meziroční nárůst absolutního počtu identifikovaných žáků se sociálním znevýhodněním v základním školství, zhruba o 71 %. Tato data reprezentují stav na počátku školních let. Z hlediska způsobu plnění školní docházky dochází naprostá většina žáků (bez ohledu na sociální znevýhodnění) do školy zapsané ve školském rejstříku standardním způsobem. Konkrétní počty jsou uvedeny v tabulce 4.2.

Tabulka 4.2 – Způsob plnění PŠD

Způsob plnění PŠD	žáci celkem		žáci SZ	
	N	%	N	%
Školní docházka ve škole v (...) rejstříku	940 928	98,68	15 100	99,38
PŠD mimo území ČR, diplomatické misi nebo konzulárním úřadu ČR, v zahraniční škole v ČR, v evropské škole nebo ind. výuka v zahraničí	9 274	0,97	52	0,35
Individuální vzdělávání dle §41 ŠZ	3 232	0,34	22	0,14
Plnění PŠD dle §42 ŠZ (žáci s hlubokým mentálním postižením)	83	<0,01	21	0,14
Celkem	953 517	100	15 194	100

V tabulce 4.3 je uvedeno zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním v ZŠ v jednotlivých krajích. Podrobné údaje za školní rok 2018/2019, a to i na úrovni okresů a ORP jsou pak uvedeny v příloze č. 1 v tabulkách P1.1 a P1.2 a obrázcích P1.1 až P1.3.

Je zřejmé, že jednotlivé kraje se v zastoupení identifikovaných znevýhodněných žáků výrazněji liší pouze v několika případech: zatímco např. Jihočeský kraj a Kraj Vysočina se pohybovaly do 1 % žáků se sociálním znevýhodněním, ve většině krajů je pozorována prevalence do 2 %, ale v Karlovarském kraji bylo identifikováno 4,83 % sociálně znevýhodněných žáků, což je více než pětikrát více než v kraji s nejslabším identifikovaným podílem sociálně znevýhodněných. Relativně nízká je prevalence sociálního znevýhodnění v Moravskoslezském kraji. Z hlediska typu sociálního znevýhodnění lze vidět vyšší počet žáků s odlišnou kulturou na území hl. města Prahy a také v Královéhradeckém kraji a Zlínském kraji.

Tabulka 4.3 – Žáci se sociálním znevýhodněním v krajích

Kraj	žáků celkem	žáků SZ		z toho		
		N	%	K (%)	Z (%)	V (%)
Hlavní město Praha	109 121	2 000	1,83	47	39	14
Jihočeský kraj	57 535	480	0,83	21	63	16
Jihomoravský kraj	104 522	1 213	1,16	25	60	15
Karlovarský kraj	25 543	1 234	4,83	12	79	9
Kraj Vysočina	44 939	377	0,84	15	74	11
Královéhradecký	50 194	578	1,15	30	54	16
Liberecký kraj	41 568	736	1,77	21	59	20
Moravskoslezský	105 670	1 317	1,25	19	72	9
Olomoucký kraj	55 788	726	1,30	28	59	14
Pardubický kraj	46 827	700	1,49	19	74	7
Plzeňský kraj	51 564	753	1,46	18	63	19
Středočeský kraj	130 967	2 094	1,60	20	61	19
Ústecký kraj	77 562	2 415	3,11	11	66	23
Zlínský kraj	51 717	571	1,10	33	57	9

4.1.2 Žáci se SZ ve školách v komparaci s vybranými údaji ČSÚ a MŠMT

Tato část se věnuje analýze, jak souvisí podíl žáků se sociálním znevýhodněním k 30. 9. 2018 s jinými údaji z republikových statistik ČSÚ. Jako zjednodušený indikátor socioekonomické úrovně regionu (okresu, OSRP), nezávislý na školských statistikách, byl využit údaj o nejvyšším dosaženém vzdělání obyvatel ve věku 15+ let, dostupný ze *Sčítání lidu, domů a bytů* dle stavu k 26. 8. 2011 (ČSÚ, 2011). Tento údaj by měl orientačně zachytit podmínky, které mají děti v regionech pro vzdělávání v souvislosti se vzděláním jejich rodičů. Zároveň by měl být v úzkém vztahu s podílem žáků se sociálním znevýhodněním ve školách celkově. Přihlédnuto bylo výlučně k vzdělání u obyvatel ve věku 15 a více let bez vzdělání, s nedokončeným základním nebo nejvýše dokončeným základním vzděláváním. Popisné statistiky na úrovni okresu a obce s rozšířenou působností popisují, jaký podíl osob s nejvýše základním vzděláním tyto regiony charakterizuje. Z těchto statistik je vyjmuto území hlavního města Prahy, které je na území ČR oblastí s nejnižším podílem těchto osob (10,38 %).

Data o počtu osob s nejvýše základním vzděláním mají dle Shapiro-Wilkova testu přibližně normální rozdělení ($p=0,095$ u okresů, $p=0,163$ u ORP), zatímco data o podílu žáků se SZ ve školách tento předpoklad nesplňují (p -hodnota 0,000). Korelace byla ověřena Spearmanovým pořadovým koeficientem korelace na hladině významnosti 95 %.

Korelace mezi podílem žáků se sociálním znevýhodněním v okresech a podílem osob 15+ s nejvýše základním vzděláním činí $p=0,314$ ($p=0,006$), korelace je tedy signifikantní, ale spíše slabá. Korelace mezi podílem žáků se sociálním znevýhodněním v obcích s rozšířenou působností a podílem osob 15+ s nejvýše základním vzděláním činí $p=0,280$ ($p=0,000$), korelace je signifikantní, ale opět slabá. Celkově tato data ukazují na potenciální poddiagnostikování sociálního znevýhodnění v určitých obcích s rozšířenou působností a okresech, a to těch, kde je podíl obyvatel s nejvýše základním vzděláním vysoký, ale zároveň identifikovaný podíl žáků se SZ ve školách je nízký.

Druhým zdrojem informací pro posouzení přiměřenosti diagnostiky sociálního znevýhodnění je porovnání údajů o podílu žáků-cizinců a žáků označených za sociálně znevýhodněné s příznakem K. Přestože lze očekávat také vliv konkrétní národnostní skladby, která může být oblast od oblasti odlišná, lze předpokládat mezi proměnnými přibližně lineární vztah a relativně úzkou korelaci. Využita jsou nejnovější zpracovaná data, tedy v obou případech údaje k 30. 9. 2018, a to včetně dat z hlavního města Prahy. Údaje o podílu žáků-cizinců jsou dostupné pouze pro žáky s běžným způsobem plnění povinné školní docházky. Ty byly porovnány s údajem o počtu žáků sociálně znevýhodněných žáků s příznakem „K“ s běžným způsobem plnění školní docházky.

Data o podílu žáků-cizinců i o podílu žáků se sociálním znevýhodněním typu „K“ nemají normální rozdělení ($p=0,0000$). Korelace byla ověřena Spearmanovým pořadovým koeficientem korelace na hladině významnosti 95 %. Korelace mezi podílem žáků-cizinců a žáků s příznakem sociálního znevýhodnění „K“ v okresech činí $p=0,255$ ($p=0,025$), korelace je tedy signifikantní, ale slabá. Korelace mezi podílem žáků se sociálním znevýhodněním typu K v obcích s rozšířenou působností a podílem žáků-cizinců činí $p=0,339$ ($p=0,000$), korelace tedy signifikantní, ale slabá. Celkově tato data ukazují na relativně slabé vztahy mezi počty žáků-cizinců a počty žáků kategorizovaných se sociálním znevýhodněním typu K, obzvláště patrné je to při analýze na úrovni obcí s rozšířenou působností. Existují oblasti, kde je počet cizinců vysoký, ale počet žáků označených za SZ typu „K“ velmi malý.

4.1.3 Osobní charakteristiky znevýhodněných žáků

Tabulka 4.4 – Pohlaví žáků se sociálním znevýhodněním

Pohlaví	celkem		K		Z		V	
	N	%	N	%	N	%	N	%
chlapci	9 271	61	2 118	61	5 767	61	1 386	59
dívky	5 923	39	1 341	39	3 611	39	971	41
celkem	15 194	100	3 459	100	9 378	100	2 357	100

Informace o osobních charakteristikách žáků pro podrobnější analýzy poskytují především individuální data o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. V 61 % případů jsou příznakem KZV označení chlapci. To může souviset s předpokládanou vyšší přizpůsobivostí dívek, které mohou volit ve škole takové způsoby jednání, které jsou pro vyučující přijatelné a méně často vedou k související diagnostice i označení „nálepkou“ KZV. Nápadné je to např. u jiných životních podmínek. Existuje možnost, že jsou dívky v těchto kritériích systémově „poddiagnostikovány“.

Tabulka 4.5 – Státní občanství sociálně znevýhodněných žáků

Občanství	celkem		K		Z		V	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Občan ČR	13 110	86	1 946	15	9 173	70	1 991	15
Cizinec s trvalým pobytem v ČR	1 413	9	1 079	76	133	9	201	14
Cizinec bez trvalého pobytu v ČR	561	4	368	66	69	12	124	22
Azylant nebo žadatel o azyl, osoba s doplňkovou ochranou v ČR	110	1	66	60	3	3	41	37
celkem	15 194	100	3 459	–	9 277	–	2 357	–

Tabulka 4.6 – Nejčastější státní občanství žáků se sociálním znevýhodněním

Občanství	školní rok 2018/19	
	N	%
Česká republika	13 110	86,28
Vietnamská soc. republika	461	3,03
Ukrajina	461	3,03
Slovenská republika	375	2,47
Ruská federace	141	0,93
Bulharská republika	69	0,45
Čínská lidová republika	53	0,35
Rumunsko	50	0,33
Mongolsko	36	0,24
Maďarsko	32	0,21
Moldavská republika	31	0,20
Polská republika	29	0,19
Republika Kazachstán	26	0,17
jiné	346	2,28

Z hlediska státního občanství tvoří skupinu žáků se sociálním znevýhodněním ze 14 % žáci, kteří nejsou občany ČR. Jak je patrné z tabulky 4.5, častěji se jedná o cizince s trvalým pobytem v ČR než osoby

bez trvalého pobytu v ČR. Skupiny azylantů nebo žadatelů o azyl pak tvoří 1 % případů. Sloupce typu znevýhodnění KZV ukazují absolutní počty osob v řazení dle charakteru sociálního znevýhodnění a statutu státního občanství. Procenta jsou dopočtena pro jednotlivé řádky a ukazují, jaký typ SZ je typický pro jednotlivá státní občanství. V tabulce 4.6 je zobrazeno 12 nejčtenějších státních příslušností ve skupině žáků se sociálním znevýhodněním.

V tabulce 4.7 jsou posouzeny souběhy sociálního znevýhodnění se zdravotním znevýhodněním. Tabulka ukazuje, že se velmi liší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve skupině bez sociálního znevýhodnění a ve skupině žáků se sociálním znevýhodněním. Sociální znevýhodnění je faktorem se zhruba 7,5×–8× vyšší popsanou četností výskytu zdravotních znevýhodnění.

Tabulka 4.7 – Podíly žáků se SVP

Žáci se SVP	bez SZ		se SZ	
	N	%	N	%
Bez SVP a nadání	841 097	90	2 930	19
Zdrav. znevýhodnění	95 098	10	12 174	80
Zdrav. znev. + nadání	1 155	0	64	0
Nadání	973	0	26	0

Podpůrná opatření jsou dle školského zákona poskytována ve stupních. Pro orientační vyjádření intenzity nezbytné podpory, a spolu s tím i související znevýhodnění či speciálních vzdělávacích potřeb obecně, se ve školském poradenství a výkaznictví využívá údaj o *převažujícím stupni znevýhodnění žáka*. Pro 1. stupeň jej může stanovit škola, nebo jeho poskytování doporučí školské poradenské zařízení, pro 2.–5. stupeň je stanovení možné pouze doporučením školského poradenského zařízení.

Tabulka 4.8 – Stupně PSPO u žáků se sociálním znevýhodněním

Situace	celkem		K		Z		V	
	N	%	N	%	N	%	N	%
nestanoven	814	5	385	11	325	4	104	4
1. stupeň	1	0	350	10	856	9	254	11
2. stupeň	4	0	1 087	31	2 829	30	376	16
3. stupeň	7	0	1 314	38	4 251	46	1 282	55
4. stupeň	1	0	284	8	845	9	282	12
5. stupeň	370	2	39	1	272	3	59	3
Celkem	15 058	100	3 459	100	9 277	100	2 341	100

V tabulce 4.8 je uvedeno, jaké bylo zařazení žáků se sociálním znevýhodněním do převažujícího stupně podpůrného opatření. V kategorii „nestanoven“ jsou zahrnuti žáci, kde škola sama žáka nezařadila do 1. stupně podpory, ani žák nezískal po 1. 9. 2016 doporučení školského poradenského zařízení. Lze vidět vyšší podíl žáků ve 3. a 4. stupni u žáků s kombinací odlišné kultury a jiných životních podmínek.

V tabulce 4.9 je uvedeno, jaká je skladba převažujících stupňů podpory pro jednotlivé kombinace sociálního znevýhodnění, zdravotního znevýhodnění a nadání. Žák, který je *pouze* sociálně znevýhodněný, v téměř 70 % nezískal nárok na poskytnutí PO s normovanou finanční náročností, do 2. – 5. stupně podpory bylo zařazeno pouze přibližně 31 % těchto žáků. Oproti tomu ve skupině kombinující SZ se zdravotním znevýhodněním byla nadpoloviční většina žáků zařazena do 3. stupně podpory, zařazení do 1. stupně je výrazně marginální a vyskytují se i případy podpory v 5. stupni. V poslední prezentované kategorii kombinace s nadáním je počet případů velmi nízký.

Tabulka 4.9 – Stupně PSPO u žáků dle kombinace znevýhodnění

Situace	Pouze SZ		SZ + ZZ		SZ + NAD	
	N	%	N	%	N	%
nestanoven	814	28	–	–	–	–
1. stupeň	1 209	41	244	2	3	12
2. stupeň	576	20	3 661	30	20	77
3. stupeň	330	11	6 491	53	3	12
4. stupeň	1	0	1 408	12	–	–
5. stupeň	–	–	370	3	–	–
Celkem	2 930	100	12 174	100	26	100

Tabulka 4.10 – Souběh SZ a dalších speciálních vzdělávacích potřeb u žáků ZŠ k 30. 9. 2018, v %

Typ SVP	Žáci bez SZ	Žáci se SZ			
		Celkem	K	Z	V
žádné	89,6	19,3	34,4	13,0	22,2
vypl. ze zdr. st. krátkodobé	0,1	0,9	1,0	0,8	0,8
vypl. ze zdr. st. dlouhodobé	1,9	22,0	14,5	25,9	17,5
lehké mentální	1,3	23,7	15,8	22,7	39,5
středně těžké mentální	0,4	4,6	3,2	4,8	5,9
těžké mentální	0,2	1,6	0,6	1,9	2,1
hluboké mentální	0,0	0,5	0,1	0,7	0,3
mírné sluchové	0,0	0,4	0,4	0,4	0,7
středně těžké sluchové	0,1	1,0	1,1	0,7	2,3
těžké sluchové	0,1	1,3	2,0	0,7	2,3
neslyšící	0,0	0,4	0,7	0,2	0,8
mírné zrakové	0,1	0,7	0,8	0,7	0,6
středně těžké zrakové	0,1	0,7	0,7	0,8	0,6
těžké zrakové	0,0	0,3	0,3	0,3	0,3
nevidomí	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0
mírné vady řeči	0,4	4,1	3,8	4,1	4,9
středně závažné vady řeči	0,8	5,5	5,1	5,8	5,0
závažné vady řeči	0,4	3,2	3,8	3,1	2,5
mírné tělesné	0,1	0,5	0,3	0,6	0,7
středně těžké tělesné	0,2	1,1	0,8	1,3	1,0
těžké tělesné	0,1	1,3	0,6	1,7	0,8
mírné poruchy chování	1,1	6,6	4,9	7,6	4,8
středně záv. por. chování	1,3	10,2	4,7	13,2	5,9
závažné poruchy chování	0,4	5,7	2,7	7,3	3,6
mírné poruchy učení	1,9	8,7	8,5	9,8	4,8
středně závažné por. učení	3,4	13,2	12,4	15,6	4,9
závažné poruchy učení	0,4	4,9	3,0	6,1	2,9
PAS s mírným odr. do vzd.	0,1	0,5	0,6	0,5	0,2
PAS jiné se záv. odr. do vzd.	0,3	0,8	0,7	0,9	0,5
dětský autismus se záv. odr.	0,3	0,9	1,2	0,8	0,7
nadání	0,1	0,5	0,9	0,4	0,3
mimořádné nadání	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0

V tabulce 4.10 jsou prezentována data k již zmíněné základní otázce této analýzy, kterou je existence kombinací sociálního znevýhodnění (KZV) s jednotlivými skupinami zdravotních znevýhodnění či nadání. Pro zobrazení byly brány v potaz údaje o zdravotním znevýhodnění na libovolné pozici identifikátoru znevýhodnění, kde je možné uvést až pět údajů o zdravotním znevýhodnění u žáka. Vzhledem k zpracování dat ze školního roku 2018/2019 jsou jako platné pro posouzení zdravotního znevýhodnění vzaty údaje ze SZ, které stanovuje školské poradenské zařízení.

4.1.4 Průběh vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Z přehledu v tabulce 4.11 vyplývá, že většina žáků se sociálním znevýhodněním je vzdělávána v běžných třídách – přibližně 65 % při započítání situací, kdy se SZ kombinuje se zdravotním znevýhodněním, a přibližně v 92 % případů, jestliže je žák ovlivněn pouze sociálním znevýhodněním. U skupiny SZ žáků je časté vzdělávání ve třídách pro žáky v DD se školou, výchovným ústavem nebo diagnostickým ústavem. Nejčtenější zařazení do běžných tříd je pozorováno u žáků s příznakem „K“. V případě příznaku „Z“ je v běžné třídě vzděláváno přibližně 64 % žáků. Nejvíce žáků zařazených do speciálních tříd je v kategorii „V“, kde je přibližně polovina žáků zařazena do běžných tříd a polovina do speciálních tříd.

Tabulka 4.11 – Vzdělávání SZ žáků dle typu třídy

Typ třídy	Žáci se SZ				Žáci se SZ					
	celkem		výlučně SZ		K		Z		V	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Běžná třída	9 744	64	2 710	92	2 537	73	6 038	64	1 169	50
Speciální třída	5 184	34	104	4	866	25	3 152	34	1 166	49
z toho v běžné škole	833	5	30	1	143	4	435	5	254	11
na pracovišti se všemi třídami dle §16 odst.9	171	1	7	0	29	1	124	1	18	1
v škole zřiz. dle §16 odst.9	4 180	28	67	2	694	20	2591	28	894	38
Třída pro žáky v DD se školou, VÚ, DgÚ	244	2	119	4	43	1	181	2	20	1
Nezařazen/a	22	0	15	1	13	0	7	0	2	0
Celkem	15 194	100	2948	100	3 459	100	9 378	100	2 357	100

Detailní perspektivu na zařazení SZ žáků do jednotlivých typů speciálních tříd poskytuje tabulka 4.12. Základem pro výpočty procentuálních podílů jsou všichni žáci zařazení do speciálních tříd, tj. prakticky v naprosté většině případů žáci se zdravotním znevýhodněním. Z tabulky tak není možné odvodit rozdíly v zařazení vůči žákům bez znevýhodnění, ale pouze odlišnosti v tom, jak jsou zdravotně znevýhodnění žáci zařazováni do jednotlivých typů tříd v souvislosti s tím, zda jsou či nejsou i sociálně znevýhodnění.

Výrazně čtenější zařazení lze u sociálně znevýhodněných žáků vidět do tříd pro lehce mentálně postižené. Naopak v celkových číslech výrazně menší je procentuální zastoupení SZ žáků ve třídách pro žáky se souběžným postižením více vadami, s vývojovými poruchami učení, pro žáky s těžkou vadou řeči a s vadou řeči a pro žáky s autismem.

V tabulce 4.13 je uvedeno využití individuálních vzdělávacích plánů, a to ve srovnání skupiny žáků s/bez sociálního znevýhodnění. Žáci se SZ jsou dle IVP vzděláváni téměř v polovině všech případů, přičemž v porovnání se skupinou žáků bez sociálního znevýhodnění mají téměř 10× vyšší frekvenci poskytování IVP. Tuto skutečnost ovlivňuje i již popsany souběh sociálního znevýhodnění se zdravotním.

Tabulka 4.12 – Vzdělávání ve speciálních třídách

Typ třídy	Žáci bez SZ		Žáci se SZ		K	Z	V
	N	%	N	%	%	%	%
Speciální třídy celkem	22 108	100	5 184	100	100	100	100
pro lehce mentálně post. (11L)	8 016	36	2 751	53	48	50	64
pro středně mentálně post. (11S)	2 142	10	487	9	8	10	10
pro těžce mentálně post. (11T)	594	3	147	3	2	4	1
pro středně těžce sluchově post. (12S)	160	1	34	1	1	1	1
pro těžce sluchově postižené (12T)	257	1	138	3	6	1	4
pro středně těžce zrakově post. (13S)	317	1	31	1	2	0	0
pro těžce zrakově post. (13T)	38	0	1	0	0	–	–
pro žáky s vadami řeči (14S)	1 313	6	155	3	6	3	1
pro žáky s těžkou vadou řeči (14T)	1 248	6	82	2	2	2	1
pro tělesně postižené (15S)	177	1	27	1	0	1	0
s těžkým tělesným post. (15T)	7	0	–	–	–	–	–
s vývoj. poruchami chování (16S)	704	3	240	5	7	4	3
s těžkými poruchami chování (16T)	141	1	51	1	1	1	1
s vývoj. poruchami učení (16U)	2 701	12	507	10	10	11	6
se souběžným post. více vadami (17A)	3 170	14	466	9	5	10	8
pro hluchoslepé (17B)	–	–	–	–	–	–	–
pro autistické žáky (18A)	1 123	5	67	1	2	1	1

Tabulka 4.13 – IVP u žáků dle SZ

Důvod IVP	bez SZ		žáci SZ		K		Z		V	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bez IVP	892 375	95	7 789	51	1 896	55	4 527	48	1 366	58
A IVP	45 948	5	7 405	49	1 563	45	4 851	52	991	42
z důvodu SVP	45 254	5	7 394	49	1 560	45	4 846	52	990	42
z dův. mimoř. nadání	694	0	9	0	3	0	5	0	1	0
Celkem	938 323	100	15 194	100	3 459	100	9 378	100	2 357	100

4.1.5 Školy s vyšším podílem znevýhodněných žáků

Podíl žáků se sociálním znevýhodněním ve školách lze odvodit více metodami, nejvyšší objektivitu mají přímo údaje ze statistického výkaznictví škol, resp. ze školní matriky. I ty mohou do jisté míry podcenit reálný počet znevýhodněných žáků, neboť jednou z charakteristik u žáků se sociálním znevýhodněním může být oslabení spolupráce rodičů se školskými poradenskými zařízeními, která přiznávají žákům status sociálně znevýhodněných s nárokem na podpůrná opatření. To pak může způsobit určité podcenění velikosti dané skupiny, jestliže příslušní žáci nevyhledají vzhledem k nespolupráci zákonného zástupce poradenskou podporu ŠPZ. Tabulka 4.14 porovnává podíl žáků pracovišť základních škol s příznakem sociálního znevýhodnění ve školních matrikách vůči počtu žáků pracovišť škol celkově k 30. 9. 2018.

Tabulka 4.14 – Podíl SZ žáků ve školách

Intervaly podílu SZ	Počet škol	% škol
0 %	1 901	41,7
0,01–4,99 %	2 102	46,3
5,00–9,99 %	189	4,2
10,00 –19,99 %	151	3,3
20,00 –29,99 %	87	1,9
30,00 –39,99 %	32	0,7
40,00 –49,99 %	27	0,6
50,00 –59,99 %	15	0,3
60,00 –69,99 %	13	0,3
70,00 –79,99 %	6	0,1
80,00 –89,99 %	7	0,2
90,00 –100,00 %	11	0,2
ukončila činnost	7	0,2
Celkem	4 541	100

4.2 Shrnutí

- Celkově bylo k 30. 9. 2018 zhruba 1,5 % žáků ZŠ označeno za sociálně znevýhodněné.
- Nejčastějším typem znevýhodnění byl typ Z – odlišné životní podmínky a to přes 60 %.
- Největší podíl sociálně znevýhodněných žáků byl evidován v Karlovarském kraji, a to téměř 5 % žáků.
- Přes 60 % žáků označených za sociálně znevýhodněné tvoří chlapci.
- V 80 % případů bylo sociální znevýhodnění evidováno zároveň v kombinaci se zdravotním znevýhodněním.
- Většina sociálně znevýhodněných žáků je vzdělávána v běžné třídě.

5 Analýza využívaných podpůrných opatření vykazovaných

V této kapitole je uvedena analýza podpůrných opatření z vyhlášky č. 27/2016 Sb. vykazovaných u sociálně znevýhodněných žáků na základních školách v ČR. Analýza byla provedena na datech z výkazu R 43-01 dle stavu k 30. 9. 2018. Data poskytl Odbor školské statistiky, analýz a informační strategie (O65) MŠMT. Ve sledovaných datech jsou informace pouze o žácích s podporou ve 2. – 5. stupni. Analýza byla provedena na úrovni všech žáků se sociálním znevýhodněním, dále pak samostatně na úrovni žáků s příznakem K, Z a V. Výsledky analýzy jsou prezentovány pomocí popisných statistik.

5.1 Výsledky

Nárok na poskytnutí podpůrných opatření s normovanou finanční náročností dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. měli dle stavu k 30. 9. 2018 pouze žáci, kteří jsou školským poradenským zařízením zařazeni do 2. – 5. převažujícího stupně podpory. Výčet konkrétních opatření, která je možné žákům poskytnout, je pak obsažen v přílohách vyhlášky č. 27/2016 Sb. (2016).

Pouze někteří sociálně znevýhodnění žáci v 2. – 5. stupni podpory reálně získali podpůrné opatření dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., k 30. 9. 2018 se jednalo o 66 % sociálně znevýhodněných žáků. Nejčastěji byla PO vykazována u žáků z kategorie KZV bez dalších SVP (85 %). Naopak nejméně často byla u sledovaných skupin PO vykazována u žáků se SVP bez příznaku KZV (51 %). Další podrobnosti jsou uvedeny v tabulce 5.1, počty vykazovaných PO podle krajů jsou uvedeny v příloze č. 2 v tabulkách P2.1 – P2.5.

Tabulka 5.1 – Počty PO vykazovaných u sociálně znevýhodněných žáků

Kategorie žáků	PO – A	PO – B	PO celk.	Žáků s PO	Žáků celk.	% s PO
KZV celkem	10 011	9 097	19 108	8 387	12 799	66
KZV bez d. SVP	946	780	1726	775	907	85
KZV s d. SVP	9065	8317	17382	7612	11892	64
SVP bez KZV	60196	51837	112033	57110	112 033	51
K celkem	2298	2006	4304	1867	2708	69
K bez d. SVP	531	432	963	424	487	87
K s d. SVP	1767	1574	3341	1443	2221	65
Z celkem	6327	5569	11896	5326	8107	66
Z bez d. SVP	200	134	334	199	237	84
Z s d. SVP	6127	5435	11562	5127	7870	65
V celkem	1386	1522	2908	1194	1984	60
V bez d. SVP	215	214	429	152	183	83
V s d. SVP	1171	1308	2479	1042	1801	58

V tabulce 5.2 je uveden přehled průměrného počtu PO na jednoho žáka. Podpůrná opatření typu A a B byla u všech sledovaných skupin v průměru vykazována v podobném poměru (zhruba 1:1), průměrný počet PO na žáka se u jednotlivých skupin lišil. **Žákům se sociálním znevýhodněním byla PO vykazována v průměru častěji než žákům se SVP bez příznaku KZV.** Obecně platí, že u žáků se sociálním znevýhodněním byla častěji

vykazována PO v případě, kdy tito žáci neměli další SVP. Nevíce průměrných PO na žáka bylo u subkategorie žáků s příznakem V bez dalších SVP. V rámci sledovaných skupin žáků byl naopak nejnížší průměrný počet PO na žáka u žáků se SVP bez příznaku KZV.

Tabulka 5.2 – Průměrné počty PO na žáka u sociálně znevýhodněných žáků

Kategorie žáků	PO – A	PO – B	PO celk.
KZV celkem	0,8	0,7	1,5
KZV bez d. SVP	0,5	0,5	1,0
KZV s d. SVP	0,8	0,7	1,5
SVP bez KZV	0,5	0,5	1,0
K celkem	0,8	0,7	1,6
K bez d. SVP	1,1	0,9	2,0
K s d. SVP	0,8	0,7	1,5
Z celkem	0,8	0,7	1,5
Z bez d. SVP	0,8	0,6	1,4
Z s d. SVP	0,8	0,7	1,5
V celkem	0,7	0,8	1,5
V bez d. SVP	1,2	1,2	2,3
V s d. SVP	0,7	0,7	1,4

Tabulka 5.3 – Počty žáků s vybranými vykázanými PO

Kategorie žáků	AP		PI		PSPP		ŠSP		ŠP		PO B – H		PO B – neH	
	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%
KZV celkem	3 472	27	4 273	33	1 570	12	61	0,5	47	0,4	1 631	13	3 243	25
KZV bez d.	141	16	579	64	59	7	1	0,1	1	0,1	383	42	48	5
KZV s d. SVP	3 331	28	3 694	31	1 511	13	60	0,5	46	0,4	1 248	10	3 195	27
SVP bez KZV	19 664	18	22 560	20	15 917	14	174	0,2	172	0,2	586	1	26 460	24
K celkem	621	23	1 047	39	381	14	13	0,5	5	0,2	515	19	617	23
K bez d. SVP	89	18	295	61	29	6	0	0,0	0	0,0	226	46	23	5
K s d. SVP	532	24	752	34	352	16	13	0,6	5	0,2	289	13	594	27
Z celkem	2 300	28	2 701	33	1 026	13	40	0,5	38	0,5	829	10	2 017	25
Z bez d. SVP	9	4	164	69	18	8	0	0,0	0	0,0	66	28	12	5
Z s d. SVP	2 291	29	2 537	32	1 008	13	40	0,5	38	0,5	763	10	2 005	25
V celkem	551	28	525	26	163	8	8	0,4	4	0,2	287	14	519	26
V bez d. SVP	43	23	120	66	12	7	1	0,5	1	0,5	91	50	13	7
V s d. SVP	508	28	405	22	151	8	7	0,4	3	0,2	196	11	506	28

Počty žáků, kterým byla vykázána vybraná PO typu A a jakákoli PO typu B, jsou uvedeny v tabulce 5.3. **U většiny sledovaných skupin byla nejčastěji vykazována pedagogická intervence, dále pak asistent pedagoga.** Školní speciální pedagog a školní psycholog byli u všech skupin žáků vykazováni zřídka. **U sociálně znevýhodněných žáků byla častěji vykazována podpůrná opatření typu B (pomůcky) určená pro jiné kategorie žáků se SVP (PO – B z jiné kategorie než H), u podskupin sociálně znevýhodněných žáků bez dalších SVP byla naopak častěji vykazována PO typu B pro tyto žáky (PO – B z kategorie H).**

Konkrétní nejčastěji vykazovaná PO typu A a B jsou uvedena v tabulkách 5.4 – 5.7. **U všech sledovaných skupin žáků byla nejčastěji vykazováním PO typu A pedagogická intervence ve škole (1 hodina).**

Nejčastěji vykazovaná PO typu B se u sledovaných skupin lišila. U sociálně znevýhodněných žáků bez dalších SVP převládaly *speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka*.

Tabulka 5.4 – Nejčastěji vykazovaná PO typu A u žáků s příznakem KZV

Kat	Kód PO	PO	Počet	%
K	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	802	30
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	313	12
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	135	5
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	112	4
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	103	4
	03020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	99	4
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	99	4
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	85	3
	02020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	83	3
	03B501A30	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 30 hod.)	77	3
Z	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	2225	27
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	853	11
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	423	5
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	395	5
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	386	5
	03B501A30	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 30 hod.)	354	4
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	276	3
	03B501A25	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 25,556 hod.)	174	2
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	172	2
	050302A40	Snížení počtu žáků ve třídě (4-6 žáků /třídu) (1,0 úvazku)	155	2
V	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	351	18
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	116	6
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	107	5
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	97	5
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	85	4
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	83	4
	03B501A30	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 30 hod.)	66	3
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	58	3
	050302A40	Snížení počtu žáků ve třídě (4-6 žáků /třídu) (1,0 úvazku)	48	2
	03020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	45	2
	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	3378	26
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	1273	10
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	642	5
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	592	5
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	568	4
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	508	4
	03B501A30	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 30 hod.)	497	4
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	315	2
	03B501A25	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 25,556 hod.)	250	2
	030501A10	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,25)	237	2

Tabulka 5.5 – Nejčastěji vykazovaná PO typu A u žáků s příznakem KZV bez dalších SVP

Kat	Kód PO	PO	Počet	%
K bez dalších SVP	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	199	41
	03020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	68	14
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	53	11
	02020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	46	9
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	30	6
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	25	5
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	25	5
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	18	4
	030501A10	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,25)	13	3
	03B501A10	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 10 hod.)	12	2
Z bez dalších SVP	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	145	61
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	17	7
	02020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	9	4
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	9	4
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	8	3
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	3	1
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	2	1
	030702A03	Pedagogická intervence ve škole (3 hodiny)	2	1
	030701A02	Předmět speciálně pedagogické péče (2 hodiny) (doporučeno před	1	0
	03B501A15	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 15,556 hod.)	1	0
V bez dalších SVP	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	62	34
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	34	19
	03020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	28	15
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	16	9
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	14	8
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	11	6
	02020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	10	5
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	8	4
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	8	4
	030702A03	Pedagogická intervence ve škole (3 hodiny)	6	3
KZV bez dalších SVP	020601A01	Pedagogická intervence ve škole (1 hodina)	406	45
	03020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	96	11
	03A702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno od 12/2017)	95	10
	02020BA03	Úprava obsahu vzdělávání v základním vzdělávání (jazyk)	65	7
	030702A02	Pedagogická intervence ve škole (2 hodiny) (doporučeno před 12/2017)	55	6
	020602A01	Předmět speciálně pedagogické péče (1 hodina)	53	6
	030501A20	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,50)	39	4
	03B501A20	Asistent pedagoga podle § 5 odst. 3 sdílený ve škole (úvazek 20 hod.)	29	3
	030501A30	Asistent pedagoga sdílený ve škole (úvazek 0,75)	21	2
	030702A03	Pedagogická intervence ve škole (3 hodiny)	19	2

Tabulka 5.6 – Nejčastěji vykazovaná PO typu B u žáků s příznakem KZV

Kat	Kód PO	PO	Počet	%
K	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	11	11
	B30208A01	Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	6	6
	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	6	6
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	4	4
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	3	3
	G20206A01	Speciální učebnice pro výuku čtení	3	3
	G20203A01	Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní	3	3
	H30204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	3	3
	A20101A01	Pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování	3	3
	H30208A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	3	3
Z	B30208A01	Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	6	6
	F20202A01	Přehledy učiva	5	5
	B30202A01	Názorné didaktické pomůcky pro výuku matematiky	4	4
	G20203A01	Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní	4	4
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	3	3
	G20206A01	Speciální učebnice pro výuku čtení	3	3
	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	3	3
	B30201A01	Názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní	3	3
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	3	3
	G20208A01	Pracovní materiály pro rozvoj koncentrace pozornosti	2	2
V	B30208A01	Speciální učebnice pro výuku žáků s mentálním postižením	15	15
	B30202A01	Názorné didaktické pomůcky pro výuku matematiky	5	5
	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	5	5
	H30202A01	Psací a rýsovací náčiní	4	4
	H30204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	4	4
	B30201A01	Názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení a psaní	3	3
	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	3	3
	B30301A01	Výukový software	3	3
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	3	3
	H30208A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	3	3
KZV	F20202A01	Přehledy učiva	4	4
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	3	3
	G20203A01	Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní	3	3
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	3	3
	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	3	3
	H30208A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	2	2
	B30203A01	Názorné didaktické manipulační pom. pro výuku naukových předmětů	2	2
	G20208A01	Pracovní materiály pro rozvoj koncentrace pozornosti	2	2
	H30207A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	2	2
	G30203A01	Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní	2	2

Tabulka 5.7 – Nejčastěji vykazovaná PO typu B u žáků s příznakem KZV bez dalších SVP

Kat	Kód PO	PO	Počet	%
K bez dalších SVP	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	123	29
	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	69	16
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	32	8
	H30203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení	23	5
	H30204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	22	5
	H30208A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	23	5
	H30301A01	Výukový software	22	5
	H30401A01	Počítač/tablet (podle potřeb žáka)	20	5
	H20204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu	20	5
	H30207A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	15	4
Z bez dalších SVP	H20201A01	Pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapůjčení	23	12
	H20202A01	Psací a rýsovací náčiní	20	10
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	19	10
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	16	8
	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	11	6
	H20204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu	7	4
	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	6	3
	H20205A01	Pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností	5	3
	H30201A01	Pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapůjčení	2	1
	H30204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	2	1
V bez dalších SVP	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	38	25
	H30204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	21	14
	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	20	13
	H20204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu	16	11
	H30203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení	15	10
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	13	9
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	11	7
	H30301A01	Výukový software	11	7
	H20205A01	Pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností	10	7
	H30207A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	10	7
KZV bez dalších SVP	H20203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	154	20
	H30205A01	Speciální učebnice pro výuku českého jazyka	113	15
	H20207A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	62	8
	H30204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu	45	6
	H20204A01	Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu	43	6
	H20206A01	Pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	43	6
	H30203A01	Speciální učebnice pro výuku čtení	39	5
	H30301A01	Výukový software	33	4
	H30208A01	Didaktické manipulační pom. pro rozvoj čtení, dílčích funkcí, ČJ, mat.	33	4
	H20201A01	Pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapůjčení	32	4

5.2 Shrnutí

- Sociálně znevýhodnění žáci se z pohledu počtu a skladby podpůrných opatření lišili od skupiny ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- PO byla vykázána u 2/3 sociálně znevýhodněných žáků..
- Podíl žáků s vykázaným PO byl vyšší u sociálně znevýhodněných žáků bez dalších SVP ve srovnání se SZ žáky s dalšími SVP.
- SZ žáci měli průměrně více PO na žáka ve srovnání se žáky se SVP bez SZ.
- Nejčastěji vykazovaným PO typu A byla u všech sledovaných skupin žáků Pedagogická intervence ve škole (1 hodina).
- V případě SZ žáků s dalšími SVP byla častěji vykazována PO typu B, která jsou určena pro jinou kategorii žáků se SVP (jiné kategorie než H).
- V případě SZ žáků bez dalších SVP byla častěji vykazována PO typu B, která jsou určena pro skupinu SZ žáků (kategorie H).
- Nejčastěji vykazovaným PO typu B kategorie H (pomůcky určené pro sociálně znevýhodněné žáky) byly speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka.

6 Dotazníkové šetření na základních školách

6.1 Cíle, výzkumné otázky

Hlavními cíli šetření bylo:

- 1) Popsat výskyt jevů, které mohou být významné při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na základních školách.
- 2) Popsat využívání a efektivitu podpůrných opatření při práci se žáky se sociálním znevýhodněním na základních školách.

Výzkumné otázky pro kvalitativní část:

- 1) Jaké jevy významné pro vzdělávání se vyskytují u sociálně znevýhodněných žáků na základních školách?
- 2) Jaká konkrétní podpůrná opatření se respondentům osvědčila při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách?

V rámci šetření nebyly stanoveny konkrétní hypotézy.

6.2 Metody

Design šetření byl navržen jako smíšený, výzkum byl realizován jako dotazníkové šetření.

Data byla sbírána pomocí dotazníku vlastní konstrukce. Ten byl primárně navržen jako off-line elektronický (vyplnitelný pdf soubor), doplňkově byla vytvořena také tišená verze dotazníku. Dotazník byl rozsáhlejší, předpokládaná doba vyplnění byla 2-3 hodiny. V dotazníku byly použity uzavřené i otevřené typy otázek, dále pak čtyřstupňové a sedmistupňové posuzovací škály. Dotazník obsahoval celkem 253 položek a prostor na závěrečné poznámky. Jádrem dotazníku tvořily posuzovací škála zaměřená na podpůrná opatření (136 položek rozdělených do 13 kategorií) a posuzovací škála zaměřená na výskyt vybraných jevů u sledovaných žáků (71 položek rozdělených do 6 kategorií). Sběr kvalitativních dat byl realizován prostřednictvím otevřených otázek dotazníku.

Dotazník byl vytvořen na základě podrobné rešerše odborných zdrojů. První verze dotazníku byla ověřována při pilotáži, zapojeno do ní bylo 16 pedagogů. Pilotáž probíhala v červenci a srpnu 2018. Na základě připomínek respondentů byl dotazník upraven do své finální podoby. Dotazník byl vytvořen ve dvou mírně odlišných variantách: pro pedagogy, dále pro pracovníky vedení školy a pro pracovníky ŠPP (dále jen „dotazník pro vedení“). Jádrem dotazníku bylo v obou variantách identické, dotazník pro vedení obsahoval navíc otázku zaměřenou na účast školy v projektech. Dotazníky jsou v přílohách č. 4 a 5.

Respondenti popisovali v dotazníku vždy 1 konkrétní kategorii sociálně znevýhodněných žáků – cílem bylo získat od každého respondenta detailní popis vztahující se k jedné dané specifické podskupině. Respondenti měli popsat podskupinu žáků, kterou vnímali na škole jako nejpočetnější. V případě výskytu více takových skupin měli respondenti volit tu, u které vnímali dosažení dobrých studijních výsledků jako nejnáročnější. Popisovaná podskupina žáků byla vždy primárně definována pomocí následujících dvou kritérií (resp. pomocí jejich kombinací):

- 1) příslušnost k majoritě, či minoritě;
- 2) příznak K, Z či V.

Elektronická verze dotazníku (pdf soubor) byla respondentům distribuována prostřednictvím e-mailu, stejnou cestou posílali respondenti vyplněný dotazník zpět. Vyplněnou papírovou verzi dotazníku posílali respondenti poštou, obdržené papírové verze byly následně převáděny do digitální podoby.

Získaná data jsou prezentována na obecné úrovni, dále jsou samostatně sledovány podskupiny žáků s příznakem K, Z a V a podskupiny žáků z majority a z minority. K posouzení významnosti rozdílů mezi uvedenými podskupinami bylo u sledovaných veličin využito statistické testování. Na úrovni jednotlivých podskupin bylo provedeno posouzení normality rozdělení dat, využito bylo numerické posouzení pomocí Shapirova-Wilkova testu. Vzhledem k tomu, že některé posuzované datové podsoubory nevykazovaly normální rozdělení a v některých případech byla zároveň velikost testovaných podskupin relativně malá, byly při komparaci využity neparametrické testové metody. Při komparaci žáků z majority a minority byl využit Mann-Whitneyův test, při vzájemném porovnávání žáků s příznakem K, Z a V byl použit Kruskal-Wallisův test – při prokázání statisticky významného rozdílu bylo dále provedeno post hoc testování pomocí Dunnova testu. Testována byla vždy nulová hypotéza o shodě rozdělení sledovaných veličin. Testování bylo provedeno na hladině významnosti 0,05, u post hoc testování byla použita Holm-Bonferroniho korekce (korigována byla p hodnota a následně byla porovnána s původní hladinou významnosti 0,05). Do statistického testování rozdílů mezi sledovanými podskupinami žáků byly v jednotlivých testech zařazeny pouze ty dotazníky, ve kterých respondenti odpověděli v rámci sledovaných kategorií na více než 75 % posuzovaných položek. Statistické testování bylo provedeno pouze v případě, kdy v posuzovaných podsouborech bylo minimálně 10 osob. Data z jednotlivých posuzovacích škál byla vždy interpolována tak, aby výsledná škála měla rozsah 0-100. Statistické testování bylo realizováno v programu Stata.

Kvalitativní analýza byla provedena pomocí metod prostého výčtu, dále pak pomocí hledání podobností a rozdílů a zachycování vzorců. Využita byla technika kódování textu (hledání významových jednotek v textu a jejich pojmenování), identifikované kódy byly následně kategorizovány. Kvalitativní analýza byla realizována v prostředí programu MS Excel.

6.3 Výzkumný soubor

V rámci výběru výzkumného souboru byly osloveny základní školy s největší koncentrací sociálně znevýhodněných žáků, resp. žáků ohrožených sociálním znevýhodněním. Osloveny byly všechny běžné základní školy, které splnily alespoň jednu z následujících podmínek:

- 1) Alespoň na jednom pracovišti školy (P IZO) bylo dle dat MŠMT z výkazu M 3 k 30. 9. 2017 minimálně 10 % sociálně znevýhodněných žáků. MŠMT poskytlo pro potřeby šetření kompletní data z uvedeného výkazu za všechny ZŠ v ČR.

a/nebo

- 2) Alespoň na jednom pracovišti školy (P IZO) bylo dle interních statistik MŠMT více než 20 % žáků ohrožených sociálním znevýhodněním. MŠMT poskytlo pro potřeby šetření seznam škol splňujících uvedené kritérium.

Dále byly osloveny vybrané školy zapojené do projektu KIPR, v jehož rámci byla tato výzkumná studie realizována. Jednalo se o školy, které nesplňovaly výše uvedená kritéria, zároveň však byly vyhodnoceny jako relevantní vzhledem k předmětu výzkumu.

Celkem bylo osloveno 415 škol s nabídkou účasti v šetření. Oslovování škol probíhalo ve 2 fázích – od 7. 6. do 10. 7. 2018, dále pak od 15. 8. do 30. 9. 2018. Důvodem realizace druhé fáze oslovování byla snaha o navýšení výzkumného souboru. Ve druhé fázi oslovování byl kladen větší důraz na osobní komunikaci prostřednictvím telefonu. Školy byly osloveny s nabídkou účasti v dotazníkovém šetření a současně také s nabídkou účasti v testování žáků – bylo ponecháno na rozhodnutí vedení školy, zda a jakého šetření se škola zúčastní. Přehled počtu oslovených škol je v tabulce 6.1.

Tabulka 6.1 – Počty oslovených škol

Kritérium	Školy (RED IZO)	Pracoviště (P IZO)
10 a více % žáků se SZ	131	134
20 a více % žáků ohrožených SZ	168	194
Platí obě kritéria	112	124
Školy z projektu KIPR	4	7
Celkem	415	459

Pro oba typy dotazníku byly stanoveny odlišné podmínky na případné respondenty pro zařazení do výzkumu, uvedeny jsou v tabulce 6.2. Výběr konkrétních osob, které se zapojí do šetření, byl ponechán na dohodě pracovníků školy. Účast v šetření byla pro všechny respondenty dobrovolná, respondenti mohli z šetření kdykoli odstoupit. Účast ve výzkumu byla s nárokem na honorář ve výši 440-660 Kč (dle míry vyplnění dotazníku). Vyplnění dotazníku nebylo anonymní.

Tabulka č. 6.2 – Podmínky pro zařazení do výzkumu

Dotazník	Požadavky na respondenty
Pro učitele	1) Učitel ČJ a/nebo matematiky v 5. a/nebo 9. ročníku ZŠ. a/nebo 2) Třídní učitel ve 3., 5. nebo 9. ročníku ZŠ.
Pro vedení	1) Ředitel ZŠ, zástupce ředitele ZŠ nebo pracovník ŠPP

Tabulka 6.3 – Počty dotazníků dle fáze šetření

Fáze šetření	Dot. pro učitele	Dot. pro vedení	Celkem
Osloveno s žádostí o vyplnění	246	56	302
Získané vyplněné dotazníky	134	40	174
návratnost v %	54	71	57
Vyřazeno (chybějící data)	3	1	4
Vyhodnoceno	131	39	170

Do šetření se zapojilo celkem 174 respondentů z 51 škol (celková návratnost 57 %), 4 dotazníky byly následně vyřazeny z důvodu chybějících dat, podrobnosti jsou uvedeny v tabulce 6.3. Přehled počtu zapojených osob a škol podle krajů je uveden v tabulce 6.4. Do šetření byli zapojeni zástupci všech krajů s výjimkou Vysočiny. Zastoupení jednotlivých krajů se lišilo, nejvíce zastoupen byl z hlediska osob i škol Středočeský kraj. Větší část tvořily dotazníky pro učitele (77 %).

Charakteristika osob zapojených do šetření je uvedena v tabulce 6.5. Většina respondentů měla pedagogické vzdělání, téměř ve všech případech se jednalo o učitele (většina zastávala také roli třídního učitele), průměrná délka praxe se pohybovala kolem 20 let.

Tabulka 6.4 – Počty zapojených osob a škol dle krajů

Kraj	Vedení		Učitelé		Celkem	
	Osob	Škol	Osob	Škol	Osob	Škol
Jihočeský	3	3	16	5	19	5
Jihomoravský	1	1	4	2	5	2
Karlovarský	1	1	5	2	6	2
Královéhradecký	1	1	2	1	3	1
Liberecký	6	6	11	5	17	7
Moravskoslezský	2	2	15	4	17	4
Olomoucký	5	4	16	4	21	4
Pardubický	1	1	1	1	2	2
Plzeňský	4	4	7	4	11	4
Praha	0	0	3	1	3	1
Středočeský	6	6	16	7	22	8
Ústecký	8	7	32	9	40	10
Zlínský	1	1	3	1	4	1
Vysočina	0	0	0	0	0	0
Celkem	39	37	131	46	170	51

Tabulka č. 6.5 – Charakteristika respondentů

Kategorie	Charakteristika	Učitelé		Vedení		Celkem	
		N	%	N	%	N	%
Vzdělání	Pedagogické	111	79	31	79	142	84
	Spec.ped.	39	28	18	46	57	34
	Psychologické	0	0	0	0	0	0
Role ve škole	Učitel	131	93	37	95	168	99
	- ČJ	20	14	23	59	21	12
	- matematiky	92	65	16	41	108	64
	- jiného předmětu	127	90	32	82	159	94
	- třídní	121	86	9	23	130	76
	Ředitel	1	1	19	49	20	12
	Zástupce ředitele	5	4	8	21	13	8
	Výchovný poradce	9	6	14	36	23	14
	Školní metodik prevence	9	6	3	8	12	7
	Školní speciální pedagog	5	4	6	15	11	6
	Školní psycholog	0	0	0	0	0	0
	Asistent pedagoga	2	1	0	0	2	1
	Koordinátor inkluze	4	3	3	8	7	4
Praxe	Pr. délka v letech	20	14	23	59	21	12

6.4 Výsledky

Účastníci šetření popisovali v dotaznících pro učitele i v dotaznících pro vedení nejčastěji žáky z minority (55 %) a žáky ze skupiny V (55 %), nejméně popisovanou skupinou byli žáci z kategorie K (tabulka 6.6). Pokud respondenti popisovali žáky z minority, jednalo se vždy o romské žáky.

Respondenti měli nejčastěji osobní zkušenost s 11-40 popisovanými sociálně znevýhodněnými žáky, pouze u kategorie K udávali respondenti nejčastěji zkušenost v rozmezí 41-100 žáků. Menší část respondentů udávala zkušenost s méně než 11 žáky a také s více než 400 žáky, podrobnosti jsou uvedeny v tabulce č. 6.7.

Tabulka č. 6.6 – Popisované kategorie žáků

Dot.	KZV	Maj.	Min.	Neuv.	Celk.
Učitel	K	4	15	6	25
	Z	11	5	13	29
	V	10	52	13	75
	Neuv.	2	0	0	2
	Celkem	27	72	32	131
Vedení	K	1	5	3	9
	Z	6	3	3	12
	V	5	13	0	18
	Neuv.	0	0	0	0
	Celkem	12	21	6	39
Celkem	K	5	20	9	34
	Z	17	8	16	41
	V	15	65	13	93
	Neuv.	2	0	0	2
	Celkem	39	93	38	170

Tabulka č. 6.7 – Celková zkušenost respondentů s popisovanou skupinou žáků (v %)

Celkový počet žáků	KZV N=167	K N=34	Z N=41	V N=92	Maj N=37	Min N=94
1-10	13	9	27	8	14	7
11-40	30	26	34	30	35	30
41-100	25	38	12	25	16	26
101-400	20	18	20	22	27	21
>400	12	9	7	15	8	16

6.4.1 Jevy významné pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Tabulka 6.8 – Průměrný výskyt jevů významných pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

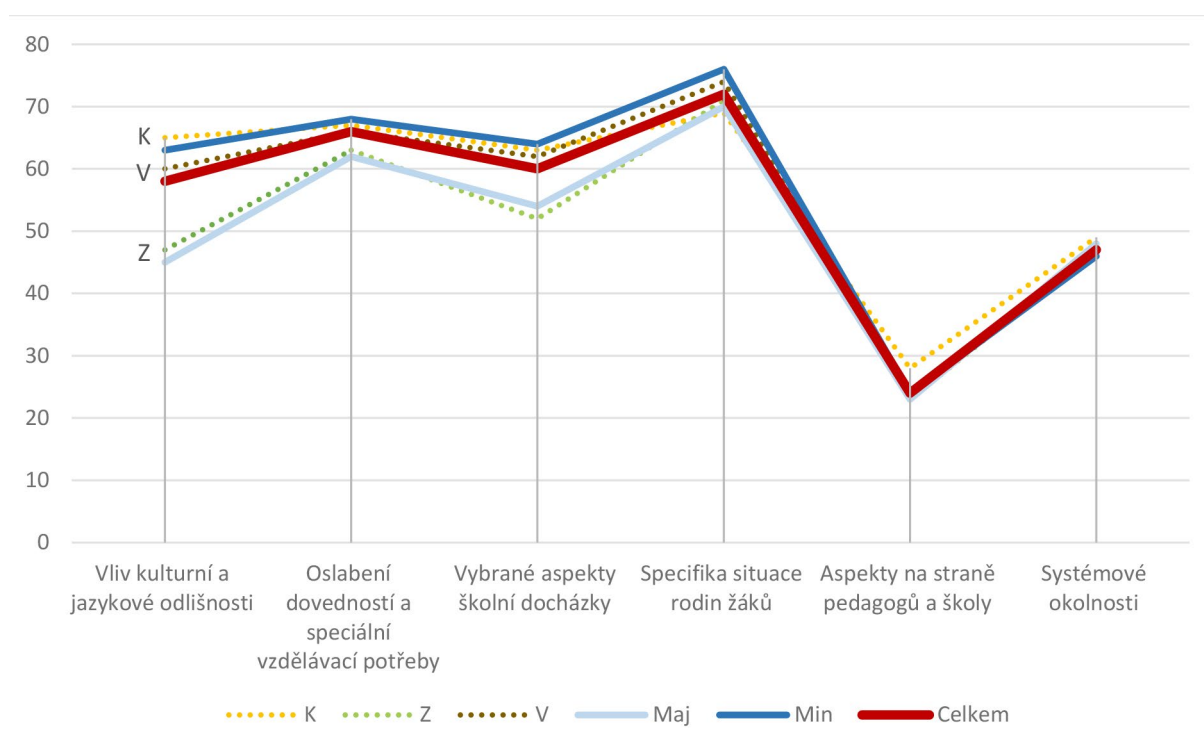
Kategorie	Celk	K	Z	V	SVR	Maj	Min	SVR
Vliv kulturní a jazykové odlišnosti	58	65	47	60	Z<K,V	45	63	ma<mi
Oslabení dovedností a speciální vzdělávací potřeby	66	67	63	66		62	68	ma<mi
Vybrané aspekty školní docházky	60	63	52	62		54	64	ma<mi
Specifika situace rodin žáků	72	69	71	74	K<V	70	76	
Aspekty na straně pedagogů a školy	24	28	23	24		23	24	
Systémové okolnosti	47	49	47	46		48	46	
Celkem	55	57	51	56		51	57	ma<mi

0 – bez výskytu; 100 – velmi silný výskyt

SVR – statisticky významný rozdíl

Respondenti hodnotili míru výskytu vybraných jevů u sledované skupiny žáků. Jednalo se o fenomény, o kterých je předpokládáno, že mohou mít (negativní) dopad na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. **U všech jednotlivých sledovaných skupin žáků (i na úrovni celku) se nejčastěji vyskytovaly jevy spojené s rodinným zázemím žáků**, nejmenší míru výskytu vykazovaly aspekty na straně pedagogů a školy (bez ohledu na zkoumanou skupinu žáků). V průměru se sledované jevy jako celek vyskytovaly u všech skupin žáků ve střední míře. V rámci hodnocení všech jevů jako celku byl nalezen statisticky významný rozdíl u žáků z majority ve srovnání s žáky z minority, **vyšší míra výskytu negativních fenoménů byla u žáků z minority, u žáků ze skupin K, Z a V statisticky významný rozdíl nalezen nebyl**. Více významných rozdílů bylo nalezeno při porovnávání jednotlivých kategorií jevů (u všech sledovaných podskupin žáků) – vyšší míra výskytu byla v případě signifikantního rozdílu vždy u žáků z minority a také u žáků z kategorie V. Podrobnosti jsou v tabulce 6.8 (další detaily jsou uvedeny v příloze č. 3 v tabulkách P3.2 a P3.3), profil jednotlivých skupin žáků podle sledovaných jevů je v grafu 6.1.

Graf 6.1 – Průměrný výskyt jevů významných pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, profily jednotlivých skupin žáků



Analýza sledovaných jevů ovlivňujících vzdělání byla provedena také na úrovni jednotlivých položek. V tabulce 6.9 jsou shrnuty položky s nejvyšším průměrným výskytem, nejčastěji byly uváděny položky z kategorie *oslabení dovedností a speciální vzdělávací potřeby*, dále pak z kategorie *specifika situace rodin žáků*. V rámci celku i v rámci jednotlivých podskupin (s výjimkou žáků z kategorie K) bylo nejčastěji uváděno *málo pozitivních profesních vzorů v rodině*, dále se jednalo o *nižší připravenost žáků na školní docházku*.

Položky s nejnižším průměrným výskytem jsou uvedeny v tabulce 6.10. Šest položek s nejnižším průměrným výskytem bylo shodně z kategorie *aspekty na straně pedagogů a školy*, v přehledu se dále často objevovaly položky z kategorie *systémové okolnosti*. Položkou s nejnižším průměrným výskytem byly v rámci všech sledovaných skupin žáků *institucionální bariéry (uzavřenost školy)* – tento jev se dle průměrného hodnocení respondentů v podstatě nevyskytuje. Přehled hodnocení všech položek u všech sledovaných podskupin je v příloze č. 3 v tabulce P3.1.

Tabulka 6.9 – Průměrný výskyt jevů významných pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků s nejvyšší mírou výskytu

Položka	Kategorie	Cel	K	Z	V	Ma	Mi
málo pozitivních profesních vzorů v rodině	Rodina	88	87	82	90	84	93
nížší připravenost na školní docházku	Dovednosti, SVP	83	85	78	84	78	88
pro rodiče je obtížné pomáhat ve šk. akt	Rodina	80	79	75	83	74	84
osl. vnější motivace ke vzděl. (není priorita)	Kultura, jazyk	80	88	69	81	75	84
výrazné zaostávání v oblasti čtení	Dovednosti, SVP	79	78	76	80	72	82
špatný prospěch na 2. stupni ZŠ	Dovednosti, SVP	77	77	71	79	75	82
výrazné zaostávání v oblasti psaní	Dovednosti, SVP	76	75	74	78	69	81
nedostatečná spolupráce rodičů se školou	Školní docházka	76	80	68	78	72	81
rodiče nechtějí pomáhat ve šk. aktivitách	Rodina	76	80	69	78	73	81
oslabení pozornosti	Dovednosti, SVP	76	72	76	78	71	78
ohrožení rizikovými jevy v bydlišti	Rodina	76	74	71	78	67	81
osl. sebeřízení (plánování, rozhodování, ...)	Dovednosti, SVP	75	76	74	75	73	79
osl. seberegulace (ovl. emocí, impulzivita)	Dovednosti, SVP	75	79	72	75	70	79
vysoká omluvená absence	Školní docházka	74	80	67	76	68	80
nízký kulturní kapitál rodiny	Rodina	74	74	74	75	75	77

0 – bez výskytu; 100 – velmi silný výskyt

Řazeno sestupně dle průměrné míry výskytu v rámci všech žáků.

Tabulka 6.10 – Průměrný výskyt jevů významných pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků s nejnižší mírou výskytu

Položka	Kategorie	Cel	K	Z	V	Ma	Mi
institucionální bariéry (uzavřenost školy)	Škola, pedagogové	7	6	4	8	5	7
nedostatečná podpora ze strany vedení	Škola, pedagogové	11	13	9	11	8	12
špatná fyzická dostupnost školy	Škola, pedagogové	17	16	16	18	24	15
materiální, technické či prostorové bariéry	Škola, pedagogové	20	23	18	19	19	19
předsudky pedagogů vůči této skupině	Škola, pedagogové	21	21	17	22	16	22
vysoká fluktuace pedagogů vzděl. SZ žáky	Škola, pedagogové	23	30	18	23	17	26
příliš velký tlak na zařazení do tříd dle § 16	Systémové okolnosti	23	27	18	24	17	25
malý důraz na zajištění inkluz. vzdělávání	Systémové okolnosti	26	27	31	23	28	23
nedostatek dovedností pedagogů	Škola, pedagogové	27	31	22	26	21	28
žák se stává obětí šikany nebo je odmítán	Školní docházka	27	22	26	28	35	24
vznik škol, kde převažuje tato skupina žáků	Systémové okolnosti	31	33	37	27	32	29
nedostatečné podmínky pro individualizaci	Škola, pedagogové	32	43	33	28	34	31
špatný zdravotní stav	Dovednosti, SVP	32	33	29	33	33	32
krátké adaptační období na začátku ZŠ	Systémové okolnosti	35	31	37	35	42	35
ned. soc. podpora pro rodiny těchto dětí	Systémové okolnosti	37	30	50	33	48	31

0 – bez výskytu; 100 – velmi silný výskyt

Řazeno vzestupně dle průměrné míry výskytu v rámci všech žáků.

Účastníci výzkumu popisovali fenomény vyskytující se u sociálně znevýhodněných žáků také kvalitativně. Vzhledem k tomu, že v popisu jednotlivých jevů bylo nalezeno více podobností než rozdílů, jsou výsledky za kvalitativní část prezentovány souhrnně za všechny popisované sociálně znevýhodněné žáky dohromady, případná specifika platná pro určitou podskupinu žáků jsou v textu popsána (týká se žáků z minority). Jednotliví respondenti se lišili v tom, jaké jevy považovali za nejzávažnější, popis konkrétních jevů byl na druhou stranu často podobný.

Většina respondentů popisovala nedostatečnou podporu ze strany rodiny, pedagogové často uváděli, že se jedná o zásadní problém při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků: „*Rodiče jsou tím hlavním článkem, který je nepodporí ve vzdělání.*“ Nejčastěji uváděný problém byl **nezájem rodiny** (zákonných zástupců). Rodiče se školou nespolupracovali, bylo obtížné s nimi komunikovat: „*Rodiče nechodí na třídní schůzky, nemají zájem o prospěch a chování svých dětí. Nedostavují se do školy ani na pozvání ředitelky školy – bez omluvy.*“ Respondenti často uváděli, že pro rodiče žáků nepředstavovalo vzdělání důležitou hodnotu: „*Vzdělání není na přední příčce hodnot ..., zde hraje hlavní úlohu rodina a její zabezpečení. V rodinách se žije přítomností, na budoucnost potomků se nemyslí.*“ Popisován byl většinou spíše pasivní nezájem, někteří rodiče byli v této otázce aktivnější a předávali dětem negativní postoje ke vzdělávání (vzdělání): „*Nespolupracující rodiče, kteří přesvědčují své děti, že škola a vzdělání je k ničemu. Podporují děti ve skrytém záškoláctví.*“ **Nízká podpora byla někdy zdůvodňována také nedostatečnými kompetencemi rodičů** dětem pomáhat, v této souvislosti byli popisováni zákonní zástupci s nižším intelektem či obecně s nízkou úrovní vzdělání: „*Rodiče mají velké nedostatky v oblasti českého jazyka a matematiky. Sami nemají osvojené základní vědomosti a znalosti v těchto oblastech. Nejsou v mnohých případech schopni s žáky plnit DÚ, nemají zájem je připravovat na vyučování.*“

Často byla popisována **nedostatečná (případně žádná) domácí příprava** žáků a nenošení školních pomůcek: „*Děti se vůbec doma nepřipravují na výuku. Domácí úkoly vypracují jen někteří. Učebnice nechávají ve třídě a domů si odnášejí jen sešity.*“

Rodinné prostředí bylo respondenty hodnoceno jako málo podnětné, zdůrazňován byl fakt, že v rodinách sociálně znevýhodněných žáků nejsou děti vedeny ke čtení (knihy často chybí), rodiče se nezajímají o smysluplné využití volného času dětí. Jako problematický byl někdy označován také chybějící řád a režim v rodině, stejně jako jednotvárnost a plochost způsobu života rodin sociálně znevýhodněných žáků. Prostor, ve kterém žáci vyrůstají, se podle některých respondentů vyznačuje zvýšeným výskytem rizikových jevů, jako je nadměrné užívání legálních návykových látek, zneužívání nelegálních látek či kriminalita. Respondenti také zmiňovali nízký kulturní kapitál rodiny jako významnou překážku v naplňování vzdělávacích potřeb dětí. Jeden z respondentů stručně shrnul, že největším limitem jsou: „*sociální a mentální možnosti rodiny*“. Dalším často uváděným handicapem na straně rodiny bylo **nedostatečné materiální zabezpečení**. Jako problém uváděli někteří respondenti také časté stěhování rodin sociálně znevýhodněných žáků, kdy: „*vzhledem k rozdílným ŠVP je obtížná adaptace dětí v novém prostředí*“.

Specificky u romských rodin byla vedle nezájmu o vzdělávání (a výchovu) paralelně popisována také hyperprotektivita: „*... handicap je jeho sociální prostředí, ze kterého přichází. Romská rodina své děti opečovává, dítě nic nemusí, hraje si, kdy chce, a jí také, jak chce.*“ V souvislosti s romskými rodinami bylo opakovaně poukazováno na řadu kulturních odlišností a specifíků, někdy s negativním postojem vůči většinové společnosti.

Nedostatečná funkce rodiny byla popisována nejen ve vztahu k samotnému vzdělávání, ale také ve vztahu k výchově, osvojování sociálních norem a hygienických návyků či ve vztahu ke zdravotnímu stavu žáků: „*Často zdravotně zanedbané děti, problémy s návštěvou lékařů, lékařů specialistů (např. sluchové postižení, zrakové postižení atd.) a dalších odborníků. Máme problémy s kontrolními vyšetřeními v PPP nebo SPC, rodiče se nedostaví.*“

Dalším problémem na straně rodiny byl podle respondentů fakt, že **sociálně znevýhodnění žáci nemají dostatek pozitivních vzorů v rodině**. Žáci tak často nemají v rodinách příklad pracujícího rodiče, či obecně blízkého člověka, který by pravidelně dodržoval určitý režim: „*Dětem se nechce ráno vstávat do školy, když rodiče a starší sourozenci jsou doma a koukají na televizi nebo hrají počítačové hry.*“ Někteří respondenti vnímali v této souvislosti český sociální systém jako demotivující. Jeden z pedagogů shrnul uvedený problém takto: „*Nejobtížnější na vzdělávání této komunity je to, že*

na otázku, co budou dělat po ukončení ZŠ, následuje odpověď, že půjdou na pracák. Dostanou peníze, přídatky na všechno možné a mají 17-20 tis. Kč. Když půjdou do práce, dostanou minimální mzu.“

Spolu s nezájmem rodiny byl popisován také **nezájem samotných žáků** – ten byl většinou dáván do souvislosti s nezájmem rodiny (přebírání nevhodných postojů směrem ke vzdělání), dále pak s demotivujícím nastavením sociálního systému (viz výše). Pedagogové často popisovali **negativní osobnostní charakteristiky (resp. projevy) žáků**, v kontextu osobnostních vlastností někdy vysvětlovali nezájem žáků o vzdělání. Jednalo se například o lenost, nepořádnost, lajdáctví, nezodpovědnost, nedostatečně vyvinuté volní vlastnosti a charakter: „Nemají vztah k povinnostem, neváží si toho, co dostanou. Všechno si hned zničí, neváží si ani věcí, které jim někdo půjčí.“ Uváděny byly také potíže s pozorností a oslabená seberegulace (impulzivita, oslabená regulace vlastních emocí). Jeden z respondentů shrnul potíže sociálně znevýhodněných žáků takto: „Nízký status žáka, snaha získat status provokativním poutáním pozornosti, šaškováním, vztahy s učiteli. Oslabené ego – sebedůvěra, sebezpojetí, sebehodnota, disproportionální rozumový vývoj, impulzivita, agresivní chování, poruchy chování na podkladě ADHD, specifické vývojové poruchy ovlivňující prospěch, negativní vztah ke škole, rozvoj pocitu beztrestnosti, odmouování, šikanování (oběť i agresor), negativismus, nerovnoměrné dozrávání CNS, unavitelnost, kolísavá koncentrace, úzkostnost, nízká úroveň sebeovládání, nerespektování autorit.“

Často byly na straně žáků popisovány **nedostatečné kompetence pro školní práci**. Jednalo se o obecnou neschopnost zvládat školní režim, potíže s pozorností, nedostatečné sebeobslužné a hygienické návyky, chybějící obecný přehled či chybějící obecné dovednosti, které by bylo možné vzhledem k věku očekávat (například umět pojmenovat barvy). Respondenti jako největší problém uváděli **nedostatečné jazykové kompetence**: „Dalším velkým problémem je jazyková bariéra. Žák nám vlastně nerozumí, co po něm chceme. Doma se mluví jiným jazykem ...“ Tento fakt byl zdůrazňován především u žáků z minority, jeden z respondentů na druhou stranu uvedl, že: „se nemusí jednat o romštinu, ale o dialekt a slovní zásobu, o které víme, že ji má každá sociální skupina jinou.“ Jazykové potíže žáků popisuje další respondent takto: „Obtíže žáka v dorozumívání na základní úrovni a v dorozumívání na složitější úrovni – nedovedou se vyjádřit, mají nízkou slovní zásobu, nerozumí požadavkům, slovním obrátům, pojmům.“ Nízké kompetence pro školní práci byly podle některých respondentů zaviněné také absencí přípravy žáka na vstup do základní školy, resp. absencí adekvátního předškolního vzdělávání: „Do školy přichází většinou z rodinného prostředí, a to bez přípravy na vstup do první třídy, což je jeho první handicap.“ Někteří pedagogové v této souvislosti zdůrazňovali, že vnímané slabé stránky žáků mohou mít sociální (a kulturní) příčiny: „Není na místě používat výraz, že romští žáci jsou méně inteligentní. Romští žáci mají „akorát“ skluz tří až čtyř let vývoje před nástupem do školy.“ Kromě kulturní a sociální podmíněnosti selhávání žáků bylo možné zaznamenat také opačný názor, kdy se: „jistou měrou projevuje i vliv dědičnosti“.

Pedagogové často uváděli, že díky absenci přiměřeného předškolního vzdělávání nemají sociálně znevýhodnění žáci potřebné základy, na kterých by mohli stavět a jen těžko se jim tak osvojuje nové učivo – tento jev se během dalších let vzdělávání většinou dále prohubuje. Několik účastníků výzkumu popsalo jev zhoršení prospěchu při přechodu na 2. stupeň ZŠ, kdy žáci: „naprosto ztrácí zájem o školu, nebaví je to, pravidelně se nepřipravují, nejvíce je to patrné v 6. ročníku“.

Rizikové jevy byly zmiňovány nejen v rámci sociálního prostředí, ale také ve vztahu k samotným žákům. Většinou se jednalo o trestnou činnost, užívání návykových látek či vandalismus: „Děti se často setkávají a alkoholem a lehkými drogami už v nízkém věku. Nepovažují jejich užívání za něco špatného. Považují to za zcela normální. Agresi považují za jediné správné řešení vypjatých situací. Sexuální výchova v rodinách neexistuje. Drobné krádeže považují za běžný standard. Při prevenci rizikových jevů ve škole řeknou, že to mají doma jinak.“ V souvislosti s rizikovými jevy bylo často uváděno antisociální chování, typicky s projevy agrese. Ve školním prostředí se u některých žáků objevovalo vzdorovité chování, nerespektování pedagogů, agrese vůči spolužákům. Popisovány byly také symptomy typické pro syndromy spojené s poruchami pozornosti. Jedním

z nejčastěji uváděných problémů vůbec byla **vysoká absence** žáků, respondenti si stěžovali na to, že je absence žáků v některých případech rodiči tolerována či přímo podporována. Specificky u romských dívek byla popsána nedostatečná sexuální výchova, jako problematické bylo uváděno brzké zahájení sexuálního života ve spojení s brzkým mateřstvím.

Respondenti se různě vyjadřovali k vnímaným limitům na straně žáků. Někteří je považovali za těžko překročitelné, jiní vyjadřovali více optimistický názor: „*mohou existovat limity, čeho lze dosáhnout – na základě diagnostiky třídy je potřeba znát limity žáků a ty se snažit posouvat právě vzděláním, ale musíme znát úroveň znalostí N abychom mohli dojít k N+1.*“

Relativně málo pedagogů uvádělo závažné negativní faktory na straně samotné školy (resp. vzdělávacího systému obecně). Ve školním prostředí je podle respondentů problémem vysoký počet žáků ve třídě, pedagogové uváděli, že při větším počtu žáků nedokáží výuku adekvátně individualizovat. Někteří pedagogové viděli problém spíše v tom, když bylo v jedné třídě více sociálně znevýhodněných žáků pohromadě, jako negativní byl zmiňován tlak na udržení sociálně znevýhodněných žáků v běžných třídách (kde mají tito žáci podle pedagogů výrazně omezenou šanci na to, aby zažili úspěch). Opakovaně se objevil názor, že **přítomnost sociálně znevýhodněných žáků snižuje atraktivitu dané třídy, případně celé školy**, kdy dochází k tomu, že ostatní žáci (zejména ti nadaní) přecházejí na jiné školy. Více respondentů vnímalo jako výrazný nedostatek malý počet asistentů pedagoga, někteří také zmiňovali nízkou kvalitu jejich práce. Na straně pedagogů byly popisovány **příznaky únavy, frustrace a vyhoření** jako důsledek vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (někdy ovšem také jako obecný důsledek práce ve školství).

Někteří respondenti uváděli jako zásadní problém nedostatek adekvátních vzdělávacích akcí (v rámci DVPP). Další připomínky se týkaly obsahu učiva – někteří uváděli, že je učiva obecně příliš mnoho a že je obsah učiva žákům příliš vzdálen (málo praktické zaměření učiva). Jako problematické bylo hodnoceno výkonové zaměření školství, v jehož rámci sociálně znevýhodnění žáci selhávají.

Popsán byl také jev: „*segregace této skupiny žáků i v rámci běžných ZŠ; jsou školy, kam se soustřeďují sociálně znevýhodnění žáci proto, že je spádové školy odmítají a rodiče odkazují na školy, kde je již zvýšený počet těchto žáků.*“ **Ojediněle byly popisovány nedostatky na straně pedagogů:** „*Nedostatek dovedností pedagogů pro vzdělávání žáků této skupiny, předsudky a předpojatost některých pedagogů vůči této skupině.*“ **Podobně byla také u pedagogů popsána nechuť a nezájem spolu s řadou předsudků:** „*Nulová snaha podchytit talent některých žáků (tzv. házení všech do jednoho pytle) ... Neochota pracovat se skupinou nad rámec vyučovacích hodin (žáci rádi tráví volný čas s pedagogem) ... Předsudky a znechucení vůči (této) skupině žáků.*“

Objevil se také názor, že v rámci problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (zde Romů) existuje rozdíl mezi realitou na školách (kterou pedagogové každodenně zažívají) a mezi tím, jak je problematika (laické) veřejnosti prezentována: „*Neziskové organizace prezentují, jak se romské děti chtějí vzdělávat, ale nikdo se nepřišel mezi žáky do tříd podívat, aby se podíval na jejich přístup ke vzdělávání, jak se jim nechce a jak je v tom podporují jejich rodiče.*“ Lze se také setkat s názorem, že pro sociálně znevýhodněné žáky existuje řada služeb, která by jim mohla pomoci, žáci, resp. zákonní zástupci, tyto služby ovšem nevyužívají.

6.4.2 Podpůrná opatření

Účastníci výzkumu hodnotili na posuzovací škále možnost školy pomoci popisované skupině sociálně znevýhodněných žáků. Pouze několik respondentů odpovědělo, že škola pomoci nemůže (0-6 %). Při porovnání možnosti pomoci byly mezi jednotlivými podskupinami nalezeny statisticky významné rozdíly – míra vnímané možnosti pomoci byla v rámci kategorií KZV nejvyšší u kategorie Z, žákům z majority může

podle respondentů pomoci škola významně více ve srovnání s žáky z minority, podrobnosti jsou uvedeny v tabulce 6.11 (p hodnoty signifikance rozdílu jsou v příloze č. 3 v tabulce P3.4).

Tabulka 6.11 – Vnímaná možnost školy pomoci sociálně znevýhodněným žákům (v %)

Míra pomoci	KZV	K	Z	Z	Maj	Min
	N=167	N=34	N=41	N=41	N=37	N=94
Škola nemůže pomoci	4	9	2	2	0	6
Škola může trochu pomoci	50	65	27	27	30	59
Škola může citelně pomoci	46	26	71	71	70	35
Stat. významný rozdíl	K, V<Z				mi<ma	

V tabulce 6.12 je uvedena průměrná obeznámenost, průměrná zkušenost s PO a průměrná vnímaná efektivita těchto opatření na úrovni celku i na úrovni jednotlivých sledovaných kategorií opatření, testy signifikance rozdílů mezi skupinami jsou v tabulce 6.13 (Další podrobnosti jsou uvedeny v příloze č. 3 v tabulkách P3.5 až P3.10.). Průměrná obeznámenost s PO byla relativně vysoká, na úrovni kategorií většinou v pásmu 72-100 %, nejnižší byla v případě kategorie komplexnější přístupy a pedagogické postupy. Celková průměrná obeznámenost s PO se u všech skupin žáků pohybovala kolem 90 % (průměrný počet opatření, které respondenti znají). Mezi posuzovanými skupinami žáků nebyly u obeznámenosti nalezeny žádné statisticky významné rozdíly.

Tabulka 6.12 – Podpůrná opatření – průměrná obeznámenost, zkušenost a efektivita

Kategorie	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	Ob	Zk	Ef	Ob	Zk	Ef	Ob	Zk	Ef	Ob	Zk	Ef	Ob	Zk	Ef	N	Pr	Ef
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	86	42	66	82	40	62	84	40	70	89	45	66	89	42	63	88	43	67
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	92	49	61	94	46	55	91	49	61	92	50	63	93	54	63	92	48	60
Další prac. šk. podporující SZ žáky	85	45	80	82	44	54	81	39	88	88	47	83	84	44	91	88	45	80
Úprava toho, co se žák učí	89	52	63	88	46	59	89	50	66	90	54	64	91	53	57	89	51	64
Úprava podmínek učení	83	42	73	81	35	61	78	41	78	86	46	76	82	41	74	84	41	74
Didakt. a org. postupy vyuč.	95	66	71	96	59	62	94	68	76	95	67	72	96	71	72	95	64	70
Služby školy pro žáky	91	47	70	91	44	65	88	47	72	92	48	72	88	51	71	93	47	70
Specifické postupy šk. se SZ žáky	90	47	65	87	40	54	88	47	63	93	50	70	89	57	69	92	44	66
DVPP a jiné formy podpory ped.	92	38	67	93	32	53	91	36	70	93	41	69	90	39	68	93	38	67
Opatření v práci s rodinou	95	56	59	95	53	53	93	54	63	96	58	60	94	54	66	96	57	58
Opatření systémového charakteru	91	48	69	94	47	68	89	49	77	92	48	66	83	45	70	95	49	65
Komplexnější přístupy a ped. post.	77	19	52	76	16	48	75	23	60	78	17	47	72	21	57	77	16	48
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	100	79	74	100	72	71	100	78	74	100	81	76	100	80	78	100	79	73
Celkem*	91	51	-	91	47	-	90	50	-	92	53	-	90	52	-	92	51	-

Ob – Průměrná obeznámenost: průměrný počet opatření, které respondenti znají (v %)

Zk – Průměrná zkušenost: 0 – nulová zkušenost; 100 – častá zkušenost

Ef – Průměrná efektivita: 0 – není efektivní; 100 – vysoce efektivní

* U efektivit nesplňoval žádný dotazník podmínku na vyplnění více než 75 % položek v každé kategorii

Tabulka 6.13 – Podpůrná opatření – posouzení rozdílů obeznámenosti, zkušenosti a efektivity

Kategorie	K/Z/V			Majorita/minorita		
	Ob	Zk	Ef	Ob	Zk	Ef
PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - personální opatření			ND			ND
PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - financování pomůcek			ND			
Další pracovníci školy podporující SZ žáky		Z<V	ND			ND
Úprava toho, co se žák učí						
Úprava podmínek učení			ND			ND
Didaktické a organizační postupy vyučování			K<Z,V			
Služby školy pro žáky			ND			
Specifické postupy školy se SZ žáky						
DVPP a jiné formy podpory pedagogů			ND			ND
Opatření v práci s rodinou			ND			
Opatření systémového charakteru			ND			ND
Komplexnější přístupy a pedagogické postupy		K,V<Z	ND			ND
Postoje nebo opatření vedení školy a ped.		K<V	K<Z			
Celkem			ND			ND

ND – nedostatek dat pro možnost provést statistické testování ($N < 10$)

Průměrná míra zkušenosti se sledovanými opatřeními vykazovala ve srovnání s obeznámeností vyšší variabilitu, v průměru udávali respondenti střední míru zkušenosti bez ohledu na popisovanou skupinu žáků. **Nejmenší průměrná zkušenost byla u všech skupin žáků u kategorie komplexnější přístupy a pedagogické postupy, nejvyšší pak u kategorie postoje nebo opatření vedení školy a pedagogů.** Na úrovni celku nebyly při hodnocení zkušenosti s PO nalezeny mezi skupinami žádné statisticky významné rozdíly, ty se vyskytovaly pouze u tří kategorií PO v rámci skupin žáků K/Z/V. Průměrná zkušenost pedagogů s jednotlivými opatřeními je uvedena v příloze č. 3 v tabulce P3.11.

Průměrná míra efektivity PO byla na úrovni jednotlivých kategorií spíše vyšší (48-91). **Nejvyšší průměrná efektivita PO byla u všech sledovaných skupin žáků nejmenší v rámci kategorie komplexnější přístupy a pedagogické postupy, nejvyšší pak u kategorie další pracovníci školy podporující SZ žáky.** V rámci provedených testů byly nalezeny signifikantní rozdíly u kategorie *postoje nebo opatření vedení školy a pedagogů* (u žáků K/Z/V i u žáků z majority/minority), dále pak u kategorie *didaktické a organizační postupy vyučování* (pouze u žáků K/Z/V). Testování signifikance rozdílů na úrovni celku nebylo provedeno z důvodu nedostatku dat (žádný dotazník nesplňoval podmínku na vyplnění více než 75 % položek v každé kategorii), ze stejného důvodu nebylo provedeno testování také v rámci většiny kategorií (řada dotazníků nesplňovala podmínku na vyplnění více než 75 % položek v dané kategorii).

Analýza efektivity byla provedena také v rámci jednotlivých položek. V tabulce 6.14 jsou uvedena PO s nejvyšší průměrnou efektivitou. **Nejvyšší průměrná efektivita byla v rámci všech popisovaných skupin žáků u položky snížení počtu žáků ve třídě, dále se jednalo o zařazení žáka do speciální třídy a o docházku do přípravné třídy.** Položky s nejmenší celkovou průměrnou efektivitou jsou uvedeny v tabulce 6.15. Jednalo se o využití nevázaného písma (Comenia, NNS) a o Hejného metodu výuky matematiky, třetí v pořadí bylo zařazení žáka do heterogenní třídy. Průměrná efektivita všech položek je uvedena v příloze č. 3 v tabulce P3.12.

Tabulka 6.14 – Opatření s nejvyšší celkovou průměrnou efektivitou

Položka	Kategorie	Cel	K	Z	V	Ma	Mi
snížení počtu žáků ve třídě	Úprava podmínek učení	87	80	93	86	89	87
zařazení žáka do speciální třídy	Úprava podmínek učení	84	79	93	82	92	80
docházka do přípravné třídy	Opatření syst. charakteru	82	79	82	82	87	80
využití manipulačních pomůcek	Didaktické a organ. postupy vyučování	81	70	84	84	83	80
vizualizace ve výuce	Didaktické a organ. postupy vyučování	79	69	85	79	78	79
využití pozitivní motivace (např. pochvaly)	Vedení školy a pedagogové	79	68	86	80	84	78
asistent pedagoga individuálně pro žáka	Personální opatření PO	78	68	83	79	81	77
jednoznačnost postupů šk. a jejich dodržení	Vedení školy a pedagogové	77	69	78	79	83	74
didaktické hry	Didaktické a organ. postupy vyučování	77	67	80	79	84	74
dlouhodobé získávání zkušenosti	Vedení školy a pedagogové	76	67	80	77	83	72
flexibilita (postupy dle potřeby/efekt.)	Vedení školy a pedagogové	76	67	79	77	84	73
úprava zasedacího pořádku ve třídě	Didaktické a organ. postupy vyučování	75	70	84	72	78	72
odklad školní docházky u nepřipravených	Opatření syst. charakteru	75	71	81	73	85	72
zam. na silné stránky a nadání těchto žáků	Vedení školy a pedagogové	75	66	81	75	81	73
docházka do MŠ po dobu dvou a více let	Opatření syst. charakteru	75	75	75	73	78	72

0 – není efektivní; 100 – vysoce efektivní

Tabulka 6.15 – Opatření s nejnižší celkovou průměrnou efektivitou

Položka	Kategorie	Cel	K	Z	V	Ma	Mi
využití nevázaného písma (Comenia, NNS)	Komplexnější přístupy a ped. postupy	43	49	48	40	50	37
Hejného metoda výuky matematiky	Komplexnější přístupy a ped. postupy	43	55	46	39	39	42
zařazení žáka do heterogenní třídy	Úprava podmínek učení	45	36	51	45	47	44
vzdělávací a mot. aktivity školy pro rodiče	Opatření v práci s rodinou	45	43	53	43	52	45
podp. rodičů písemnými inform. materiály	Opatření v práci s rodinou	46	43	58	41	62	41
metoda Grunnlaget	Komplexnější přístupy a ped. postupy	46	33	44	50	67	46
využití negativní motivace	Vedení školy a pedagogové	46	44	49	45	43	47
spol. s nezisk. org. při práci s rodinou	Opatření v práci s rodinou	47	46	54	44	56	43
vzdělávání v jazyce národnostní menšiny	Úprava podmínek učení	47	42	-	50	50	46
doučování/příprava na vyuč. nezisk. organ.	Služby školy pro žáky	48	49	51	45	48	48
využití map učebního pokroku	Úprava toho, co se žák učí	50	48	52	49	52	49
třídní schůzky	Opatření v práci s rodinou	50	38	63	48	63	46
indiv. vých. program („smlouva s rodiči“)	Opatření v práci s rodinou	52	42	57	52	56	50
supervize, intervize nebo bálint. skupiny	DVPP a jiné formy podpory pedagogů	52	40	71	46	64	47
kurzy sociálních dovedností	Služby školy pro žáky	52	42	43	58	64	50

0 – není efektivní; 100 – vysoce efektivní

Respondenti dále uváděli podpůrná opatření neuvedená v dotazníku, která považovali za důležitá při vzdělávání žáků sociálně znevýhodněných, jejich přehled je v tabulce 6.16. Uváděno bylo zejména zapojení školy do různých projektů (18 %), dále byla popisována spolupráce s neziskovými organizacemi (4 %), další opatření se vyskytovala s malou četností.

Účastníci výzkumu vyplňující dotazník pro vedení popisovali projekty pro podporu sociálně znevýhodněných žáků, do kterých se dotyčná škola zapojila, jejich přehled je v tabulce 6.17. Nejčastěji se školy zapojily do projektů zaměřených na obohacování výuky, dále se jednalo o projekty zaměřené na podporu pedagogů (různé formy vzdělávání) a o projekty, díky kterým mohla škola získat personální posílení (pracovníci ŠPP, asistent pedagoga, školní asistent).

Tabulka 6.16 – Doplněná podpůrná opatření neuvedená v dotazníku

Podpůrné opatření	N	Podpůrné opatření	N
projekty	30	motivační a sebezpoz. skup. před SŠ	1
spolupráce s NNO	7	multisenz. relax. terapeut. místnost Snoezelen	1
komunitní kruh	3	podpora vztahů ve třídě NGO pro všechny třídy	1
kompletní ŠPP	3	příprava na opravné zkoušky s nezisk. org.	1
exkurze (např. naučná centra)	2	setkávání s rodiči v jejich komunitním centru	1
sešity chování (zápis chování žáka)	2	spol. návštěvy knihovny, dop. knih, sdílení četby	1
speciální učebnice pro žáky s LMP	2	výběr vhodného oboru pro další stupeň vzd.	1
třídnické hodiny	2	využití ICT (PC, tablety, interaktivní tab.)	1
zohlednění aktuálního zdrav. a psych. stavu žáka	2	povinná školní docházka do 17 let	1
besedy ve škole	1	jednotný sociální systém pro všechny	1
domácí úkoly řešené po výuce, např. při douč.	1	spolupráce s městskou policií	1
hry pro rozvoj osobnosti a sociálních doved.	1	důsledná spolupráce s rodiči	1
indiv. konzultace ped. pro žáka dle domluvy	1	spolupráce s dětským domovem	1
indiv. podpora dítěte a rod. v předšk. období	1	nácvik modelových situací ze života	1
kroužky – plnohodnotné trávení volného času	1	shodný jednoznačný postup školy a rodiny	1
minimální preventivní program	1	využívání mezipředmětových vztahů	1
motivační domácí úkoly	1		

Tabulka 6.17 – Projekty pro podporu sociálně znevýhodněných žáků, do kterých se dotyčná škola zapojila (N=37)

Oblast působení projektu	N	%	Oblast působení projektu	N	%
Obohacení výuky	17	46	Stravování	8	22
Podpora pedagogům, vzdělávání	15	41	Mat. vybavení šk., prostorové uspořádání	5	14
Personální posílení	13	35	Výjezdy, adaptační pobyty	3	8
Volný čas, sport	12	32	Sociální kompetence, osobní rozvoj	3	8
Doučování, mimoškolní výuka	10	27	Prevence rizikového chování	2	5
Komplexní proj. zaměřené na SZ žáky	10	27	Kulturní oblast, zvyky	2	5
Komplexní podpora v inkluzi	8	22	Environmentální problematika	2	5

Opatření pomáhající žákům

V kvalitativní části šetření popisovali respondenti velkou řadu (podpůrných) opatření, která pomáhají sociálně znevýhodněným žákům. V řadě případů uváděli účastníci výzkumu spíše žádoucí cíl (např. dobrá domácí příprava) bez uvedení konkrétního opatření, které by tohoto cíle pomohlo dosáhnout.

Uváděna byla především **komunikace a spolupráce s rodinou žáka**: „Komunikace s rodinou – neustálá spolupráce, často rodiče sami nerozumí a nechápou. Nutnost vidět je vícekrát a opakovaně je zaměstnávat, úkolovat, vysvětlovat v interakci s dítětem.“ Zdůrazňována byla potřeba pravidelnosti a individuality, jako vhodnější byla hodnocena osobní komunikace tváří v tvář. Jeden z respondentů uvedl také variantu, kdy dochází: „učitel do rodiny (je-li to možné). Rodina cítí zájem ze strany školy a více dohlédne na domácí přípravu.“ Často bylo jako zmiňováno nepřímé působení na žáky prostřednictvím jejich rodičů. V rámci spolupráce s rodinou byla často uváděna **snaha motivovat samotné rodiče k podpoře svých dětí ve vzdělávání**: „(je důležité) pracovat s rodiči těchto žáků – pokud je motivace v rodině, má škola vyhráno.“ Podle některých pedagogů žákům značně prospívají opatření, aktivity a intervence poskytované přímo rodičům: „Rodiče jsou agresivní. Berou učitelky za nějaké služby, které se jim postarají o děti, zatímco jejich rodiče káčíkují.“

Děti to vidí a stejně agresivně se k učitelkám chovají. Proto tvrdím – začít u rodičů.“ Zdůrazňována byla důležitost vhodných osob, které by žákům mohly sloužit jako vzor. V případě absence těchto osob v rodině žáka je důležité hledat vzory mimo rodinu a: „*ukazovat (jiné) lidi ze stejné soc. skupiny, kteří něco dokázali, nevzdali se, třeba i v podobě romského asistenta*“.

Často byla pozitivně hodnocena **spolupráce s vnějšími** subjekty. Jednalo se o ŠPZ, (v některých případech) OSPOD, policii a zejména NNO – ty realizovaly pro sociálně znevýhodněné žáky řadu aktivit, jednalo se například o doučování, domácí přípravu či organizaci volného času.

Jako účinné bylo popisováno **vytváření homogenních tříd**, ve kterých jsou: „*žáci s obdobnou úrovní schopností, z podobného prostředí, s obdobnými potřebami*“. Pedagogové většinou argumentovali zájmem žáků, v některých případech uváděli také zájem učitele: „*Děti se často srovnávají, pokud jsou v heterogenní skupině a zažívají často neúspěch, ztrácí motivaci. I učitel se obtížně pracuje, pokud v jedné skupině učí více úrovní dovedností. Zvládnutí trivia je závislé na častém opakování, procvičování a učení se díky naslouchání ostatních, zažít učivo společnou hrou. To v heterogenní skupině nelze.*“ Někteří respondenti v této souvislosti přímo uváděli jako účinné opatření **zařazování sociálně znevýhodněných žáků do tříd a škol podle par. 16 ŠZ**. Jako vhodné opatření bylo na druhé straně uvedeno také nesoustředění sociálně znevýhodněných žáků do jedné třídy, resp. školy.

Ve vztahu k žákům byly uváděny jako efektivní dva přístupy. Častěji byl zmiňován **pozitivní a akceptující přístup**, pro který byla charakteristická vstřícnost, tolerance a empatie. Pro dané učitele bylo důležité vytvářet příznivou a přátelskou atmosféru ve třídě a získat si důvěru žáků, jeden z respondentů popisuje ideální přístup z této perspektivy takto: „*Akceptující přístup (přijímat žáky vč. jejich odlišností a specifík), trpělivý přístup (přijímat časovou náročnost adaptace a pokroků), realismus (mohou existovat limity, čeho lze dosáhnout), flexibilita (být ochoten měnit postupy podle potřeby/dle efektivity).*“ Na druhé straně byl popisován také přístup, který kladl důraz spíše na jasné a přehledné **nastavení vzájemných hranic, vymezení pravidel a jejich dodržování**, důležitou roli hrála také kontrola a důslednost ze strany pedagoga: „*Vzájemná domluva, přesné nastavení pravidel a jejich dodržování, žáci ví, co ode mne mohou očekávat, a zároveň ví, co očekávám já od nich.*“ Někteří respondenti uváděli, že souběžně využívají oba výše uvedené přístupy k žákům (spojení akceptace a vlídnosti spolu s důsledností a dodržováním pravidel).

Dvojitý přístup byl zaznamenán také v rámci nároků na sociálně znevýhodněné žáky. **Častěji se objevoval názor, že je třeba poskytovat žákům různé úlevy** ve srovnání s ostatními žáky. Jednalo se o delší čas na práci či snížení objemu výuky, jako argument byly většinou zmiňovány limity na straně žáků: „*Naučím tyto děti číst, psát a počítat, vím, že víc nezvládnou.*“ Pro pedagogy bylo snižování nároků na žáky odůvodnitelné, jeden respondent například uvádí, že: „*pokud se rodiče pravidelně každou noc hádají a dítě nemůže spát, nemůžu po něm chtít, aby bylo ráno aktivní a svěží.*“ Pokud by úlevy nebyly poskytovány, vedlo by to podle některých respondentů ke značnému selhávání žáků. Zastánci poskytování úlev většinou argumentovali tím, že tento přístup zvyšuje motivaci žáků ke vzdělávání a také ochotu žáků spolupracovat. Vedle tohoto přístupu kladli někteří pedagogové naopak důraz na neslevování z nároků kladených na žáky, případné úlevy vnímali jako nespravedlivé ve vztahu k ostatním žákům ve třídě: „*nepřehlížení nedostatků u neúspěšných žáků – všem se měří stejným metrem, ve třídě nelze přehlížet nedostatky jednoho na úkor druhého; to by zničilo klima třídy a nikomu by to neprospělo.*“ Tito pedagogové vnímali jako nebezpečné to, že si daní žáci na úlevy zvyknou, budou je vnímat jako standard a budou je vyžadovat i v pozdějším životě (z tohoto pohledu tedy vnímali poskytování úlev jako nevhodné, argumentovali, že v konečném důsledku dětem spíše uškodí).

Uveden byl také **partnerský přístup učitele k žákům**, kdy byla konkrétní podoba a rozsah povinností předmětem

vzájemné diskuze. Žáci byli také zapojováni do tvorby třídních pravidel a v některých případech také do třídní samosprávy.

Jako efektivní byla často popisována **individualizace výuky**. Jedná se o individualizaci cílů, didaktických postupů, vytváření a zadávání úkolů či hodnocení. Individualizace podle pedagogů zvyšuje u žáků motivaci k učení a přispívá k dobrému vztahu mezi učitelem a žákem. Pro možnost výuku individualizovat je podle respondentů nutná dobrá znalost žáka (a jeho limitů) a také znalost: „*podrobné rodinné anamnézy, vztahů v rodině se zákonnými zástupci i mezi sourozenci, která vychází z pravidelných rozhovorů se zákonnými zástupci i žákem samotným*“, další často zmiňovaná podmínka individualizace byl malý počet žáků ve třídě.

Pedagogové obecně uváděli dobrou zkušenost s pozitivní motivací žáků: „*Každý má rád pochvalu, pochvala dělá divy.*“ Pedagogové žáky často chválili i za drobné úspěchy, vytvářeli situace, ve kterých mohou žáci zažít úspěch (a být chváleni). V jednom případě byl zmíněn i opačný přístup, kdy se danému respondentovi osvědčila také: „*negativní motivace před ostatními žáky ve třídě, před ostatními vyučujícími.*“

Řada opatření se týkala obsahu učiva a rozsahu výuky. **Převládal názor, že je vhodné obsah výuky redukovat**, pozitivní zkušenost byla uváděna se snížením výstupů, kdy se: „*zachovává důležité jádro učiva, ale umožňuje nezatěžovat (žáka) méně podstatnými podrobnostmi, žák nemusí pracovat s tolik širokým obsahem látky, učitel se může víc zaměřit na pochopení, procvičení.*“ **Obsah výuky by měl být co nejvíce prakticky zaměřený**, pedagogové někdy modifikovali vyučovanou látku tak, aby byla co nejvíce blízká sociálnímu prostředí žáků, aby pro ně byla více pochopitelná a v životě využitelná: „*Stále přemýšlím o smysluplnosti toho, co tyto děti učím, vnímám budoucí potřebnost této znalosti na jejich další vzdělávání a výhledově i profesí. Pokud dítě není studijně nadané a již na základní škole je „na hranici svých možností“, zřejmě nepůjde studovat na střední a následně vysokou školu. Kladu si tedy otázku, jestli je učím věci, které použije v praxi. V opačném případě je s látkou seznámím, ale nelpím na ní.*“ Vedle toho se u některých pedagogů souběžně objevil názor, že je efektivní zvyšovat rozsah výuky (zejména u českého jazyka a matematiky). Opakovaně se objevil názor, že je vhodné soustředit se kromě vlastního předávání vědomostí také na další aktivity. Jednalo se o **nácvik tzv. měkkých dovedností**: nácvik adekvátních sociálních kompetencí, nácvik modelů žádoucího chování a komunikace, schopnost sebereflexe. Uváděn byl také obecný osobnostní rozvoj žáků.

Některá uváděná opatření se týkala trávení volného času. Jako vhodné opatření byla uváděna adekvátní nabídka mimoškolních aktivit (bez uvedení toho, kdo by měl dané zájmové aktivity a kroužky poskytovat). V tomto kontextu byla jako vhodné opatření uvedena také docházka do školní družiny, spíše než využití a strukturace volného času po škole zde byla zdůrazňována socializace žáka a možnost přípravy na vyučování. Velmi často byla uváděna potřeba **doučování spojeného s přípravou na vyučování**. Zmiňováno bylo doučování ve škole vedené pedagogem, který: „*přesně ví, v čem je žák neúspěšný, a může mu cíleně pomoci*“, někdy byl v této souvislosti uváděn také asistent pedagoga. Někteří respondenti pak uváděli doučování realizované v rámci služeb NNO.

Pro některé respondenty bylo jedním z nejefektivnějších opatření **adekvátní předškolní vzdělávání**, jednalo se o dodržení povinné docházky dětí do mateřské školy v posledním roce, jiní pedagogové udávali potřebu začít s předškolním vzděláváním ještě dříve. Docházka do MŠ je podle respondentů: „*pro děti z této skupiny ... základem. Ve školce se socializují a získávají obrovské zkušenosti a znalosti, které jim rodiče neposkytují.*“ Zmiňovány byly také přípravné třídy. Jeden z respondentů shrnul svoji zkušenost takto: „*Děti byly lépe připraveny na školu. Navíc jsme již mohli pracovat s rodiči.*“

V jednom případě bylo zmíněno jako velmi efektivní pořádání adaptačních kurzů. Daný respondent popsal svou zkušenost takto: „*Na naší škole (je) realizujeme pro žáky 1. a 6. ročníků. Žáci tak mají možnost se seznámit*

nejen se svými novými spolužáky, ale také s třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, vychovatelkou a vedením školy. Tento společně strávený čas má pozitivní vliv na utváření dobrého třídního klimatu, který dále také napomáhá k dosahování dobrých učebních výsledků.“ Další pedagogové uváděli obecně zaměření na dobré vztahy ve třídě, resp. cílené vytváření pozitivního třídního klimatu.

Z hlediska organizace bylo nejčastěji jmenováno **snížení počtu žáků ve třídě** (vnímaná podmínka pro individualizaci vzdělávání). Dále se jednalo o různé formy úpravy zasedacího pořádku – přesazení do předních míst, sezení o samotě, kdy: *„tito žáci sedí samostatně, nemohou se bavit se sousedem, dávají větší pozor a pracují samostatněji.“* Pro některé pedagogy bylo efektivní zapojení sociálního prvku do vyučování. Jednalo se o práci ve skupinách, kde je: *„komunikace mezi žáky, vzájemná pomoc, možnost diskuse a vyjádření vlastního názoru.“*

Respondenti uváděli dobrou zkušenost s využíváním spíše slovního hodnocení, někteří pak více než výkon oceňovali zájem žáka a také jeho charakter: *„Hodnotím to, co je na něm (na žákovi) dobrého ... vážím si spíš dobrého srdce než výtečných znalostí.“* Uvedeno bylo také individuální hodnocení, které zohledňovalo vnímané možnosti daného žáka: *„Žáci jsou hodnoceni na úrovni, které oni mohou dosáhnout.“* Zdůrazňována byla přiměřená a okamžitá zpětná vazba žákovi.

Řada respondentů uváděla dobré zkušenosti s názorem, s výukou spíše formou hry, s častým opakováním probírané látky, s udržováním pozornosti žáků, se zařazením pohybových aktivit do výuky a také s využíváním různých pomůcek. **Velmi často byla zdůrazňována role asistenta pedagoga** – ten byl vnímán jako pomoc pro žáka a současně i jako pomoc pro pedagoga: *„Pro tuto skupinu je AP styčným bodem, jistotou a podporou nejen po stránce vzdělávání, ale i po stránce sociální. Je-li AP s žáky více ročníků za sebou, žáci na něj velmi dobře reagují, respektují jej, svěřují se, řeší s ním různé problémy. S tím souvisí úzká spolupráce AP se školním psychologem a speciálním i sociálním pedagogem. AP velmi dobře funguje i jako prostředník mezi učitelem a žákem.“* U romských žáků byla uváděna dobrá zkušenost s romským asistentem, který dobře zná kulturní a sociální specifika dané minority a může sloužit jako prostředník při komunikaci školy se zákonnými zástupci žáků. Z hlediska osob byli dále jmenováni pracovníci ŠPP (ideální je obsazení všech pozic ŠPP), sociální pedagog a sociální pracovník.

Respondenti dále uváděli pedagogickou intervenci, předmět speciálně pedagogické péče, plán pedagogické podpory a individuální vzdělávací plán – tato opatření byla účastníky výzkumu jmenována jako účinná bez uvedení dalších podrobností.

Opatření pomáhající pedagogům

Respondenti dále popisovali, co pomáhá jim osobně při práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Ve většině případů popisovali respondenti stejná opatření, která uváděli jako efektivní při naplňování vzdělávacích potřeb samotných žáků. V následujícím textu jsou uvedeny pouze takové aktivity, opatření a postoje, které nebyly zmíněny v textu o efektivních podpůrných opatřeních u žáků.

Nejčastěji byla zmiňována **potřeba pozitivní zpětné vazby**. Respondenti popisovali, že je pro ně důležité vidět výsledky svého úsilí v podobě zlepšených studijních výsledků či zájmu žáků, zmiňováno bylo také ocenění ze strany zákonných zástupců, případně také od samotných žáků. Pro některé respondenty bylo motivující, že se jejich bývalí žáci dokázali v dospělém životě společensky uplatnit, v jiných případech bylo pro pedagoga dostačující, že se k němu bývalí žáci hlásili. Pro některé učitele byla v rámci ocenění důležitá také adekvátní finanční odměna za práci. Respondenti většinou zmiňovali, že je pro ně dostačující, pokud se úspěch u žáků

objeví i ojediněle (v jednotkách případů), motivující byly i drobné pozitivní změny, aspirační úroveň pedagogů byla v této oblasti nastavena relativně nízkou, jak uvádí jeden z respondentů: „*Kdyby se 1 dítě dokázalo díky mé pomoci v životě uplatnit, budu mít dobrý pocit. Ještě důležitější je pro mě fakt, aby z dětí vyrostli slušní a pracovití lidé, ať už budou dělat cokoliv.*“ Nízké očekávání bylo někdy zdůvodňováno jako obrana před možným zklamáním: „*Musím si klást malé cíle, abych nebyla frustrovaná, že se mi nedaří je plnit.*“ S otázkou (vnějšího) ocenění souvisela v některých případech také potřeba (vnitřní) smysluplnosti.

Dalším často zmiňovaným tématem byla **spolupráce**, ta byla popisována na více úrovních. V rámci školy se jednalo o spolupráci s kolegy, pedagogové sdíleli informace o žácích, radili se, domlouvali se na společném postupu, sdíleli své zkušenosti: „*Mně osobně nejvíce pomáhá společné sdílení s kolegy. Když máme prostor se svěřit, vyměnit si zkušenosti, pocity.*“ Spolupráce probíhala mezi jednotlivými pedagogy a také mezi pedagogy a pracovníky ŠPP. Spolupráce uvnitř školy byla ve většině případů popisována jako forma intervize, pouze v jednom případě byla v této souvislosti zmíněna supervize jako prostředek, který pedagogům pomáhá. **Pro pedagogy byl důležitý pocit, že na řešení problému nejsou sami.** Uváděna byla také důležitost spolupráce s vnějšími subjekty, jednalo se o ŠPZ, neziskové organizace a také o OSPOD. **Jako zásadní byla popisována spolupráce a komunikace se zákonnými zástupci žáků.** Důraz byl kladen na pozitivní atmosféru při spolupráci, projevování důvěry směrem k rodičům žáka, dále byla zmiňována důležitost pravidelnosti vzájemného setkávání. Jeden z respondentů uvedl, že mu pomáhá bližší známost s rodiči žáků (osobnější vztah). Jako velmi účinné bylo zmiňováno **vzdělávání pedagogů**. Jednalo se o různé formy organizovaného DVPP, často bylo zmiňováno také samostudium. Někteří pedagogové kladně hodnotili své speciálně pedagogické vzdělání. V rámci (sebe)vzdělávání popisovali respondenti potřebu hlouběji poznat specifika prostředí, ve kterém sociálně znevýhodnění žáci žijí, včetně potřeby rozumět slangu, kterým žáci hovoří. Dále byla jako pozitivní faktor zmiňována také samotná délka praxe spojená se získáváním cenných zkušeností a se zlepšováním pedagogických kompetencí.

Oceňováno bylo **pozitivní klima školy** a podpora vedení, která dávala respondentům větší jistotu při práci. V rámci pracovní atmosféry byly vyzdvihovány dobré osobní vztahy na pracovišti, kdy kolegové v těchto školách sloužili jako dobrá sociální opora. Pedagogům pomáhalo při práci také **pozitivní klima třídy**.

Některým respondentům pomáhal angažovaný přístup a projevování zájmu o (samotné) žáky, pedagogové tak s žáky běžně hovořili o tématech mimo vlastní výuku, zajímali se o jejich rodinnou situaci, o jejich záliby a koníčky i o jejich potíže.

Pro některé respondenty byla důležitá přiměřená **psychohygienu** – jednalo se o dostatečný odpočinek či aktivní trávení volného času. Zdůrazňována byla také potřeba dobrého rodinného zázemí a osobní životní pohody: „*Péče sama o sebe – osobní pocit spokojenosti sama se sebou a vlastním životem – rodina, přátelé, záliby – není to jen klišé.*“ Pozitivně byl hodnocen také vlastní smysl pro humor.

Respondenti někdy popisovali, že jim pomáhá zaujmout ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům postoj, kdy vnímají vzdělávání těchto žáků jako výzvu, která klade zvýšené nároky na jejich pedagogické dovednosti a kreativitu (náročná výzva, která ovšem může být zvládnutelná). Z některých výpovědí bylo naopak možné cítit větší či menší míru skepse, rezignace a frustrace. To se projevovalo ve vztahu k žákům: „*Že si řeknu, že to ... s nimi musím ty 4 roky vydržet*“, i ve vztahu ke školství obecně: „*Už jsem rezignoval na jakoukoliv pomoc zvenčí, ve školství se stále slibuje, slibuje a slibuje. Školství je naprosto nekonceptní, bez dlouhodobé vize.*“

Systémová opatření

Respondenti uváděli také návrhy na systémová opatření, která by pomohla sociálně znevýhodněným žákům (a pedagogům) při vzdělávání. Nejčastěji byl uváděn návrh na systémové **snížení počtu žáků ve třídě** (maximálně 15-20 žáků). Při větším počtu žáků není podle respondentů možné dostatečně individualizovat výuku. S organizací vyučování souvisel také požadavek na druhého (v jednom případě také třetího) pedagoga ve třídě. Často uváděny byly **požadavky na asistenta pedagoga**. Jednalo se o návrh, aby AP mohli mít také žáci v 1. stupni podpory, aby o přidělení AP rozhodoval ředitel školy (nikoli ŠPZ). Dále se jednalo o požadavek, aby byl AP přítomen plošně v každé třídě (bez ohledu na typ školy a třídy a přítomnost žáků se SVP). Zmíněn byl také požadavek na AP specificky zaměřené na jednotlivé předměty: „*Asistent pedagoga pro všechny žáky, zaměřený na daný předmět (asistent, který nemá zájem, např. o chemii, není učiteli na pomoc, ale pro zlost).*“ Jeden z respondentů vznesl požadavek na automatické přidělení romského AP do tříd, kde jsou alespoň 2 romští žáci. Časté byly také návrhy vztahující se k předškolnímu vzdělávání, jednalo se o povinnost 2 let předškolního vzdělávání, dále pak o přípravné třídy, které by mohly navštěvovat i děti bez odkladu povinné školní docházky (alternativa k předškolnímu vzdělávání v MŠ).

Někteří pedagogové se shodovali v názoru, že by sociálně znevýhodnění žáci měli být systémově vzdělávání v homogenních skupinách (ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění, resp. ve vztahu ke sníženým dovednostem a specifickým rodinným podmínkám žáků) – to se týkalo zejména požadavku na vytváření homogenních tříd. Někteří respondenti se v této souvislosti negativně vyjadřovali směrem k inkluzivnímu pojetí výuky, podle jednoho z respondentů je potřeba: „*upravit integraci ze stavu, v jakém je prováděna v praxi, nyní klade vyšší nároky na žáky méně nadané a brzdí protipól.*“ Respondenti navrhovali, aby byli sociálně znevýhodnění žáci s nedostatečnými kompetencemi pro adekvátní školní výkon vzdělávání ve třídách a školách podle par. 16 ŠZ. Důvodem byla dle pedagogů potřeba: „*eliminovat negativní zážitky a neúspěch dítěte, které zpravidla zažívá.*“ Někteří respondenti spíše požadovali, aby nedocházelo ke kumulaci více sociálně znevýhodněných žáků v jedné třídě (případně také v jedné škole).

Pro některé respondenty bylo důležité, aby byl systémově ošetřen **volný čas žáků**, návrhy směřovaly k tomu, aby škola nabízela dostatek aktivit po vlastním vyučování: „*Pro všechny na 1. stupni bloky – her, čtení, návštěv muzeí, výstav, knihoven, hudebních + TV + rukodělných kroužků, logoped. cvičení a jiných do 17 hod. – povinně s jinými pedagogy než ve vyučování.*“ Jiný respondent uvedl požadavek na povinnou docházku do školní družiny, kde by žáci získali potřebné: „*pracovní, hygienické, společenské a jiné návyky.*“ Velká část respondentů zmínila **téma reformy sociálního systému** – jeho současné nastavení vnímali jako demotivující (nezaměstnaní rodiče pobírající sociální dávky dávají dětem špatný příklad) a nespravedlivé (ve vztahu k většinové pracující společnosti). Respondenti navrhovali, aby byly sociální dávky vypláceny zákonným zástupcům pouze při řádné docházce dětí. Někteří navrhovali, aby bylo zavedeno motivační prospěchové stipendium vyplácené jako forma sociálních dávek také zákonným zástupcům, dále se jednalo o návrhy, aby byly dávky vypláceny pouze na základě dosažení určitého stupně vzdělání (střední škola). Jeden z respondentů popsal situaci takto: „*Pokud žák chodí pravidelně do školy, jsou jeho vzdělávací možnosti nesrovnatelně vyšší. Snížení různých dávek a doplateků na živobytí, které jsou demotivující vzhledem k zaměstnanosti. Žáci z těchto skupin jsou tak již třetí generací, která je dlouhodobě nezaměstnaná, a doma nevidí vzor v přístupu k práci a obživě způsobem, který by byl společensky žádoucí.*“ **Opakovaně se objevoval požadavek na zajištění školní docházky.** Většinou se nejednalo o konkrétní návrh na systémovou změnu, spíše se jednalo o konstatování potřeby lepší vynutitelnosti docházky, jeden respondent v této souvislosti navrhoval určení maximálního počtu hodin, které mohou omluvit zákonní zástupci.

Řada respondentů požadovala změnu obsahu vzdělávání. Uváděny byly požadavky na celkové snížení objemu učiva a přijetí méně náročných osnov. Učivo by podle respondentů mělo být více prakticky zaměřené: „*Zavedení do výuky více praktických dovedností z reálného života (finanční gramotnost – spočítat si nákup, vyzkoušet si komunikaci na úřadě, naštipat dříví, něco uvařit, opravit zásuvku), resp. změnit poměr mezi předměty, na které je nyní kladen důraz (čeština, matematika), vůči praktickým dovednostem.*“ Často se objevoval požadavek na zlepšení praktických jazykových dovedností, zlepšení slovní zásoby a práce s textem: „*Zjednodušení a přepracování osnov. Ačkoli neučím český jazyk, vidím největší problém v tomto předmětu. Žáci se učí spoustu pravopisných a gramatických jevů a mnohdy nemají ani základní slovní výbavu a nepřečtou text s porozuměním. Mně potom žáci 6. ročníku tvrdí, že spojují dílky stavebnice Merkur pomocí hřebíků, místo šroubků a maticek.*“ Někteří pedagogové by v této souvislosti uvítali zvýšení časové dotace na výuku českého jazyka na úkor cizích jazyků. V jednom případě uvedl respondent požadavek na více volitelných předmětů. Objevil se také požadavek na větší využívání metaúčení (učit se, jak se učit). Dle jednoho z respondentů by měla být možnost nařídít žákům povinné doučování.

Zmíněn byl požadavek na více vzdělávacích akcí v rámci DVPP, které by byly zaměřeny na problematiku sociálně znevýhodněných žáků. Jeden z respondentů by si přál metodický materiál: „*kde je vše definováno (kuchařka pro učitele), jaký je postup, když např. přijde nový žák, žák odjíždí od zahraničí, jak se postupuje při krizové intervenci, jak píšeme IVP.*“

Ve vztahu k hodnocení žáků se objevily požadavky na zrušení známkování a využívání slovního hodnocení. Pedagogové by v řadě případů uvítali možnost využívat více různých pomůcek – opakovaně se tak objevoval požadavek na zvýšení objemu financí na jejich pořízení.

Často se objevovalo téma **spolupráce s vnějšími subjekty mimo školu**. Respondenti kladli požadavek na to, aby pracovníci ŠPZ více působili přímo ve škole (depistáže, diagnostika, poradenství), objevil se také názor, že by mělo být více ŠPZ. Další požadavky se týkaly spolupráce s OSPOD – pedagogové by uvítali lepší spolupráci s touto institucí (intenzivnější a kvalitnější spolupráce) a zvýšení jejích pravomocí. Neziskové organizace by pak měly zajišťovat smysluplné trávení volného času, případně také doučování.

6.5 Diskuse

Ve výsledcích šetření byly podrobně popsány vzdělávací potřeby sledovaných sociálně znevýhodněných žáků ZŠ a podpůrná opatření využívaná u této skupiny žáků. Výsledky kvalitativní a kvantitativní části šetření se vzájemně doplňují a jsou v souladu (stejně jako výsledky části sledující vybrané jevy ovlivňující vzdělávání a výsledky části zaměřené na podpůrná opatření).

Zjištěné výsledky se do značné míry shodují s výsledky současných výzkumů zaměřených na problematiku sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělávání (kapitola 2.3). Potvrzeny byly poznatky o nízké úrovni jazykových kompetencí sociálně znevýhodněných žáků, zejména pak u žáků romských (Kaleja, 2014; Němec & Vojtová, 2009). **Rodina byla v souladu s dříve provedenými šetřeními (např. GAC, 2009; Němec & Vojtová, 2009) vnímána jako zásadní a zároveň kritický faktor, který výrazným způsobem ovlivňuje průběh vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.** Dobrá spolupráce s rodinou byla popsána jako ideální podpůrné opatření, respondenti si zároveň na spolupráci s rodinami často stěžovali. Podle respondentů tak sledovaná problematika výrazně přesahuje hranice samotné školy (ve smyslu příčiny i řešení), tím zároveň dochází k tomu, že má škola omezený prostor na případné efektivní intervence. Na druhou stranu je pozitivní zjištění, že většina respondentů vnímala, že i přes výše uvedené okolnosti může škola sociálně znevýhodněným žákům do určité míry pomoci.

Sociálně znevýhodnění žáci byli vzhledem ke svým potřebám popisováni (navzdory očekávání) jako relativně homogenní skupina (jednotlivé podskupiny mají podobný profil na úrovni kategorií sledovaných jevů), celkově bylo mezi sledovanými podskupinami nalezeno více podobností než rozdílů.

Na základě výsledků šetření je možné konstatovat, že z hlediska sledovaných jevů ovlivňujících vzdělávání se kategorie K, Z a V významně neliší, tyto kategorie se z této perspektivy jeví spíše jako formální a neodrážejí reálné rozdílné vzdělávací potřeby žáků sledovaných žáků. Na tento výsledek může mít částečně vliv nejednotnost při diagnostice sociálního znevýhodnění (a s tím spojeného zařazení žáka do příslušné kategorie). Z hlediska vzdělávacích potřeb se pak více (zde signifikantně) odlišovali žáci z majority a žáci z minority (resp. romští žáci), u žáků z minority měly sledované jevy ovlivňující vzdělávání vyšší intenzitu.

U části respondentů bylo možné zaznamenat protiinkluzivní postoje, které byly spojeny především s doporučením vzdělávat sociálně znevýhodněné žáky ve třídách či školách podle par. 16 odst. 9 ŠZ. Objevovaly se také náznaky pocitů bezmoci (závislost efektivity pomoci na spolupráci s rodinou žáka) a frustrace. Zaznamenat bylo možné některé více či méně radikální návrhy na efektivní opatření (například restrikce směrem k sociálním dávkám). Je možné předpokládat, že uvedené jevy spolu souvisejí (kdy v například dlouhodobá frustrace může vést k požadavku radikálních řešení). Je doporučeno, aby byla věnována pozornost nejen potřebám sociálně znevýhodněných žáků, ale také potřebám pedagogů, kteří je vzdělávají.

V šetření byli popisováni především romští žáci. Ze získaných dat nebylo možné vydefinovat další specifické podskupiny sociálně znevýhodněných žáků, které by bylo možné popsat (například děti z náhradní rodinné péče, děti z nekompletní rodiny, děti cizinců či děti nadměrně zaneprázdněných rodičů, kteří na ně nemají čas). Další skupiny žáků se zcela jistě na školách vyskytují, pouze se je nepodařilo v šetření zachytit a popsat (mimo jiné vlivem zvolené metodologie). Romští žáci představovali nejenom nejpočetnější skupinu SZ žáků, ale také skupinu žáků s nejintenzivnějším výskytem jevů ovlivňujících vzdělávání. Romští žáci tak představovali v prezentovaném šetření dominantní kategorii SZ žáků – tento jev někdy v praxi může vést k tomu, že jsou skupiny romských a sociálně znevýhodněných žáků považovány za identické (např. Svoboda et al., 2009). Je nutné upozornit na to, že tento fakt může vést v praxi k přehlížení některých málo početných a v projevech méně výrazných skupin sociálně znevýhodněných žáků.

Celé šetření se opírá o subjektivní výpovědi respondentů, výsledky nebyly ověřovány pomocí objektivních kritérií. Výsledky šetření mohou být z toho důvodu zkresleny, to se týká sledovaných jevů ovlivňujících vzdělávání i efektivity podpůrných opatření. Respondenti hodnotili případné negativní faktory na straně školy jako ty s nejmenší mírou výskytu, jako méně intenzivní byly hodnoceny také faktory na straně vzdělávacího systému. Je otázkou nakolik byl tento výsledek ovlivněn tím, že respondenty byli pracovníci školy (kteří tak hodnotili sami sebe). U některých respondentů bylo možné zaznamenat, že ne vždy rozlišovali mezi opatřeními, která pomáhají žákům, a mezi těmi, která pomáhají spíše samotným pedagogům – tento jev mohl přispět ke zkreslení při hodnocení efektivity podpůrných opatření (například vysoce hodnocená efektivita u zařazování žáků do tříd/škol podle par. 16 odst. 9 ŠZ). Do šetření byli zapojeni pouze respondenti z řad pracovníků škol, je možné, že další skupiny osob mohou vnímat danou problematiku odlišně, jedná se například o samotné žáky, jejich zákonné zástupci či pracovníky vnějších subjektů (ŠPZ, NNO a další instituce). Další zkreslení výsledků může být způsobeno tím, že každý respondent popisoval pouze jednu vybranou skupinu žáků (chyběl tak jednotnější posuzovací rámec).

Při generalizaci výsledků je doporučeno brát v úvahu použitou metodologii studie (včetně zmíněných limitů), charakteristiky výzkumného souboru a popisované žáky. Výsledky tak popisují spíše subjektivní vnímání sledované problematiky z pohledu pedagogických pracovníků, kdy byli popisováni

především romští žáci na základních školách s nejvyšší koncentrací SZ žáků. Je možné předpokládat, že u specifických podskupin SZ žáků, kteří nebyli ve studii popsáni, by mohly být výsledky jiné. Výsledky by se mohly odlišovat také na školách s menším podílem SZ žáků.

V případném dalším navazujícím výzkumu je doporučeno zaměřit se také na další podkategorie SZ žáků a ty podrobně popsat (zejména jejich vzdělávací potřeby a efektivní podpůrná opatření), dále je doporučeno zahrnout do výzkumu názory dalších zúčastněných stran (žáci, zákonní zástupci či pracovníci NNO a ŠPZ).

V neposlední řadě je doporučeno, aby byly u sociálně znevýhodněných žáků podrobněji sledovány jako ovlivňující faktory také další SVP (včetně jejich vlivu na celkové vzdělávací potřeby žáka).

6.6 Shrnutí

- Z hlediska výskytu sledovaných jevů, které mohou negativně ovlivnit vzdělávání SZ žáků, nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi žáky s příznakem K, Z a V. Signifikantní rozdíl byl naopak nalezen mezi žáky z majority a žáky z minority, u žáků z minority se sledované jevy vyskytovaly častěji.
- Respondenti hodnotili jako nejvíce intenzivní a nejvíce závažné negativní jevy na straně rodiny a na straně žáků. Zákonní zástupci podle respondentů nespolupracují se školou, nechtějí anebo neumějí pomáhat svým dětem s učením a s přípravou na vyučování, v rodinách často chybí pozitivní vzory, vzdělání není v rodinách SZ žáků významnou hodnotou.
- U žáků byla popisována nedostatečná předškolní příprava a nedostatečné kompetence pro úspěšné plnění školní docházky, popisovány byly problémy v chování žáků.
- Nižší míru výskytu měly sledované jevy na straně školy a pedagogů a na straně vzdělávacího systému. V některých případech byly ovšem u pedagogů zmíněny předsudky a nedostatečné odborné kompetence, pedagogové pracující se SZ žáky byli někdy popisováni jako frustrovaní a vyhořelí.
- Podle respondentů může škola SZ žákům do určité míry pomoci, efektivní pomoc není možná bez spolupracujících zákonných zástupců.
- Pedagogům se při vzdělávání SZ žáků osvědčila řada opatření: individualizace výuky, využívání asistenta pedagoga, redukce obsahu učiva, praktické zaměření učiva, výuka formou hry či doučování.
- Pedagogové se někdy stavěli negativně ke vzdělávání SZ žáků v běžných třídách.
- Vzdělávání SZ žáků je podle některých respondentů negativně ovlivněno aktuální podobou sociálního systému, který při vzdělávání SZ žáky demotivuje.

7 Komparace výsledků vzdělávání u sociálně znevýhodněných a ostatních žáků ZŠ

Zařazení zjišťování výsledků vzdělávání posiluje možnosti komparace ve výzkumu o další významnou objektivizující okolnost. Didaktické testování v oblasti českého jazyka a literatury a matematiky, které bylo v tomto výzkumu zvoleno, se zaměřuje na významnou oblast kurikula, úzce spjatou se základními gramotnostmi.

7.1 Cíle

Hlavním cílem šetření bylo porovnat úspěšnost v testech z matematiky a z českého jazyka u žáků 5., 6. a 9. ročníků v závislosti na sociálním znevýhodnění žáka.

Vzhledem k charakteru studie nebyly stanoveny konkrétní hypotézy.

7.2 Metody

V šetření byly využity didaktické elektronické testy zapůjčené bezplatně Českou školní inspekcí. Jedná se o testy, které byly ČŠI původně využité ve *Výběrovém zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol ve školním roce 2016/2017*. Základní údaje k charakteristikám použitých testů (úspěšnost v testech a jejich částech, reliabilita testu apod.) jsou dostupné ve zprávě ČŠI (Česká školní inspekce, 2017). V tomto výzkumu bylo použito celkem osm didaktických testů, jejichž přehled i základní charakteristiky uvádí tabulka 7.1, která zároveň popisuje, kolik vyplněných testů a dotazníků bylo získáno a kolik z jejich celkového počtu vyplnili žáci se sociálním znevýhodněním. Jak test z českého jazyka, tak i test z matematiky obsahuje několik subtestů, jejichž jednotlivé výsledky jsou v rámci této analýzy také zohledněny. Výsledek testu je dán počtem správně zodpovězených položek, za chybné odpovědi se body neodečítají. S ohledem na podmínky využití těchto testů v rámci dohody s ČŠI není uvedeno znění jednotlivých úloh s výjimkou položek uveřejněných ČŠI (Příloha č. 7).

- „Test z matematiky pro žáky 5. ročníku se skládal z 25 úloh, z nichž některé byly složeny z vyššího počtu dílčích testových položek. Celkově tak bylo hodnoceno 83 testových položek (odpovědi žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 54 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, včetně úloh s částečně otevřenou odpovědí, v nichž žáci odpovídali nikoli výběrem odpovědi, ale zápisem čísla. Hodnota Cronbachova alfa (0,940) naznačuje vysokou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo matematiky v rámcovém vzdělávacím programu pro 1. stupeň základních škol“ (ČŠI, 2017, 7).
- „Test z českého jazyka pro žáky 5. ročníku se skládal z 30 úloh a zároveň testových položek, které dávaly žákům vždy výběr jedné správné odpovědi ze čtyř nabízených odpovědí. Celkově tak bylo hodnoceno 30 testových položek (odpovědi žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 24 testových položek). Hodnota Cronbachova alfa (0,824) naznačuje dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo českého jazyka v rámcovém vzdělávacím programu pro 1. stupeň základních škol“ (ČŠI, 2017, 10).
- „Test z matematiky pro žáky 9. ročníku se skládal z 19 úloh, z nichž většina byla dále členěna

na dílčí testové položky. Celkově tak bylo hodnoceno 49 testových položek na žáka s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 43 testových položek). V testu byly využity různé typy testových položek, včetně otevřených úloh ponechávajících žákům volný prostor pro odpověď. Hodnota Cronbachova alfa (0,915) naznačuje vysokou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo matematiky v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání“ (ČŠI, 2017, 27).

- „Test z českého jazyka pro žáky 9. ročníku se skládal z 35 úloh, z nichž některé byly dále členěny na několik dílčích testových položek. Celkově tak bylo hodnoceno 52 testových položek (odpovědí žáků) s výjimkou žáků, kteří řešili upravenou verzi testu pro žáky se SVP, u nichž byl počet hodnocených odpovědí nižší (celkem 38 testových položek). Hodnota Cronbachova alfa (0,901) naznačuje velmi dobrou spolehlivost testu. Obsahově se test zaměřil na hodnocení, na jaké úrovni žáci zvládli vybrané učivo českého jazyka v rámcovém vzdělávacím programu pro 2. stupeň základního vzdělávání“ (ČŠI, 2017, 31).

Testování bylo doplněno krátkým 8 položkovým dotazníkem žáka, který byl určen pro administraci po samotném testování. Dotazník byl vytvořen v rámci tohoto výzkumu při přípravě testování v září 2018. V rámci dotazníků žáka byly položky zaměřeny na několik oblastí zahrnující postoj ke škole, jednotlivým předmětům hodnocení vztahů v rámci školy, náročnosti a podmínek pro přípravu. Vzhledem k odlišné povaze výroků nebyl stanoven celkový skóre tohoto testu a výsledky jsou prezentovány na úrovni jednotlivých položek. Každý výrok žáci hodnotili na čtyřstupňové škále dle míry souhlasu. Celkové znění položek je uvedeno v tabulce 8.5 spolu s výsledky.

Tabulka 7.1 – Přehled a počet administrovaných testů

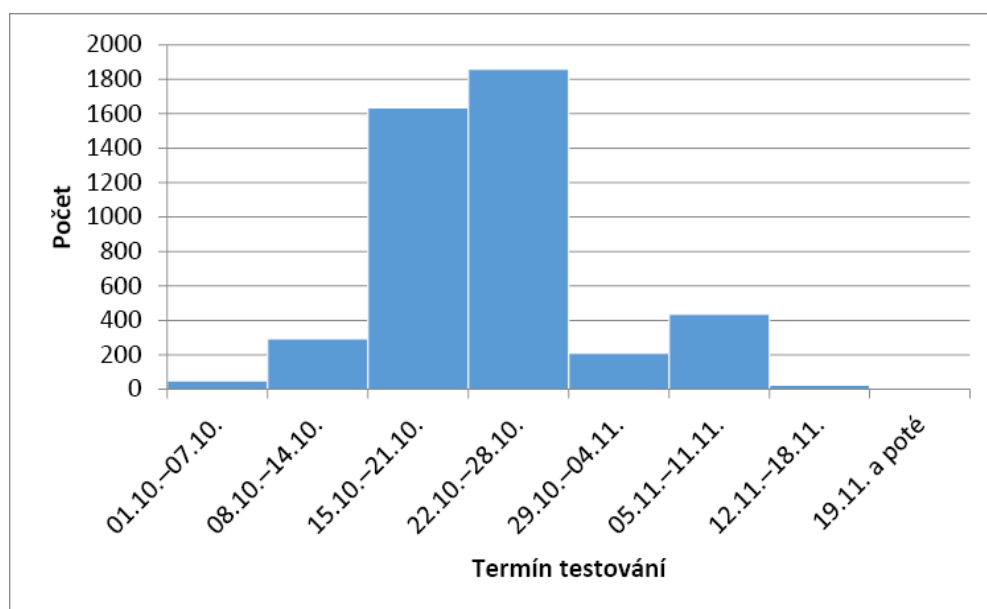
Roč.	Test	Varianta	Úloh	Položek	Škol	Žáků	z toho se soc. zn.	% se soc. zn.
5.	ČJ	běžná	30	30	28	493	164	33
		SVP	30	24	17	85	43	50
	MAT	běžná	25	83	26	473	170	35
		SVP	25	54	16	84	43	51
	dotazník	-	8	8	21	520	196	37
6.	ČJ	běžná	30	30	24	489	167	34
		SVP	30	24	12	81	21	26
	MAT	běžná	25	83	22	419	161	38
		SVP	25	54	11	59	21	36
	dotazník	-	8	8	19	472	192	41
9.	ČJ	běžná	35	52	25	406	102	25
		SVP	35	38	12	55	10	18
	MAT	běžná	19	49	24	395	93	24
		SVP	19	43	11	47	11	23
	dotazník	-	8	8	15	313	90	29

Jako sociálně znevýhodnění jsou v tomto výzkumu uvažováni žáci, kteří mají příznak KZV v identifikátoru znevýhodnění anebo byli jako sociálně znevýhodnění označeni pracovníky školy zapojenými do šetření.

Graf 7.1 mapuje termíny testování a dotazování ve školách. Zařazeny jsou pouze platné testy, které byly následně

vyhodnocovány. Nejvíce testů a dotazníků bylo administrováno mezi 15. 10. a 28. 10. 2018. V okrajových termínech na počátku října a v druhé polovině listopadu se již jednalo pouze o sběr jednotlivých protokolů.

Graf 7.1 – Termíny testování



Testování bylo pro školy dobrovolné a probíhalo online ve webové aplikaci iSet. Výsledky na úrovni jednotlivých odpovědí byly školou předány v anonymizované podobě. Žáci 5. i 6. ročníků vždy využili variantu testu z 5. ročníku, žáci 9. ročníku variantu pro 9. ročníky. Zařazení žáků se zdravotním znevýhodněním bylo ponecháno, stejně jako v testování ČŠI, na úvaze ředitele školy. Žáci se SVP mohli být přiřazeni k testu v úpravě pro SVP, případně nemuseli být vůbec zařazeni do testování vůbec, přičemž rozhodující bylo subjektivní posouzení ředitele, zda je žák schopen test vykonat vzhledem k jeho aktuálnímu stavu a charakteru potíží. Školy byly instruovány k tomu, aby vytvořily alespoň jeden náhradní termín testování pro žáky, kteří byli v den řádného testování nepřítomni. Výsledky škola předala v anonymizované podobě spolu s anonymizovaným seznamem, který obsahoval informaci, zda má žák přidělený identifikátor znevýhodnění a zda byl učitelem označen jako sociálně znevýhodněný.

Těžiště testování bylo předpokládáno v období října 2018. Oproti původnímu výběrovému zjišťování ČŠI byl tedy termín testování s ohledem na průběh školního roku posunut: pro žáky zařazené v pátých a devátých ročnících bylo testování předraženo o sedm měsíců, u žáků zařazených do šestého ročníku naopak následovalo o 2 měsíce školní výuky, a 4 měsíce kalendářní později. Tato úprava termínů byla možná mj. na základě konzultace s ČŠI, z které vyplynulo, že testy nejsou rozhodující měrou závislé na látce 5., resp. 9. ročníků, ačkoliv jsou zaměřeny na ověření dosažení výstupů RVP pro základní vzdělávání na konci etap vzdělávání. Vygenerované dokumenty s výsledky za třídu i žáka byly následně předány elektronicky k vyhodnocení. Žáci i zúčastnění pedagogové školy měli v případě zájmu možnost seznámit se s výsledkem testování.

Získaná data jsou prezentována na obecné úrovni. K posouzení významnosti rozdílů mezi uvedenými podskupinami bylo u sledovaných veličin využito statistické testování. Na úrovni jednotlivých podskupin bylo provedeno posouzení normality rozdělení dat, využito bylo numerické posouzení pomocí Shapirova-Wilkova testu. Vzhledem k tomu, že některé posuzované datové podsoubory nevykazovaly normální rozdělení, byla při komparaci využita neparametrická testová metoda. Při komparaci žáků byl využit Mann-Whitneyův test. Testována byla vždy nulová hypotéza o shodě rozdělení

sledovaných veličin. Testování bylo provedeno na hladině významnosti 0,05. Statistické testování bylo realizováno v programu Stata.

7.3 Výzkumný soubor

Do testování se zapojilo celkem 34 škol z 10 krajů. Nejvíce žáků bylo testováno v Ústeckém kraji (698) a Libereckém kraji (398). Hlavní město Praha a kraje Vysočina, Jihomoravský a Zlínský nebyly v rámci testování zastoupeny. Celkem se testování zúčastnilo 1861 žáků, 812 (44 %) žáků mělo sociální znevýhodnění (Tabulka 7.2).

Tabulka 7.2 – Celkový počet zapojených žáků a škol s ohledem na kraj a soc. zn.

Kraj	Žáků				Škol (RED-IZO)
	5. ročník	6. ročník	9. ročník	celkem	
Hlavní město Praha	0	0	0	0	0
Jihočeský	60	52	39	151	2
Jihomoravský	0	0	0	0	0
Karlovarský	39	60	46	145	2
Královéhradecký	0	31	13	44	1
Liberecký	165	120	113	398	7
Moravskoslezský	37	21	19	77	3
Olomoucký	30	20	48	98	4
Pardubický	28	27	19	74	3
Plzeňský	49	37	14	100	2
Středočeský	29	25	22	76	2
Ústecký	282	248	168	698	8
Vysočina	0	0	0	0	0
Zlínský	0	0	0	0	0
Celkem	719	641	501	1861	34
z toho bez soc. zn.	380	350	319	1049	
z toho se soc.	339	291	182	812	

V rámci výběru výzkumného souboru byly osloveny základní školy s největší koncentrací sociálně znevýhodněných žáků, resp. žáků ohrožených sociálním znevýhodněním. Osloveny byly všechny běžné základní školy, které splnily alespoň jednu z následujících podmínek:

- Alespoň na jednom pracovišti školy (P IZO) je dle dat MŠMT z výkazu M 3 k 30. 9. 2017 minimálně 10 % sociálně znevýhodněných žáků. MŠMT poskytlo pro potřeby šetření kompletní data z uvedeného výkazu za všechny ZŠ v ČR

anebo

- Alespoň na jednom pracovišti školy (P IZO) je dle interních statistik MŠMT více než 20 % žáků ohrožených sociálním znevýhodněním. MŠMT poskytlo pro potřeby šetření seznam škol splňujících uvedené kritérium.

Dále byly osloveny vybrané školy zapojené do projektu KIPR, v jehož rámci byla tato výzkumná studie realizována. Jednalo se o školy, které nesplňovaly výše uvedená kritéria, zároveň však byly vyhodnoceny jako relevantní vzhledem k předmětu výzkumu.

Celkem bylo osloveno 415 škol s nabídkou účasti v šetření. Oslovování škol probíhalo ve 2 fázích – od 7. 6. do 10. 7. 2018, dále pak od 15. 8. do 30. 9. 2018. Důvodem realizace druhé fáze oslovování byla snaha o navýšení výzkumného souboru. Ve druhé fázi oslovování byl kladen větší důraz na osobní komunikaci prostřednictvím telefonu. Školy byly osloveny s nabídkou účasti v dotazníkovém šetření a současně také s nabídkou účasti v testování žáků – bylo ponecháno na rozhodnutí vedení školy, zda a jakého šetření se škola zúčastní. Přehled počtu oslovených škol je v tabulce 7.3.

Tabulka 7.3 – Počty oslovených škol

Kritérium	Školy (RED IZO)	Pracoviště (P IZO)
10 a více % žáků se SZ	131	134
20 a více % žáků ohrožených SZ	168	194
Platí obě kritéria	112	124
Školy z projektu KIPR	4	7
Celkem	415	459

7.4 Výsledky

7.4.1 Komparace výsledků vzdělávání

Průměrné výsledky testování v jednotlivých ročnících a testech jsou uvedeny v tabulce 7.4 společně s rozdílem mezi skupinami sociálně znevýhodněných žáků a žáků bez sociálního znevýhodnění. Průměrná úspěšnost se u skupiny bez sociálního znevýhodnění pohybovala od 26,9 % po 51 %, u skupiny žáků se sociálním znevýhodněním od 22 % po 43,3 %. Ve všech těchto případech dosáhli žáci se sociálním znevýhodněním nižší úspěšnosti.

Tabulka 7.4 – Průměrná úspěšnost v % a statistická významnost rozdílu mezi skupinami

Před.	Kategorie	Běžný test						Úprava pro SVP					
		5 r.		6 r.		9 r.		5 r.		6 r.		9 r.	
		Bez	SZ	Bez	SZ	Bez	SZ	Bez	SZ	Bez	SZ	Bez	SZ
ČJ	Pravopis a mluvnice	52	35 *	56	34 *	39	21 *	39	38	41	37	26	24
	Sl. zásoba a slovtvorba	33	37	37	34	51	37 *	36	26 *	37	19 *	47	39
	Větná skladba	61	39 *	57	42 *	-	-	46	47	47	40	-	-
	Porozumění textu	28	24 *	31	26 *	54	42 *	24	24	26	29	56	53
	Celkem	44	32 *	46	32 *	51	38 *	37	37	40	35	48	43
MA	Počítání s čísly	53	35 *	58	37 *	48	34	46	34 *	50	37 *	35	32
	Geometrie	24	13 *	25	13 *	19	13	20	12 *	28	18	20	10
	Slovní úlohy	26	13 *	30	17 *	24	13	26	16 *	31	23	13	18
	Celkem	40	24 *	44	27 *	33	22	37	25 *	41	30 *	27	23

Bez – žáci bez sociálního znevýhodnění, SZ – žáci se sociálním znevýhodněním

* Statisticky významný rozdíl ve výsledcích testování – lepšího výsledku dosahovali v těchto případech vždy žáci bez SZ (Mann-Whitneyho test, $\alpha=0,05$)

V případě běžných testů byly rozdíly celkových výsledků z českého jazyka statisticky významné napříč všemi ročníky, stejně jako i většina dílčích oblastí s výjimkou Slovní zásoby a slovtvorby u žáků pátých ročníků, kde

sociálně znevýhodnění žáci dosáhli v dokonce mírně lepšího výsledku, a šestých ročníků. V případě matematiky byly u běžných testů zjištěny signifikantní rozdíly mezi žáky s a bez sociálního znevýhodnění pouze v případě pátých a šestých tříd, a to napříč všemi dílčími oblastmi i v rámci celkové úspěšnosti. V případě devátých ročníků nebyla významnost tohoto rozdílu prokázána.

V případě testů SVP bylo nalezeno méně statisticky významných rozdílů. V případě testů z českého jazyka byl rozdíl významný pouze u Slovní zásoby a slovtvorby v pátých a šestých ročnících. U testů z matematiky pak byl rozdíl úspěšností mezi skupinami významný u pátého ročníků napříč všemi dílčími oblastmi i celkového výsledku, u šestých ročníků pak pouze v rámci celkového výsledku a Počítání s čísly. V devátých ročnících nebyl v případě testů SVP nalezen žádný významný rozdíl mezi skupinami.

7.4.2 Dotazník žáka

Výsledky dotazníku žáka jsou uvedeny v tabulce 7.5, statisticky významné rozdíly mezi skupinami jsou zde vyznačeny hvězdičkou. V případě pátých a šestých tříd hodnotili žáci se sociálním znevýhodněním školu pozitivněji v rámci položky „Chodím rád/a do školy“, u pátého ročníku byl rozdíl významný zároveň i v oblíbenosti českého jazyka. Na druhou stranu pak žáci pátých ročníků se sociálním znevýhodněním hodnotili učení jako více náročné. Žáci devátých ročníků se sociálním znevýhodněním pak pozitivněji hodnotili vztahy, především pak vztahy s vrstevníky ve škole, naopak méně byli spokojeni s podmínkami pro učení doma. Napříč všemi ročníky se pak ukázal statisticky významný rozdíl v rámci položky „Mám to ve škole těžší, protože nerozumím úplně dobře česky“. Detailní výsledky jsou k nalezení v Příloze 6.

Tabulka 7.5 – Průměrné výsledky dotazování žáků, signifikance rozdílů při hodnocení

Otázka	5. ročník			6. ročník			9. ročník		
	bez	SZ	SVR	bez	SZ	SVR	bez	SZ	SVR
Baví mě, co se učíme v matematice.	69	72		69	67		45	51	
Baví mě, co se učíme v češtině.	63	70	bez<SZ	63	64		52	55	
Chodím rád/a do školy.	58	67	bez<SZ	53	65	bez<SZ	48	53	
Děti ve třídě mě mají rády (mám s nimi dobré vztahy).	75	72		71	69		70	77	bez<SZ
Učitelé ve škole mě mají rádi (mám s nimi dobré vztahy).	74	75		70	71		62	67	bez<SZ
Učení je pro mě hodně těžké.	41	53	bez<SZ	49	49		50	54	
Mám doma dobré podmínky pro učení	76	76		79	74		82	69	SZ<bez
Mám to ve škole těžší, protože nerozumím úplně dobře česky.	22	40	bez<SZ	24	37	bez<SZ	15	25	bez<SZ

bez – žáci bez sociálního znevýhodnění; SZ – žáci se sociálním znevýhodněním; SVR – statisticky významný rozdíl
0 – zcela nesouhlasím; 100 – zcela souhlasím

bez<SZ – statisticky významný rozdíl v hodnocení (Mann-Whitneyho test, $\alpha=0,05$), SZ žáci souhlasili více

SZ<bez – statisticky významný rozdíl v hodnocení (Mann-Whitneyho test, $\alpha=0,05$), SZ žáci souhlasili méně

7.5 Diskuse

Výsledky testování žáků v této studii potvrdily dřívější zjištění, že žáci se sociálním znevýhodněním dosahují v rámci vzdělání horších studijních výsledků než žáci bez sociálního znevýhodnění (GAC,

2009). Na tomto jevu se může podílet několik různých faktorů, je možné předpokládat současné působení více těchto faktorů najednou. Je třeba připustit možnost, že tito žáci mohou být z různých důvodů a různým způsobem znevýhodňováni samotným vzdělávacím systémem, školou či jednotlivými pedagogy. Horší výsledky vzdělávání u sociálně znevýhodněných žáků mohou být způsobeny sociálně v souvislosti s nepodnětností domácího prostředí a s nedostatečnou podporou ze strany zákonných zástupců (kdy není naplňován existující potenciál žáka). Zároveň mohou existovat objektivní limity na straně samotných žáků (např. nižší intelekt). Je ovšem nutné upozornit na to, že i v případě objektivních limitů na straně žáka je při vhodné intervenci a optimální spolupráci s rodinou možné tyto limity často účinně kompenzovat a díky tomu dosahovat uspokojivých studijních výsledků. Na horší výsledek SZ žáků může mít vliv také existence dalších speciálních vzdělávacích potřeb, které u těchto žáků nemusí být diagnostikovány. Rozdíly při testování výsledků vzdělávání byly méně významné u testů pro žáky s dalšími SVP – lze předpokládat, že v těchto případech byly výsledky ovlivněny primárně dalšími SVP a spíše sekundárně faktorem sociálního znevýhodnění.

V rámci dotazníku žáka se pak ukázalo, že v některých skupinách hodnotili žáci se sociálním znevýhodněním školu pozitivněji, a to jak v rámci oblíbenosti školy obecně, probírané látky, tak i vztahů s vrstevníky a učiteli, a to přesto že náročnost školy hodnotili výše. Tento jev částečně kontrastuje s výše uvedeným zjištěním, že SZ žáci dosahují horších studijních výsledků. Způsoben může být například sociální desiderabilitou sledovaných sociálně znevýhodněných žáků, dále může být příčinou to, že ve srovnání s domácími podmínkami vnímají SZ žáci školní prostředí více pozitivně, v neposlední řadě je možné uvažovat o specifickém způsobu vnímání školního prostředí (např. škola jako prostor pro setkávání a trávení času s kamarády).

Sociální znevýhodnění bylo v řadě případů diagnostikováno učitelem a rozhodnutí o administraci testu SVP bylo ponecháno na rozhodnutí ředitele, díky tomu mohlo dojít ke zkreslení výsledků.

7.6 Shrnutí

- Žáci se sociálním znevýhodněním dosahovali ve srovnání se žáky bez SZ signifikantně horších studijních výsledků v rámci testů z českého jazyka a matematiky. Tyto rozdíly byly výraznější v případě žáků 5. a 6. ročníků. Méně významné byly rozdíly v případě testů pro žáky se SVP.
- Žáci se sociálním znevýhodněním hodnotili ve srovnání se žáky bez SZ školu více pozitivně, rozdíl byl v řadě případů signifikantní.

8 Celkové shrnutí a závěry

V této zprávě byla popsána problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu současných poznatků. Představeny byly výsledky vlastních analýz a vlastních výzkumných šetření – ty jsou konzistentní s výsledky dříve provedených výzkumů. Níže je uvedeno shrnutí hlavních výsledků prezentovaného výzkumu. Je doporučeno, aby byla zjištění prezentovaná v textu této zprávy využita při tvorbě metodických materiálů určených souvisejících se sociálně znevýhodněnými žáky.

Prevalence sociálního znevýhodnění u žáků ZŠ

- Celkově bylo k 30. 9. 2018 zhruba 1,5 % žáků ZŠ označeno za sociálně znevýhodněné.
- Nejčastějším typem znevýhodnění byl typ Z – odlišné životní podmínky, a to přes 60 %.
- Největší podíl sociálně znevýhodněných žáků byl evidován v Karlovarském kraji, a to téměř 5 % žáků.
- Přes 60 % žáků označených za sociálně znevýhodněné tvoří chlapci.
- V 80 % případů bylo sociální znevýhodnění evidováno zároveň v kombinaci se zdravotním znevýhodněním.
- Většina sociálně znevýhodněných žáků je vzdělávána v běžné třídě.

Využívaná podpůrná opatření u sociálně znevýhodněných žáků ZŠ

- Sociálně znevýhodnění žáci se z pohledu počtu a skladby podpůrných opatření lišili od skupiny ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- PO byla vykázána u 2/3 sociálně znevýhodněných žáků.
- Podíl žáků s vykázaným PO byl vyšší u sociálně znevýhodněných žáků bez dalších SVP ve srovnání se SZ žáky s dalšími SVP.
- SZ žáci měli průměrně více PO na žáka ve srovnání se žáky se SVP bez SZ.
- Nejčastěji vykazovaným PO typu A byla u všech sledovaných skupin žáků Pedagogická intervence ve škole (1 hodina).
- V případě SZ žáků s dalšími SVP byla častěji vykazována PO typu B, která jsou určená pro jinou kategorii žáků se SVP (jiné kategorie než H).
- V případě SZ žáků bez dalších SVP byla častěji vykazována PO typu B, která jsou určená pro skupinu SZ žáků (kategorie H).
- Nejčastěji vykazovaným PO typu B kategorie H (pomůcky určené pro sociálně znevýhodněné žáky) byly speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka.

Jevy ovlivňující vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a efektivní podpůrná opatření

- Z hlediska výskytu sledovaných jevů, které mohou negativně ovlivnit vzdělávání SZ žáků, nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi žáky s příznakem K, Z a V. Signifikantní rozdíl byl naopak nalezen mezi žáky z majority a žáky z minority, u žáků z minority se sledované jevy vyskytovaly častěji.
- Respondenti hodnotili jako nejvíce intenzivní a nejvíce závažné negativní jevy na straně rodiny a na straně žáků. Zákonní zástupci podle respondentů nespolupracují se školou, nechtějí anebo neumějí pomáhat svým dětem s učením a s přípravou na vyučování, v rodinách často chybí pozitivní vzory, vzdělání není v rodinách SZ žáků významnou hodnotou.
- U žáků byla popisována nedostatečná předškolní příprava a nedostatečné kompetence pro úspěšné plnění školní docházky, popisovány byly problémy v chování žáků.
- Nižší míru výskytu měly sledované jevy na straně školy a pedagogů a na straně vzdělávacího systému. V některých případech byly ovšem u pedagogů zmíněny předsudky a nedostatečné odborné kompetence, pedagogové pracující se SZ žáky byli někdy popisováni jako frustrovaní a vyhořelí.
- Podle respondentů může škola SZ žákům do určité míry pomoci, efektivní pomoc není možná bez spolupracujících zákonných zástupců.
- Pedagogům se při vzdělávání SZ žáků osvědčila řada opatření: individualizace výuky, využívání asistenta pedagoga, redukce obsahu učiva, praktické zaměření učiva, výuka formou hry či doučování.
- Pedagogové se někdy stavěli negativně ke vzdělávání SZ žáků v běžných třídách.
- Vzdělávání SZ žáků je podle některých respondentů negativně ovlivněno aktuální podobou sociálního systému, který při vzdělávání SZ žáky demotivuje.

Komparace výsledků vzdělávání u sociálně znevýhodněných a ostatních žáků ZŠ

- Žáci se sociálním znevýhodněním dosahovali ve srovnání se žáky bez SZ signifikantně horších studijních výsledků v rámci testů z českého jazyka a matematiky. Tyto rozdíly byly výraznější v případě žáků 5. a 6. ročníků. Méně významné byly rozdíly v případě testů pro žáky se SVP.
- Žáci se sociálním znevýhodněním hodnotili ve srovnání se žáky bez SZ školu více pozitivně, rozdíl byl v řadě případů signifikantní.

Balážová, J., Baslerová, P., Cieslar, J., Dočkalová, R., Felcmanová, L., Chrastina, J. ... Vlachová, B. (2015). *Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy, zpráva z výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Bittnerová, D. (2009). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: Emrat.

Felcmanová, L., Habrová M. et al. (2015). Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Česká školní inspekce (2017). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol ve školním roce 2016/2017: Závěrečná zpráva*. Získáno 21. května 2019 z http://www.csicr.cz/html/Vyberove_zjistovani_vysledku_zaku_2016_2017/resources/_pdfs_/Vyberove_zjistovani_2016_2017_.pdf

Český statistický úřad (2011). *Sčítání lidu, domů a bytů*. Získáno 21. května 2019 z <https://www.czso.cz/csu/czso/scitani-lidu-domu-a-bytu-2011-pramenne-dilo-2011-op37nad790>

GAC (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.

Hrbáčková, K., & Šafránková Petr, A. (2015). Vnímání vlastní účinnosti pedagogických pracovníků v oblasti institucionální péče o děti a mládež. *Sociální Pedagogika/Social Education*, 3(2), 9-24.

Jarníková, J., Tupý, J., & Votavová, R. (2019). *Podkladová studie. Společné vzdělávání*. Praha: NÚV.

Kaleja, M. (2014). *Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání*. Ostrava: Pedagogická fakulta.

Myšková, L., Smetáčková, I., Novotná, H., Onder, J., Kuželová, H., & Ptáček, R. (2015). Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace*, 25(1), s. 63-83.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015). *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. Získáno 21. května 2019 z http://www.msmt.cz/file/38368_1_1/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018). *M 3 Výkaz o základní škole podle stavu k 30. 9. 2018: Vysvětlivky k vyplnění*. Získáno 21. května 2019 z http://www.msmt.cz/file/47363_1_1/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019). Informace a metodické poznámky k předávání individuálních údajů ze školních matrik. Získáno 21. května 2019 z <https://matrika.msmt.cz/matrikas/HELPY/POKYNY.PDF>

Národní ústav pro vzdělávání (2016). *Metodický list pro školská poradenská zařízení. Zařazování žáků do kategorií zdravotního znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání: Terminologický výklad pojmů (Výklad pro užívání číselníku) k 1. 9. 2016*. Získáno 21. května 2019 z http://www.nuv.cz/uploads/Amail/1608/Metodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavec_9.docx

Němec, J., & Vojtová, V. (2009). Inkluzivní vzdělávání jako faktor socializace dětí se sociálním znevýhodněním. In J. Němec, V. Vojtová, *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils* (22-39). Brno: Paido.

Opravilová, I., & Vojtová, V. (2009). Analýza výskytu poruch chování u dětí v dětských domovech. In J. Němec, V. Vojtová, *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils* (115-122). Brno: Paido.

Svoboda, Z. et al. (2009). *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: MŠMT.

Vlach, J. (2017). Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (2005). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zachová, M. (2017). Sociokulturní handicap žáků-cizinců a profesní příprava učitelů. *Sociální pedagogika/Social Education*, 5(2), 55-71.

Zákon č. 82/2015 Sb., novela školského zákona (2015). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Zíková T. et al. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. Získáno 21. května 2019 z <http://www.kapezet.cz/sou/2011-bedekr-zs.pdf>

Příloha č. 1 – Data k analýze sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ

Tabulka P1.1 – Prevalence sociálního znevýhodnění v okresech k 30. 9. 2018

Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Benešov	9 422	116	1,2	16	81	3
Beroun	9 063	95	1,1	14	65	21
Blansko	9 954	65	0,7	36	49	15
Brno-město	33 698	569	1,7	31	49	20
Brno-venkov	19 613	118	0,6	25	65	10
Bruntál	7 794	90	1,2	3	92	5
Břeclav	9 837	71	0,7	20	72	8
Česká Lípa	9 769	88	0,9	27	48	25
České Budějovice	17 636	82	0,5	32	55	13
Český Krumlov	5 890	132	2,2	11	57	32
Děčín	12 183	589	4,8	7	77	16
Domažlice	5 794	146	2,5	14	73	13
Frýdek-Místek	19 459	207	1,1	14	83	3
Havlíčkův Brod	8 224	94	1,1	12	84	4
Hodonín	12 679	156	1,2	17	74	9
Hradec Králové	15 121	222	1,5	18	54	28
Cheb	8 108	363	4,5	9	73	18
Chomutov	11 799	281	2,4	15	70	15
Chrudim	9 279	124	1,3	19	74	7
Jablonec nad Nisou	8 228	203	2,5	12	59	29
Jeseník	3 178	154	4,9	21	62	17
Jičín	7 122	77	1,1	17	75	8
Jihlava	10 457	45	0,4	40	47	13
Jindřichův Hradec	7 789	48	0,6	19	77	4
Karlovy Vary	9 506	580	6,1	17	79	4
Karviná	20 832	229	1,1	7	85	8
Kladno	15 610	392	2,5	17	59	24
Klatovy	7 667	64	0,8	19	55	26
Kolín	9 672	223	2,3	26	48	26
Kroměříž	8 997	124	1,4	32	52	16
Kutná Hora	6 375	177	2,8	20	45	35
Liberec	16 758	352	2,1	28	56	16
Litoměřice	11 554	214	1,9	12	80	8
Louny	8 153	159	2,0	14	74	12
Mělník	10 401	211	2,0	16	79	5
Mladá Boleslav	12 079	196	1,6	27	48	25
Most	10 459	638	6,1	7	66	27
Náchod	9 971	104	1,0	52	43	5
Nový Jičín	13 630	154	1,1	13	68	19
Nymburk	10 208	198	1,9	20	62	18
Olomouc	21 521	146	0,7	37	50	13
Opava	16 360	180	1,1	48	45	7

Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Ostrava-město	27 595	457	1,7	20	69	11
Pardubice	15 509	180	1,2	37	57	6
Pelhřimov	6 161	55	0,9	13	80	7
Písek	6 183	73	1,2	18	73	9
Plzeň-jih	5 418	68	1,3	10	69	21
Plzeň-město	17 528	265	1,5	26	51	23
Plzeň-sever	6 355	30	0,5	10	83	7
Praha	109 121	2 000	1,8	47	39	14
Praha-východ	18 336	134	0,7	16	58	26
Praha-západ	14 294	121	0,9	46	47	7
Prachatice	4 476	54	1,2	46	43	11
Prostějov	9 454	154	1,6	27	56	17
Přerov	10 820	82	0,8	28	59	13
Příbram	10 512	165	1,6	9	75	16
Rakovník	4 995	66	1,3	11	86	3
Rokycany	4 089	121	3,0	13	64	23
Rychnov nad Kněžnou	7 418	93	1,3	42	43	15
Semily	6 813	93	1,4	11	81	8
Sokolov	7 929	291	3,7	7	86	7
Strakonice	6 361	37	0,6	19	73	8
Svitavy	9 521	160	1,7	12	79	9
Šumperk	10 815	190	1,8	26	65	9
Tábor	9 200	54	0,6	15	72	13
Tachov	4 713	59	1,3	8	85	7
Teplice	11 786	242	2,1	25	61	14
Trutnov	10 562	82	0,8	33	60	7
Třebíč	9 551	71	0,7	14	59	27
Uherské Hradiště	13 145	142	1,1	28	71	1
Ústí nad Labem	11 628	292	2,5	6	34	60
Ústí nad Orlicí	12 518	236	1,9	10	84	6
Vsetín	12 958	174	1,3	53	34	13
Vyškov	8 445	68	0,8	13	75	12
Zlín	16 617	131	0,8	14	79	7
Znojmo	10 296	166	1,6	15	73	12
Žďár nad Sázavou	10 546	112	1,1	10	82	8

Tabulka P1.2 – Prevalence sociálního znevýhodnění v obcích s rozšířenou působností k 30. 9. 2018

Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Aš	1 605	78	4,9	2	86	12
Benešov	6 308	67	1,1	15	82	3
Beroun	6 310	58	0,9	17	74	9
Bílina	1 811	33	1,8	9	73	18
Bílovec	2 093	29	1,4	10	66	24
Blansko	5 037	30	0,6	40	50	10
Blatná	1 186	6	0,5	33	50	17
Blovice	1 033	26	2,5	0	65	35
Bohumín	2 838	40	1,4	2	93	5
Boskovice	4 917	35	0,7	31	49	20
Brandýs nad Labem	10 705	74	0,7	20	38	42
Brno	33 698	569	1,7	31	49	20
Broumov	1 404	29	2,1	48	38	14
Bruntál	3 250	58	1,8	2	95	3
Břeclav	4 954	30	0,6	27	63	10
Bučovice	1 295	10	0,8	30	50	20
Bystřice/Pernštejnem	1 400	35	2,5	3	91	6
Bystřice pod Hostýnem	1 314	31	2,4	19	55	26
Čáslav	2 275	52	2,3	25	35	40
Černošice	14 294	121	0,9	46	47	7
Česká Lípa	7 343	50	0,7	38	42	20
Česká Třebová	1 543	24	1,6	4	96	0
České Budějovice	14 741	73	0,5	33	53	14
Český Brod	1 972	38	1,9	21	63	16
Český Krumlov	3 874	123	3,2	11	55	34
Český Těšín	2 369	16	0,7	19	81	0
Dačice	1 567	5	0,3	0	100	0
Děčín	7 261	296	4,1	5	80	15
Dobruška	1 921	15	0,8	33	60	7
Dobříš	2 233	20	0,9	15	70	15
Domažlice	3 685	89	2,4	17	68	15
Dvůr Králové nad Labem	2 379	12	0,5	42	50	8
Frenštát/Radhoštěm	1 721	10	0,6	0	90	10
Frýdek-Místek	9 941	122	1,2	17	80	3
Frýdlant	2 212	82	3,7	10	66	24
Frýdlant nad Ostravicí	2 244	26	1,2	8	88	4
Havířov	7 282	91	1,3	7	79	14
Havlíčkův Brod	4 800	45	0,9	18	78	4
Hlinsko	1 696	14	0,8	14	79	7
Hlučín	3 550	12	0,3	25	58	17
Hodonín	4 899	53	1,1	28	68	4
Holešov	1 880	20	1,1	35	65	0

Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Holice	1 681	16	1,0	6	81	13
Horažďovice	1 137	10	0,9	20	60	20
Horšovský Týn	1 504	39	2,6	5	82	13
Hořice	1 750	23	1,3	26	65	9
Hořovice	2 753	37	1,3	8	51	41
Hradec Králové	13 512	162	1,2	15	59	26
Hranice	2 970	13	0,4	31	46	23
Humpolec	1 526	22	1,4	4	82	14
Hustopeče	3 162	19	0,6	11	84	5
Cheb	4 486	177	4,0	15	55	30
Chomutov	7 877	190	2,4	16	76	8
Chotěboř	1 863	32	1,7	3	97	0
Chrudim	7 583	110	1,5	20	73	7
Ivančice	2 253	25	1,1	16	76	8
Jablonec nad Nisou	5 207	101	1,9	15	45	40
Jablunkov	2 093	11	0,5	9	91	0
Jaroměř	1 807	22	1,2	73	23	4
Jeseník	3 178	154	4,9	21	62	17
Jičín	4 249	48	1,1	15	77	8
Jihlava	9 444	42	0,4	41	45	14
Jilemnice	2 048	4	0,2	0	100	0
Jindřichův Hradec	4 107	30	0,7	7	86	7
Kadaň	3 922	91	2,3	13	58	29
Kaplice	2 016	9	0,5	0	100	0
Karlovy Vary	7 275	395	5,4	21	74	5
Karviná	5 147	46	0,9	2	94	4
Kladno	11 851	249	2,1	21	50	29
Klatovy	4 591	34	0,7	29	42	29
Kolín	7 938	185	2,3	28	44	28
Konice	732	6	0,8	0	100	0
Kopřivnice	3 654	41	1,1	17	63	20
Kostelec nad Orlicí	2 271	58	2,6	53	35	12
Králíky	733	17	2,3	6	71	23
Kralovice	1 851	15	0,8	0	87	13
Kralupy nad Vltavou	3 091	75	2,4	21	75	4
Kraslice	1 137	43	3,8	5	86	9
Kravaře	1 994	4	0,2	0	100	0
Krnov	3 405	20	0,6	5	85	10
Kroměříž	5 803	73	1,3	37	47	16
Kuřim	2 055	5	0,2	40	60	0
Kutná Hora	4 100	125	3,1	35	17	48
Kyjov	4 673	59	1,3	6	15	79
Lanškroun	2 318	62	2,7	18	11	71
Liberec	14 281	269	1,9	5	33	53
Lipník nad Bečvou	1 378	15	1,1	26	20	47
Litoměřice	5 872	110	1,9	8	15	77
Litomyšl	2 618	42	1,6	15	24	69

Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Litovel	2 025	5	0,3	31	0	100
Litvínov	3 434	476	13,9	5	5	66
Louny	3 975	43	1,1	11	21	70
Lovosice	2 576	67	2,6	15	1	94
Luhačovice	1 500	4	0,3	16	25	75
Lysá nad Labem	3 261	65	2,0	3	23	46
Mariánské Lázně	2 017	108	5,4	20	6	93
Mělník	4 192	84	2,0	16	11	85
Mikulov	1 721	22	1,3	15	18	73
Milevsko	1 449	18	1,2	9	11	83
Mladá Boleslav	10 562	182	1,7	73	25	49
Mnichovo Hradiště	1 517	14	0,9	21	43	43
Mohelnice	1 598	17	1,1	15	12	88
Moravská Třebová	2 255	33	1,5	40	6	85
Moravské Budějovice	1 919	32	1,7	0	6	50
Moravský Krumlov	1 780	22	1,2	7	9	91
Most	7 025	162	2,3	13	12	67
Náchod	5 460	36	0,7	0	58	42
Náměšť nad Oslavou	1 032	3	0,3	22	0	100
Nepomuk	924	11	1,2	2	0	73
Neratovice	3 118	52	1,7	21	19	75
Nová Paka	1 123	6	0,5	29	0	100
Nové Město na Moravě	1 776	17	1,0	28	6	94
Nové Město nad Metují	1 300	17	1,3	0	18	82
Nový Bor	2 426	38	1,6	17	13	55
Nový Bydžov	1 609	60	3,7	53	27	42
Nový Jičín	4 622	45	1,0	6	16	73
Nymburk	3 659	77	2,1	0	16	64
Nýřany	4 504	15	0,3	21	20	80
Odry	1 540	29	1,9	5	10	59
Olomouc	15 525	119	0,8	0	36	50
Opava	9 517	73	0,8	5	32	63
Orlová	3 196	36	1,1	37	11	83
Ostrava	27 595	457	1,7	40	20	69
Ostrov	2 231	185	8,3	8	91	1
Otrokovice	2 869	30	1,1	13	80	7
Pacov	692	6	0,9	17	83	0
Pardubice	11 908	155	1,3	41	53	6
Pelhřimov	3 943	27	0,7	18	78	4
Písek	4 734	55	1,2	20	69	11
Plzeň	17 528	265	1,5	26	51	23
Podbořany	1 489	43	2,9	7	70	23
Poděbrady	3 050	56	1,8	21	79	0
Pohořelice	1 241	5	0,4	40	60	0
Polička	1 761	25	1,4	16	80	4
Praha	109 121	2 000	1,8	47	39	14
Prachatice	2 851	24	0,8	25	75	0

Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Prostějov	8 722	148	1,7	28	54	18
Přelouč	1 920	9	0,5	11	89	0
Přerov	6 472	54	0,8	30	65	5
Přeštice	2 086	10	0,5	10	90	0
Příbram	6 242	70	1,1	17	64	19
Rakovník	4 995	66	1,3	11	86	3
Rokycany	4 089	121	3,0	13	64	23
Rosice	2 178	5	0,2	60	20	20
Roudnice nad Labem	3 106	37	1,2	22	62	16
Rožnov pod Radhoštěm	3 212	14	0,4	36	57	7
Rumburk	3 120	174	5,6	7	80	13
Rychnov nad Kněžnou	3 226	20	0,6	15	55	30
Rýmařov	1 139	12	1,1	8	92	0
Říčany	7 631	60	0,8	12	82	6
Sedlčany	2 037	75	3,7	0	87	13
Semily	2 280	81	3,6	7	84	9
Slaný	3 759	143	3,8	11	73	16
Slavkov u Brna	2 334	26	1,1	4	96	0
Soběslav	1 847	10	0,5	20	60	20
Sokolov	6 792	248	3,7	7	86	7
Stod	1 980	39	2,0	25	67	8
Strakonice	4 110	21	0,5	10	80	10
Stříbro	1 498	16	1,1	19	75	6
Sušice	1 939	20	1,0	0	75	25
Světlá nad Sázavou	1 541	17	1,1	12	76	12
Svitavy	2 887	60	2,1	5	82	13
Šlapanice	5 961	36	0,6	30	56	14
Šternberk	2 049	17	0,8	47	41	12
Šumperk	6 349	132	2,1	33	59	8
Tábor	7 353	44	0,6	14	75	11
Tachov	3 215	43	1,3	5	88	7
Tanvald	1 767	98	5,6	11	72	17
Telč	1 033	3	0,3	33	67	0
Teplice	9 975	209	2,1	27	59	14
Tišnov	3 090	30	1,0	3	87	10
Trhové Sviny	1 676	3	0,2	33	67	0
Trutnov	5 607	45	0,8	45	53	2
Třebíč	6 600	36	0,6	22	64	14
Třeboň	2 115	13	0,6	54	46	0
Třinec	5 181	48	0,9	10	84	6
Turnov	2 953	8	0,3	50	50	0
Týn nad Vltavou	1 219	6	0,5	17	66	17
Uherské Hradiště	7 883	94	1,2	29	69	2
Uherský Brod	5 262	48	0,9	27	73	0
Uničov	1 922	5	0,3	60	40	0
Ústí nad Labem	11 628	292	2,5	7	34	59
Ústí nad Orlicí	2 357	36	1,5	17	83	0

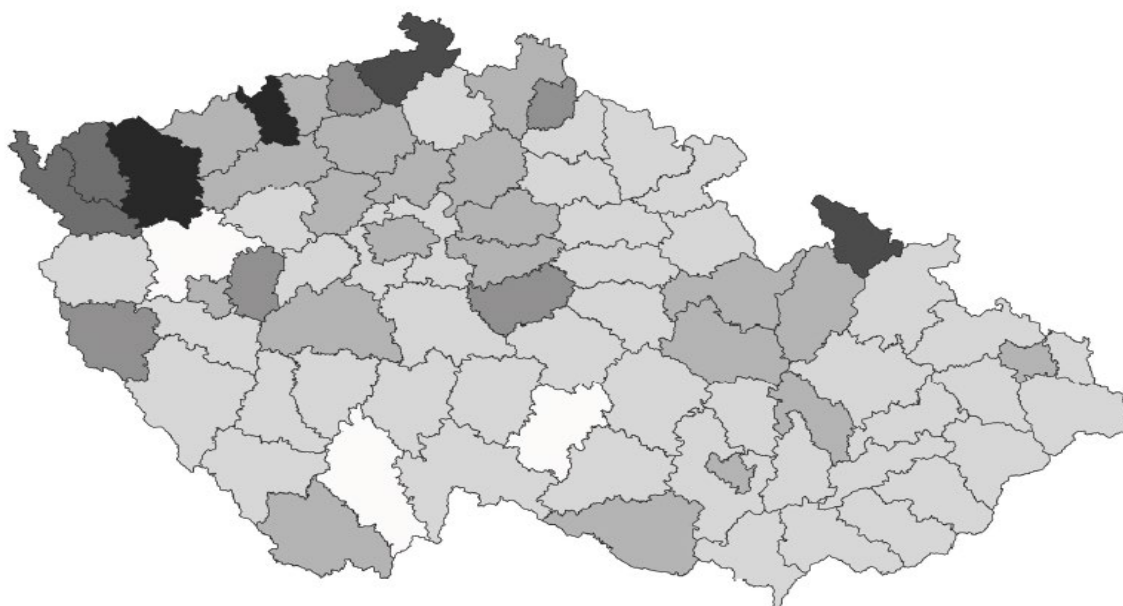
Okres	Žáků celkem	SZ žáků		Struktura SZ žáků (%)		
		(N)	(%)	K	Z	V
Valašské Klobouky	1 943	23	1,2	13	74	13
Valašské Meziříčí	3 949	58	1,5	45	41	14
Varnsdorf	1 802	119	6,6	13	62	25
Velké Meziříčí	3 509	22	0,6	9	82	9
Veselí nad Moravou	3 107	44	1,4	7	75	18
Vimperk	1 625	30	1,9	63	17	20
Vítkov	1 299	91	7,0	66	27	7
Vizovice	1 525	13	0,9	15	85	0
Vlašim	2 061	34	1,7	12	85	3
Vodňany	1 065	10	0,9	30	70	0
Votice	1 053	15	1,4	27	67	6
Vrchlabí	2 576	25	1,0	8	76	16
Vsetín	5 775	102	1,8	61	26	13
Vysoké Mýto	2 961	62	2,1	10	79	11
Vyškov	4 816	32	0,7	15	66	19
Zábřeh	2 868	41	1,4	10	73	17
Zlín	8 802	61	0,7	13	80	7
Znojmo	8 516	144	1,7	16	70	14
Žamberk	2 606	35	1,3	6	94	0
Žatec	2 689	73	2,7	15	78	7
Žďár nad Sázavou	3 861	38	1,0	18	69	13
Železný Brod	1 051	5	0,5	0	60	40
Židlochovice	2 835	12	0,4	50	42	8

Obrázek P1.1 – Prevalence sociálního znevýhodnění u žáků ZŠ podle krajů k 30. 9. 2018



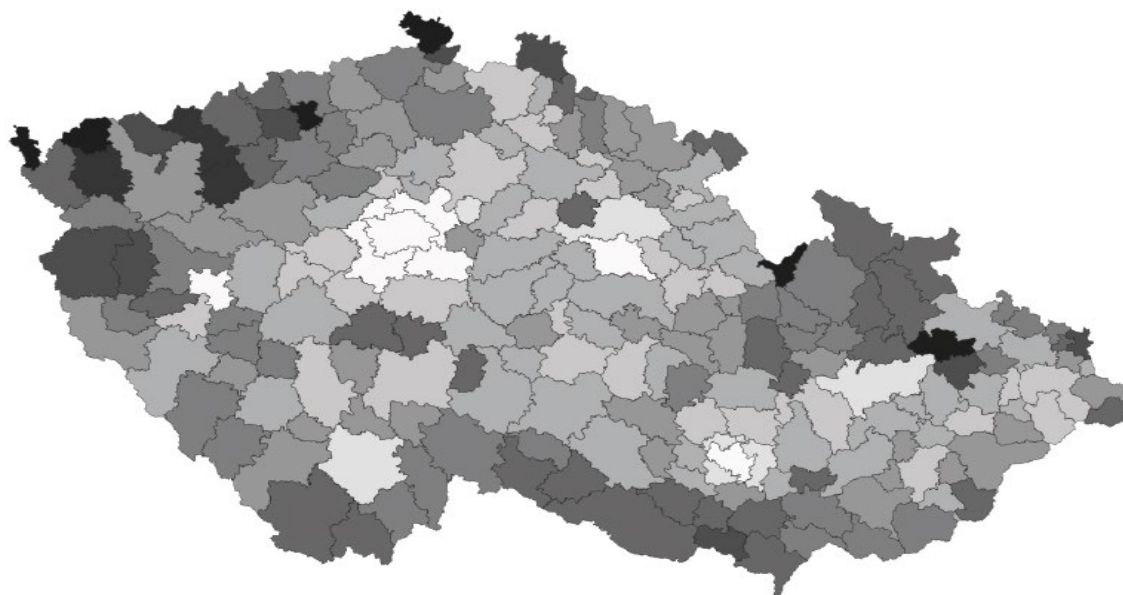
Tmavší odstíny odpovídají vyšší prevalenci v %

Obrázek P1.2 – Prevalence sociálního znevýhodnění u žáků ZŠ podle krajů k 30. 9. 2018



Tmavší odstíny odpovídají vyšší prevalenci v %

Obrázek P1.2 – Prevalence sociálního znevýhodnění u žáků ZŠ podle obcí s rozšířenou působností k 30. 9. 2018



Tmavší odstíny odpovídají vyšší prevalenci v %

Příloha č. 2 Data k analýze využívaných podpůrných opatření vykazovaných pro sociálně znevýhodněné žáky ZŠ

Tabulka P2.1 – Počty žáků s příznakem KZV s vykázanými PO podle krajů

Kraj	KZV celkem						Struktura SZ žáků (%)					
	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO
Praha	1 328	1 282	2 610	964	1 518	64	5 095	4 612	9 707	4 713	8 392	56
Středočeský	1 473	1 607	3 080	1 396	1 907	73	8 395	7 781	16 176	8 080	11 960	68
Jihočeský	319	208	527	269	362	74	2 504	2 665	5 169	2 579	3 856	67
Plzeňský	508	433	941	434	728	60	1 978	1 666	3 644	2 232	4 977	45
Karlovarský	932	1 147	2 079	786	1 180	67	1 631	2 265	3 896	1 614	2 440	66
Ústecký	1 311	2 054	3 365	1 204	1 828	66	5 830	8 003	13 833	5 785	8 242	70
Liberecký	354	210	564	250	410	61	3 068	1 850	4 918	2 670	4 278	62
Královéhradecký	565	388	953	362	493	73	4 843	3 401	8 244	4 092	5 437	75
Pardubický	358	95	453	338	613	55	1 791	918	2 709	1 995	4 232	47
Vysočina	250	144	394	226	350	65	3 153	2 303	5 456	3 050	4 746	64
Jihomoravský	933	590	1 523	715	1 046	68	7 221	6 868	14 089	6 489	9 785	66
Olomoucký	506	306	812	432	617	70	4 016	2 845	6 861	3 890	6 365	61
Zlínský	346	298	644	298	558	53	2 932	2 482	5 414	2 944	5 135	57
Moravskoslezský	828	335	1 163	713	1 189	60	7 739	4 178	11 917	6 977	10 916	64
Celkem	10 011	9 097	19 108	8 387	12 799	66	60 196	51 837	112 033	57 110	112 033	51

Tabulka P2.2 – Počty žáků s příznakem KZV s vykázanými PO podle krajů

Kraj	KZV bez dalších SVP						KZV s dalšími SVP					
	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO
Praha	127	81	208	102	121	84	1201	1201	2402	862	1397	62
Středočeský	129	94	223	93	112	83	1344	1513	2857	1303	1795	73
Jihočeský	32	15	47	36	41	88	287	193	480	233	321	73
Plzeňský	79	56	135	53	70	76	429	377	806	381	658	58
Karlovarský	75	106	181	61	73	84	857	1041	1898	725	1107	65
Ústecký	128	220	348	116	121	96	1183	1834	3017	1088	1707	64
Liberecký	27	38	65	19	20	95	327	172	499	231	390	59
Královéhradecký	27	18	45	21	30	70	538	370	908	341	463	74
Pardubický	24	12	36	23	28	82	334	83	417	315	585	54
Vysočina	17	11	28	16	18	89	233	133	366	210	332	63
Jihomoravský	89	56	145	63	70	90	844	534	1378	652	976	67
Olomoucký	53	40	93	39	47	83	453	266	719	393	570	69
Zlínský	1	0	1	1	2	50	345	298	643	297	556	53
Moravskoslezský	138	33	171	132	154	86	690	302	992	581	1035	56
Celkem	946	780	1 726	775	907	85	9065	8317	17 382	7612	11 892	64

Tabulka P2.3 – Počty žáků s příznakem K s vykázanými PO podle krajů

Kraj	K celkem						K bez dalších SVP						K s dalšími SVP					
	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO
PHA	522	541	1063	389	611	64	96	56	152	79	97	81	426	485	911	310	514	60
STC	356	296	652	311	396	79	97	60	157	71	88	81	259	236	495	240	308	78
JHC	64	32	96	64	76	84	23	13	36	28	29	97	41	19	60	36	47	77
PLK	96	74	170	79	124	64	21	21	42	16	22	73	75	53	128	63	102	62
KVK	146	166	312	113	133	85	51	67	118	38	42	90	95	99	194	75	91	82
ULK	172	239	411	152	206	74	49	64	113	35	38	92	123	175	298	117	168	70
LBK	97	62	159	66	75	88	12	27	39	6	6	100	85	35	120	60	69	87
HKK	140	157	297	91	122	75	16	14	30	13	11	118	124	143	267	78	111	70
PAK	71	25	96	67	107	63	17	11	28	16	18	89	54	14	68	51	89	57
VYS	39	26	65	37	53	70	13	9	22	12	12	100	26	17	43	25	41	61
JHM	235	153	388	180	245	73	60	49	109	45	48	94	175	104	279	135	197	69
OLK	120	84	204	112	153	73	29	21	50	22	30	73	91	63	154	90	123	73
ZLK	89	102	191	76	187	41	0	0	0	0	1	0	89	102	191	76	186	41
MSK	151	49	200	130	220	59	47	20	67	43	45	96	104	29	133	87	175	50
Celkem	2 298	2 006	4 304	1 867	2 708	69	531	432	963	424	487	87	1 767	1 574	3 341	1 443	2 221	65

Tabulka P2.4 – Počty žáků s příznakem Z s vykázanými PO podle krajů

Kraj	Z celkem						Z bez dalších SVP						Z s dalšími SVP					
	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO
PHA	613	429	1 042	448	717	62	11	5	16	8	8	100	602	424	1 026	440	709	62
STC	922	969	1 891	823	1 126	73	7	11	18	8	10	80	915	958	1 873	815	¹ 116	73
JHC	223	142	365	175	247	71	8	2	10	7	10	70	215	140	355	168	237	71
PLK	308	289	597	280	461	61	11	10	21	9	17	53	297	279	576	271	444	61
KVK	691	897	1 588	602	945	64	3	6	9	4	6	67	688	891	1 579	598	939	64
ULK	863	1 391	2 254	777	1 186	66	39	73	112	45	46	98	824	1 318	2 142	732	1 140	64
LBK	181	108	289	134	232	58	9	3	12	10	10	100	172	105	277	124	222	56
HKK	340	192	532	218	281	78	8	3	11	7	11	64	332	189	521	211	270	78
PAK	258	61	319	244	459	53	7	1	8	7	10	70	251	60	311	237	449	53
VYS	194	108	302	173	259	67	1	0	1	1	1	100	193	108	301	172	258	67
JHM	573	362	935	453	650	70	5	1	6	5	9	56	568	361	929	448	641	70
OLK	326	197	523	276	373	74	13	12	25	11	8	138	313	185	498	265	365	73
ZLK	226	173	399	197	320	62	1	0	1	1	1	100	225	173	398	196	319	61
MSK	609	251	860	526	851	62	77	7	84	76	90	84	532	244	776	450	761	59
Celkem	6 327	5 569	11 896	5 326	8 107	66	200	134	334	199	237	84	6 127	5 435	11 562	5 127	7 870	65

Tabulka P2.5 – Počty žáků s příznakem V s vykázanými PO podle krajů

Kraj	V celkem						V bez dalších SVP						V s dalšími SVP					
	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO	PO – A	PO – B	PO celk	Žáků s PO	Žáků celk	% s PO
PHA	193	312	505	127	190	67	20	20	40	15	16	94	173	292	465	112	174	64
STC	195	342	537	262	385	68	25	23	48	14	14	100	170	319	489	248	371	67
JHC	32	34	66	30	39	77	1	0	1	1	2	50	31	34	65	29	37	78
PLK	104	70	174	75	143	52	47	25	72	28	31	90	57	45	102	47	112	42
KVK	95	84	179	71	102	70	21	33	54	19	25	76	74	51	125	52	77	68
ULK	276	424	700	275	436	63	40	83	123	36	37	97	236	341	577	239	399	60
LBK	76	40	116	50	103	49	6	8	14	3	4	75	70	32	102	47	99	47
HKK	85	39	124	53	90	59	3	1	4	1	8	13	82	38	120	52	82	63
PAK	29	9	38	27	47	57	0	0	0	0	0	-	29	9	38	27	47	57
VYS	17	10	27	16	38	42	3	2	5	3	5	60	14	8	22	13	33	39
JHM	125	75	200	82	151	54	24	6	30	13	13	100	101	69	170	69	138	50
OLK	60	25	85	44	91	48	11	7	18	6	9	67	49	18	67	38	82	46
ZLK	31	23	54	25	51	49	0	0	0	0	0	-	31	23	54	25	51	49
MSK	68	35	103	57	118	48	14	6	20	13	19	68	54	29	83	44	99	44
Celkem	1386	1522	2908	1194	1984	60	215	214	429	152	183	83	1171	1308	2479	1042	1801	58

Příloha č. 3 Data k dotazníkovému šetření na základních školách

Tabulka P3.1 – Přehled sledovaných jevů podle celkového průměrného výskytu

Vliv kulturní a jazykové odlišnosti																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
osl. vnější motivace ke vzděl. (není priorita)	170	80	29	34	88	31	41	69	28	93	81	28	37	75	19	95	84	30
osl. vnitřní motivace ke vzděl. (odm postoj)	169	73	26	34	83	28	41	65	26	92	73	26	36	67	24	95	77	24
obtíže v dorozum. na slož. úrovni (o učivu)	170	69	33	34	72	33	41	66	31	93	70	32	37	57	28	95	76	30
odl. kulturní zvyky rodiny od majoritní spol.	170	62	32	34	66	32	41	44	29	93	68	31	37	41	28	95	71	31
v rodině se čj hovoří, ale na jedn. úrovni	170	58	32	34	58	28	41	44	29	93	65	33	37	42	28	95	67	32
malá znalost životních reálií ČR	170	55	31	34	64	30	41	41	30	93	58	28	37	42	29	95	61	27
odmítání majoritní společnosti rodinou	167	49	32	34	59	30	41	36	35	91	52	31	37	32	34	93	56	28
neznalost českého jazyka u rodičů žáka	170	46	28	34	51	18	41	33	31	93	49	28	37	30	27	95	52	27
obtíže v dorozum. na zákl. úrovni	169	43	24	34	54	17	41	34	26	92	43	24	37	30	22	94	48	23
stranění se žákům/vrstevníkům	169	42	31	34	50	32	40	35	28	93	41	32	37	39	31	94	43	31

Oslabení dovedností a speciální vzdělávací potřeby																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
nižší připravenost na školní docházku	170	83	22	34	85	18	41	78	25	93	84	22	37	78	24	95	88	19
výrazné zaostávání v oblasti čtení	169	79	22	34	78	21	41	76	25	92	80	21	37	72	25	94	82	19
špatný prospěch na 2. stupni ZŠ	165	77	25	34	77	27	38	71	28	91	79	23	36	75	20	92	82	23
výrazné zaostávání v oblasti psaní	170	76	23	34	75	23	41	74	24	93	78	23	37	69	25	95	81	20
oslabení pozornosti	170	76	22	34	72	25	41	76	21	93	78	21	37	71	25	95	78	21
osl. sebeřízení (plánování, rozhodování, ...)	169	75	21	34	76	22	41	74	22	92	75	21	37	73	21	94	79	19
osl. seberegulace (ovl. emocí, impulzivita)	169	75	24	34	79	23	40	72	24	93	75	24	37	70	25	95	79	22
osl. jemné motoriky a grafomotoriky	170	73	25	34	75	23	41	70	24	93	73	25	37	65	26	95	78	23
výrazné zaostávání v oblasti počítání	169	71	24	34	73	22	41	73	25	92	70	25	37	69	24	94	74	23
osl. sebeobsluhy nebo hygienických návyků	170	70	27	34	74	27	41	65	28	93	72	26	37	63	27	95	75	26
hyperaktivita	169	67	24	34	65	26	41	68	24	93	66	24	37	62	26	95	67	23
oslabení sociálních dovedností	170	66	23	34	65	22	41	65	24	93	66	23	37	68	22	95	66	23
agresivní, asociální či vzdorovité chování	170	65	24	34	69	23	41	62	26	93	65	23	37	61	24	95	68	23
špatný prospěch na 1. stupni ZŠ	170	64	25	34	66	25	41	60	24	93	66	26	37	61	24	95	69	24
osl. dovednosti řešit úkoly běžného života	170	59	24	34	60	26	41	59	26	93	58	22	37	58	24	95	60	24
osl. hrubé motoriky	170	58	29	34	63	28	40	52	28	93	59	29	37	48	28	95	64	28
specifické poruchy učení	166	57	29	34	52	27	40	60	28	91	58	30	35	56	28	94	57	29
látkové závislosti (alkohol, nikotin, ...)	169	48	30	34	54	30	41	35	32	93	51	29	36	42	32	95	51	29
nelátkové závislosti (automaty, poč. hry, ...)	170	39	27	34	46	32	41	34	27	93	39	25	37	38	24	95	39	28
špatný zdravotní stav	169	32	22	34	33	23	41	29	22	92	33	22	36	33	24	95	32	23

Vybrané aspekty školní docházky																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
nedostatečná spolupráce rodičů se školou	66	76	27	34	80	21	41	68	29	93	78	27	37	72	25	95	81	24
vysoká omluvená absence	68	74	33	34	80	29	41	67	32	92	76	33	36	68	31	95	80	31

Vybrané aspekty školní docházky																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
kázeňské obtíže (neresp. pokynů apod.)	69	71	27	33	76	24	41	63	28	93	73	27	37	67	27	94	75	26
nedokončení ZŠ (před dokončením 9. roč.)	60	63	23	34	70	20	41	54	25	93	64	23	37	50	24	95	72	22
časté změny školy	64	61	30	33	62	30	41	54	30	92	63	30	37	58	30	94	66	30
neomluvená absence	57	58	29	34	59	31	41	45	29	92	64	27	36	46	30	94	65	26
agrese vůči spolužákům nebo pedagogům	51	56	30	34	61	29	41	49	30	92	58	31	37	47	28	94	60	28
poškozování věcí, vandalismus	39	54	26	33	62	23	41	46	30	93	55	24	37	43	23	95	59	25
žák se stává obětí šikany nebo je odmítán	32	27	30	33	22	30	40	26	31	91	28	29	37	35	26	93	24	28

Specifika situace rodin žáků																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
málo pozitivních profesních vzorů v rodině	170	88	27	34	87	29	41	82	23	93	90	26	37	84	21	95	93	29
pro rodiče je obtížné pomáhat ve šk. akt.	170	80	27	34	79	27	41	75	28	93	83	26	37	74	25	95	84	27
rodiče nechtějí pomáhati ve šk. aktivitách	170	76	24	34	80	25	41	69	25	93	78	24	37	73	23	95	81	22
ohrožení rizikovými jevy v bydlišti	170	76	22	34	74	24	41	71	23	93	78	21	37	67	22	95	81	20
nízký kulturní kapitál rodiny	170	74	26	34	74	22	41	74	28	93	75	25	37	75	23	95	77	23
špatná materiální/finanční situace rodiny	170	64	20	34	47	19	41	72	24	93	66	17	37	70	19	95	62	11
tlak rodiny na získání výhod přiznáním SVP	170	61	27	34	67	31	41	62	29	93	59	25	37	54	29	95	66	24
žije na okraji spol. nebo v soc. vyloučení	170	59	31	34	47	29	41	61	30	93	62	31	37	59	31	95	60	29

Aspekty na straně pedagogů a školy																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
frustrace, vyhoření, vyčerpání pedagogů	169	47	26	34	55	28	41	41	21	92	46	28	37	35	23	94	51	26
nedostatek financí na to, co je třeba poskyt.	170	39	31	34	34	30	41	48	30	93	36	31	37	47	31	95	33	29
nedostatečné podmínky pro individualizaci	170	32	25	34	43	24	41	33	22	93	28	27	37	34	23	95	31	26
nedostatek dovedností pedagogů	168	27	34	33	31	29	41	22	36	92	26	34	37	21	32	94	28	33
vysoká fluktuace pedagogů vzděl. SZ žáky	169	23	20	33	30	23	41	18	18	93	23	20	37	17	17	95	26	21
předsudky pedagogů vůči této skupině	169	21	30	33	21	34	41	17	30	93	22	28	37	16	29	95	22	31
materiální, technické či prostorové bariéry	170	20	20	34	23	24	41	18	18	93	19	20	37	19	20	95	19	19
špatná fyzická dostupnost školy	168	17	26	33	16	31	41	16	21	92	18	26	37	24	21	94	15	27
nedostatečná podpora ze strany vedení	168	11	21	34	13	25	41	9	17	93	11	21	37	8	15	94	12	22
institucionální bariéry (uzavřenost školy)	168	7	14	34	6	13	40	4	8	92	8	16	37	5	11	94	7	15

Systémové okolnosti																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
nedostatek psychologů ve školství	169	67	31	33	63	29	41	73	30	93	66	33	37	72	29	95	69	34
ned. možnosti zajistit docházku dětí při abs.	169	67	31	34	79	29	41	57	27	92	68	33	37	56	28	94	72	33
nedostatek speciálních pedagogů	170	61	38	34	59	38	41	61	37	93	61	38	37	59	35	95	63	38
odchod kvalitních žáků ze tříd s těmito žáky	167	58	27	34	70	32	40	55	24	91	55	26	36	58	19	93	60	28
ned. možn. tříd s menším počtem dětí	169	56	36	34	61	37	41	57	36	92	54	35	37	60	34	94	53	36
nedostatek AP nebo nízká kvalita AP	169	53	33	33	49	35	41	48	34	93	55	32	37	49	32	95	51	34
příliš velký tlak na udržení v běné třídě	166	50	28	33	48	27	39	47	31	92	52	28	34	54	29	95	50	28
nedostatek podpory pro učitele	168	47	35	33	57	36	40	48	35	93	43	35	37	53	36	95	47	35
příliš výkonové zaměření zákl. vzdělávání	169	41	34	33	43	34	41	41	32	93	41	36	37	49	34	95	41	35
ned. soc. podpora pro rodiny těchto dětí	169	37	34	33	30	38	41	50	29	93	33	34	37	48	31	95	31	34

Systémové okolnosti																		
Položka	Celkem			K			Z			Majorita						Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
krátké adaptační období na začátku ZŠ	168	35	33	33	31	35	41	37	31	92	35	32	37	42	31	94	35	34
vznik škol, kde převažuje tato skupina žáků	170	31	38	34	33	32	41	37	39	93	27	40	37	32	35	95	29	39
malý důraz na zajištění inkluz. vzdělávání	168	26	32	34	27	23	41	31	36	91	23	32	36	28	34	94	23	30
příliš velký tlak na zařazení do tříd dle § 16	170	23	32	34	27	31	41	18	35	93	24	30	37	17	34	95	25	30

Položky jsou řazeny sestupně podle celkového průměrného výskytu.

Pr – průměrný výskyt sledovaných jevů: 0 – bez výskytu; 100 – velmi silný výskyt

SO – směrodatná odchylka

Tabulka P3.2 – Přehled sledovaných jevů podle kategorií

Kategorie	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
Vliv kulturní a jazykové odlišnosti	170	58	22	34	65	65	41	47	22	93	60	20	37	45	20	95	63	19
Oslabení dovedností a SVP	170	66	16	34	67	67	41	63	18	93	66	15	37	62	17	95	68	14
Vybrané aspekty školní docházky	170	60	21	34	63	63	41	52	22	93	62	21	37	54	21	95	64	19
Specifika situace rodin žáků	170	72	17	34	69	69	41	71	21	93	74	16	37	70	19	95	76	14
Aspekty na straně pedagogů a školy	170	24	16	34	28	28	41	23	14	93	24	16	37	23	15	95	24	16
Systémové okolnosti	170	47	17	34	49	49	41	47	17	93	46	16	37	48	17	95	46	16
Celkem	169	55	12	33	57	57	41	51	13	93	56	12	37	51	14	95	57	10

Pr – průměrný výskyt sledovaných jevů: 0 – bez výskytu; 100 – velmi silný výskyt

SO – směrodatná odchylka

Tabulka P3.3 – Signifikance rozdílů míry výskytu sledovaných kategorií jevů, p hodnoty

Kategorie	K/Z/V	K/V	K/Z	Z/V	Maj/min
	K-W	Dunn	Dunn	Dunn	M-W
PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - personální opatření	0,001	0,244	0,001	0,003	0,000
PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - financování pomůcek	0,555				0,044
Další pracovníci školy podporující SZ žáky	0,024	0,974	0,066	0,028	0,007
Úprava toho, co se žák učí	0,381				0,127
Úprava podmínek učení	0,612				0,577
Didaktické a organizační postupy vyučování	0,857				0,452
Celkem	0,162				0,028

K-W – Kruskal-Wallisův test, Dunn – Dunnův test, M-W – Mann-Whitneyův test

Tabulka P3.4 – Signifikance rozdílů vnímané možnosti školy pomoci SZ žákům, p hodnoty

Sledovaná proměnná	K/Z/V	K/V	K/Z	Z/V	Maj/min
	K-W	Dunn	Dunn	Dunn	M-W
Možnost školy pomoci	0,000	0,000	0,721	0,000	0,000

K-W – Kruskal-Wallisův test, Dunn – Dunnův test, M-W – Mann-Whitneyův test

Tabulka P3.5 – Obeznamenost s podpůrnými opatřeními (v %)

Kategorie	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	165	86	20	33	82	24	39	84	22	91	89	18	36	89	19	94	88	18
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	164	92	16	32	94	12	39	91	18	91	92	16	37	93	14	93	92	17
Další prac. šk. podporující SZ žáky	165	85	23	33	82	25	40	81	26	90	88	20	36	84	23	93	88	21
Úprava toho, co se žák učí	167	89	14	33	88	14	40	89	15	92	90	13	37	91	14	94	89	14
Úprava podmínek učení	167	83	26	33	81	24	40	78	31	92	86	24	37	82	29	94	84	25
Didakt. a org. postupy vyuč.	167	95	7	33	96	5	40	94	8	92	95	8	37	96	6	94	95	7
Služby školy pro žáky	167	91	15	33	91	15	40	88	17	92	92	13	37	88	18	94	93	13
Specifické postupy šk. se SZ žáky	166	90	26	33	87	29	40	88	30	91	93	24	37	89	29	93	92	24
DVPP a jiné formy podpory ped.	167	92	16	33	93	17	40	91	20	92	93	14	37	90	21	94	93	15
Opatření v práci s rodinou	167	95	10	33	95	10	40	93	13	92	96	10	37	94	14	94	96	9
Opatření systémového harakteru	167	91	19	33	94	12	40	89	20	92	92	20	37	83	29	94	95	13
Komplexnější přístupy a ped. post.	167	77	28	33	76	28	40	75	29	92	78	27	37	72	31	94	77	28
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	167	100	1	33	100	0	40	100	2	92	100	1	37	100	2	94	100	1
Celkem	162	91	10	32	91	11	39	90	13	89	92	9	36	90	13	92	92	9

Pr – průměrný počet opatření, které respondenti znají (v %)

SO – směrodatná odchylka

Tabulka P3.6 – Zkušenost s podpůrnými opatřeními

Kategorie	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	165	42	20	33	40	22	39	40	17	91	45	21	36	42	21	94	43	21
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	166	49	27	32	46	28	39	49	25	91	50	27	37	54	26	93	48	27
Další prac. šk. podporující SZ žáky	167	45	19	33	44	20	40	39	14	90	47	21	36	44	18	93	45	20
Úprava toho, co se žák učí	169	52	17	33	46	16	40	50	16	92	54	17	37	53	19	94	51	17
Úprava podmínek učení	169	42	25	33	35	18	40	41	28	92	46	25	37	41	28	94	41	24
Didakt. a org. postupy vyuč.	169	66	18	33	59	14	40	68	20	92	67	18	37	71	19	94	64	18
Služby školy pro žáky	169	47	19	33	44	17	40	47	19	92	48	20	37	51	19	94	47	19
Specifické postupy šk. se SZ žáky	168	47	34	33	40	30	40	47	34	91	50	36	37	57	33	93	44	35
DVPP a jiné formy podpory ped.	169	38	25	33	32	23	40	36	24	92	41	27	37	39	24	94	38	26
Opatření v práci s rodinou	169	56	18	33	53	17	40	54	15	92	58	20	37	54	16	94	57	19
Opatření systém. charakteru	169	48	22	33	47	22	40	49	20	92	48	23	37	45	22	94	49	22
Komplexnější přístupy a ped. post.	169	19	16	33	16	19	40	23	16	92	17	15	37	21	16	94	16	16
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	169	79	14	33	72	18	40	78	13	92	81	13	37	80	14	94	79	15
Celkem	162	51	14	32	47	14	39	50	13	89	53	15	36	52	14	92	51	15

Pr – průměrná zkušenost s PO: 0 – nulová zkušenost; 100 – častá zkušenost

SO – směrodatná odchylka

Tabulka P3.7 – Efektivita podpůrných opatření

Kategorie	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	25	66	20	5	62	25	6	70	18	14	66	20	8	63	17	11	67	25
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	46	61	23	10	55	25	9	61	20	25	63	24	10	63	25	26	60	24
Další prac. šk. podporující SZ žáky	22	80	23	3	54	39	4	88	17	15	83	18	3	91	8	12	80	26
Úprava toho, co se žák učí	49	63	20	10	59	24	11	66	19	26	64	19	13	57	16	26	64	22
Úprava podmínek učení	35	73	18	5	61	24	6	78	12	22	76	18	7	74	13	20	74	22
Didakt. a org. postupy vyuč.	65	71	17	11	62	21	13	76	18	39	72	13	13	72	18	38	70	17
Služby školy pro žáky	44	70	18	9	65	15	9	72	17	25	72	17	10	71	14	23	70	19
Specifické postupy šk. se SZ žáky	54	65	25	11	54	19	11	63	24	31	70	26	10	69	23	33	66	26
DVPP a jiné formy podpory ped.	50	67	21	8	53	25	9	70	18	32	69	20	9	68	16	30	67	22
Opatření v práci s rodinou	54	59	21	8	53	26	11	63	16	34	60	21	11	66	15	31	58	22
Opatření systémov. charakteru	43	69	17	8	68	17	9	77	17	24	66	17	7	70	20	26	65	16
Komplexnější přístupy a ped. post.	11	52	18	4	48	23	4	60	20	3	47	11	2	57	28	5	48	20
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	65	74	20	11	71	23	13	74	18	39	76	19	13	78	18	38	73	21
Celkem	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-

Pr – průměrná efektivita PO: 0 – není efektivní; 100 – vysoce efektivní

SO – směrodatná odchylka

* Žádný dotazník nesplňoval podmínku na vyplnění více než 75 % položek v každé kategorii

Tabulka P3.8 – Signifikance rozdílu míry obeznámenosti s PO, p hodnoty

Kategorie	K/Z/V	Maj/min
	K-W	M-W
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	0,206	0,773
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	0,976	0,648
Další prac. šk. podporující SZ žáky	0,319	0,422
Úprava toho, co se žák učí	0,511	0,285
Úprava podmínek učení	0,133	0,743
Didakt. a org. postupy vyuč.	0,765	0,409
Služby školy pro žáky	0,152	0,164
Specifické postupy šk. se SZ žáky	0,272	0,752
DVPP a jiné formy podpory ped.	0,934	0,531
Opatření v práci s rodinou	0,159	0,420
Opatření systémového charakteru	0,132	0,053
Komplexnější přístupy a ped. post.	0,814	0,348
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	0,215	0,136
Celkem	0,519	0,532

K-W – Kruskal-Wallisův test, M-W – Mann-Whitneyův test

Tabulka P3.9 – Signifikance rozdílu míry zkušenosti s PO, p hodnoty

Kategorie	K/Z/V K-W	K/V Dunn	K/Z Dunn	K/Z Dunn	Maj/ M-W
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	0,229				0,583
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	0,847				0,177
Další prac. šk. podporující SZ žáky	0,029	0,198	0,152	0,152	0,737
Úprava toho, co se žák učí	0,055				0,709
Úprava podmínek učení	0,093				0,951
Didakt. a org. postupy vyuč.	0,067				0,085
Služby školy pro žáky	0,655				0,202
Specifické postupy šk. se SZ žáky	0,394				0,055
DVPP a jiné formy podpory ped.	0,178				0,792
Opatření v práci s rodinou	0,365				0,416
Opatření systémového charakteru	0,917				0,426
Komplexnější přístupy a ped. post.	0,041	0,233	0,030	0,030	0,076
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	0,016	0,008	0,133	0,133	0,992
Celkem	0,162				0,635

K-W – Kruskal-Wallisův test, Dunn – Dunnův test, M-W – Mann-Whitneyův test

Tabulka P3.10 – Signifikance rozdílu míry efektivity PO, p hodnoty

Kategorie	K/Z/V K-W	K/V Dunn	K/Z Dunn	Z/V Dunn	Maj/ M-W
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	ND	Z/V			ND
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	ND	Dunn			0,481
Další prac. šk. podporující SZ žáky	ND				ND
Úprava toho, co se žák učí	0,177				0,432
Úprava podmínek učení	ND	0,012			ND
Didakt. a org. postupy vyuč.	0,000		0,000	0,051	0,094
Služby školy pro žáky	ND				0,439
Specifické postupy šk. se SZ žáky	0,051				0,105
DVPP a jiné formy podpory ped.	ND				ND
Opatření v práci s rodinou	ND				0,218
Opatření systémového charakteru	ND				ND
Komplexnější přístupy a ped. post.	ND				ND
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	0,010		0,008	0,115	0,010
Celkem	ND	0,035 0,133			ND

K-W – Kruskal-Wallisův test, Dunn – Dunnův test, M-W – Mann-Whitneyův test

ND – nedostatek dat pro možnost provést testování (N<10)

Tabulka P3.11 – Přehled podpůrných opatření podle celkové průměrné zkušenosti

PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - personální opatření																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
asistent pedagoga individuálně pro žáka	167	78	31	33	71	35	40	81	31	92	80	29	37	74	34	94	77	31
asistent pedagoga pro skupinu žáků	163	68	38	33	52	40	39	70	37	89	74	35	35	63	41	93	71	36
pedagogická intervence ve skupině žáků	167	63	38	33	68	35	40	57	40	92	64	37	37	62	36	94	65	37
školní speciální pedagog	167	58	41	33	49	40	40	73	34	92	55	43	37	71	36	94	52	42
pedagogická intervence individuálně	166	56	39	33	55	38	39	52	38	92	59	39	37	60	37	94	55	40
předměty spec. ped. péče – nápravy	166	39	41	33	37	40	40	37	40	91	40	43	37	43	40	93	36	42
pedagogická intervence se třídou	163	38	40	33	28	34	39	36	40	89	42	41	36	46	40	93	35	39
předměty spec. ped. péče – speciální ped.	167	38	43	33	37	44	40	24	36	92	44	44	37	32	41	94	43	44
školní psycholog	167	30	40	33	34	42	40	26	34	92	30	41	37	24	38	94	31	40
posílení výuky českého jazyka (3hod./týd.)	166	25	39	33	29	42	39	10	25	92	30	41	37	22	37	94	29	41
další pedagogický pracovník ve třídě	163	11	25	33	5	14	38	7	19	90	14	30	36	15	29	93	12	26
výuka českého jazyka jako jazyka cizího	166	9	24	33	10	28	39	7	20	92	9	22	37	6	17	94	10	26

PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - financování pomůcek																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
didakt. manip. pomůcky (čtení, čj, mat)	165	69	35	32	64	37	39	68	38	92	71	34	37	73	35	94	67	36
pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	165	63	34	32	54	33	40	64	31	91	66	36	37	62	35	93	65	35
speciální učebnice pro výuku čtení a ČJ	165	55	40	33	46	41	40	63	39	90	54	40	36	59	41	93	55	40
knihy a encyklopedie pro rozvoj všeob. př.	164	53	37	32	54	36	39	52	35	91	53	37	37	63	32	93	52	37
pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností	166	45	36	32	42	34	40	46	37	92	46	37	37	57	36	94	41	36
psací a rýsovací náčiní	163	34	38	32	35	36	39	30	34	90	34	39	37	37	39	92	33	37
pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu	164	26	36	32	27	35	39	23	34	91	26	36	37	28	37	93	24	34

Další pracovníci školy podporující SZ žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
školní logoped	165	36	41	33	35	38	40	23	36	90	43	42	36	34	38	93	38	42
komunitní asistent pedagoga (např. romský)	166	28	39	33	33	43	40	16	31	91	32	40	36	17	34	94	33	40
sociální pedagog	164	18	34	33	20	36	38	8	21	91	22	37	34	17	31	94	19	35
sociální pracovník	166	17	33	33	9	24	40	15	32	91	19	35	37	23	40	93	10	25

Úprava toho, co se žák učí																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
individuální vzdělávací plán	167	86	22	33	78	24	40	92	16	92	86	22	37	87	21	94	84	23
úprava obsahu dle potřeb žáka (dle ŠPZ)	167	78	29	33	71	27	40	82	25	92	79	30	37	77	30	94	79	28
výrazná individualizace postupu	167	74	30	33	64	32	40	68	32	92	81	26	37	75	27	94	74	30
snížení nároků na žáka v mezích RVP ZŠ	166	71	30	33	67	27	39	70	27	92	72	32	37	68	29	94	70	30
snížení výstupů k minimálním očekáváním	165	69	34	33	60	36	39	59	37	91	76	30	36	57	39	93	71	34
plán pedagogické podpory	167	64	35	33	67	31	40	68	35	92	62	36	37	50	37	94	65	33
důraz na rozvoj klíčových kompetencí	165	64	33	33	58	29	40	63	35	90	67	33	37	73	35	92	61	34
důraz na rozvoj praktických dovedností	167	63	35	33	52	33	40	63	35	92	69	34	37	68	35	94	62	36
dočasné zaměření školy na adaptaci dítěte	166	29	35	33	29	33	39	29	32	92	29	37	37	39	38	93	26	35

Úprava toho, co se žák učí																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
posílení rozsahu výuky ČJ obecně	165	27	37	32	17	29	40	24	32	91	33	41	37	32	40	92	24	35
posílení rozsahu výuky MAT obecně	164	25	36	32	15	25	40	18	32	90	31	40	37	32	40	91	22	35
využití map učebního pokroku	167	14	25	33	20	31	40	15	25	92	12	23	37	14	21	94	15	27
jazyková příprava žáků-cizinců dle § 20 ŠZ	166	6	18	33	8	23	40	6	20	91	6	14	37	9	23	93	6	17

Úprava podmínek učení																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
zařazení žáka do heterogenní třídy	167	67	37	33	69	31	40	73	36	92	66	40	37	61	41	94	65	38
snížení počtu žáků ve třídě	167	50	44	33	39	41	40	47	45	92	56	44	37	50	46	94	49	44
zařazení žáka do homogenní třídy	166	46	44	32	34	38	40	40	44	92	53	45	37	40	44	94	47	43
zařazení žáka do speciální třídy	164	45	45	32	30	40	40	43	45	90	52	46	35	53	45	93	44	45
vzdělávání v jazyce národnostní menšiny	166	1	8	33	3	13	39	0	0	92	1	7	37	1	5	94	2	9

Didaktické a organizační postupy vyučování																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
vizualizace ve výuce	167	84	22	33	85	19	40	82	28	92	86	19	37	83	23	94	86	20
úprava zasedacího pořádku ve třídě	167	82	24	33	80	25	40	83	27	92	83	23	37	85	24	94	81	25
frontální výuka	166	82	22	33	86	18	40	83	20	91	80	25	37	83	23	93	84	21
využití manipulačních pomůcek	167	82	26	33	79	27	40	77	30	92	85	23	37	83	31	94	81	25
didaktické hry	167	78	25	33	70	22	40	80	26	92	80	26	37	85	23	94	77	27
výukový software	166	73	29	33	63	33	39	72	29	92	78	26	37	74	29	94	74	30
projektová výuka	167	73	27	33	67	25	40	70	31	92	77	26	37	79	22	94	73	27
zařazení aktivit pohybového charakteru	167	73	31	33	69	30	40	75	30	92	74	31	37	72	34	94	72	30
sebehodnocení žáků	167	69	27	33	58	22	40	75	29	92	70	27	37	84	21	94	65	28
kooperativní učení (ve dvojicích/trojicích)	165	68	29	33	61	25	38	69	32	92	71	29	36	71	27	94	68	29
aktivizační met. (brainstorming, diskuse aj.)	167	65	30	33	61	28	40	68	29	92	64	31	37	68	27	94	64	30
využití růz. typů inteligence a schopností	167	59	35	33	51	30	40	62	39	92	61	35	37	70	33	94	55	36
dělení do skupin/centra aktivit	167	58	34	33	54	28	40	62	37	92	59	34	37	68	31	94	54	33
slovní hodnocení	166	58	34	33	44	29	40	61	35	91	62	34	37	70	34	94	54	33
zařazení akt. z oblasti auditivního uč. stylu	167	58	36	33	61	31	40	63	39	92	54	36	37	59	39	94	57	34
hodnocení zohl. méně příznivé podm. k uč.	163	57	35	33	40	36	38	66	33	90	60	34	36	71	33	93	53	34
dynamický přístup/odpověď na intervenci	166	34	36	33	25	30	39	38	42	92	35	36	37	41	41	94	32	34
výuková videa (např. Khanova škola aj.)	165	26	31	32	14	22	40	32	36	91	27	30	37	29	31	92	25	30

Služby školy pro žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
primární prevence rizikového chování	164	75	31	33	64	31	38	78	31	91	77	30	37	78	27	93	75	31
doučování/příprava na vyuč. pedagogy	167	73	31	33	72	31	40	70	28	92	76	32	37	73	28	94	73	32
docházka do školní družiny	166	71	37	32	68	37	40	68	39	92	75	34	37	68	40	94	75	34
aktivity na rozvoj sociálního klimatu ve tř.	167	67	32	33	58	30	40	63	33	92	71	32	37	72	28	94	66	32
zájm. kroužky (hudební, taneční, tvořivé aj.)	166	65	34	33	64	32	39	64	34	92	67	34	37	64	36	94	67	32
kariérové a profesní poradenství	166	63	37	33	60	38	40	60	38	91	66	36	37	76	29	93	62	37

Služby školy pro žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
doučování/příprava na vyuč. nezisk. organ.	167	39	34	33	41	36	40	34	32	92	40	35	37	30	30	94	43	35
logopedické kroužky	166	32	37	33	30	32	40	33	38	91	33	39	37	33	39	93	29	37
adaptační kurzy	166	31	39	32	33	37	40	41	41	92	25	38	37	41	41	93	24	37
na reedukaci dys-poruch zaměřené kroužky	166	28	38	33	25	35	40	29	37	91	29	39	37	30	39	93	27	38
cíleně vytv. program pro školní přestávky	166	26	34	32	25	33	40	31	35	92	23	33	37	26	35	94	27	35
edukačně-stimulační skupiny v předš. obd.	166	21	34	32	20	33	40	25	37	92	20	32	37	23	39	93	20	31
nízkoprahový denní/školní klub	167	15	30	33	15	32	40	13	28	92	16	30	37	11	25	94	17	33
kurzy sociálních dovedností	166	11	24	33	9	17	40	8	22	91	13	27	37	13	29	94	11	23

Specifické postupy školy se SZ žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
pravidelné cílené vyhodnocování pokroků	166	53	37	33	47	35	40	52	38	91	56	38	37	63	36	93	51	37
připravené scénáře postupů	166	47	39	33	39	35	40	46	39	91	51	41	37	59	37	93	44	39
připravené formuláře/dokumentace	166	41	37	33	34	32	40	43	36	91	43	39	37	50	35	93	38	38

DVPP a jiné formy podpory pedagogů																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
DVPP – speciální vzdělávací potřeby	167	61	37	33	54	36	40	63	36	92	63	37	37	67	36	94	58	166
DVPP – PO dle vyhlášky 27/2016 Sb	165	48	37	33	44	40	39	54	38	91	47	35	36	49	34	94	48	166
mentoring a met. podpora zkuš. učitelů	167	44	35	33	43	34	40	43	34	92	45	35	37	46	34	94	44	166
DVPP – vzd. žáků z odlišného kulturního pr.	167	43	37	33	36	36	40	37	34	92	48	38	37	41	36	94	46	36
DVPP – stres, vyhoření, psychohygiena ped.	167	39	36	33	29	33	40	35	35	92	44	37	37	41	36	94	40	37
mentoring a met. podpora psych./spec.ped.	167	35	36	33	28	33	40	31	33	92	39	38	37	36	34	94	36	37
DVPP – předsudky a rovné příležitosti	166	30	35	33	26	33	40	21	31	91	36	36	36	28	33	94	33	36
jiné aktivity pro prev. vyhoření a stresu	167	25	31	33	14	20	40	22	32	92	29	32	37	23	30	94	26	31
supervize, intervize nebo bálint. skupiny	167	17	28	33	9	17	40	20	31	92	18	28	37	23	35	94	16	24

Opatření v práci s rodinou																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
třídní schůzky	167	83	30	33	90	17	40	83	28	92	80	33	37	81	35	94	84	29
ind. setkání rodičů s uč. častěji než tř. sch.	167	81	27	33	80	26	40	81	27	92	82	27	37	78	27	94	82	28
spolupr. s OSPOD při práci s rodinou dítěte	167	77	28	33	72	26	40	80	31	92	79	27	37	74	33	94	78	24
okamžitá intervence v případě problémů	167	75	31	33	74	29	40	73	35	92	76	29	37	75	33	94	74	29
přizvat k jednání rod. a učit. třetí osobu	167	72	31	33	69	31	40	66	32	92	76	30	37	69	26	94	75	31
výchovné komise/školní výchovné rady	167	70	34	33	72	30	40	64	38	92	72	34	37	57	40	94	74	29
podp. rodičů písemnými inform. materiály	167	63	34	33	63	32	40	64	34	92	63	34	37	69	30	94	62	35
písemné zaznamenání dohod školy s rodiči	167	48	40	33	51	39	40	50	39	92	46	41	37	50	41	94	46	40
případové konference k žákovi	167	44	40	33	29	35	40	46	41	92	48	40	37	46	40	94	45	40
spol. s nezisk. org. při práci s rodinou	167	43	36	33	46	35	40	38	35	92	44	36	37	41	34	94	45	36
vzdělávací a mot. aktivity školy pro rodiče	167	34	34	33	22	24	40	37	35	92	37	36	37	38	36	94	33	34
návštěvy přímo v rodině dítěte	167	33	36	33	35	34	40	23	34	92	37	36	37	25	28	94	35	37
indiv. vých. program („smlouva s rodiči“)	167	33	38	33	24	32	40	29	38	92	38	39	37	31	38	94	34	37
zázemi pro komunitní aktivity ve škole	167	26	33	33	18	26	40	25	31	92	30	36	37	25	32	94	27	35

Opatření systémového charakteru																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
podpora ŠPZ školám	167	72	29	33	69	30	40	73	29	92	72	30	37	78	27	94	70	29
odklad školní docházky u nepřipravených	167	66	35	33	66	34	40	68	34	92	64	35	37	60	41	94	68	33
konzult. a diagn. PPP/SPC přímo ve škole	167	58	36	33	56	34	40	67	35	92	55	37	37	54	36	94	58	36
možnost financovat PO z vyhl. 27/2016 Sb.	167	54	40	33	49	37	40	57	41	92	55	40	37	59	43	94	52	38
docházka do MŠ v posl. (povinném) roce	166	50	40	33	57	38	40	49	39	91	48	42	37	50	47	93	50	38
obědy zdarma	167	49	41	33	35	33	40	51	41	92	52	42	37	46	43	94	47	40
docházka do přípravné třídy	167	49	43	33	47	41	40	47	44	92	50	44	37	30	44	94	56	41
docházka do MŠ po dobu dvou a více let	166	40	37	33	39	31	40	43	41	91	38	38	37	41	43	93	39	34
úprava spádovosti škol (SZ do více škol)	167	27	36	33	28	36	40	20	31	92	30	38	37	19	30	94	32	39
kurzy pro dokončení základního vzdělání	166	14	30	33	20	33	40	13	31	91	13	27	37	12	28	93	14	27

Komplexnější přístupy a pedagogické postupy																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
Respektovat a být respektován	167	28	34	33	19	26	40	41	41	92	25	32	37	43	38	94	21	30
Čtením a psaním ke krit. myšlení (RWCT)	167	27	34	33	26	33	40	33	33	92	24	34	37	32	38	94	24	32
Začít spolu/Krok za krokem	166	19	30	33	15	27	40	20	27	91	20	33	37	13	24	93	21	33
využití nevázaného písma (Comenia, NNS)	164	17	29	33	17	25	38	17	31	91	18	29	36	20	32	93	14	25
Hejného metoda výuky matematiky	167	17	27	33	19	33	40	25	31	92	13	21	37	16	20	94	14	23
metoda Grunnlaget	167	2	8	33	1	6	40	3	9	92	2	9	37	1	5	94	2	9

Postoje nebo opatření vedení školy a pedagogů																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
využití pozitivní motivace (např. pochvaly)	166	92	14	33	88	16	40	93	16	91	94	13	37	95	12	93	92	15
akceptující příst. (vč. odlišností a specifik)	167	88	17	33	82	19	40	92	14	92	89	17	37	90	15	94	88	17
trpělivý přístup	167	87	20	33	76	26	40	89	19	92	91	16	37	86	21	94	88	20
jednozn. podpora vedení šk. k vzdělávání SZ	167	86	22	33	75	27	40	89	19	92	88	19	37	91	18	94	85	23
dlouhodobé získávání zkušenosti	167	84	24	33	74	30	40	83	24	92	88	21	37	85	24	94	84	25
flexibilita (postupy dle potřeby/efekt.)	167	84	22	33	75	26	40	81	25	92	88	19	37	80	25	94	84	23
nepřehlížení nedostatků u neúsp. žáků	167	78	24	33	76	19	40	76	26	92	80	25	37	81	24	94	76	25
realismus (limity, čeho lze dosáhnout)	167	78	29	33	73	28	40	78	30	92	80	29	37	78	29	94	82	25
jednoznačnost postupů šk. a jejich dodržení	167	78	25	33	69	25	40	76	29	92	82	23	37	81	26	94	79	24
zam. na silné stránky a nadání těchto žáků	167	76	25	33	71	21	40	77	29	92	78	25	37	83	20	94	74	26
vysoké nároky (být nároční, neslevovat)	167	58	29	33	57	25	40	56	31	92	60	29	37	58	28	94	58	29
využití negativní motivace	167	55	30	33	56	27	40	48	28	92	59	31	37	48	30	94	56	30

Položky jsou řazeny sestupně podle celkové průměrné zkušenosti

Pr – průměrná zkušenost s PO: 0 – nulová zkušenost; 100 – častá zkušenost

SO – směrodatná odchylka

Tabulka P3.12 – Přehled podpůrných opatření podle průměrné efektivity

PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - personální opatření																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
asistent pedagoga individuálně pro žáka	167	78	31	33	71	35	40	81	31	92	80	29	37	74	34	94	77	31
asistent pedagoga pro skupinu žáků	163	68	38	33	52	40	39	70	37	89	74	35	35	63	41	93	71	36
pedagogická intervence ve skupině žáků	167	63	38	33	68	35	40	57	40	92	64	37	37	62	36	94	65	37
školní speciální pedagog	167	58	41	33	49	40	40	73	34	92	55	43	37	71	36	94	52	42
pedagogická intervence individuálně	166	56	39	33	55	38	39	52	38	92	59	39	37	60	37	94	55	40
předměty spec. ped. péče – nápravy	166	39	41	33	37	40	40	37	40	91	40	43	37	43	40	93	36	42
pedagogická intervence se třídou	163	38	40	33	28	34	39	36	40	89	42	41	36	46	40	93	35	39
předměty spec. ped. péče – speciální ped.	167	38	43	33	37	44	40	24	36	92	44	44	37	32	41	94	43	44
školní psycholog	167	30	40	33	34	42	40	26	34	92	30	41	37	24	38	94	31	40
posílení výuky českého jazyka (3hod./týd.)	166	25	39	33	29	42	39	10	25	92	30	41	37	22	37	94	29	41
další pedagogický pracovník ve třídě	163	11	25	33	5	14	38	7	19	90	14	30	36	15	29	93	12	26
výuka českého jazyka jako jazyka cizího	166	9	24	33	10	28	39	7	20	92	9	22	37	6	17	94	10	26

PO dle vyhl. 27/2016 Sb. - financování pomůcek																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
didakt. manip. pomůcky (čtení, čj, mat)	165	69	35	32	64	37	39	68	38	92	71	34	37	73	35	94	67	36
pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	165	63	34	32	54	33	40	64	31	91	66	36	37	62	35	93	65	35
speciální učebnice pro výuku čtení a ČJ	165	55	40	33	46	41	40	63	39	90	54	40	36	59	41	93	55	40
knihy a encyklopedie pro rozvoj všeob. př.	164	53	37	32	54	36	39	52	35	91	53	37	37	63	32	93	52	37
pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností	166	45	36	32	42	34	40	46	37	92	46	37	37	57	36	94	41	36
psací a rýsovací náčiní	163	34	38	32	35	36	39	30	34	90	34	39	37	37	39	92	33	37
pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu	164	26	36	32	27	35	39	23	34	91	26	36	37	28	37	93	24	34

Další pracovníci školy podporující SZ žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
školní logoped	165	36	41	33	35	38	40	23	36	90	43	42	36	34	38	93	38	42
komunitní asistent pedagoga (např. romský)	166	28	39	33	33	43	40	16	31	91	32	40	36	17	34	94	33	40
sociální pedagog	164	18	34	33	20	36	38	8	21	91	22	37	34	17	31	94	19	35
sociální pracovník	166	17	33	33	9	24	40	15	32	91	19	35	37	23	40	93	10	25

Úprava toho, co se žák učí																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
individuální vzdělávací plán	167	86	22	33	78	24	40	92	16	92	86	22	37	87	21	94	84	23
úprava obsahu dle potřeb žáka (dle ŠPZ)	167	78	29	33	71	27	40	82	25	92	79	30	37	77	30	94	79	28
výrazná individualizace postupu	167	74	30	33	64	32	40	68	32	92	81	26	37	75	27	94	74	30
snížení nároků na žáka v mezích RVP ZŠ	166	71	30	33	67	27	39	70	27	92	72	32	37	68	29	94	70	30
snížení výstupů k minimálním očekáváním	165	69	34	33	60	36	39	59	37	91	76	30	36	57	39	93	71	34
plán pedagogické podpory	167	64	35	33	67	31	40	68	35	92	62	36	37	50	37	94	65	33
důraz na rozvoj klíčových kompetencí	165	64	33	33	58	29	40	63	35	90	67	33	37	73	35	92	61	34
důraz na rozvoj praktických dovedností	167	63	35	33	52	33	40	63	35	92	69	34	37	68	35	94	62	36
dočasné zaměření školy na adaptaci dítěte	166	29	35	33	29	33	39	29	32	92	29	37	37	39	38	93	26	35

Úprava toho, co se žák učí																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
posílení rozsahu výuky ČJ obecně	165	27	37	32	17	29	40	24	32	91	33	41	37	32	40	92	24	35
posílení rozsahu výuky MAT obecně	164	25	36	32	15	25	40	18	32	90	31	40	37	32	40	91	22	35
využití map učebního pokroku	167	14	25	33	20	31	40	15	25	92	12	23	37	14	21	94	15	27
jazyková příprava žáků-cizinců dle § 20 ŠZ	166	6	18	33	8	23	40	6	20	91	6	14	37	9	23	93	6	17

Úprava podmínek učení																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
zařazení žáka do heterogenní třídy	103	87	19	18	80	23	23	93	13	62	86	19	21	89	17	57	87	19
snížení počtu žáků ve třídě	88	84	25	14	79	28	19	93	15	54	82	26	22	92	13	49	80	29
zařazení žáka do homogenní třídy	97	72	28	17	64	32	20	70	27	59	75	26	19	78	28	57	70	28
zařazení žáka do speciální třídy	6	47	15	2	42	25	0	-	-	4	50	0	1	50	0	4	46	18
vzdělávání v jazyce národnostní menšiny	137	45	30	30	36	23	34	51	31	74	45	32	27	47	27	77	44	31

Didaktické a organizační postupy vyučování																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
vizualizace ve výuce	161	81	22	33	70	25	38	38	22	91	84	20	34	83	18	94	80	24
úprava zasedacího pořádku ve třídě	158	79	21	33	69	24	36	36	18	90	79	20	34	78	21	92	79	22
frontální výuka	161	77	23	33	67	25	39	39	24	90	79	22	37	84	18	92	74	24
využití manipulačních pomůcek	161	75	23	33	70	21	38	38	19	91	72	25	36	78	25	93	72	23
didaktické hry	156	74	24	32	64	24	39	39	24	86	77	23	32	77	22	91	72	25
výukový software	157	72	24	29	60	28	37	37	24	91	74	22	36	72	26	89	72	24
projektová výuka	137	68	25	29	54	26	31	31	25	76	69	23	33	75	25	76	65	25
zařazení aktivit pohybového charakteru	133	68	25	30	58	24	31	31	25	72	68	24	27	75	22	80	66	24
sebehodnocení žáků	158	67	27	31	56	24	38	38	28	90	67	27	37	75	22	92	63	28
kooperativní učení (ve dvojicích/trojicích)	142	66	25	31	55	24	32	32	25	80	64	24	34	72	23	81	63	25
aktivizační met. (brainstorming, diskuse aj.)	152	64	25	32	53	24	37	37	27	83	64	24	36	66	22	86	63	26
využití růz. typů inteligence a schopností	156	63	26	33	50	24	36	36	28	87	65	25	35	68	25	90	61	26
dělení do skupin/centra aktivit	92	63	25	16	47	23	20	20	21	55	63	24	22	69	22	54	61	26
slovní hodnocení	141	59	27	27	53	25	34	34	27	81	58	27	34	75	23	82	54	27
zařazení akt. z oblasti auditivního uč. stylu	133	59	27	22	46	24	33	33	31	79	61	26	32	74	25	77	53	26
hodnocení zohl. méně příznivé podm. k uč.	161	58	26	33	52	23	40	40	26	89	59	27	37	59	26	92	58	27
dynamický přístup/odpověď na intervenci	155	58	28	32	47	24	37	37	23	87	55	29	37	69	24	87	54	28
výuková videa (např. Khanova škola aj.)	79	55	25	10	50	25	19	19	29	49	53	23	19	54	28	44	56	23

Služby školy pro žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
docházka do školní družiny	138	71	26	28	60	27	31	79	25	81	71	26	30	77	23	83	69	26
depistáž dětí ohrožených neúspěchem/SVP	112	70	26	20	62	25	32	70	27	59	71	25	29	76	25	62	70	24
přípravy na přijímací zkoušky	116	69	26	27	61	24	28	73	28	63	70	25	30	75	21	66	68	26
doučování/příprava na vyuč. pedagogy	151	68	26	32	62	27	36	73	23	84	67	26	36	71	23	87	66	27
aktivity na rozvoj sociálního klimatu ve tř.	146	68	27	29	52	27	35	69	26	82	71	25	34	74	21	83	66	28
úprava prostředí školy (obohacení, relax.)	120	68	26	23	58	27	29	68	26	69	70	26	27	72	23	71	66	28

Služby školy pro žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
celodenní program ve škole i mimo výuku	120	68	27	22	45	23	29	74	25	69	71	26	30	73	24	65	64	27
zájm. kroužky (hudební, taneční, tvořivé aj.)	142	67	27	31	58	30	33	72	23	80	68	26	32	71	23	84	64	27
kariérové a profesní poradenství	133	66	26	26	59	26	32	69	26	75	67	25	34	72	23	76	65	26
edukačně-stimulační skupiny v předš. obd.	58	66	30	10	67	29	14	77	26	34	62	31	11	85	22	36	60	32
konzultace učitele pro tyto žáky	130	66	28	28	54	30	31	71	26	71	68	27	30	73	21	75	62	31
logopedické kroužky	82	66	27	18	63	23	20	69	27	45	65	28	19	70	23	42	65	28
konzultace škol. psych. či spec. pedagoga	101	66	29	22	48	29	28	68	27	49	71	27	24	71	26	55	64	30
na reedukaci dys-poruch zaměřené kroužky	67	66	25	14	63	21	17	75	23	35	63	26	15	70	24	36	62	26
cíleně vytv. program pro školní přestávky	71	65	25	14	57	28	21	69	27	36	65	22	16	70	26	42	64	25
primární prevence rizikového chování	150	64	27	30	53	28	34	76	22	86	62	27	34	72	21	87	61	28
adaptační kurzy	69	64	28	16	45	21	21	76	27	32	66	26	19	76	22	31	57	30
nízkoprahový denní/školní klub	39	60	27	7	50	24	8	65	33	23	60	23	6	67	29	23	59	25
možnost ukládat si učebnice ve škole	130	58	32	28	51	30	31	60	28	73	59	34	33	66	23	76	57	32
kurzy sociálních dovedností	33	52	25	8	42	19	5	43	13	20	58	27	7	64	19	20	50	25
doučování/příprava na vyuč. nezisk. organ.	111	48	27	22	49	32	23	51	26	65	45	26	22	48	18	67	48	29

Specifické postupy školy se SZ žáky																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
pravidelné cílené vyhodnocování pokroků	111	64	26	21	50	26	28	70	25	62	64	25	30	70	23	62	59	27
připravené scénáře postupů	123	61	29	24	48	25	29	71	25	71	60	29	31	73	23	69	57	28
připravené formuláře/dokumentace	102	60	28	19	46	24	26	69	23	55	60	29	29	66	27	52	59	27

DVPP a jiné formy podpory pedagogů																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
DVPP – speciální vzdělávací potřeby	136	69	26	27	57	25	35	75	25	76	69	26	32	77	22	75	65	27
DVPP – PO dle vyhlášky 27/2016 Sb	97	67	28	17	55	28	22	68	26	57	70	28	23	73	24	55	66	28
mentoring a met. podpora zkuš. učitelů	105	66	27	19	56	26	24	65	24	61	68	28	26	70	24	58	66	29
DVPP – vzd. žáků z odlišného kulturního pr.	120	66	28	24	58	26	29	63	28	67	68	28	28	72	23	68	65	29
DVPP – stres, vyhoření, psychohygiena ped.	119	64	25	21	59	26	29	70	27	70	63	23	29	69	25	68	61	25
mentoring a met. podpora psych./spec.ped.	111	64	27	20	61	24	26	63	27	64	65	27	24	70	23	68	62	28
DVPP – předsudky a rovné příležitosti	84	59	29	17	46	29	15	59	28	53	62	28	17	62	25	53	58	31
jiné aktivity pro prev. vyhoření a stresu	76	56	26	12	49	27	15	62	25	49	56	26	14	60	20	47	56	27
supervize, intervize nebo bálint. skupiny	56	52	28	8	40	22	13	71	22	34	46	27	13	64	21	34	47	27

Opatření v práci s rodinou																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
okamžitá intervence v případě problémů	153	65	28	32	56	27	34	75	25	88	64	29	33	72	28	91	62	29
přizvat k jednání rod. a učít. třetí osobu	153	64	28	31	61	24	36	71	22	87	62	30	36	70	22	89	62	28
ind. setkání rodičů s uč. častěji než tř. sch.	158	63	28	33	52	27	39	72	24	88	63	29	36	73	19	90	58	30
výchovné komise/školní výchovné rady	145	62	26	31	57	26	33	68	24	81	60	26	28	73	21	88	58	25
spolupr. s OSPOD při práci s rodinou dítěte	158	59	31	33	52	29	36	76	28	90	55	29	34	70	30	94	54	30
případové konference k žákovi	103	59	27	17	51	24	25	69	24	62	56	27	25	71	23	60	53	28
návštěvy přímo v rodině dítěte	90	59	31	22	53	31	13	65	29	57	57	31	19	53	29	54	60	31

Opatření v práci s rodinou																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
zázemí pro komunitní aktivity ve škole	76	58	25	13	56	21	18	58	26	45	59	25	16	56	23	42	60	26
písemné zaznamenání dohod školy s rodiči	109	54	27	22	48	24	29	60	29	58	53	26	24	63	29	61	52	27
indiv. vých. program („smlouva s rodiči“)	85	52	27	14	42	28	17	57	29	54	52	25	16	56	28	52	50	26
třídní schůzky	151	50	29	33	38	21	38	63	27	81	48	29	32	63	27	88	46	29
spol. s nezisk. org. při práci s rodinou	116	47	26	26	46	25	26	54	25	63	44	27	25	56	23	68	43	25
podp. rodičů písemnými inform. materiály	142	46	29	30	43	23	35	58	31	78	41	27	33	62	28	82	41	28
vzdělávací a mot. aktivity školy pro rodiče	98	45	29	18	43	25	24	53	27	57	43	30	24	52	23	55	45	30

Opatření systémového charakteru																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
podpora ŠPZ školám	104	82	22	21	79	24	24	82	22	57	82	22	13	87	20	68	80	24
odklad školní docházky u nepřípravených	141	75	24	29	71	24	35	81	21	78	73	25	28	85	19	84	72	26
konzult. a diagn. PPP/SPC přímo ve škole	102	75	25	23	75	24	24	75	27	56	73	25	20	78	25	64	72	27
možnost financovat PO z vyhl. 27/2016 Sb.	111	70	30	26	67	32	29	71	30	57	69	29	20	88	17	68	64	31
docházka do MŠ v posl. (povinném) roce	137	69	27	29	59	26	34	81	21	75	67	27	30	73	26	79	67	27
obědy zdarma	119	67	29	24	55	28	28	79	24	67	66	29	27	81	22	68	61	29
docházka do přípravné třídy	73	63	31	16	54	31	15	64	30	42	65	30	14	71	24	43	62	34
docházka do MŠ po dobu dvou a více let	150	63	27	30	48	24	38	75	26	83	63	26	35	73	23	85	58	27
úprava spádovosti škol (SZ do více škol)	38	62	25	11	67	21	6	75	25	20	53	23	7	76	17	22	55	25
kurzy pro dokončení základního vzdělání	111	61	32	21	43	28	26	69	26	63	62	33	22	65	31	63	58	33

Komplexnější přístupy a pedagogické postupy																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
Respektovat a být respektován	76	61	26	13	46	19	23	70	28	41	59	24	25	69	26	36	56	24
Čtením a psaním ke krit. myšlení (RWCT)	57	59	29	10	47	27	17	58	26	30	62	29	10	53	27	33	63	30
Začít spolu/Krok za krokem	74	57	24	16	47	21	20	55	25	37	60	23	16	55	21	41	59	23
využití nevázaného písma (Comenia, NNS)	8	46	22	1	33	0	3	44	21	4	50	24	1	67	0	4	46	25
Hejného metoda výuky matematiky	60	43	27	11	55	31	19	46	30	30	39	23	15	39	14	30	42	26
metoda Grunnet	51	43	28	13	49	20	9	48	23	28	40	31	11	50	25	29	37	28

Postoje nebo opatření vedení školy a pedagogů																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
využití pozitivní motivace (např. pochvaly)	162	79	22	33	68	22	40	86	18	90	80	22	36	84	21	93	78	22
akceptující příst. (vč. odlišností a specifík)	160	77	24	33	69	22	37	78	23	91	79	24	36	83	19	93	74	25
trpělivý přístup	156	76	22	30	67	22	38	80	22	88	77	22	36	83	20	88	72	23
jednozn. podpora vedení šk. k vzdělávání SZ	161	76	26	32	67	25	38	79	24	92	77	26	36	84	18	93	73	27
dlouhodobé získávání zkušenosti	160	75	24	33	66	24	38	81	21	90	75	24	37	81	24	91	73	23
flexibilita (postupy dle potřeby/efekt.)	163	74	27	32	67	26	40	81	24	92	73	27	37	84	22	93	70	28
nepřehlížení nedostatků u neúsp. žáků	161	73	26	32	66	26	40	78	22	90	73	27	37	84	20	91	71	28
realismus (limity, čeho lze dosáhnout)	156	71	26	33	65	24	37	73	26	87	72	27	36	81	22	93	69	27
jednoznačnost postupů šk. a jejich dodržení	164	71	28	33	60	24	40	80	23	92	71	29	37	83	21	94	66	29
zam. na silné stránky a nadání těchto žáků	161	70	26	33	63	25	38	72	25	91	71	27	36	75	21	93	68	29

Postoje nebo opatření vedení školy a pedagogů																		
Položka	Celkem			K			Z			V			Majorita			Minorita		
	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO	N	Pr	SO
vysoké nároky (být náročný, neslevovat)	150	52	26	31	51	27	34	59	24	86	51	26	32	58	27	89	49	27
využití negativní motivace	149	46	27	31	44	26	35	49	25	84	45	27	32	43	24	85	47	28

Položky jsou řazeny sestupně podle celkové průměrné efektivity

Pr – průměrná efektivita PO: 0 – není efektivní; 100 – vysoce efektivní

SO – směrodatná odchylka



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



Praha dne 5. 11. 2018

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

děkujeme Vám za souhlas s účastí ve výzkumu o potřebách a možnostech podpory žáků, jejichž vzdělávání je nepříznivě ovlivněno sociálním prostředím, ve kterém žijí. Zajímají nás Vaše zkušenosti s výukou a pomocí pro tyto žáky.

Prosím vyplňte odpovědi vlastními slovy, jak téma sám/sama vnímáte a znáte. Na stanovené výzkumné otázky mohou dát odpovědi jen ty dotazníky, které vyplnil každý sám za sebe. Proto budou dotazníky s nepůvodními odpověďmi z výzkumu vyřazeny.

Jestliže vyučujete český jazyk nebo matematiku, uvažujte hlavně na základě svých zkušeností z těchto předmětů, jinak odpovídejte za svoje zkušenosti ze školství obecně. Dotazník lze vyplnit přímo v tomto PDF, nebo si jej můžete vytisknout a vyplnit v ruce. Postupujte dotazníkem stránku po stránce, bez přeskakování. Spolupráce Vám bude proplacena zpravidla v rozsahu 3 hodin (kompletně vyplněné dotazníky), smlouva však umožňuje odměnu ve zdůvodněných případech upravit. Prosíme o vyplnění a odeslání dotazníku na e-mail ulrika.sedlakova@nuv.cz, případně poštou na adresu uvedenou na poslední stránce dotazníku nejpozději do 7. prosince 2018.

Vyplňování dotazníku Vás provedou průběžné instrukce. Jakékoliv další dotazy týkající se výzkumu a dotazníku můžete konzultovat také telefonicky, a to v pracovní dny mezi 9:00–17:00 na následujících kontaktech:

Mgr. Ulrika Sedláková – odborný a organizační pracovník výzkumu
E-mail: ulrika.sedlakova@nuv.cz; telefon: +420 283 881 250, linka 47 anebo +420 704 407 116

Mgr. Matěj Seifert – odborný pracovník výzkumu
E-mail: matej.seifert@nuv.cz; telefon: +420 775 318 422; +420 283 881 250, linka 32

Informace z dotazníků budou využity v projektu KIPR. Cílem projektu je zajištění kvality školského poradenství jako jednoho z předpokladů pro bezproblémové vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách. Výstupem z této části projektu je souhrnná zpráva pro každou zapojenou školu, metodická publikace pro školy obecně, ale také podněty pro MŠMT k dalším opatřením ve prospěch žáků se sociálním znevýhodněním. Vaše odpovědi tak mohou mít významný přínos pro školy celkově.

S poděkováním za celý realizační tým projektu

Mgr. Michal Jahn, hlavní manažer projektu

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ
WEILOVA 1271/6, 102 00 PRAHA 10
<http://www.nuv.cz/kipr>
kipr@nuv.cz

ČÁST 1

1.1 IDENTIFIKACE RESPONDENTA A ŠKOLY

Opište kód respondenta, který jsme Vám zaslali e-mailem:

1.2 VAŠE PROFESE (VZDĚLÁNÍ) (zaškrtněte všechny relevantní a dopište dle potřeby):

☐ pedagog

☐ speciální pedagog

☐ psycholog

☐ jiná:

1.3 VÁMI VYUČOVANÉ PŘEDMĚTY (označte všechny relevantní, případně dopište):

☐ český jazyk, a to

☐ kdekoliv v 1.– 4. ročníku

☐ v 5. ročníku

☐ kdekoliv v 6.–8. ročníku

☐ v 9. ročníku

☐ matematika, a to

☐ kdekoliv v 1.– 4. ročníku

☐ v 5. ročníku

☐ kdekoliv v 6.–8. ročníku

☐ v 9. ročníku

☐ jiné předměty, a to

☐ na 1. stupni

☐ na 2. stupni

(vypište další vyučované předměty):

1.4 VAŠE ROLE VE ŠKOLE (zaškrtněte všechny relevantní a dopište dle potřeby):

☐ učitel/učitelka (libovolného předmětu)

☐ třídní učitel

☐ v 3. ročníku

☐ v 5. ročníku

☐ v jiném ročníku na 1. stupni

☐ v 9. ročníku

☐ v jiném ročníku na 2. stupni

☐ ředitel školy

☐ zástupce ředitele školy

☐ výchovný poradce

☐ školní metodik prevence

☐ školní speciální pedagog

☐ školní psycholog

☐ asistent pedagoga

☐ koordinátor inkluze

(vypište své další role ve škole):

1.5 DÉLKA VAŠÍ PROFESNÍ PRAXE VE ŠKOLSTVÍ V LETECH CELKEM:

1.6 VE KTERÝCH TŘÍDÁCH VYUČUJETE (zaškrtněte všechny relevantní):

☐ běžné třídy

☐ třídy zřízené podle § 16 odst. 9

☐ třídy škol při zař. pro výkon ústavní ochr. výchovy

1.7 NA KTERÝCH PRACOVÍŠTÍCH ŠKOLY PŮSOBÍTE?

☐ máme jen jedno pracoviště

☐ máme více pracovišť, působím na těchto:

ČÁST 2

2.1 MÁTE VE VAŠÍ ŠKOLE ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM?

Za děti se sociálním znevýhodněním považujeme ty, jejichž prospěch a další aspekty školní docházky jsou natolik nepříznivě ovlivněny rodinou a sociálním prostředím, ve kterém žijí nebo ze kterého pochází, že je pro ně potřebná specifická podpora ze strany školy a učitelů. Do sociálního prostředí lze zahrnout i jazyk a kulturu prostředí dítěte. Prosím zvolte z následujících dvou možností tu, která lépe odpovídá Vaším poznatkům:

- ☐ Domnívám se, že u nás ve škole (na těch pracovištích školy, jejichž situaci osobně znám) nejsou žádní žáci, kteří by byli sociálně znevýhodnění dle výše uvedené definice.

PŘEJDĚTE V DOTAZNÍKU NA STRANU 18 (POPIS POSTUPU PŘEDÁNÍ VÝSLEDKŮ)!

- ☐ Domnívám se, že u nás ve škole (na těch pracovištích školy, jejichž situaci osobně znám) je přinejmenším jedna, nebo více specifických skupin žáků, kteří jsou sociálně znevýhodnění podle výše uvedené definice. Do rámečku uveďte, kolik % žáků Vaší školy je dle Vašeho **odhadu** sociálně znevýhodněných.

% žáků

POKRAČUJTE K OTÁZCE 2.2!

2.2 SKLADBA DĚTÍ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM VE VAŠÍ ŠKOLE

Skladba dětí se sociálním znevýhodněním se na každé škole liší. Zajímá nás proto, jaké skupiny dětí se sociálním znevýhodněním pozorujete ve své škole a jak jsou tyto skupiny početné. Některé skupiny jsme předem definovali a rozřadili do těchto tří podkategorií:

„K“ v sociálním znevýhodnění žáka převažuje vliv kulturních faktorů, např. neznalost nebo nesprávné využívání českého jazyka, neznalost kulturních reálií České republiky, výrazná odlišnost životních cílů a motivací v rodině od běžné majoritní společnosti, velmi nízký kulturní kapitál rodiny, velmi omezená podnětnost prostředí pro dítě apod.

„Z“ v sociálním znevýhodnění žáka převažuje vliv nepříznivé životní situace, např. výrazný materiální nedostatek rodiny, nevyhovující bytové a životní podmínky, život v sociálně vyloučené lokalitě, nezaměstnaní rodiče, případně i další situace, kdy jiné životní okolnosti velmi komplikují vzdělávání dítěte.

„V“ v sociálním znevýhodnění hrají roli různé kombinace jak kulturních faktorů, tak životní situace („K“ i „Z“).

V tabulce na další stránce naleznete také prázdný prostor, určený pro dopsání jakékoliv další skupiny sociálně znevýhodněných žáků, kterou máte ve své škole. Prázdná pole můžete také využít, pokud dle Vás nejsou vytvořené popisy dostatečně výstižné a chcete nadefinovat skupiny odlišné, např. potřebujete uveďte skupinu ještě rozdělit na podskupiny apod.

U každé skupiny uveďte, kolik % všech žáků školy tvoří. Např. máte-li ve Vaší škole 10 % dětí cizinců, ale pouze polovina z nich je podle Vašeho názoru sociálně znevýhodněná a jedná se u nich převážně o důsledky kulturní odlišnosti, uvedete do pole „K“ 5 % v řádku věnovaném dětem ze zahraničí 5 %. Políčka u skupin, které nejsou ve škole vůbec zastoupeny, můžete nechat prázdná.

Předdefinované skupiny a přibližný odhad jejich velikosti ve škole	„K“ % žáků školy <1–100>	„Z“ % žáků školy <1–100>	„V“ % žáků školy <1–100>
KULTURNÍ PROSTŘEDÍ. Děti z prostředí majority , které ve vzdělávání výrazně znevýhodňuje zejména malá podpora rozvoje ze strany pečovatелů, malá podnětnost prostředí v rodině. Rodiče dítěte nechtějí podporovat ve vzdělávání nebo vzdělávání i z jiného důvodu odmítají; situaci může komplikovat špatná znalost českého jazyka u rodičů.	1K		
ŽIVOTNÍ SITUACE. Děti z prostředí majority , které ve vzdělávání výrazně znevýhodňuje zejména špatná životní a materiální situace rodičů, kvůli které nemohou své děti ve vzdělávání dostatečně podporovat. Rodiče mají spíše příznivý postoj ke vzdělávání. Podmínky dítěte k učení nenarušuje postoj pečovatелů, ale nepříznivá materiální a životní situace.		2Z	
ŽIVOTNÍ SITUACE I KULTURNÍ PROSTŘEDÍ. Děti z prostředí majority , které ve vzdělávání výrazně znevýhodňuje jak špatná životní nebo materiální situace pečovatелů, tak nepříznivé postoje pečovatелů ke vzdělávání či nízký kulturní kapitál rodiny (různé kombinace obou výše uvedených popisů).			3V
SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI Z PROSTŘEDÍ ROMSKÉ NÁR. MENŠINY Prosím uveďte přibližný odhad, kolik procent dětí u Vás ve škole je z prostředí romské menšiny a zároveň je sociálně znevýhodněných; a to v členění dle toho, jak u nich převažují jako znevýhodňující faktor kulturní odlišnost (vč. možné menší znalosti českého jazyka), špatné materiální podmínky; nebo kombinace obou okolností.	4K	4Z	4V
SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI CIZINCŮ A JINÉ NÁRODNOSTNÍ MENŠINY (PŮVODEM ZE ZAHRANIČÍ NEBO JINÉ NÁR. MENŠINY DLOUHODOBĚ V ČR) Jestliže jsou u Vás ve škole děti, které pochází ze zahraničí a zároveň jsou sociálně znevýhodněné, uveďte opět odhad, jak velkou skupinu ve škole představují. Zkuste upřesnit tyto počty v členění dle toho, nakolik hlavní roli ve znevýhodnění hraje odlišnost kultury prostředí dítěte vč. neznalosti českého jazyka a realit ČR („K“), nepříznivé životní/materiální podmínky („Z“); nebo kombinace obou faktorů („V“).	5K	5Z	5V

Prostor pro uvedení jiných skupin se sociálním znevýhodněním (dle potřeby uveďte, jaké jiné skupiny žáků sociálně znevýhodněných jsou ve Vaší škole a odhadněte, jak jsou velké)	„K“ % žáků školy <1–100>	„Z“ % žáků školy <1–100>	„V“ % žáků školy <1–100>
	6K	6Z	6V
	7K	7Z	7V
	8K	8Z	8V
	9K	9Z	9V

ČÁST 3

3.1 VÝBĚR SKUPINY PRO 3. ČÁST DOTAZNÍKU

Pro následující část dotazníku zvolte ze sociálně znevýhodněných žáků na Vaší škole **jedinou skupinu**. **Vyberte tu, která je na Vaší škole nejpočetnější**. Jestliže jste uvedl/a stejnou nejvyšší četnost pro více skupin, vyberte tu, u které je dosažení dobrých výsledků vzdělávání obtížnější. Abychom si byli jisti, které skupiny se týká Vaše vyjádření, uveďte kód skupiny z levého horního rohu příslušného pole tabulky na předchozí stránce do následujícího políčka.

Pro další otázky v části 3 vybíráte skupinu:

3.2 UPŘESNĚNÍ K POPISU SKUPINY

Je pro nás důležité, abyste odpovídal/a plně na základě své zkušenosti s vybranou skupinou. Pokud by popis skupiny z předchozí strany nebyl úplně přesný, v některém aspektu se lišil od Vaší zkušenosti nebo byste chtěl/a popis skupiny jakkoliv zúžit, je to možné. Je-li to potřeba, v následujícím poli podrobněji popište, o kom přesně bude Vaše vyjádření:

3.3 ROZSAH VAŠICH ZKUŠENOSTÍ S TOUTO SKUPINOU ŽÁKŮ

Označte křížkem právě jednu odpověď, podle toho, kolik žáků vybrané skupiny jste ve své pedagogické kariéře vzdělával/a nebo s nimi pracoval/a v jiné roli ve škole.

- ☐ přibližně do 10 žáků této skupiny
- ☐ přibližně do 40 žáků této skupiny
- ☐ přibližně do 100 žáků této skupiny
- ☐ přibližně do 400 žáků této skupiny
- ☐ více žáků této skupiny

3.4 ROLE ZÁKLADNÍ ŠKOLY V POMOCI TÉTO SKUPINĚ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Jak nahlížíte na možnost řešení obtíží této skupiny žáků ve vzdělávání na základní škole? Označte právě jednu odpověď, která nejlépe vystihuje Váš názor.

- ☐ ZŠ může citelně pomoci, stačí relativně drobné kroky či snaha
- ☐ ZŠ může citelně pomoci, vyžaduje to ale soustředěné úsilí školy
- ☐ ZŠ může citelně pomoci, vyžaduje to ale soustředěné úsilí školy a dalších organizací mimo školu
- ☐ ZŠ může trochu pomoci, skutečná efektivní pomoc je ale nutná dříve či jinde
- ☐ ZŠ nemůže této skupině žáků příliš pomoci, bez ohledu na míru snahy

3.5a OPATŘENÍ PRO PODPORU TÉTO SKUPINY ŽÁKŮ

Nyní se zaměříme na to, která podpůrná opatření jsou podle Vaší zkušenosti u této skupiny efektivní. V přehledu opatření vycházíme nejenom z toho, jaká podpůrná opatření jsou financována podle vyhlášky 27/2016 Sb., ale uvádíme také opatření realizovaná některými školami z jiných zdrojů. Ne všechna uvedená opatření tak musí být nutně využívána i na Vaší škole.

U každého opatření v následující tabulce se budete vyjadřovat ke dvěma aspektům – (a) k rozsahu své zkušenosti s daným opatřením a (b) k efektivitě opatření u této skupiny.

Váš reálný rozsah **zkušenosti** s konkrétním opatřením můžete hodnotit těmito odpověďmi:

X opatření vůbec neznáte

název opatření/pojem Vám nic neříká, neznáte ho

0 žádná zkušenost

s opatřením jste se v praxi nikdy nesetkal/a, byť víte, o co se jedná

1 malá zkušenost

s opatřením jste se setkal/a, ale jen u málo žáků či v jednotlivých případech

2 výraznější zkušenost

s opatřením jste se setkal/a opakovaně, u více žáků či ve více případech

3 častá zkušenost

s opatřením se setkáváte často nebo i rutinně, u mnoha žáků či v mnoha případech

Zkušenost uveďte bez ohledu na to, z jakého zdroje financování bylo opatření zajištěno nebo kdo jej konkrétně realizoval. Je naprosto v pořádku, pokud zohledníte i zkušenosti z předchozích škol, kde jste pracoval/a.

Efektivní je pro účely tohoto dotazníku to *opatření*, které zlepšuje prospěch nebo příznivě ovlivňuje jiné aspekty školní docházky u dětí (třeba rozsah absencí, motivaci k učení apod.). Své poznatky o **efektivitě opatření** můžete hodnotit těmito odpověďmi:

0 opatření není pro zvolenou skupinu efektivní

dle Vašich poznatků ve zvolené skupině nepomáhá, nebo dokonce i škodí

1 opatření je efektivní, ale spíše málo

dle Vašich poznatků ve skupině pomáhá, ale jen málokomu nebo jen trochu

dále hodnotami **2 až 5** můžete označit rostoucí efektivitu až po odpověď

6 opatření je výrazně efektivní

dle vašich poznatků ve zvolené skupině výrazně pomáhá, a to většině členů skupiny

Je možné, že se liší podíl žáků, u kterých je opatření efektivní („pomůže všem“, nebo „jen někomu“ ve skupině), a zároveň samotná efektivita („pomáhá velmi“, nebo „pomáhá spíše jen mírně“). Zkuste ve svém hodnocení zohlednit oba tyto aspekty. Efektivitu hodnotte jen u těch opatření, která znáte a se kterými máte alespoň minimální zkušenost.

V každém řádku opatření tak udělejte jeden nebo dva křížky – první označí, zda opatření znáte a jak velkou zkušenost z praxe s opatřením máte. U opatření, která znáte, poté druhým křížkem označte, za jak efektivní opatření považujete.

opatření	rozsah zkušenosti					efektivita									
	neznám	žádá zk.	malá zk.	výraznější	častá zk.	není efekt.	mírně ef.	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí úroveň efektivitu					vysoce ef.		
	X	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5	6			
PODPŮRNÁ OPATŘENÍ DLE VYHLÁŠKY 27/2016 Sb. – VYBRANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ Z ČÁSTI A PŘÍLOHY VYHLÁŠKY – PERSONÁLNÍ OPATŘENÍ															
školní speciální pedagog působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
školní psycholog působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
asistent pedagoga ve třídě – individuálně pro žáka se SVP	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
asistent pedagoga ve třídě – působící pro skupinu žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
další pedagogický pracovník (učitel) ve třídě	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
pedagogická intervence v rozsahu 1–3 hodiny týdně															
– ve formě doučování/přípravy na školu ve skupině žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
– ve formě doučování/přípravy na školu individuálně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
– práce pedagoga se třídou (vztahovou sítí)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
předměty speciálně pedagogické péče v rozsahu 1–4 hod. týdně															
– ve formě náprav (pedagog s rozšířenou komp. pro spec. ped.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
– ve formě spec. pedagogických předmětů (speciální pedagog)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
posílení výuky českého jazyka (3 hodiny týdně)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
výuka českého jazyka jako jazyka cizího (3 hodiny týdně)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
PODPŮRNÁ OPATŘENÍ DLE VYHLÁŠKY 27/2016 Sb. – VYBRANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ Z ČÁSTI B PŘÍLOHY VYHLÁŠKY – FINANCOVÁNÍ POMŮCEK															
pomůcky na výtvarnou/tělesnou výchovu k zapojení	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
psací a rýsovací náčiní	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
pracovní sešity pro rozvoj dílčích funkcí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
didaktické manipulační pomůcky (čtení, čj, matematika)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
ZAPOJENÍ DALŠÍCH PRACOVNÍKŮ ŠKOLY DO PODPORY TÉTO SKUPINY ŽÁKŮ															
komunitní asistent pedagoga (např. romský asistent pedagoga)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
výchovný poradce působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
školní metodik prevence působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
sociální pedagog působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
sociální pracovník působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
školní logoped působící ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÁ ORGANIZAČNÍ A PEDAGOGICKÁ OPATŘENÍ PRO ÚPRAVU TOHO, CO SE ŽÁK UČÍ															
jazyková příprava žáků cizinců dle § 20 škol. zákona	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
posílení rozsahu výuky ČJ obecně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
posílení rozsahu výuky matematiky obecně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

opatření	rozsah zkušenosti					efektivita							
	neznám	žádná zk.	malá zk.	výraznější	častá zk.	není efekt.	mírně ef.	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí úroveň efektivit					vysoce ef.
	X	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5	6	
úprava obsahu vzdělávání dle potřeb žáka (dle doporučení PPP/SPC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
snížení nároků na žáka v mezích běžného RVP ZŠ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
snížení výstupů k minimálním očekáváním dle RVP ZŠ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
plán pedagogické podpory zpracovaný ve škole pro žáka	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
individuální vzdělávací plán (na základě doporučení PPP/SPC)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
výrazná individualizace postupu (cílů, nároků, úkolů) u těchto žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
využití map učebního pokroku	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
dočasné zaměření školy přednostně na adaptaci dítěte ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
důraz na rozvoj klíčových kompetencí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
důraz na rozvoj praktických dovedností (např. pracovních aj.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÁ ORGANIZAČNÍ OPATŘENÍ PRO ÚPRAVU PODMÍNEK UČENÍ													
snížení počtu žáků ve třídě	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zařazení žáka do heterogenní třídy (ve třídě jsou žáci s různou úrovní schopností, z různých prostředí, s různými potřebami)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zařazení žáka do homogenní třídy (ve třídě jsou žáci s obdobnou úrovní schopností, z podobného prostředí, s obdobnými potřebami)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zařazení žáka do speciální třídy, jestliže je umožněno jeho dalším znevýhodněním (do 14 žáků, výuka vedena spec. pedagogem)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vzdělávání v jazyce národnostní menšiny (§ 14 školského zákona)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
DIDAKTICKÁ A ORGANIZAČNÍ POSTUPY VYUČOVÁNÍ													
frontální výuka	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vizualizace ve výuce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
využití manipulačních pomůcek ve výuce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zařazení aktivit pohybového charakteru ve výuce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zařazení aktivit z oblasti auditivního učebního stylu ve výuce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
kooperativní učení (učení ve dvojicích/trojicích)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
projektová výuka	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
úprava zasedacího pořádku ve třídě ve vztahu k žákovi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
využití různých typů inteligence a schopností ve výuce	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
dělení do skupin dle úkolu či úrovně schopností/centra aktivit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
aktivizační metody (brainstorming, diskuse apod.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
dynamický přístup/odpověď na intervenci (RTI)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
sebehodnocení žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
slovní hodnocení	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
hodnocení zohledňující méně příznivé podmínky dítěte k učení	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
didaktické hry	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
výukový software	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

opatření	rozsah zkušenosti					efektivita							
	neznám	žádná zk.	malá zk.	výraznější	častá zk.	není efekt.	mírně ef.	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí úroveň efektivit					vysoce ef.
	X	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5	6	
výuková videa (např. Khanova škola apod.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SLUŽBY ŠKOLY PRO ŽÁKY													
edukačně-stimulační skupiny pro budoucí žáky v předšk. období	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
logopedické kroužky ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
na reedukaci dys-poruch zaměřené kroužky ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zájmové kroužky (hudební, taneční, tvořivé aj.) ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
kurzy sociálních dovedností	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
doučování/příprava na vyučování ze strany neziskových organizací	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
doučování/příprava na vyučování vedené pedagogy	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
kariérové a profesní poradenství ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
přípravy na přijímací zkoušky ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
konzultace učitele pro tyto žáky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
konzultace škol. psychologa či spec. pedagoga pro tyto žáky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
aktivity na rozvoj dobrého sociálního klimatu ve třídách	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
adaptační kurzy (při nástupu do školy apod.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
celodenní program ve škole (aktivity ve škole i mimo výuku)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nízkoprahový denní/školní klub	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
docházka do školní družiny	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
cíleně vytvářený program pro školní přestávky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
úprava prostředí školy (obohacení prostředí, relaxační možnosti aj.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
možnost ukládat si učebnice a jiné pomůcky ve škole přes noc	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
primární prevence rizikového chování	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
cílená depistáž – vyhledávání dětí ohrožených neúspěchem/SVP	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SPECIFICKÉ POSTUPY PRÁCE ŠKOLY SE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝMI ŽÁKY													
připravené scénáře postupů školy pro tyto žáky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
pravidelné cílené vyhodnocování pokroků těchto žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
péče o tyto žáky s oporou o připravené formuláře/dokumentaci	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ (DVPP) A JINÉ FORMY PODPORY PEDAGOGŮ ŠKOLY P													
DVPP zaměřené na speciální vzdělávací potřeby	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
DVPP zaměřené na vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
DVPP zaměřené na předsudky a rovné příležitosti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
DVPP zaměřené na podpůrná opatření dle vyhlášky 27/2016 Sb.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
DVPP zaměřené na stres, vyhoření a psychohygienu pedagogů	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mentoring a metod. podpora zkušenými pedagogy učitelů	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mentoring a metod. podpora psychology/speciálními pedagogy	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

opatření	rozsah zkušenosti					efektivita							
	neznám	žádná zk.	malá zk.	výraznější	častá zk.	není efekt.	mírně ef.	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí úroveň efektivity					vysoce ef.
	X	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5	6	
supervize, intervize nebo bálintovské skupiny pro pedagogy	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
jiné aktivity pro prevenci vyhoření a stresu u pedagogů	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÁ OPATŘENÍ V PRÁCI S RODINOU													
třídní schůzky s rodiči v pravidelném intervalu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
individuální setkání rodičů s učitelem častěji než třídní schůzky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vzdělávací a motivační aktivity školy pro rodiče dětí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
možnost přizvat k jednání rodiče a učitele další třetí osobu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
činnost výchovné komise/školní výchovné rady	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
podpora rodičů písemnými informačními materiály	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
návštěvy pracovníka školy přímo v rodině dítěte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
spolupráce s neziskovými organizacemi při práci s rodinou dítěte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
spolupráce s OSPOD při práci s rodinou dítěte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
okamžitá intervence v případě problémů (např. u absence žáka)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
individuální výchovný program (tzv. „smlouva s rodiči“)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
písemné zaznamenání dohod školy s rodiči obecně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vytvoření zázemí pro komunitní aktivity ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
případové konference k žákovi (za účasti rodičů a jiných osob)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÁ OPATŘENÍ SYSTÉMOVÉHO CHARAKTERU PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM													
možnost financovat podpůrná opatření z vyhl. 27/2016 Sb. obecně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
docházka dětí do mateřské školy v posledním (povinném) roce MŠ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
docházka dětí do mateřské školy po dobu dvou a více let	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
odklad školní docházky u dětí nepřípravených na školu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
docházka dítěte do přípravné třídy u dětí nepřípravených na školu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
obědy zdarma pro žáky se sociálním znevýhodněním	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
úprava spádovosti škol (rozptýlení soc. znevýh. dětí do více škol)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
kurzy pro dokončení základního vzdělání	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
podpora školských poradenských zařízení (PPP, SPC) školám	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zajištění konzultací a diagnostiky PPP/SPC přímo ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
KOMPLEXNĚJŠÍ PŘÍSTUPY A DALŠÍ PEDAGOGICKÉ POSTUPY													
Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Začít spolu/Krok za krokem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Respektovat a být respektován	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Hejného metoda výuky matematiky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
metoda Grunnlaget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

opatření	rozsah zkušenosti					efektivita							
	neznám	žádná zk.	malá zk.	výraznější	častá zk.	není efekt.	mírně ef.	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí úroveň efektivity					vysoce ef.
	X	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5	6	
supervize, intervize nebo bálintovské skupiny pro pedagogy	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
jiné aktivity pro prevenci vyhoření a stresu u pedagogů	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÁ OPATŘENÍ V PRÁCI S RODINOU													
třídní schůzky s rodiči v pravidelném intervalu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
individuální setkání rodičů s učitelem častěji než třídní schůzky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vzdělávací a motivační aktivity školy pro rodiče dětí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
možnost přizvat k jednání rodiče a učitele další třetí osobu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
činnost výchovné komise/školní výchovné rady	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
podpora rodičů písemnými informačními materiály	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
návštěvy pracovníka školy přímo v rodině dítěte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
spolupráce s neziskovými organizacemi při práci s rodinou dítěte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
spolupráce s OSPOD při práci s rodinou dítěte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
okamžitá intervence v případě problémů (např. u absence žáka)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
individuální výchovný program (tzv. „smlouva s rodiči“)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
písemné zaznamenání dohod školy s rodiči obecně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vytvoření zázemí pro komunitní aktivity ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
případové konference k žákovi (za účasti rodičů a jiných osob)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÁ OPATŘENÍ SYSTÉMOVÉHO CHARAKTERU PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM													
možnost financovat podpůrná opatření z vyhl. 27/2016 Sb. obecně	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
docházka dětí do mateřské školy v posledním (povinném) roce MŠ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
docházka dětí do mateřské školy po dobu dvou a více let	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
odklad školní docházky u dětí nepřípravených na školu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
docházka dítěte do přípravné třídy u dětí nepřípravených na školu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
obědy zdarma pro žáky se sociálním znevýhodněním	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
úprava spádovosti škol (rozptýlení soc. znevýh. dětí do více škol)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
kurzy pro dokončení základního vzdělání	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
podpora školských poradenských zařízení (PPP, SPC) školám	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zajištění konzultací a diagnostiky PPP/SPC přímo ve škole	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
KOMPLEXNĚJŠÍ PŘÍSTUPY A DALŠÍ PEDAGOGICKÉ POSTUPY													
Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Začít spolu/Krok za krokem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Respektovat a být respektován	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Hejného metoda výuky matematiky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
metoda Grunnlaget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

opatření	rozsah zkušenosti												
	neznám	nulová zk.	malá zk.	výraznější	častá zk.	není efekt.		mírně ef.		hodnoty 2 až 5 označují rostoucí úroveň efektivity			vysoce ef.
						0	1	2	3	4	5	6	
	X	0	1	2	3	0	1	2	3	4	5	6	
využití nevázaného písma (Comenia Script, NNS Script)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
VYBRANÉ POSTOJE NEBO OPATŘENÍ VEDENÍ ŠKOLY A PEDAGOGŮ													
jednoznačná podpora vedení školy k vzdělávání těchto dětí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
akceptující přístup (přijímat žáky vč. jejich odlišností a specifik)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
trpělivý přístup (přijímat časovou náročnost adaptace a pokroků)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
realismus (mohou existovat limity, čeho lze dosáhnout)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
flexibilita (být ochoten měnit postupy podle potřeby/dle efektivity)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
vysoké nároky (být náročný, neslevovat z nároků na žáky, „chtít víc“)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
jednoznačnost postupů školy a jejich důsledné dodržení	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
nepřehlížení nedostatků u neúspěšných žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
dlouhodobé získávání zkušenosti s touto cílovou skupinou	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
využití pozitivní motivace (např. pochvaly, nabídky žákům...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
využití negativní motivace (klasifikace špatnou známkou, tresty aj.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zaměření na silné stránky a nadání těchto žáků při jejich vzdělávání	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Jestliže jsme v přehledu výše neuvedli některé další opatření, které ve škole pro podporu této skupiny používáte a považujete jej za důležité, doplňte jej prosím do následující tabulky. Pokud by takovým opatřením pro pomoc žáků byl konkrétní projekt či činnost některé organizace, uveďte i je.

opatření	rozsah zkušenosti (0–3)	efektivita (0–6)
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3.5b NEJEFEKTIVNĚJŠÍ OPATŘENÍ PRO PODPORU TÉTO SKUPINY ŽÁKŮ

Uvedte pět opatření, které jsou dle Vašich zkušeností u této skupiny nejefektivnější pro podporu ve vzdělávání. Popište jednotlivá opatření dostatečně **srozumitelně a uveďte také, v čem přesně spočívá jejich přínos**, čím pomáhají.

Jestliže jste vyučujícím českého jazyka nebo matematiky, uveďte přednostně ta opatření či postupy, které se týkají přímo výuky těchto předmětů. V takovém případě označte, pro který předmět a stupeň konkrétní opatření doporučujete.

Nejefektivnější opatření dle Vaší zkušenosti	český jazyk 1. stupeň	český jazyk 2. stupeň	matematika 1. stupeň	matematika 2. stupeň	jiny předmět/ oblast
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

3.5c SYSTÉMOVÁ OPATŘENÍ PRO PODPORU TÉTO SKUPINY ŽÁKŮ

Pomohlo by této skupině ve vzdělávání, pokud by se nějaké opatření zavedlo systémově, tj. pro všechny školy? Je možné, že pro její efektivní vzdělávání chybí financování pro určité podpůrné opatření, princip práce ve školství nebo určité související ustanovení v zákonech a vyhláškách. Je možné, že v systému existují v péči o tyto žáky nějaké nespravedlnosti či napětí, které by bylo možné odstranit. Přivítáme i jen „syrový“ či „pracovní“ návrh. **Jestliže by se opatření týkalo specificky výuky českého jazyka či matematiky, prosím označte nám to.**

Vhodná systémová opatření	český jazyk 1. stupeň	český jazyk 2. stupeň	matematika 1. stupeň	matematika 2. stupeň	jiný předmět/ oblast
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

3.5d CO POMÁHÁ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ TÉTO SKUPINY VÁM OSOBNĚ?

Vzdělávat sociálně znevýhodněné žáky z této skupiny může být pro pedagoga velmi náročné. Co pomáhá Vám osobně jako člověku, **abyste si udrželi potřebnou pohodu a pocit smysluplnosti při vzdělávání těchto žáků?** Je možné uvést cokoliv z Vaší profesní historie, znalostí, postojů či postupů nebo třeba jméno konkrétního kurzu, lektora či organizace, které Vám svou činností v tomto ohledu nejvíce pomáhají.

Co mně osobně nejvíce pomáhá při vzdělávání žáků této skupiny?

3.6 POTŘEBY, OBTÍŽE A PŘEKÁŽKY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ TĚCHTO ŽÁKŮ

Označte, které okolnosti ovlivňují vzdělávání této skupiny žáků. Jestliže vyučujete český jazyk nebo matematiku, uvažujte hlavně o těchto předmětech, jinak odpovídejte dle svých poznatků ze školství obecně. Můžete přihlídnout i k tomu, co vidíte u dětí mimo třídu, musí však jít o Vaše vlastní pozorování. **Výskyt specifických okolností (potřeb, obtíží a překážek) s dopadem na vzdělávání** můžete v následujících tabulkách hodnotit takto:

- ☐ **0 bez výskytu**
ve vybrané skupině jste jev nebo jeho nepříznivý vliv na vzdělávání nikdy nepozoroval/a
- ☐ **1 mírný výskyt jevu ve vzdělávání žáků této skupiny**
jev se vyskytuje, ale spíše málokdy a ne intenzivně
hodnotami **2 až 5** můžete označit rostoucí výskyt jevu až po hodnotu:
- ☐ **6 velmi silný výskyt jevu ve vzdělávání žáků této skupiny**
dle Vašich zkušeností se jev v této skupině vyskytuje velmi často a v intenzivní podobě

jev/okolnost	výskyt jevu						
	bez výskytu	mírný	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí výskyt jevu ve vzdělávání				velmi silný
			2	3	4	5	
	0	1	2	3	4	5	6
VLIV KULTURNÍ A JAZYKOVÉ ODLIŠNOSTI							
obtíže žáka v dorozumívání na základní úrovni (v jednoduchých životních situacích)							
obtíže žáka v dorozumívání na složitější úrovni (o učivu, při řešení problémů apod.)							
neznalost českého jazyka u rodičů žáka							
v rodině se českým jazykem hovoří, ale jen na jednoduché úrovni či nesprávně							
malá znalost životních reálií České republiky							
odlišné kulturní zvyky rodiny od zvyků běžné majoritní společnosti							
odmítání majoritní společnosti rodinou dítěte							
oslabená vnitřní motivace žáka ke vzdělávání (žák má k vzdělávání odmítavý postoj)							
oslabená vnější motivace ke vzdělávání v rodině (vzdělání není pro rodinu prioritou)							
stranění se žákům/vrstevníkům z ostatních skupin (majority i jiných minorit)							
OSLABENÍ NĚKTERÝCH DOVEDNOSTÍ A SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A V DOBĚ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY							
nižší připravenost na školní docházku při vstupu do školy							
oslabení dovedností sebeobsluhy nebo hygienických návyků							
oslabení dovedností v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky							
oslabení dovedností v oblasti hrubé motoriky							
výrazné zaostávání v oblasti čtení							
výrazné zaostávání v oblasti psaní							
výrazné zaostávání v oblasti počítání							
špatný prospěch na 1. stupni ZŠ							
špatný prospěch na 2. stupni ZŠ							
specifické poruchy učení							
oslabení pozornosti							
hyperaktivita							

jev/okolnost	výskyt jevu							
	bez výskytu	mírný	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí výskyt jevu ve vzdělávání					velmi silný
			0	1	2	3	4	
oslabení sociálních dovedností	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
agresivní, asociální či výrazně vzdorovité chování	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
látkové závislosti (alkohol, nikotin, psychoaktivní látky)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nelátkové závislosti (automaty, počítačové hry aj.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
oslabení dovednosti řešit úkoly běžného každodenního života	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
oslabení sebeřízení (plánování, rozhodování, organizování si činnosti aj.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
oslabení seberegulace (ovládání emocí, impulzivita aj.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
špatný zdravotní stav	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
VYBRANÉ ASPEKTY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY U TĚCHTO DĚTÍ								
vysoká omluvená absence	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
neomluvená absence	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
kázeňské obtíže (nerespektování pokynů pedagogů apod.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
žák se stává obětí šikany nebo je odmítán školním kolektivem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
agrese vůči ostatním spolužákům (vrstevníkům) nebo pedagogům	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
poškozování věcí, vandalismus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
časté změny školy (např. z důvodu migrace, neprospěchu nebo jiných obtíží ve škole)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatečná spolupráce rodičů se školou	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedokončení základní školy (ukončení vzdělávání před dokončením 9. ročníku ZŠ)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SPECIFIKA SITUACE RODIN ŽÁKŮ								
špatná materiální/finanční situace rodiny	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
rodina žije na okraji společnosti nebo v podmínkách sociálního vyloučení	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nízký kulturní kapitál rodiny	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
pro rodiče je obtížné pomáhat dítěti ve školních aktivitách a přípravě na školu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
rodiče nechtějí pomáhat dítěti ve školních aktivitách a přípravě na školu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
málo pozitivních profesních vzorů v rodině	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ohrožení rizikovými jevy (kriminalita, závislosti, násilí aj.) v bydlišti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
tlak rodiny na získání výhod přiznáním speciálních vzdělávacích potřeb dítěti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ TĚCHTO ŽÁKŮ NA STRANĚ PEDAGOGŮ A ŠKOLY								
nedostatek dovedností pedagogů pro vzdělávání žáků této skupiny	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
frustrace, vyhoření, vyčerpání u pedagogů při vzdělávání této skupiny	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
předsudky a předpojatost pedagogických pracovníků vůči této skupině	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatek financí ve škole na to, co je těmto žákům třeba poskytnout	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatečná podpora ze strany vedení školy pro vzdělávání těchto žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatečné podmínky pro individualizaci ve výuce při vzdělávání těchto žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

jev/okolnost	výskyt jevu							
	bez výskytu	mírný	hodnoty 2 až 5 označují rostoucí výskyt jevu ve vzdělávání					velmi silný
			0	1	2	3	4	
špatná fyzická dostupnost školy pro tyto děti (škola mimo místo bydliště)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
vysoká fluktuace pedagogů vzdělávajících tyto žáky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
materiální, technické či prostorové bariéry ve škole pro vzdělávání těchto žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
institucionální bariéry (nevstřícnost a uzavřenost školy jako instituce pro tyto žáky)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SYSTÉMOVÉ ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ TĚCHTO ŽÁKŮ								
příliš výkonové zaměření základního vzdělávání	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
příliš krátké či málo soustředěné adaptační období na začátku školní docházky	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
příliš velký tlak na udržení v běžné třídě (nezařazení do speciální školy či třídy)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
příliš velký tlak na zařazení do tříd dle § 16 odst. 9 u dětí z této skupiny	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatečná možnost zařadit tyto žáky do tříd s menším počtem dětí a intenzivnější péčí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
vznik škol/odloučených pracovišť škol, kde převažuje tato skupina žáků	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
malý důraz na zajištění inkluzivního vzdělávání těchto dětí v rámci systému	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatek asistentů nebo nízká kvalita asistentů ve školství	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatek speciálních pedagogů ve školství	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatek psychologů ve školství	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatek podpory pro učitele (poradenství, kvalitní další vzdělávání apod.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
odchod kvalitních žáků ze tříd s těmito žáky (např. na víceletá gymnázia, na jiné školy)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatečné možnosti zajistit docházku dětí v případě absencí	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
nedostatečná sociální podpora pro rodiny těchto dětí (finančně či v bydlení)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Jestliže jsme v přehledu výše neuvedli některé další potřeby, obtíže a překážky ovlivňující vzdělávání dětí této skupiny, prosím doplňte je do následující tabulky.

jev/okolnost	výskyt jevu (0–6)
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

strana 16

3.7 CHARAKTER OBTÍŽÍ VE VYUČOVACÍM PŘEDMĚTU/VE VZDĚLÁVÁNÍ

Uvedte, jaké obtíže či překážky komplikující dosažení dobrých výsledků učení považujete u této skupiny žáků Vy osobně za nejzávažnější. Budte prosím konkrétní a přibližte danou okolnost dostatečně srozumitelně. Zdůvodněte, proč právě daná okolnost je z Vašeho pohledu závažná. Uvést můžete cokoliv, i z jevů, které nebyly uvedeny v předchozí tabulce.

Jestliže jste vyučujícím českého jazyka nebo matematiky, uveďte přednostně ty obtíže žáků, které se týkají přímo výuky těchto předmětů. V takovém případě označte, ve kterém předmětu a na kterém stupni ZŠ dané obtíže pozorujete.

Nejzávažnější obtíže dle Vašich zkušeností	český jazyk 1. stupeň	český jazyk 2. stupeň	matematika 1. stupeň	matematika 2. stupeň	jiny předmět/ oblasti
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐

ČÁST 4

4.1 VOLNÝ KOMENTÁŘ

Je možné, že Vás při vyplňování dotazníku napadala řada dalších komentářů a úvah, nebo že případně na některé aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nahlížíte zcela odlišně, než jak by se mohlo zdát z odpovědí na takto koncipovaný dotazník. Prosím uveďte do volného prostoru libovolný komentář, který by doplnil dosavadní otázky, dle Vaší vlastní úvahy:

4.2 POSTUP ODESLÁNÍ ODPOVĚDÍ

Pokud jste vyplnil/a odpovědi přímo v PDF, před uzavřením **dokument prosím uložte**. Pojmenujte soubor kódem respondenta. Uložený soubor odešlete na e-mailovou adresu **ulrika.sedlakova@nuv.cz** do 7. 12. 2018. Jestliže jste vyplnil/a dotazník v ruce, odešlete jej poštou doporučeně na adresu Národní ústav pro vzdělávání, Ulrika Sedláková, Novoborská 372/8, 190 00 Praha 9, nebo jej můžete naskenovat a poslat na uvedený e-mail. Dotazník si prosím uschovejte do doby, než odpovědi zpracujeme – pro případ dodatečných dotazů. Děkujeme za spolupráci.

3.5c SYSTÉMOVÁ OPATŘENÍ PRO PODPORU TÉTO SKUPINY ŽÁKŮ

Pomohlo by této skupině ve vzdělávání, pokud by se nějaké opatření zavedlo systémově, tj. pro všechny školy? Je možné, že pro její efektivní vzdělávání chybí fi nancování pro určité podpůrné opatření, princip práce ve školství nebo určité související ustanovení v zákonech a vyhláškách. Je možné, že v systému existují v péči o tyto žáky nějaké nespravedlnosti či napětí, které by bylo možné odstranit. Přivítáme i jen „syrový“ či „pracovní“ návrh.

Vhodná systémová opatření

3.5d CO POMÁHÁ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ TÉTO SKUPINY ŠKOLE/PEDAGOGŮM ŠKOLY?

Vzdělávat sociálně znevýhodněné žáky z této skupiny může být pro pedagogy i školu jako organizaci velmi náročné. Co pomáhá ve Vaší škole, **abyste si udrželi potřebnou pohodu a pocit smysluplnosti při vzdělávání těchto žáků**? Je možné uvést cokoliv z organizačních opatření školy, postojů či pedagogických postupů nebo třeba jméno konkrétního kurzu, lektora či organizace, které Vám svou činností v tomto ohledu nejvíce pomáhají.

Co nejvíce pomáhá při vzdělávání žáků této skupiny pedagogům/škole?

Příloha č. 6 Data k výsledkům dotazníku žáka

V této příloze jsou uvedeny detailní výsledky z dotazníku žáka z pohledu procentuálního zastoupení jednotlivých odpovědí a p-hodnoty z testování signifikantnosti rozdílu mezi skupinami.

		% odpovědí a statistická významnost								
		5. ročník			6. ročník			9. ročník		
		bez	SZ	+	bez	SZ	+	bez	SZ	+
Baví mě, co se učíme v matematice.	a) zcela nesouhlasím	7	9		6	13		15	16	
	b) spíše nesouhlasím	13	13		13	12		39	33	
	c) spíše souhlasím	45	31		49	37		40	33	
	d) zcela souhlasím	34	47		33	38		5	18	
Baví mě, co se učíme v češtině.	a) zcela nesouhlasím	9	8		11	13		14	16	
	b) spíše nesouhlasím	19	14		16	14		27	22	
	c) spíše souhlasím	44	37	+	46	41		49	42	
	d) zcela souhlasím	27	40		27	33		11	20	
Chodím rád/a do školy.	a) zcela nesouhlasím	17	14		19	16		18	19	
	b) spíše nesouhlasím	20	14		24	14		29	24	
	c) spíše souhlasím	33	31	+	35	31	+	45	34	
	d) zcela souhlasím	29	42		22	40		8	22	
Děti ve třídě mě mají rády (mám s nimi dobré vztahy).	a) zcela nesouhlasím	4	10		5	9		5	3	
	b) spíše nesouhlasím	9	9		12	14		14	12	
	c) spíše souhlasím	44	37		48	38		45	34	+
	d) zcela souhlasím	43	44		35	39		35	50	
Učitelé ve škole mě mají rádi (mám s nimi dobré vztahy).	a) zcela nesouhlasím	3	4		3	6		6	9	
	b) spíše nesouhlasím	9	11		13	11		18	11	
	c) spíše souhlasím	52	40		54	48		62	49	+
	d) zcela souhlasím	36	45		30	35		15	31	
Učení je pro mě hodně těžké.	a) zcela nesouhlasím	23	18		12	19		9	11	
	b) spíše nesouhlasím	40	28		41	29		41	36	
	c) spíše souhlasím	27	29	+	32	39		40	32	
	d) zcela souhlasím	9	24		14	14		10	21	
Mám doma dobré podmínky pro učení (přípravu domácích úkolů aj.).	a) zcela nesouhlasím	6	4		3	7		4	9	
	b) spíše nesouhlasím	12	15		8	10		5	13	
	c) spíše souhlasím	31	31		37	37		32	39	+
	d) zcela souhlasím	51	51		52	46		59	39	
Mám to ve škole těžší, protože nerozumím úplně dobře česky.	a) zcela nesouhlasím	65	46		63	44		73	58	
	b) spíše nesouhlasím	14	15		16	17		16	20	
	c) spíše souhlasím	10	15	+	8	21	+	5	10	+
	d) zcela souhlasím	11	25		13	17		6	12	

Otázka	5.ročník	6.ročník	9.ročník
Baví mě, co se učíme v matematice.	0,0607	0,8900	0,1508
Baví mě, co se učíme v češtině.	0,0081	0,3222	0,3050
Chodím rád/a do školy.	0,0058	0,0001	0,1100
Děti ve třídě mě mají rády (mám s nimi dobré vztahy).	0,3503	0,7313	0,0113
Učitelé ve škole mě mají rádi (mám s nimi dobré vztahy).	0,1416	0,3915	0,0153
Učení je pro mě hodně těžké.	0,0000	0,8411	0,2210
Mám doma dobré podmínky pro učení (přípravu domácích úkolů aj.).	0,9540	0,0869	0,0003
Mám to ve škole těžší, protože nerozumím úplně dobře česky.	0,0000	0,0000	0,0042

Příloha č. 7 Ukázka otázek z testování výsledků vzdělávání žáků

V této příloze jsou uvedeny ukázky typů úloh, které byly použity při testování žáků, ukázky jsou převzaty ze zprávy ČŠI (2016).

Matematika 5. ročník

1) Seřaď následující čísla od nejmenšího k největšímu.

428 369 429 026 440 258 441 258 448 128

2) Doplně celým číslem správné výsledky do slovně zadaných početních úloh. Když chci z čísla 7 dostat číslo 28, musím číslo 7 vynásobit číslem _____.

3) V Nové Bystřici jsou dvě půjčovny kol – U cesty a Na hřišti. Každá z nich má jiné ceny za půjčení kola, obě také rozlišují cenu za první hodinu výpůjčky a za každou další hodinu výpůjčky.



Půjčovna U cesty

- 80 Kč za první hodinu
- 30 Kč za každou další hodinu

Půjčovna Na hřišti

- 120 Kč za první hodinu
- 20 Kč za každou další hodinu

Doplně celým číslem správný údaj. Pro který počet hodin je cena za vypůjčení kola u obou půjčoven stejná? Je to za vypůjčení kola na _____ hodin(y).

4) Doplně celým číslem správné odpovědi. Jirka měl dřevěnou desku o délce 2 metry. První odříznutý kus byl dvakrát delší než druhý odříznutý kus, třetí odříznutý kus měl poloviční délku oproti druhému odříznutému kusu. Po odříznutí třetího kusu mu z desky zbyl zbytek o délce 25 cm.

První odříznutý kus měl délku _____ cm.

Český jazyk 5. ročník

1) Vyber správnou odpověď. Která z následujících vět je napsána bez pravopisné chyby?

- *Potravinami by se nemělo nikdy plítvat.*
- *Bylo mu lýto, že nemůže jet s námi.*
- *Slyšeli jsme, jak někdo v koutě tiše vzlika.*
- *Asi jsem si při běhu poranil lýtko.*

2) Přečti si text a vyber správnou odpověď.

Tučňák císařský je něco málo přes metr vysoký. Po souši se pohybuje kolébavou chůzí. Jestliže musí vyvinout větší rychlost, lehne si na břicho a „klouže se“ po zledovatělých pláních. Hnízdí ve vnitrozemí Antarktidy. Jakmile samička snese vejce, přikolébá se k ní partner a společně přesunou vejce na jeho nohy pod kožní záhyb břicha. Samička se vrací k pobřeží a samečci zahřívají vejce nepřetržitě dva měsíce. V té době žijí ze své zásoby tuku a shlukují se do obrovských hejn čítajících až šest tisíc jedinců. Mláďata tučňáků se obvykle líhnou v době, kdy se vrací samičky, aby převzaly rodičovské povinnosti.

Z kolika vět se skládá následující souvětí z uvedeného textu?

„Mláďata tučňáků se obvykle líhnou v době, kdy se vracejí samičky, aby převzaly rodičovské povinnosti.“

- ze čtyř

- z pěti

- ze šesti

- ze tří

3) Od chvíle, kdy starověký člověk zjistil, že zkeypřená půda dává vyšší úrodu, pokoušel se ji „orat“. Napřed nejspíše ručně špičatými větviemi, posléze pomocí háků tažených zvířaty nebo otroky. Co takový hák či posléze rádllo s větším či menším podílem kovu dokázaly na poli, si není těžké představit: Půdu kypřily v poměrně malé šířce a jen na povrchu, což napomáhalo vzcházení nejen plodin, ale stejnou měrou i nežádoucích plevelů. Průmyslová revoluce vnesla do zemědělství řadu nových strojů – avšak oralo se stále postaru.

První pokusy o účinné technické úpravy háku spadají až do počátku 19. století. V tehdy nejvyspělejší Velké Británii byla vespod háku připevněna dřevěná deska, která půdu nejen kypřila a rozhrnovala, ale i odsunovala stranou. Později byla nahrazena deskou kovovou, která časem dostávala mírný šroubový tvar, takže poprvé v dějinách vznikla po orání skutečně brázda. Ale skutečný průlom nastal až ve dvacátých letech 19. století v Čechách.

Rolník a chalupník František Veverka (1799–1849) byl od narození koumák, „samotář myslí hloubavé, bedlivě všímající si okolí, ustavičně přemýšlející, jak by práci usnadnil a dosavadní nářadí zlepšil...“, jak ho označovali jeho sousedé. Však také svůj vtip i touhu pomáhat lidem od dřiny neustále dokazoval: Když bylo potřeba, opravil porouchaný nástroj či dokonce mlýnské soukolí, troufl si i na pokažené hodinky. Dokonce vynalezl fukar – stroj na oddělování zrna od plev proudem vzduchu...

Myšlenkou sestrojít nový pluh se zabýval dost dlouho. Inspiroval se prý činností hoblíku. Plužní radlici natáčel a formoval tak dlouho, až někdy těsně před rokem 1827 dosáhl svého. Podle jeho návrhu pak Františkův bratranec, kovář Václav Veverka (1790–1849), železnou radlici vykoval. A řekněme rovnou, že tento tvar se v zásadě používá dodnes.

Prvními hodnotiteli byli sousedé. Věděli už z dřívějška, že Františkovy vynálezy nelze brát na lehkou váhu, přesto nestačili žasnout, jak nové oradlo brázdu hezky ukrájí, odsunuje vyoranou hlínu stranou a ještě ji převrací a přitom drobí. Na povrch se tak dostávala nevyčerpaná vrstva půdy, která překryla původní vrstvu povrchovou i s plevem. A pokud se předtím na pole rozházeli hnůj, nástroj ho zahrnul do hloubky, ke kořenům budoucích plodin... Tehdy prý vynálezce spokojeně poznamenal, jak ten nový stroj půdu pěkně ruchá... A byl tu takřikajíc obchodní název (sousedé mu ovšem dál mezi sebou říkali „veverče“).

(Houdek F., Tůma J.: Objevy a vynálezy tisíciletí, Nakladatelství Lidové noviny 2002, str. 101)

Které z následujících tvrzení z uvedeného textu vyplývá?

- Průmyslová revoluce vypukla na počátku 19. století ve Velké Británii.

- Až do vynálezu fukaru se zrna od plev oddělovala proudem vody.

- František Veverka měl mezi sousedy přátelskou přezdívku „veverče“.

- Václav Veverka se dožil vyššího věku než jeho bratranec František.

Matematika 9. ročník

1) Zapiš celými čísly správné odpovědi.

Doplň do následujících tvrzení správné hodnoty (u záporných hodnot včetně znaménka).

Číslem opačným k číslu -4 je číslo ____.

2) Zapiš celými čísly správné odpovědi.

Doplň do následujících tvrzení správné hodnoty (u záporných hodnot včetně znaménka).

Číslem opačným k číslu 111 je číslo ____.

3) Třída na školní exkurzi jede jednosedáčkovou lanovkou na hvězdárnu na hoře Kletě. Sedačky jsou od sebe stejně vzdáleny. Každá sedačka je očíslována, čísla jdou za sebou vzestupně, žádné není vynecháno a číslování začíná jedničkou. Sedaček je celkem 115. Třída má 32 žáků a doprovázejí ji dvě učitelky.

Doplň celým číslem správný údaj. Stejnou lanovkou se 115 sedačkami jede celá škola, tedy 638 žáků a 15 učitelů. První z nich seděl na sedačce číslo 47, poslední seděl na sedačce číslo 14. Kolik sedaček bylo během nastupování školy vynecháno?

Celkem bylo vynecháno nejméně ____ sedaček.

4) Třída na školní exkurzi jede jednosedáčkovou lanovkou na hvězdárnu na hoře Kletě. Sedačky jsou od sebe stejně vzdáleny. Každá sedačka je očíslována, čísla jdou za sebou vzestupně, žádné není vynecháno a číslování začíná jedničkou. Sedaček je celkem 115. Třída má 32 žáků a doprovázejí ji dvě učitelky.

Doplň celým číslem správný údaj. Petr pozoroval sedačky, které jely proti němu. Těsně poté, co ho minula sedačka číslo 11, řekl si: „Aha, teď jsem právě v polovině cesty.“

Jaké číslo měla sedačka, na které Petr seděl? Petrova sedačka měla číslo ____.

Český jazyk 9. ročník

1) Vyber správnou odpověď.

Ve které z následujících možností by kterákoli z uvedených spojek mohla patřit do následujícího souvětí, aby celé souvětí bylo logicky i stylisticky správně?

Cestu ze školy už znala dobře, _____ se dostala brzy domů bez problémů.

- a tak, protože, ale
- proto, a tak, nebo
- a proto, tudíž, nebo
- proto, tudíž, a tak

2) Doplň pokračování jednotlivých souvětí tak, aby souvětí dávala logický smysl a byla stylisticky bezchybná. V rámci obnovy parku byl vybudován zajímavý amfiteátr,

.... které tvoří jádro této čtvrti.

.... kterou navštívíme nejdříve.

.... kdy se staly moderním střediskem pražské smetánky.

.... mnoho lidí ji nezná.

.... v němž je divadlo a jeviště odděleno korytem mlýnského potoka.

3) Přečti si text a vyber správnou odpověď.

1. Oldřich z Chlumu se cítil každým dnem lépe a lépe, cvičení mu již nečinilo obtíže a už zvládl ohánět se mečem. 2. Jediný problém byl, že trénovat musel tajně v komnatě paláce, kde byl ubytovaný. 3. Mohl hrad Vartenberk opustit, jízdu na koni by zvládl bez potíží, jenže rozhodl se ještě počkat. 4. Pokud by se ho někdo zeptal, co ho k tomu rozhodnutí vedlo, neuměl by odpovědět. 5. Myslel sice na Ludmilu, ale to nebyl hlavní důvod, proč zůstával na Vartenberku. 6. Při vyšetřování se často spoléhal na svou intuici a nikdy nelitoval. 7. V neděli po svátku Narození Panny Marie se objevil panoš Ota a vypadal ustaraně. 8. Nejen z obavy o svého pána, ale také kvůli smrti purkrabího Jindřicha. 9. „S Divišovou pomocí jsem našel ve výpovědích spoustu drobných nesrovnalostí,“ vysvětloval mladík zjevně šťastný, že je zase se svým pánem. 10. „Ale to hlavní mi pořád uniká. 11. Netuším, komu vadil, aby vrah musel našeho purkrabího odstranit. 12. Je tu však ještě jiná závažná okolnost. 13. V šenku na předhradí se večer před vraždou ubytoval lipský děkan. 14. Ale až do rána se pohyboval výhradně ve společnosti našeho kaplana. 15. Přijeli s ním dva vojáci, jenže ti pro změnu spali na hradě. 16. Šenkýř si ovšem vzpomněl, že v hospodské maštali stáli čtyři koně. 17. Jeden mohl nést náklad. 18. Ale mohl na něm přijet ještě čtvrtý muž. 19. V šenku ovšem nikdo jiný nepřenocoval a na Bezdězu také ne. 20. Víc se nám zatím nepodařilo zjistit, urozený pane. 21. Omlouvám se.“ 22. „Proč, Oto? 23. Oba jste odvedli kus skvělé práce, těžko jste mohli udělat víc.“

(V. Vondruška, kráceno, vzhledem k povaze jedné z úloh není uveden titul knihy).

Celkem kolik určitých číslovek obsahují věty/souvětí 14–22?

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Diskriminace – definice a právní ukotvení

Diskriminace (z lat. *discriminare* = rozlišovat, odlišovat) je termín se širokým, a ne zcela ustáleným významovým polem. V právu se používá pro nerovný přístup založený na rasových, věkových, sociálních nebo dalších podobných, zákonem či přímo ústavou vesměs zapovězených kritériích.

Zdroj: Iuridictum, Encyklopedie o právu

Legislativa ČR upravuje zákaz diskriminace všech osob. Školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání zakazuje diskriminaci v přístupu ke vzdělávání, resp. zakotvuje právo na vzdělávání v § 2 a rovný přístup k němu. Antidiskriminační legislativu má zpracovanou Evropská unie, která ve smlouvách definovala jednotlivé druhy diskriminace (pohlaví, sexuální orientace, rasového nebo etnického původu, národnosti, státního občanství, sociálního původu, rodu, jazyka, zdravotního stavu, věku, náboženství či víry, majetku, manželského a rodinného stavu, politického nebo jiného smýšlení, členství a činnosti v politických stranách, v odborových organizacích, jednání zahrnující podněcování, navádění nebo vyvolávání nátlaku směřujícího k diskriminaci, obtěžování z důvodu pohlaví, sexuální orientace, rasového nebo etnického původu, zdravotního postižení, věku, náboženství či víry a sexuální obtěžování).

Zdroj: Člověk v tísni

Podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním – žáky s odlišnými životními podmínkami

Žáci se sociálním znevýhodněním (žáci s odlišnými životními podmínkami) jsou žáky ohroženými diskriminací. Z kvalitativní části uvedeného výzkumu i obecnější školské praxe jednoznačně vyplývá, že mezi nejdůležitější aspekty, které ovlivňují vyrovnání sociálního znevýhodnění žáků, je pozitivní vztah mezi rodinou a školou. Učitelé si jsou vědomi nutnosti zapojení rodičů do výchovně-vzdělávacího procesu, vyzdvihují potřebu kvalitní komunikace a získání zákonných zástupců pro spolupráci na bázi vzájemného respektu.

Mezi podpůrná opatření, která se nejvíce osvědčují a využívají, patří hodiny pedagogické intervence (dále PI) a asistent pedagoga ve třídě. Pedagogická intervence je doporučována jako hodinová dotace, ve které může probíhat příprava na vyučování nebo podpora rozvoje kompetencí žáka. Výhodou je organizace výuky v malé skupině do 6 žáků. Pro úplnost dodejme třetí možnost využití PI pro práci s celou třídou při řešení rizikového chování žáků.

Vyhláška č. 27/2016 specifikuje náplň práce asistenta pedagoga: Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb. Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Další podpůrná opatření vhodná pro žáky ohroženými diskriminací (žáci s odlišnými životními podmínkami):

Organizace výuky

– Úprava režimu výuky – u žáka s aktuální psychickou zátěží zařazovat relaxační techniky, žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) – individuální práce.

– Další pracovní místo – žák (pokud je aktuálně v dobrém psychickém stavu) by měl být podporován v zapojení se do kolektivu, tedy sezení ve dvojicích, či skupině, kde ostatní spolužáci pro něj mohou být velmi cenní nejen pro rozvíjení slovní zásoby, konverzačních témat ale i jeho sebepojetí. Izolované místo využít v době, kdy jedinec prožívá stavy úzkosti, vhodné je i případně jiné místo mimo třídu, v doprovodu další osoby (jiný učitel, asistent pedagoga).

– Jiné prostorové uspořádání výuky – práce ve skupinách, kooperativní činnosti, práce v kruhu třídy.

– Úprava zasedacího pořádku – u úzkostnějších žáků zachovat stávající zasedací pořádek, na který je dítě zvyklé. Pokud je nutná změna, dítě na ni připravit.

– Snížení počtu žáků ve třídě – na rozhodnutí ředitele školy, který je vázaný vyhláškou č. 48/2005 § 4.

Do výuky je vhodné zařadit tematické exkurze v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho společnost (Terezín, Lidice, Diakonie, azylové domy, společnost META – workshopy pro školy, Židovské muzeum v Praze – workshopy pro děti, Multikulturní centrum Praha – pro žáky SOU, SŠ).

Mimoškolní pobyty a výcviky – podpora zapojení žáka do kolektivu, specifické aktivity.

Volný čas ve školním prostředí – nabídka trávení volného času efektivně, možno i bez úplaty, konverzační kroužek v českém jazyce.

Modifikace vyučovacích metod a forem

– Výuka respektující zvláštnosti a výjimečnost jedince.

– Uplatnění Kooperativního učení, vizualizace, zážitkové pedagogiky.

– https://eschovka.cz/list/?category_8=28&do=filterForm-submit

– <https://skolakov.eu/cesky-jazyk/2-trida/veta-slovo-slabika/delka-slabiky/graficky-zaznam-slova/cviceni1.htm>

– Podpora stylu učení – aktivity zaměřeny na zjišťování učebních stylů, věnování pozornosti tomuto tématu.

– Formativní hodnocení – rozvíjí kompetence k učení, postaveno na vlastním sebehodnocení.

– Využití diskuzí, debat, brainstormingu především ve vzdělávací oblasti člověk a společnost.

– Metoda nácviku (žáci OMJ) ve dvojicích hry posluchač a mluvčí. Krátce sdělit, co mají za úkol, jak zněla instrukce. Strukturalizace výuky – vytvořit jasně strukturovaný rozvrh hodin doplněný podle potřeby kresbami pro snazší orientaci, rozdělení úloh do menších celků – je lepší, pokud žák splní alespoň část úkolu dobře, než celý ale s

chybami. Důležité úkoly nedávat ve vyučovací hodině nakonec, ale do prvních dvaceti minut.

Intervence

- Spolupráce rodiny a školy – získat rodiče ke spolupráci je často obtížné, zásadní je si s rodiči vybudovat vztah, protože bez vztahu není důvěra.
- Stanovení strategie prevence školní neúspěšnosti postavená na kontextu klimatu školy, vztahu žáků a učitelů a rodičů a učitelů, včasné diagnostice příčin školní neúspěšnosti a následně individuálně nastaveném opatření. (DB) Pozitivní posilování rodičů, ocenění za drobné pokroky.
- Nácvik sociálních dovedností.
- Zvládání náročného chování žáků.
- Problematické chování bývá často důsledkem neschopnosti žáka vykonat určitou požadovanou činnost
- Nácvik či učení nových dovedností, které slouží k potřebám žáka, je považováno za efektivní intervenci. V jiných případech, je nutné změnit předcházející události (spouštěče) anebo následky, aby došlo k žádoucí změně chování.
- Spouštěčem může být cokoli, co nastane těsně před nežádoucím chováním a vytvoří podmínky či důvody, proč se určité chování vyskytne.
- Spouštěčem mohou být lidé, místa, časové období v průběhu dne, události aj. Pokud je spouštěč (tj. událost, která problémovému chování předcházela) změněn nebo upraven, může se následně změnit i chování. Intervence však může být založena i na změně následků tedy toho, co nastane po určitém chování.
- Následkem mohou být odměny: body, razítka, sladkosti, pochvala, společenské ocenění nebo pokárání či odebrání výhody, pokud se dítě chová nevhodně. Následky spadají do jedné z kategorií, které mohou změnit chování dítěte. Tyto kategorie jsou sestaveny z pozitivního posilování, negativního posilování a trestu.

Pomůcky

- Didaktické pomůcky – výukové materiály pro žáky s OMJ;
- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>
- knihovna META.

Úpravy obsahu vzdělávání

- Podpora mateřského jazyka u žáků s OMJ – respektování specifík žáka.

- Úprava rozsahu a obsahu učiva – nastavovat dětem činnosti tak, abychom věděli, že je dítě zvládne a že bude úspěšné – pozitivní posilování.
- Modifikace podávané informace – jasné a stručné instrukce. Být důslední v tom, aby si dítě zadané instrukce poslechlo až do konce (používání jasných, krátkých instrukcí, zachování očního kontaktu), nechat dítě samotné zopakovat zadané instrukce, ujistit se, že zadanou instrukci pochopilo správně.
- Ve 2. stupni PO u žáků s OMJ v základním vzdělávání posílení výuky českého jazyka na 3 vyučovací hodiny týdně, nejvýše 120 h, v 3. stupni PO 3h/týdně nejvýše však 200 hodin.
- Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání.
- Úprava výstupu vzdělávání u těchto žáků není možná.

Hodnocení

- Počítat až s dvojnásobným časem na vypracování úkolu. Pokud dítě splní zadanou práci dříve, nezatížit mu další úkol. Naopak vhodná je motivace tím, že bude mít volno pro sebe, může si kreslit, odpočinout si, dělat to, co ho baví.
- Pozitivní posilování – vyzdvihnout to, co umí, v čem je žák dobrý, co se mu povedlo.
- Velmi důležitá je i častá zpětná vazba a posilování formou pochvaly, ocenění za dílčí pokroky i udržení pozornosti. Odměna by měla být pro dítě smysluplná a zpětná vazba by neměla dítě rušit při vykonávané činnosti. Určit dítěti malý denní cíl. Když ho dosáhne je, třeba ho náležitě ocenit.
- Využívání škálování – názorné, číselná řada, postavit se na přímku atd.
- Soustavné a dlouhodobé sledování žáka, vyhodnocování jeho pokroků a prací.
- Formativní hodnocení – je takové hodnocení, které probíhá během učení a přináší žákům užitečnou informaci v průběhu vzdělávacího procesu. Důležité je, aby do hodnocení byli zapojeni i žáci samotní. Učitel by si měl všimnout pěti oblastí, které mohou zlepšit kvalitu učení. Musí se postarat, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm přemýšleli a rozuměli mu. Dále musí zařídit, aby rozeznali kvalitu, aby věděli, jak poznají, zda dosáhli, či nedosáhli cíle. Vyučování musí být postavené tak, aby učitel měl během hodiny představu o tom, kde se které dítě v procesu porozumění nachází (kartičky, semafor atd.). Hodina má obsahovat příležitost pro vzájemné hodnocení mezi žáky a konečně prostor pro sebehodnocení.¹

Příprava na výuku

- Příprava na vyučování poskytovaná školou – učit dítě stereotypům, řádu a návykům plnění povinností, nošení školních pomůcek.

¹ FELCMANOVÁ, Lenka. Formativní hodnocení. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-2-formativni-hodnoceni/>

– Úprava domácích úkolů – nezdávat příliš mnoho úkolů, srozumitelné zadání, pokud možno s využitím více smyslů (vytleskej slabiku, podtrhni dlouhou slabiku a potom slovo opiš, nakonec si můžeš obrázek vybarvit atd.).

Podpora zdravotní a sociální

– Práce s externími poskytovateli služeb – sanace rodiny (Domus), doprovázející organizace (Člověk v tísni, Romodrom).

– U dětí s obtížnou životní situací – individuální, rodinná terapie, poradenství, využít síť středisek výchovné péče. Místně příslušný orgán sociálně-právní ochrany dítěte, který má také i úlohu preventivní². (DB)

Práce s třídním kolektivem

– V rámci třídnických hodin (třídní učitel, školní psycholog, speciální pedagog).

– Spočívá v prohlubování sociálně psychologických dovedností žáků. Práce se třídou se soustředí na podporu koheze skupiny, sebepoznání a poznávání druhých, nácvik komunikačních dovedností a akceptaci individuálních odlišností. Využité techniky následně doplnit diskusemi o dané problematice i o aktuální situaci v kolektivu.

Příloha č. 9 Vodítka pro určení typu PO v návaznosti na specifické vzdělávací potřeby žáků

V prezentované studii byly sledovány různé podskupiny sociálně znevýhodněných žáků (kategorie K/Z/V a žáci z majority/žáci z minority). Na základě výsledků studie je možné konstatovat, že jsou si tyto skupiny z hlediska (sledovaných) speciálních vzdělávacích potřeb spíše podobné – to se týká zejména kategorií K, Z a V. Více rozdílů bylo nalezeno mezi žáky z majority a minority. Je proto doporučeno, aby bylo toto zjištění bráno v úvahu při rozhodování o volbě podpůrných opatření. U žáků z minority bylo registrováno větší oslabení dovedností potřebných pro školní práci, na straně žáků z minority se dále více objevovaly speciální vzdělávací potřeby vycházející z kulturní a jazykové odlišnosti s větší intenzitou.

Dále je doporučeno, aby byl při volbě konkrétních podpůrných opatření brán zřetel na zjištěný profil výskytu sledovaných oblastí jevů, u kterých bylo předpokládáno, že mají vliv na vzdělávání žáků (resp. naplňování jejich vzdělávacích potřeb), uvedený profil je v grafu č. 6.1, intenzita jednotlivých jevů je pak v příloze č. 3 v tabulce P3.1. Uvedený profil (stejně jako analýza jednotlivých jevů) vychází z „modelu průměrného žáka“ se sociálním znevýhodněním, je proto doporučeno, aby byl případ každého žáka posuzován individuálně – jednotliví žáci se mohou od tohoto průměrného modelu různým způsobem odlišovat, to se může odrážet také v konkrétní konfiguraci jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

V textu zprávy byla uvedena jednotlivá podpůrná opatření, která jsou běžně využívána u žáků se sociálním znevýhodněním – podpůrná opatření byla sledována podle vnímané efektivity, jejich podrobný přehled je v kompletním rozsahu uveden v příloze č. 3 v tabulce 3.12. Přehled typu podpůrných opatření podle celkové efektivity (u všech sociálně znevýhodněných žáků) je uveden v tabulce P9.1. Je doporučeno, aby bylo toto zjištění bráno v úvahu při volbě konkrétních podpůrných opatření. Volena by měla být podpůrná opatření s vyšší efektivitou.

Tabulka P9.1 – Kategorie podpůrných opatření podle průměrné efektivity u všech žáků se SZ

Kategorie	Ef.
Další prac. šk. podporující SZ žáky	80
Postoje/opatření vedení šk. a ped.	74
Úprava podmínek učení	73
Didakt. a org. postupy vyuč.	71
Služby školy pro žáky	70
Opatření systémového charakteru	69
DVPP a jiné formy podpory ped.	67
PO (27/2016 Sb.) – pers. opatření	66
Specifické postupy šk. se SZ žáky	65
Úprava toho, co se žák učí	63
PO (27/2016 Sb.) – financ. pom.	61
Opatření v práci s rodinou	59
Komplexnější přístupy a ped. post.	52
indiv. podpora dítěte a rod. v předšk.	1
kroužky – plnohodnotné trávení volného	1
minimální preventivní program	1
motivační domácí úkoly	1

0 – není efektivní; 100 – vysoce efektivní

Je doporučeno, aby byly v praxi při volbě podpůrných opatření využity také výsledky kvalitativní části prezentovaného šetření (kapitola 6.4.2). **Z výsledků celé studie je zřejmé, že pouhé využití podpůrných opatření definovaných vyhláškou č. 27/2016 Sb. (příloha č. 1, Přehled podpůrných opatření) není v řadě případů dostačující. Ze zkušeností pedagogů zapojených ve studii plyne, že je potřeba tato (úžeji vymezená) opatření dále doplnit o řadu dalších opatření – zejména se jedná o opatření vztahující se k (spolu)práci se zákonnými zástupci. Z hlediska pedagogických postupů byla zmiňována individualizace výuky spojená s pozitivní motivací.**

Z analýzy dat MŠMT je patrné, že je sociální znevýhodnění ve většině případů kombinováno spolu s různými typy zdravotních potíží. Je doporučeno, aby byla volena taková podpůrná opatření, která budou naplňovat speciální vzdělávací potřeby vyplývající ze všech zjištěných obtíží.

Výčet konkrétních doporučených podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním je uveden v příloze č. 8.