

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Podpora rovných příležitostí na inkluzivních školách

Diplomová práce

Autor:	Bc. Veronika Davidová
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Biologie – Český jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Veronika Davidová

Studium: P22P0816

Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Biologie, Český jazyk a literatura

Název diplomové práce: Podpora rovných příležitostí na inkluzivních školách

Název diplomové práce AJ: Promoting equal opportunities at schools with inclusion

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zanalyzování vybraných nástrojů zkoumaných inkluzivních škol z podpory projektu MŠMT "Podpora rovných příležitostí", který je zaměřený na snižování nerovností ve vzdělávání. Dílčím cílem diplomové práce je zjistit, zdali právě tyto vybrané nástroje napomohly ke zlepšení situace žáků z rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, zejména v oblastech výsledků učení a wellbeingu. Práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a empirickou. Teoretická část zachycuje teoretická východiska pro vymezení problematiky rovných příležitostí ve vzdělávání. Dále vysvětluje pojmy: inkluze, vyloučená lokalita, wellbeing. Empirická část mapuje situaci na vybraných základních školách v oblastech vyloučených lokalit, a to především z hlediska potřebných nástrojů k podpoře rovných příležitostí ve vzdělávání. Empirie vychází ze tří základních technik sociálního výzkumu, a to z pozorování celkové situace na vybraných školách, z dotazování a z analýzy textů a dokumentů.

BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-991-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

Zadávající pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Podpora rovných příležitostí na inkluzivních školách* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 13. 5. 2024

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí diplomové práce, Mgr. Markétě Levínské, Ph.D., za podnětné připomínky a odborné vedení práce.
Dále děkuji také své mamince za podporu a trpělivost.

Bc. Veronika Davidová

Anotace

DAVIDOVÁ, Veronika. *Podpora rovných příležitostí na inkluzivních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 66 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá dotačním projektem z Národního plánu obnovy s názvem „Podpora rovných příležitostí“, který je zaměřený na snižování nerovností ve vzdělávání. Práce je orientována na zanalyzování zvolených nástrojů vybraných inkluzivních škol z podpory projektu MŠMT. Teoretická část zachycuje teoretická východiska pro vymezení pojmů sociální exkluze, inkluze, wellbeing a detailně popisuje Národní plán obnovy. Empirická část pak vychází ze studia dokumentů, z rozhovorů a v neposlední řadě z vlastního pozorování.

Klíčová slova: vzdělávání, inkluze, rovné příležitosti, Romové, wellbeing

Annotation

DAVIDOVÁ, Veronika. *Promoting equal opportunities at schools with inclusion*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 66 s. Diploma thesis.

This thesis deals with subsidy project „Promoting equal opportunities“ from Act on civil service. This project is focused on reducing inequalities in education. Diploma thesis is oriented to analyzing selected instruments of selected schools with inclusion. The theoretical part describes the theoretical basis for defining concepts as an social exclusion, inclusion, wellbeing and Act on civil service. The empirical part deals with document study, interviews and observing.

Keywords: education, inclusion, equal opportunities, Roma, wellbeing

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická východiska.....	12
1.1 Sociální exkluze.....	12
1.1.1 Sociální exkluze v ČR.....	13
1.1.2 Sociálně vyloučené lokality	16
1.1.3 Škola a žáci z vyloučených lokalit	18
1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání.....	21
1.2.1 Asistenti pedagogů	23
1.3 Wellbeing	24
1.4 Národní plán obnovy	25
1.4.1 Vzdělávání a trh práce	26
1.4.1.1 Podpora rovných příležitostí	27
1.4.1.2 Katalog nástrojů	28
1.5 Závěr teoretické části	29
2 Cíl práce a metodika.....	30
3 Empirická část.....	32
3.1 Sociálně demografická analýza města Alfa	32
3.2 Sociálně demografické analýzy základních škol.....	37
3.2.1 Základní škola „Slunce“	37
3.2.2 Základní škola „Hvězda“	38
3.3 Studium dokumentů.....	38
3.3.1 Výroční zprávy ZŠ Slunce	39
3.3.2 Výroční zprávy ZŠ Hvězda.....	40
3.3.3 Příloha č.5: Katalog nástrojů.....	42
3.3.3.1 Rozbor vybraných nástrojů	43
3.3.3.2 Shrnutí výsledků.....	44
3.4 Dotazování	45
3.4.1 Analýza rozhovoru se zřizovatelem škol	46
3.4.2 Analýza rozhovoru se zástupci ZŠ Hvězda.....	49
3.4.3 Analýza rozhovoru se zástupci ZŠ Slunce.....	52
3.5 Pozorování.....	55
4 Závěr empirické části	57
5 Závěr diplomové práce	60
6 Seznam použitých zdrojů.....	62

SEZNAM ZKRATEK:

ČR – Česká republika

DVVP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU – Evropská unie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OSN – Organizace spojených národů

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PISA – Programme for International Student Assessment

SES – Socioekonomický status

SVL – Sociálně vyloučená lokalita

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

ÚP – Úřad práce

Úvod

Mezinárodní šetření PISA z roku 2018 uvádí, že Česká republika je mezi čtvrtinou zemí, které mají nejproblematictější sociální klima na školách. Co se týká indexu entuziasmu učitelů, nachází se ČR na úplně posledním místě ze všech 75 zemí, které se na šetření PISA podílely (Česká školní inspekce, 2019). V Národní zprávě PISA z roku 2022 se pak uvádí hodnota indexu kvality vztahu žáků s učiteli, ve kterém ČR nabývá hodnot -0,45, což je opět nejnižší hodnota tohoto indexu ze všech zemí OECD a EU (Česká školní inspekce, 2023). Mezi doporučeními z Národní zprávy PISA 2022 (str. 72) pro ČR, nalezneme například takové body jako: *„Na nižších i vyšších stupních školy se zajímat o rodinné zázemí žáků. Přistupovat k žákům s různým socioekonomickým statusem bez předsudků a usilovat o eliminaci negativních vlivů pramenících z méně podnětného domácího prostředí... Podporovat u všech žáků přesvědčení, že s vynaložením potřebného úsilí mohou dosahovat lepších výsledků a zvyšovat tak motivaci žáků ke vzdělávání. Rozvíjet růstové myšlení nejen u žáků, ale také u učitelů, kteří významně přispívají k sebedůvěře a motivaci žáků... Zavádět strategie včasné pedagogické diagnostiky a analýzy školní neúspěšnosti s cílem snižovat míru předčasných odchodů ze vzdělávání. Snažit se, aby zavedená opatření byla v praxi nejen nabízena, ale žáky také skutečně využívána... Dbát na kvalitní a příznivé třídní klima a zavádět příslušná opatření především ve všech třídách, které jsou častěji postiženy disciplinárními problémy...“*

V roce 2022 jsem vypracovala bakalářskou práci na téma Problematika vzájemného soužití na inkluzivních školách. Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaká je dynamika vztahů mezi dospívajícími žáky v inkluzivní škole poblíž sociálně vyloučených lokalit. Bylo zjištěno, že pedagogové vnímají žáky z rodin s nízkým SES na základě předsudků a z jejich strany nelze vnímat rovnocenný přístup, který je klíčový k vykonávání profese na těchto segregovaných školách. Vzhledem k těmto výsledkům z bakalářské práce a výše uvedeným výsledkům z mezinárodních šetření jsem se rozhodla v podobném tématu pokračovat i při tvorbě mé diplomové práce.

Cílem diplomové práce je tedy zanalyzování vybraných nástrojů zkoumaných inkluzivních škol z podpory projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“, který je zaměřený na snižování nerovností ve vzdělávání. Dílčím cílem diplomové práce je zjistit, zdali právě tyto vybrané nástroje napomohly ke zlepšení situace žáků z rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, zejména v oblastech výsledků učení a wellbeingu. Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, a to do teoretické a empirické.

1 Teoretická východiska

V teoretické části jsou zachycena východiska pro vymezení problematiky podpory rovných příležitostí na inkluzivních školách. Jsou zde vysvětleny pojmy jako sociální exkluze, vyloučená lokalita, inkluze nebo wellbeing. Dále je v teoretické části detailně popsán dotační program projektu MŠMT s názvem *Podpora rovných příležitostí*. Rovněž je v teoretické části představen Katalog nástrojů, který si klade za cíl zlepšit situaci žáků z rodin s nízkým SES.

1.1 Sociální exkluze

Pojem sociální vyloučení neboli sociální exkluze má původ ve francouzském termínu *exclusion sociale*. V dnešní době se nezřídka kdy doslechneme o ekvivalentu s názvem – chudoba. Během procesu sociálního vyloučení jsou lidé (často celé skupiny osob) zbavováni přístupu k možnostem, zdrojům a také právům, které jsou nutné k zapojení se do společnosti z pohledu sociálního, ekonomického a kulturního. V souvislosti s tím také často dochází i k reálnému prostorovému vyloučení (Urbanová, 2020). Takové vyloučení pak bývá spojováno s celou řadou dalších procesů. Nejčastějšími jsou ghettoizace, segregace, marginalizace a posléze také stigmatizace (Kaleja et al., 2015). V takovém případě zpravidla dochází k úplné izolaci od ostatních občanů a společenských majorit. Nutno podotknout, že během procesu sociálního vyloučení může dojít i k tzv. separaci. Separace je však zcela dobrovolné odloučení – na rozdíl od např. výše zmiňované segregace (Topinková, 2019).

Sociální vyloučení má řadu příčin. Obecně tyto příčiny rozdělujeme na vnější a vnitřní. Jako vnější příčiny chápeme takové vlivy, které jsou mimo kontrolu vyloučených osob. Tyto jevy nejsou jedinci schopni ovlivnit (a pokud ano, tak jen velmi obtížně). Takové vlivy označujeme za strukturální – jsou participovány širšími společenskými podmínkami. Za vnější příčiny tak lze označit například trh práce a jeho charakter, sociální a bytovou politiku, etnicitu, národnost či přímo rasovou diskriminaci (Toušek, 2007).

Jako vlivy vnitřní pak lze chápat takové jevy, které jsou pod přímou kontrolou daných osob. Sami je způsobují a ovlivňují. Můžeme je tedy označovat jako příčiny individuální. Nicméně je třeba dodat, že takové vlivy často vycházejí právě z příčin vnějších. Mezi vnitřní vlivy řadíme například nízkou motivaci (až apatii) k řešení vlastních problémů, neschopnost hospodařit s penězi nebo ztráta pracovních návyků jako důsledek dlouhodobé nezaměstnanosti (Toušek, 2007).

Skupiny osob, které procházejí sociální exkluzí mohou být dost různorodé. Z drtivé většiny to však bývají nezaměstnaní jedinci (případně jedinci balancující na hranici chudoby) a osoby diskriminované na základě rasy či etnika. Sociální vyloučení se často dotýká také osob invalidních (ať už psychicky či fyzicky) a v neposlední řadě také osob s nízkým vzděláním (Topinková, 2019).

„Lidé v sociálním vyloučení se v kontextu života ve společnosti, resp. systému státu, v řadě ohledů ocitají mimo mnohé rozhodovací procesy. Řada rozhodnutí se odehrává mimo ně. Těmi, kdo na sebe berou zodpovědnost za udržování řádu, na němž stojí systém státu, je majorita, resp. reprezentanti majority. Právě oni si delegují právo a povinnost nastavovat pravidla a směřovat jednání ve společnosti“ (Levínská, Bittnerová, Doubek, 2017, str.32).

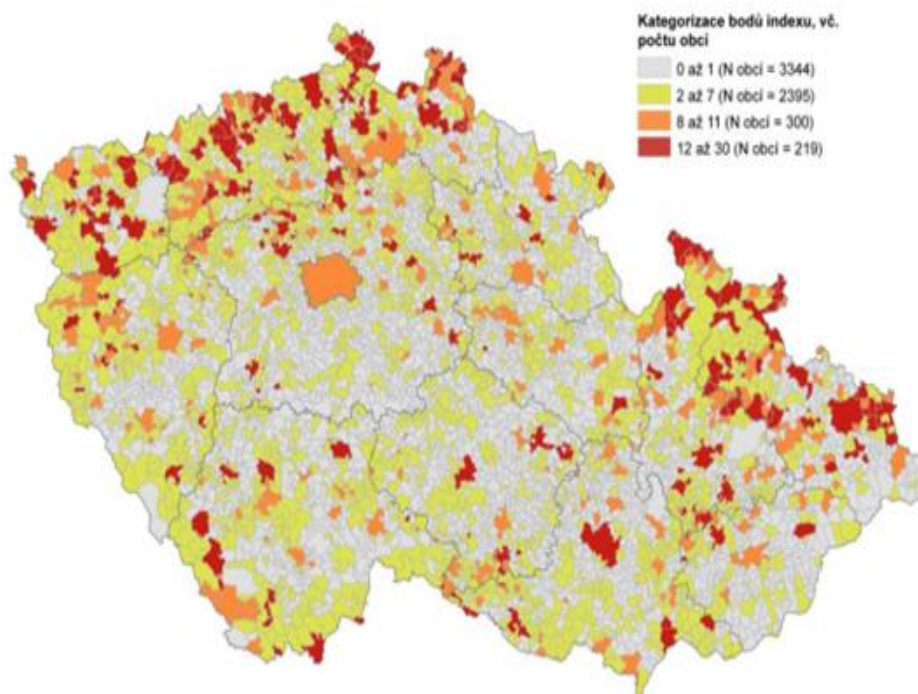
1.1.1 Sociální exkluze v ČR

V České republice je problematika sociálního vyloučení spojována převážně s etnicitou, a to zejména Romů. Názory majoritní společnosti a často také veřejných orgánů ČR se opírají o nepravdivé informace a předpojaté názory. Své myšlenky staví na stereotypech a předsudcích typu: Romové zneužívají sociálních dávek, jsou to kriminálníci, kteří nechtějí pracovat apod. (Veselá et al., 2009). Kolektiv pod vedením M. Veselé (2009, str.2) dále uvádí: *„Budiž na tomto místě již poněkolkáté řečeno, že ne všichni Romové v ČR žijí v prostředí sociálního vyloučení a ne každý, kdo se v podmínkách sociálního vyloučení nalézá, je Rom. Chápat problém sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených skupin obyvatel jako „romskou otázku“ je cesta do pekel.“*

V roce 2016 označil Úřad vlády ČR sociální vyloučení jako jeden z klíčových problémů naší společnosti. Na tomto základě vznikl akční plán s názvem *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020*. Dokument si kladl za cíl „koordinovat úsilí jednotlivých složek státní správy v boji proti fenoménu sociálního vyloučení a vytvořit předpoklady pro aktivní spolupráci se samosprávami krajů a obcí při řešení sociálního vyloučení. Nezaměřuje se však na problém sociální exkluze obecně, ale soustředí se na jeho specifickou formu v podobě sociálně vyloučených lokalit a oblastí sociálním vyloučením ohrožených.“ (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020, str.6). Pro vyhodnocení sociálního vyloučení byl zhotoven tzv. index sociálního vyloučení. Jeho hodnota se pohybuje v rozmezí 0-30, přičemž hodnota 0 indikuje minimální rozsah sociálního vyloučení v obci a hodnota 30 pak maximální rozsah sociálního vyloučení v obci. „Index umožňuje postihnout stav (míru) sociálního vyloučení v určitém časovém okamžiku mezi různými územními jednotkami... a také srovnání vývoje sociálního vyloučení v čase.“ (Lang, Matoušek, 2020, str.15).

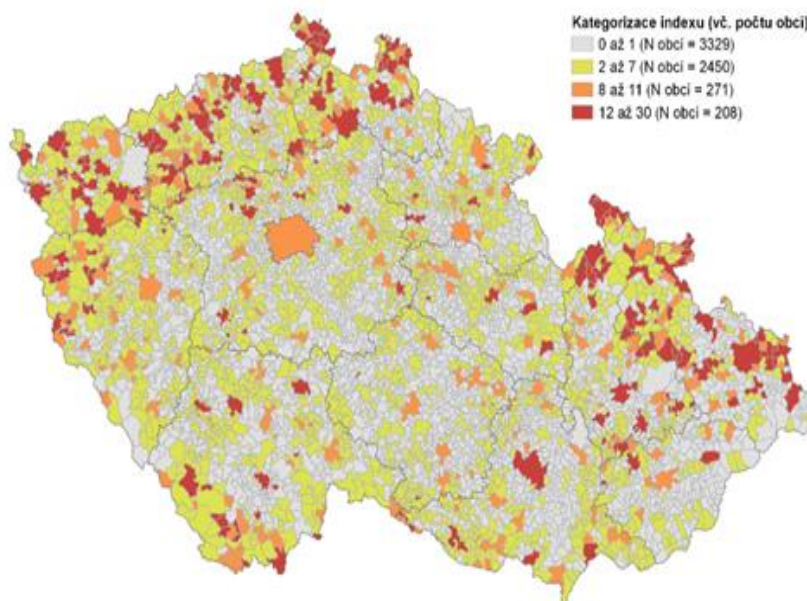
Výsledky indexů sociálního vyloučení:

Obrázek č. 1 – Index sociálního vyloučení v obcích ČR v roce 2018



(zdroj: Lang, Matoušek, 2020)

Obrázek č. 2 – Index sociálního vyloučení v obcích ČR v roce 2020



(zdroj: Agentura pro sociální začleňování, 2023)

Na základě postupného snižování indexu sociálního vyloučení vznikl nový akční plán (platný v současnosti), který již se sociálním vyloučením nebojuje. Jeho název zní – *Strategie sociálního začleňování 2021-2030*. „Strategie zohledňuje zkušenosti s realizací opatření, jež jsou obsažena v dílčích tematických strategických dokumentech, zejména: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 ...Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023...Konceptce sociálního bydlení ČR 2015-2025...Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 a Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2021...Národní strategie rozvoje sociálních služeb na roky 2016-2025...Naplňování a kontrola plnění opatření těchto koncepčních a strategických dokumentů jsou vzhledem k jejich tematické provázanosti se Strategií důležité pro plnění celé Strategie. Vládní opatření v oblasti sociálního začleňování by do budoucna měla reflektovat a být v souladu se Strategií, což je jejím smyslem a cílem (Strategie sociálního začleňování 2021-2030, str.3-5).

Pro realizaci této Strategie je klíčovým nástrojem tzv. sociální dialog, který umožňuje zaměstnancům a zaměstnavatelům navodit sociální smír. Sociální dialog bývá

také uplatněn na jednáních Komise pro sociální začleňování, kde se setkávají jak zástupci státní správy, tak také zástupci samospráv, akademických oblastí a zaměstnavatelských organizací. Aktivní zapojení se však netýká pouze celostátní úrovně. Řada partnerů je velmi aktivních rovněž na regionálních úrovních. Nejčastěji to bývají neziskové či dobrovolnické organizace, dále místní akční skupiny a rozvíjí se také projekty soustředící se například na inkluzivní vzdělávání (Strategie sociálního začleňování 2021-2030).

1.1.2 Sociálně vyloučené lokality

Výsledkem sociálního vyloučení v prostoru jsou tzv. sociálně vyloučené lokality. Taková místa se nacházejí na okrajích měst, zpravidla s horší dostupností služeb a dopravy. Častým jevem v těchto lokalitách bývají velmi nevyhovující podmínky – ať už z osobního či například hygienického hlediska. Vyloučená lokalita se dá dále charakterizovat jako oblast s vysokým počtem nezaměstnaných (popřípadě jinak znevýhodněných) osob. Doprovodným jevem je zpravidla nízká vzdělanost těchto lidí. Tyto zásadní nerovnosti ve vzdělání jsou jedním z největších problémů celé sociální exkluze. Vzdělávací strategie si proto vedou za cíl vytvářet takové podmínky, aby nerovnosti ve vzdělání nebyly tak markantní a aby měli všichni žáci možnost dosáhnout stejných znalostí (Urbanová, 2020).

Děti ze sociálně vyloučených lokalit tedy nastupují do škol s menší akademickou připraveností, než která odpovídá věku dítěte. Kaleja (2015, str.11) uvádí: *„Dítě tak v procesu edukace zahajuje vzdělávací trajektorii odlišně oproti dětem vyrůstajícím mimo prostředí sociální exkluze. Ve školské praxi se setkává s odlišnými behaviorálními modely, otázka kulturně-společenská a kompetence jazyková dosahují rovněž odlišné úrovně.“*

Pro Českou republiku je zhotovena tzv. *Mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR*, která byla zhotovena v rámci výzkumného projektu Ministerstva práce a sociálních věcí s názvem *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Realizátorem tohoto projektu byla společnost GAC spol. s r. o., jejímž majitelem je PhDr. Ivan Gabal. Mapu sociálně vyloučených lokalit v ČR tak lze dohledat právě i pod pojmem „Gabalova mapa“. K provedení tohoto projektu došlo mezi lety 2014-2015 a cílem bylo kromě popsání

a identifikování sociálně vyloučených lokalit také jejich porovnání s rokem 2006, kdy proběhlo první velké mapování (Evropský sociální fond v ČR, 2015). Ve výstupním dokumentu tohoto projektu se nacházejí například informace jako: *„Počet obyvatel žijících v sociálně vyloučených lokalitách se zvýšil téměř o polovinu... Naprostá většina dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit dosáhla maximálně základního vzdělání. Existují dokonce důkazy o poklesu jejich úrovně vzdělanosti v uplynulých dvou dekádách... Domácnosti v sociálně vyloučených lokalitách jsou obecně hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu. Celkem 22 procent ze všech žáků vyrůstajících v prostředí sociálně vyloučených lokalit se vzdělává v silně etnicky homogenních školách. V absolutních počtech to může znamenat 3000-3500 žáků“* (Čada, 2015, str.8-10).

V českém prostředí jsou sociálně vyloučené lokality vnímány jako „zanedbané oblasti, které nahánějí strach“. Nezřídka kdy je čeští občané nazývají jako „problémová místa“ nebo „špatné adresy“ (Čada, 2015). *„Příklady z realizovaných výzkumů v ČR ukazují, že pokud se v obci nachází SVL, je automaticky chápána jako „nebezpečná“ a pociťovaný strach z kriminality se u občanů výrazně zvyšuje, a to bez ohledu na nápad trestné činnosti“* (Toušek et al., 2018, str.49).

„Významným problémem vyloučených lokalit je časté umísťování žáků ze sociálně vyloučených rodin mimo běžné základní školy hlavního vzdělávacího proudu, do segmentu škol pro mentálně hendikepované děti, vzhledem k jejich častějším problémům s učením pramenícím z jejich sociálního znevýhodnění. Školy se tak často stávají místem sociální diferenciace i předčasné determinace budoucího úspěchu na trhu práce i v životě“ (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2020, dostupné z: www.mmr.gov.cz).

Počet obyvatel ze sociálně vyloučených lokalit, kteří dosáhli pouze vzdělání bez maturity se v současnosti pohybuje kolem 85 % (pro srovnání, mezi populací osob nežijícími v SVL je hodnota zhruba 40 %). V rodinách ze SVL je také čtyřikrát větší problém s nezaměstnaností (Federičová, Kalíšková, Zapletalová, 2022).

1.1.3 Škola a žáci z vyloučených lokalit

„Školní selhávání romských dětí z vyloučených lokalit patří k dlouhodobým společenským problémům. Jedná se totiž o jeden z nejdůležitějších aspektů prohlubující se segregace, která s sebou přináší větší rozevírání nůžek mezi majoritou a minoritou... Slabší školní výkony i výkony ve schopnostních zkouškách bývají u romských dětí opakovaně potvrzovány“ (Páchová et al., 2018, str.7).

K tomu, aby se školní výkony u žáků ze sociálně vyloučených lokalit pozvedly je zapotřebí několika věcí. Především je to ale znalost a pochopení romské kultury a celkově životního stylu Romů ze strany učitelů. Jinými slovy – školství potřebuje multikulturně vzdělané a připravené učitele. Je prokázáno, že základem úspěchu vzdělávání žáků ze SVL (a především těch romských) je právě učitel. Učit děti ze SVL není jednoduchou záležitostí. Většina učitelů má s takovým vyučováním negativní zkušenosti. Tato profese však vyžaduje odklon od názorů majoritní společnosti, a naopak proces osobnostního vývoje člověka (Balvín, 2004).

Kaleja (2011) představuje potřebné kompetence pro učitele romských žáků, které vymezuje následovně: první příčku obsazuje již výše zmíněná **znalost etnika** – vyučující, který je s daným etnikem obeznámen je žákům zákonitě mnohem blíž. Na druhém místě je **znalost základů jazyka minoritní společnosti** – je všeobecně známým faktem, že lingvistická úroveň dětí pocházejících z romských rodin je poměrně nízká. Pokud bude tedy vyučující alespoň trochu ovládat romský jazyk, může mu to napomoci s pochopením lingvistických problémů jeho žáků (zejména v hodinách českého jazyka). Dalším bodem je **ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika** – nabídnout žákům poznatky o historii jejich etnika se velmi cení. Romští žáci uvádějí, že ačkoliv ve školním vzdělávání stráví x let, nikdy se nedozví nic o své historii a kultuře. Dalším důležitým bodem je **přísná spravedlnost vůči všem** – takovou spravedlnost romští žáci vyžadují a oceňují. Je důležité, aby vyučující přistupoval ke všem svým žákům úplně stejně. V opačném případě z toho žáci vždy sami vyvodí rasovou diskriminaci. Předposledním bodem je **prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů** – řada učitelů řeší problémy skrze zákazy, omezení, tresty a nařízení. Taková řešení však často problémy naopak spíše stupňují. Jako mnohem efektivnější se jeví opravdová a upřímná komunikace s žákem. Důležité je v takovém případě zachování klidu a vlídného přístupu. Žák by měl vždy dostat prostor k průchodu

svých emocí a názorů. Jako poslední bod pak Kaleja uvádí **citlivou komunikaci s rodiči** – ta hraje velmi výraznou roli v celkovém vztahu obyvatel ze SVL se školou. Vyučující by se měl snažit žáka před jeho rodiči chválit a hledat jeho pozitiva a silné stránky. Rodiče by pak měl podporovat v jejich rodičovské roli a ve výchově. Až teprve v momentě, kdy si bude jistý dobrým vztahem s rodiči, se na ně může obrátit s prosbou o nápravu či začít zmiňovat také negativní stránky jejich dítěte. Rodič už totiž chápe, že vyučující je na jejich straně a jde mu především o blaho dítěte.

Balvín (2004, str. 59) dále uvádí: „*Zamyšlení nad etickým vztahem učitele k novým metodám výchovy romských žáků v základní škole vyvolává nezbytně otázku, zda již existují takové školy, v nichž by stál žák v centru zájmu, v nichž by se učil vzhledem ke svým možnostem, a nikoliv vzhledem k osnovám, v nichž by byla jeho práce postavena především na principu motivace jeho vlastním úspěchem, na tom, zda pociťuje, že se mu práce daří a že není traumatizován permanentně se opakujícími neúspěchy.*“

Presová in Pančocha et al. (2011) na základě svých zjištění dospěla k závěru, že především u žáků se sociálním znevýhodněním dochází velmi často k negativnímu hodnocení, které výrazně převažuje nad hodnocením pozitivním. Jako nejvíce negativní jevy se v šetření objevovaly pozdní příchody, nekázeň a časté zapomínání žáků ze SVL. Tyto jevy jsou však primárně dány odlišným přístupem ke školním povinnostem, které mají kořeny především v rozdílném domácím prostředí a odlišných hodnotách v daných rodinách. Výzkum dále potvrdil, že s těmito jevy jsou žáci ze SVL konfrontováni již v prvních ročnících svého studia, což je pro mnoho žáků obdobím, ve kterém potřebují prvotní motivaci ke vzdělávání a s tím související potřebu obstát (nejen před vyučujícím, ale také před sebou samotným). Pokud opakovaně neobstojí, častokrát upadá do pocitů méněcennosti, které jsou již malým krůčkem k následné rezignaci a apatii vůči škole obecně.

Problémem je také relativní pojetí udělování napomenutí a důtek na školách. Taková opatření jsou totiž součástí školního řádu, který si každá škola tvoří sama, a tudíž zcela individuálně. Ve finálním výsledku se tedy závažnost prohřešků a s tím spojených napomenutí a důtek liší školu od školy. Další věcí je také fakt, že takováto opatření

by měla přinášet zefektivnění výuky a pokud nepřináší žádnou změnu, pak je potřeba přicházet se smysluplnějšími opatřeními (Presová in Pančocha et al., 2011).

„V současném českém vzdělávacím systému je status romského dítěte velmi nízký. To limituje jeho vzdělanostní vyhlídky, omezuje jeho vzdělanostní aspirace a vzdělanostní šance“ (Fónadová, 2014, str. 29; Davidová, 2022¹). Ačkoliv Úřad vlády ČR a MŠMT aktivně podporují integraci romské menšiny do vzdělávání, jejich počet na středních a vysokých školách je minimální. Škola pro ně není přátelským a důvěryhodným prostředím. Naopak je to místo, ve kterém je romský jedinec stigmatizován – nazýván jako cikán a tím i zbaven úcty (Bittnerová, Levínská, Doubek, 2017; Davidová, 2022). Podpory se romským žákům neodstává ani v domácím prostředí. Škola se stává tématem, o kterém se příliš nemluví, a to právě z důvodu špatných zkušeností. Škola se tedy stává nutností, kterou se dle nich „prostě musí projít“ (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011; Davidová, 2022). Rodiny ze sociálně vyloučených lokalit navíc vedou specifickou ekonomickou strategii.

Kohout-Díaz, Bittnerová, Levínská (2018, str. 251; Davidová, 2022) uvádějí: *„Obecně nezaměstnaní rodiče nepodporují děti ve studiu na středním stupni, protože sdílí schéma: KDYŽ JSI ROM, STEJNĚ PRÁCI NEDOSTANEŠ. Jsou přesvědčeni, že jediným dostupným zdrojem v rámci struktur státu jsou sociální dávky. Právě proto dávají před studiem přednost vyplácení dávek na pracovním úřadě a z krátkodobého ekonomického hlediska se jim to vyplatí. Žáci bez vybudované žákovské identity jsou rádi, že skončili s povinnou školní docházkou a nemusejí dál bojovat s negativní zpětnou vazbou školní kultury.“*

Vzdělávání Romů však není jediným problémem. Ruku v ruce s tím jde také vzdělávání v segregovaných školách poblíž vyloučených lokalit. V těchto školách se pak často setkáváme s tzv. *white flight* fenoménem. Ten spočívá v odchodu českých dětí ze škol, na které již chodí více jak třetina žáků romského původu. Rodiče českých dětí se totiž obávají úpadku úrovně vzdělávání. Nezřídka pak pochází prvotní impuls o pochybách s kvalitou vzdělávání dokonce od samotných učitelů. White Flight nicméně promlouvá i do proměn učitelského sboru. Odchází zejména ti, kteří žáky hodnotí především

¹ V následující části této podkapitoly jsou citovány vybrané pasáže z mé bakalářské práce (Davidová, 2022).

na základě školního výkonu a jejich snahy o získání akademického vědění (Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018; Davidová, 2022).

Nevětší chybou, které se dopouštějí samotní pedagogové je domnívání se toho, že romské dítě je stejné jako děti z majoritní společnosti. Tato představa je dost mylná. Romové se doposud stýkají převážně mezi svou komunitou a se zbytkem společnosti se potkávají jen na ulici či v institucích. Mají rozdílnou výchovu, jazyk, návyky nebo zázemí. K pochopení romského dítěte je tak potřeba znát nejen jeho celkovou osobnost, ale také rodinné tradice, mimoškolní život a obecně hodnoty jeho světa. Tyto znalosti však do jisté míry mívají učitelé ze speciálních škol, kteří díky menšímu počtu žáků ve třídách mohou všechny tyto získané informace využít ve prospěch žáků a napomoci tak celému procesu vzdělávání (Sekyt in Šišková, ed., 2008; Davidová, 2022).

Přestupu na speciální školu se většina žáků romského původu vůbec nebrání. Mnohdy je romskou rodinou přímo vyžadováno. (Sekyt in Šišková, ed., 2008; Davidová, 2022). Na speciální škole se žákovi dostane respektu a přijetí, což je pro romskou komunitu právě to stěžejní. Samotné vzdělání je v takové chvíli zdánlivě vedlejší (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011; Davidová, 2022).

1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

„Slovo inkluze je dnes skloňováno ve všech pádech, ohání se jím kdekerý metodický předpis, mluví se o něm v novinách i v televizi. Setkáváme se s ním v českém veřejném prostoru tak často, až by se mohlo zdát, že jde o celonárodní prioritu, na níž svorně pracují média, školy i politika. Při bližším pohledu se však ukazuje, že za touto veřejnou tematizací se skrývá řada protichůdných zájmů a více nebo méně otevřených sporů...“ (Samek in Vorlíček, 2019, str.15).

Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání (tak, jak ho známe dnes) zazněl poprvé v roce 1994 na konferenci ve španělské Salamance. Realitu v současných školách tedy ovlivňuje teprve tři desetiletí. Jedná se o takový systém vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat jakoukoli běžnou veřejnou školu (bavíme-li se o základním vzdělávání, ve kterém inkluze zastává nejvýznamnější roli). Inkluzivní vzdělávání je postaveno na filozofii individuálního přístupu. Každý žák je brán jako

mimořádná osobnost a je třeba dbát na jeho konkrétní schopnosti, talenty, ale také handicap. Na jakékoliv odlišnosti je nahlíženo v pozitivním slova smyslu – je to příležitost pro naučení vzájemného respektu, nikoliv problém či přítěž. Zároveň jsou si však všichni žáci rovni a nikdo není někým víc. V případě jakéhokoliv selhání se v procesu inkluze nikdy nesetkáme se selháním jednotlivce. Takové selhání je vždy chápáno jako selhání celého systému (Tannenbergerová, 2016).

Tannenbergerová (2016) rovněž představuje čtyři tematické oblasti školní inkluze. Jednou z nich je oblast kultury, kterou charakterizuje následovně:

1. Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti) bez rozdílů

Škola si je vědoma toho, jak je důležité vzdělávání v prostorách svého bydliště a v kolektivu svých příbuzných či známých. K přijímání všech žáků ze spádové oblasti se také zcela veřejně hlásí.

2. Každý žák je důležitý

Škola podporuje silné stránky svých žáků, které staví do popředí. Každý žák je tedy v něčem dobrý a mimořádný. Ve veřejných prostorách školy (chodby, jídelny apod.) nejsou prezentováni premianti. Naopak je žádoucí vystavovat např. výtvary všech žáků. Nikdo by neměl být přehlížen.

3. Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol

Jakákoliv charakteristika či diagnóza žáka není důvodem k tomu, aby byl přeřazen do praktické či speciální školy. K takovému kroku by mělo docházet pouze ve výjimečných případech (jejichž procento není příliš vysoké). Každý žák má předpoklady pro to být úspěšným na běžné základní škole (to by mělo být zajištěno právě již výše zmiňovaným individuálním přístupem).

4. Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních

V případě selhávání žáka se škola nejprve snaží využít tzv. implicitní diagnostiky. V takovém případě povětšinou postačí pozorování ze strany učitele či případně dalších zaměstnanců školy a výsledkem by mělo být odhalení správných podpůrných opatření. Forma explicitní diagnostiky se využívá až jako jedna z posledních možností.

5. Každý člen školního společenstva se cítí vítán

V tomto směru je důležité již prvotní přivítání, které by mělo být vřelé nejen vůči žákům a pedagogům, ale také vůči rodičům žáků. Veškeré důležité údaje, materiály a dokumenty musí být zvoleny v takové formě, které každý člen školního společenstva vhodně porozumí. Zapomínat by se nemělo ani na specifické potřeby konkrétních rodin – vstřícnost je vždy na prvním místě.

1.2.1 Asistenti pedagogů

„Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí zejména ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících (a souvisejících vyhlášek)... Náplní práce asistenta pedagoga je zejména: spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku, u žáků se zdravotním postižením rovněž pomoc při sebeobsluze“ (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2024, dostupné z: www.asistentpedagoga.cz).

O tom, zda bude mít asistent pedagoga v pracovní náplni pouze přímou pedagogickou činnost nebo, zdali bude svou náplň práce kombinovat také s činností nepřímou, která zahrnuje například přípravu na výuku nebo konzultace s učiteli, rozhoduje vždy ředitel školy. To je jeden ze základních rozdílů mezi asistenty pedagogů a osobním asistentem, který je zpravidla zaměstnancem neziskové organizace či placen rodiči žáka s handicapem a na starost má právě jednoho konkrétního žáka. Asistent pedagoga nemá tady za úkol pracovat pouze s jedním žákem, ale má především asistovat učiteli, a to v poměrně velkém spektru činností (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2024).

Problémem této profese bývá špatné finanční ohodnocení. Platově se totiž asistent pedagoga nachází na úrovni nekvalifikovaného personálu, avšak nároky na něj se v mnoha ohledech prolínají s vysokoškolsky vzdělaným speciálním pedagogem. V drtivé většině případů je tedy většina škol ráda, že tuto pracovní pozici nějakým způsobem zaplní, a proto často přijímají alespoň uchazeče s maturitou, kteří si následně

doplní specializační kurz, a to ve většině případů až během praxe (Šmídová in Labudová et al., 2018)

Další nemalou překážkou je poté samotné sladění pedagoga s asistentem. „*Osobnostní nastavení učitele často neumožňuje toleranci neustále přítomných dalších očí (tady je třeba ustát pocit ohrožení a kontroly). Problémem je vymezení rolí, úkolů, jasné stanovení, kdo je tu vlastně šéf. A přijetí této pozice ze strany asistenta*“ (Šmídová in Labudová et al., 2018, str. 106)

1.3 Wellbeing

„*Neexistuje jediná definice wellbeingu. Průřezově jej lze popsat jako stav, kdy „se cítíme dobře a dobře fungujeme“... Definice wellbeingu ve vzdělávání zohledňuje jak vytváření podmínek pro wellbeing ve školním prostředí, tak rozvoj dovedností pro wellbeing, které by si žáci měli odnášet do svého budoucího života*“ (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2022, str. 18). Podpora wellbeingu ve školách je naprosto zásadní. Žáci tráví ve školních zařízeních podstatnou část svého času – často až osm hodin denně. Pokud se tam cítí dobře, ovlivňuje to pozitivně nejen jejich pracovní výsledky, ale především jejich celkovou životní spokojenost, od které se odvíjí bezpočet dalších věcí. Ruku v ruce s wellbeingem žáků ale musí jít také wellbeing všech zaměstnanců škol. Necítí-li se dobře zaměstnanci, není možné, aby plnohodnotně naplňovali potřeby svých žáků. Toto nenaplnění individuálních potřeb žáků se pak děje nejčastěji skrze tzv. *syndrom vyhoření* pracovníků škol. Nutno tedy podotknout, že wellbeing je celoškolní záležitostí. (Srb, Felcmanová, Pýchová, 2022).

O wellbeingu se v současnosti hovoří čím dál častěji. Je také součástí klíčového dokumentu pro rozvoj vzdělávací soustavy České republiky s názvem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Přesto se zdá, že je to pro nynější ředitele veřejných škol pojem spíše nový (Spurná, 2022). Možnost podporovat wellbeing mají tedy již všechny školy, nicméně kolektiv Srb, Felcmanová, Pýchová (2022) přináší opatření, která mohou pomoci wellbeing rozšířit do více škol, případně ho dostat na vyšší úroveň. Jedná se především o zajištění školních psychologů a školních speciálních pedagogů, dále o zajištění školní sociální práce (ideálně školním sociálním pracovníkem). Dále doporučují v rámci pedagogického sboru pravidelně uskutečňovat

supervizní setkání a autoevaluaci zaměřenou právě na wellbeing. Každá škola by měla rovněž nabízet svým pracovníkům další možná vzdělávání a ostatní formy profesního rozvoje v této oblasti. Zároveň uvádějí, že téma wellbeingu by mělo být dostatečně probíráno již během pregraduálního studia. V neposlední řadě je vhodná také osvěta zřizovatelů škol a rodičů žáků.

1.4 Národní plán obnovy

Jedná se o strategický dokument, ve kterém Česká republika představuje soubor reforem a investičních iniciativ, které musí být splněny do 31. 8. 2026. Tento dokument je podpořen Nástrojem pro oživení a odolnost, který je znám pod označením RRF (Recovery and Resilience Facility), jenž je hlavním prvkem plánu s názvem NextGenerationEU, schváleného v roce 2021. Tento plán poskytuje celé Evropské unii 800 mld. euro, a to právě na podporu výše zmíněných reforem a investic. Česká republika požádala o finanční příspěvek v hodnotě 7 035,7 mil. euro = 179,1 mld. Kč (formou grantů). V loňském roce (2023) byl Národní plán obnovy ČR aktualizován, a tím také finančně navýšen. Aktuálně se tedy jedná o příspěvek v hodnotě 9 218 mil. euro = 228,4 mld. Kč. Formou grantů se jedná o 209 mld. Kč a zbylých 19,4 mld. Kč je ve formě zápůjček (Národní plán obnovy, 2023).

„Investice zahrnuté v rámci Národního plánu obnovy jsou rozčleněny do 7 pilířů, které se dále dělí na komponenty a konkrétní reformy a investiční akce. Jednotlivé pilíře Plánu jsou následující:

- 1. Digitální transformace*
- 2. Fyzická infrastruktura a zelená tranzice*
- 3. Vzdělávání a trh práce*
- 4. Instituce a regulace a podpora podnikání v reakci na COVID-19*
- 5. Výzkum, vývoj a investice*
- 6. Zdraví a odolnost obyvatelstva*
- 7. REPowerEU*

Těchto 7 pilířů obsahuje celkem 37 komponent a ty se dělí na 346 milníků a cílů. Plán celkově obsahuje 58 reforem a 105 investic“ (Národní plán obnovy, 2023 – dostupné z: www.planobnovy.cz).

1.4.1 Vzdělávání a trh práce

Třetím pilířem Národního plánu obnovy je pilíř s názvem Vzdělávání a trh práce, kterému je přiděleno 45 229 mil. Kč. Klade si za cíl zejména zvýšení konkurenceschopnosti české ekonomiky. Mezi vize patří například odstranění genderové nerovnosti na trhu práce, která momentálně stále přetrvává. Zároveň by mělo dojít k navýšení kapacit pro zajištění péče o děti, a to zejména těch do tří let. Dle NPO také veškeré reformy ve školství připraví studenty lépe na budoucí život, který se bude z velké části pravděpodobně odehrávat v digitální době. Přiblížení mladé generaci se tak má odehrávat zejména skrze vybavení škol moderními technologiemi (Národní plán obnovy, 2023).

Tento pilíř tvoří tři hlavní komponenty, kterými jsou: **Inovace ve vzdělávání v kontextu digitalizace** (na tento komponent je vyhrazeno 4 857 mil. Kč). Kromě vybavení škol digitálními technologiemi budou potřeba také dostatečné digitální dovednosti učitelů. V plánu je také celková reforma kurikula. Výsledkem by pak mělo být dostatečné množství IT odborníků na trhu práce a zajištění dlouhodobé zaměstnatelnosti v následujících digitálních dobách. Garantem tohoto komponentu je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dalším komponentem je **Adaptace školních programů** (podpořeno částkou 15 356,6 mil. Kč). Tento komponent se zaměřuje zejména na podporu znevýhodněných škol, které může podpořit například doučováním žáků ohrožených neúspěchem či nabídnutím nových poznatků ohledně výuky v heterogenních třídách. V rámci tohoto komponentu je také reforma týkající se vysokých škol, která si klade za cíl adaptaci na nové formy učení, a to takovým způsobem, aby odpovídaly novým potřebám trhu práce. Garantem tohoto komponentu je rovněž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Posledním komponentem je **Modernizace služeb zaměstnanosti a rozvoj trhu práce** (dotace činí 25 015,4 mil. Kč), do kterého spadá již výše zmíněné odstranění genderové nerovnosti na trhu práce nebo zajištění péče o děti do tří let, a to navýšením kapacit jeslí. Dalším cílem je modernizace současných sociálních služeb nebo budování kapacit v oblasti dlouhodobé péče. Garantem tohoto komponentu je Ministerstvo práce a sociálních věcí (Národní plán obnovy, 2023).

1.4.1.1 Podpora rovných příležitostí

V souvislosti s výše jmenovaným druhým komponentem s názvem Adaptace školních programů v rámci pilíře tři (Vzdělávání a trh práce) vznikl projekt Podpora rovných příležitostí. Cílem tohoto projektu je „zvýšit kvalitu vzdělávání prostřednictvím komplexního systému podpory pro nejohroženější školy, které vykazují nadprůměrné zastoupení žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a často mají nedostatečné zázemí v podobě podpůrných profesí, což ve svém důsledku vede k nižším vzdělávacím výsledkům žáků. Bude využit modulární systém cílené podpory pro školy v obcích s vyšším počtem sociálně vyloučených lokalit a segregované školy a dále školy vzdělávající vyšší podíl žáků s odlišným mateřským jazykem. Aktivita zahrnuje posílení kompetencí pedagogických pracovníků pro práci s heterogenními skupinami žáků se zohledněním specifík jednotlivých skupin. Na základě zkušeností z ověření takto koncipované systematické podpory bude vytvořen návrh na financování škol dle indexu stanoveného kombinací několika indikátorů (například socioekonomické znevýhodnění žáků/školy, dosahované výsledky vzdělávání aj.)“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 – dostupné z: www.edu.cz)

Do tohoto projektu bylo vybráno celkem 400 školských zařízení v rámci celé České republiky, pro které je tato podpora vhodná. Celková dotace činí 2 mld. Kč, které jsou školám poskytovány díky novému institutu školského zákona a případně také prostřednictvím výzev. Realizace projektu je datována na období mezi lety 2022-2026 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

Při výběru škol byla zohledněna tato kritéria:

- *Sociální znevýhodnění v obci (index sociálního vyloučení Agentury pro sociální začleňování);*
- *Kvalifikovaný odhad ředitelů škol o počtu romských žáků;*
- *Počet žáků s vietnamským, slovenským nebo ukrajinským státním občanstvím;*
- *Kvalifikovaný odhad ředitelů škol o počtu sociálně znevýhodněných žáků;*
- *Počet vykázaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek;*
- *Míra předčasných odchodů ze vzdělávání;*

- *Počet opakování ročníků.*

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 – dostupné z: www.edu.cz)

V rámci tohoto projektu byl zhotoven Katalog nástrojů, ve kterém si každá z vybraných škol může zvolit ideální nástroje a intervence, kterými podpoří své žáky či pedagogy.

1.4.1.2 Katalog nástrojů

K výzvě Národního plánu obnovy – Podpora škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků byla zhotovena Příloha č.5: Katalog nástrojů. Cílem této výzvy je pomoci žákům z rodin s nízkým SES. Škola se tak má stát pomocníkem nejen pro žáky, ale pro celé jejich rodiny. Za pomoci nástrojů, které jsou v Katalogu detailně popsány, by se měl zlepšit jak celkový wellbeing (žáků, rodičů i učitelů), tak také výsledky učení žáků. Souběžným cílem je následně docílení toho, aby se školy s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků staly respektujícím místem ve školské soustavě daného regionu (Příloha č.5: Katalog nástrojů, 2022).

Nástroje představované v Katalogu si každá škola vybírá dle svého uvážení a potřeb. Každá škola tedy ve finále může využívat úplně jiných nástrojů a aktivit (každá má totiž také rozdílný finanční rozpočet – dotace je stanovena dle počtu sociálně znevýhodněných žáků ve škole). *„V obecné rovině platí, že řadu níže uvedených nástrojů a forem intervence může škola personálně zajistit jak nově oslovenými externími spolupracovníky, tak i stávajícími zaměstnanci školy. V případě využití personálních zdrojů z řad stávajících pedagogických pracovníků školy je ale nutné zamezit dvojímu financování – placené angažmá pracovníka školy v rámci projektových aktivit se tak musí odehrávat mimo pracovní dobu, kterou má daný pracovník hrazenou v rámci své základní pracovní smlouvy.“* (Příloha č.5: Katalog nástrojů, 2022, str.1). Samostatné rozhodování mají školy také z hlediska časové relace. Nástroje mohou být čerpány v jakémkoliv období, nejpozději však do prosince roku 2025 (Příloha č.5: Katalog nástrojů, 2022).

MŠMT předpokládá sdílení vybraných nástrojů a s nimi souvisejících následných zkušeností, a to především formou pravidelných metodických setkání či osobních

konzultací se školami, které patří již dlouhodobě mezi úspěšné ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (Příloha č.5: Katalog nástrojů, 2022).

1.5 Závěr teoretické části

Teoretická část se zabývá problematikou podpory rovných příležitostí ve vzdělávání. Vysvětluje pojmy sociální exkluze, sociálně vyloučené lokality, škola a žáci z vyloučených lokalit, dále jsou zde rozebrány pojmy inkluze a wellbeing. Důležitou součástí jsou podkapitoly, které jsou zaměřeny na školu a žáky z vyloučených lokalit a také kapitola věnovaná k objasnění pojmu asistent pedagoga. Teorie je zakončena zvláštní kapitolou, jež je zaměřena na Národní plán obnovy, jehož součástí je dotace na podporu snižování sociálních nerovností ve vzdělávání, jejímž cílem je především začleňování žáků z rodin s nízkým SES.

2 Cíl práce a metodika

Hlavním cílem této práce je zanalyzování vybraných nástrojů zkoumaných inkluzivních škol z podpory projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“, který je zaměřený na snižování nerovnosti ve vzdělávání. Jinými slovy zjistit, zdali si zkoumané inkluzivní školy zvolily vhodné nástroje z projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“.

Zkoumaný problém je dále vytyčen následujícími dílčími cíli:

1. Zjistit, zdali právě tyto vybrané nástroje napomohly ke zlepšení situace žáků z rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, zejména v oblastech učení a wellbeingu.
2. Zhodnotit, zdali by pro konkrétní školy nebyl vhodný výběr jiného nástroje (z Katalogu nástrojů) z projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“.
3. Identifikovat motivy inkluzivních škol k výběru zanalyzovaných nástrojů.

Práce je rozdělena do dvou částí, a to do teoretické a empirické. V teoretické části byly vymezeny pojmy jako: sociální exkluze, vyloučená lokalita, inkluze nebo wellbeing. Dále byl v teoretické části detailně popsán dotační program projektu MŠMT s názvem *Podpora rovných příležitostí*. Rovněž byl v teoretické části představen Katalog nástrojů, který si klade za cíl zlepšit situaci žáků z rodin s nízkým SES.

Empirická část bude propracována ve třech dílčích etapách, potřebných pro naplnění hlavního cíle, což je zodpovězení výzkumné otázky v kontextu sledované reality. V empirické části bude použita kvalitativní i kvantitativní výzkumná strategie.

V první fázi bude využita kvantitativní výzkumná strategie, a to konkrétně technika studia písemných dokumentů. Tato technika znamená analýzu jakékoliv písemnosti tištěné nebo psané na papíře či fotografie. Jedná se o dokumenty jako jsou: úřední statistiky, novinové články, osobní deníky apod. V našem případě se jednalo o studium dokumentů výročních zpráv: Výroční zpráva města Alfa (2023), Výroční zpráva ZŠ

Slunce (2023) a Výroční zpráva ZŠ Hvězda (2023). Následně také studium Přílohy č. 5: Katalog nástrojů z projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“. Z výstupů studia dokumentů pak vyplynou podněty, jež budou podrobněji rozebrány v dotazování, které je druhou výzkumnou metodou této diplomové práce.

Ve druhé části výzkumu bude využita kvalitativní výzkumná strategie, a to rozhovory se zástupci zřizovatele škol, dále se zástupci školy Slunce a se zástupci školy ZŠ Hvězda. Pomocí rozhovorů s těmito respondenty dojdeme k naplnění dílčích cílů, jež budou v závěru této části výzkumu následně zhodnoceny. Vybranou technikou pro rozhovory s respondenty bude nestandardizované interview. Dle Babbieho in Disman (1993) je nestandardizované interview definované jako interakce mezi tazatelem a respondentem, pro kterou má tazatel jen velice obecný plán, který nezahrnuje výčet otázek či jejich pořadí. Při rozhovorech bude využita tzv. „metoda sněhové koule“, což znamená, že započneme výzkum u určeného respondenta a od něho se dozvíme o možných dalších příslušných aktérech a od nich zase o dalších. Klíčovým pro výběr našeho prvního respondenta byl zřizovatel zkoumaných inkluzivních škol, a to právě z toho důvodu, že byl prvotním a nejpodstatnějším článkem schválení dotace z projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“.

V poslední fázi empirické části bude provedeno pozorování zvolených inkluzivních škol. Dle Ferjenčíka (2000) je pozorování nejpřirozenějším typem sociálního výzkumu. Pozorovatel nevstupuje do událostí, které zkoumá. Pouze zaznamenává průběh děje.

Kvalitativní a kvantitativní výzkumy jsou základními typy společenskovedního výzkumu. Podle Dismana (1993) jsou i přes velké rozdíly tyto přístupy vzájemně kompatibilní a doplňují se. V kvalitativním výzkumu jde o porozumění sociální reality, zatímco kvantitativní výzkum přezkoumává dané porozumění.

Shrnutí všech částí empirického výzkumu této diplomové práce bude uvedeno v závěru této práce.

3 Empirická část

3.1 Sociálně demografická analýza města Alfa

Pro empirickou část bylo zvoleno stejné město jako v roce 2022 při výzkumu v rámci bakalářské práce (Davidová, 2022). Město je tedy opět označováno jako Alfa.

„Jedná se o obec s přenesenou působností s necelými šesti tisíci obyvateli v severovýchodních Čechách, konkrétně v Královéhradeckém kraji. V bezprostřední blízkosti leží tři obce. Obyvatelé Alfy hojně dojíždějí do dvou okolních měst, vzdálených 14 km jihovýchodně a 20 km severozápadně. Dojíždějí zejména za prací, do nemocnice či za nákupy. První písemné zmínky o městě Alfa se objevovaly od poloviny 14. století. Největší rozmach tohoto města je však datován do období 19. století, kdy došlo k masivnímu rozvoji průmyslu a ve městě se tak vyskytovalo hned několik továren“ (Davidová, 2022, str.25).

Současnou nezaměstnanost v obci vystihuje následující tabulka číslo 1, která je rozdělená na čtvrtletí roku 2023. Z tabulky vyplývá, že celková nezaměstnanost za rok 2023 byla ve městě Alfa 6,5 %. To znamená, že index nezaměstnanosti ve městě neustále stoupá, jelikož v roce 2019 byl dle dat statistiky ÚP kontaktního pracoviště ve městě Alfa 3,6 % a o dva roky později (tedy v roce 2021) činil index nezaměstnanosti 6,16 % (Sociální odbor města Alfa, 2024).

Pro porovnání uvádím (stále v tabulce číslo 1) i celkový index nezaměstnanosti okresu, do kterého spadá město Alfa. Za rok 2023 tento index činil 3,5 %.

Tabulka č.1 – Nezaměstnanost města Alfa

<u>Nezaměstnanost</u>			
	Počet uchazečů ve městě Alfa	% Alfa	% okres
1Q / 2023	217	6,6 %	3,7 %
2Q / 2023	197	6,6 %	3,4 %
3Q / 2023	196	6,2 %	3,5 %
4Q / 2023	212	6,6 %	3,5 %

(Výroční zpráva města Alfa, 2023) – upraveno: Davidová, 2024

Ve městě Alfa mělo své sídlo také kontaktní pracoviště ÚP, kde byly vypláceny dávky státní sociální podpory – jedná se o: rodičovský příspěvek, porodné, příspěvek na bydlení a přídavek na dítě. Dále se zde vyplácely dávky hmotné nouze – příspěvek na živobytí, doplatek na bydlení a dávky mimořádné okamžité pomoci. Od pololetí roku 2023 bylo kontaktní pracoviště ÚP ve městě Alfa zrušeno a přemístěno do okresního města, což je asi 14 km od města Alfa. Zrušením tohoto kontaktního místa si vedení města Alfa slibovalo odliv osob poznamenaných exkluzí.

Pro představivost vyplácení těchto dávek přikládám tabulku číslo 2 – Přehled vyplácených dávek státní sociální podpory a hmotné nouze ve městě Alfa.

Tabulka je opět rozdělena na čtvrtletí roku 2023, kde je vždy nejprve uváděn počet dávek vyplácených ve městě Alfa za určité čtvrtletí. Jako druhý údaj je celková částka vyplacená ve městě Alfa za určité čtvrtletí v korunách. Z tabulek jasně vyplývá, že přesunutím kontaktního pracoviště ÚP do okresního města se žádný (výše zmíněný „odliv“) nekonal, jelikož bylo vypláceno poměrně stejné množství dávek SSP i HN jako v předchozím pololetí.

Tabulka č.2 – Přehled vyplácených dávek SSP a HN města Alfa

Státní sociální podpora:

SSP	Rodičovský příspěvek	Porodné	Příspěvek na bydlení	Přídavek na dítě
Alfa	Počet dávek/ vyplaceno Kč	Počet dávek/ vyplaceno Kč	Počet dávek/ vyplaceno Kč	Počet dávek/ vyplaceno Kč
1Q / 2023	684 / 6 501 564	1 / 13 000	729 / 3 612 763	1455 / 1 847 840
2Q / 2023	693 / 6 481 471	2 / 23 000	686 / 3 875 075	1447 / 1 928 230
3Q / 2023	679 / 6 222 093	2 / 20 000	718 / 4 094 980	1229 / 1 619 640
4Q / 2023	685 / 6 385 325	1/ 13 000	742 / 4 685 852	1245 / 1 899 658

Hmotná nouze:

HN	Příspěvek na živobytí	Doplatek na bydlení	Mimořádná okamžitá pomoc
Alfa	Počet dávek/ vyplaceno Kč	Počet dávek/ vyplaceno Kč	Počet dávek
1Q / 2023	286 / 1 862 649	120 / 484 671	2 / 2 380
2Q / 2023	262 / 1 596 131	101 / 492 180	3 / 9 150
3Q / 2023	241 / 1 599 406	83 / 488 332	6 / 27 244
4Q / 2023	271 / 1 703 486	69 / 364 123	6 / 20 918

(Výroční zpráva města Alfa, 2023) – upraveno: Davidová, 2024

Ve městě Alfa se k roku 2024 nachází oficiálně tři vyloučené lokality. Dle dat ze sociálního odboru města Alfa se však v současnosti postupně vytváří také lokalita čtvrtá (v těsné blízkosti jiné vyloučené lokality).

Charakteristika předchozích tří vyloučených lokalit je tedy shodná s charakteristikou v bakalářské práci (Davidová, 2022):

*„První z těchto lokalit ve městě Alfa je ulice, pro naše účely dále nazývána jako **Ulice číslo 1**, která se nachází v bezprostřední blízkosti centra města (nalezneme zde například obchodní dům, nádraží, polikliniku, městský úřad)“* (Davidová, 2022, str.25). V roce 2022 činil celkový počet obyvatel této ulice 136 osob s trvalým pobytem a z toho 53 osob bylo poznamenaných exkluzí. Procentuální podíl byl tedy na hranici 39 %. K březnu roku 2024 se situace proměnila následovně: celkový počet obyvatel s trvalým pobytem je aktuálně 142 – z toho 63 obyvatel je poznamenaných exkluzí.

Procento sociálně vyloučených osob tedy z původních 39 % stouplo za dva roky na 44 % (tedy o 5 %).

*„Druhou vyloučenou lokalitou je ulice, dále nazývána jako **Ulice číslo 2**. V této lokalitě se vyskytuje městský park či pošta. Do centra města (a tedy i k první vyloučené lokalitě) je to přibližně pět minut chůze. K dispozici je zde městská ubytovna a nájemní byty“ (Davidová, 2022, str.25).* V roce 2022 činil celkový počet obyvatel této ulice 142 osob s trvalým pobytem a z toho 60 osob bylo poznamenaných exkluzí. Procentuální podíl byl tedy 42 % vyloučených osob v této ulici. K březnu roku 2024 se situace poměnila následovně: celkový počet osob s trvalým pobytem je aktuálně 119, nicméně z tohoto počtu je osob poznamenaných exkluzí 74. Procento sociálně vyloučených osob je tedy 62 % (oproti původním 42 %). Za dva roky zde vzrostl procentuální podíl o 20 %.

Právě v těsné blízkosti této ulice s číslem 2 v současné době vzniká nová vyloučená lokalita. Jedná se o vedlejší ulici (napojenou křižovatkou), ve které je momentálně 65 osob s nahlášeným trvalým pobytem – z toho 49 obyvatel je poznamenaných exkluzí. Současný stav je tedy 75 % obyvatelstva poznamenaného exkluzí.

*„Třetí a zároveň poslední sociálně vyloučenou lokalitou v Alfě je oblast, kterou tvoří dvě ulice, pro naše účely tedy **Ulice 3 a 4**. V tomto místě se nachází například obchod, základní škola nebo dům s pečovatelskou službou. Do centra města je to přibližně deset minut chůze. V oblasti nalezneme opět ubytovnu (nikoliv však městskou) a nájemní byty“ (Davidová, 2022, str.26).* V roce 2022 zde mělo nahlášený trvalý pobyt 151 osob a z toho 60 bylo poznamenaných exkluzí. Prakticky tedy téměř 40 % obyvatelstva. K roku 2024 se situace v této lokalitě proměnila následovně: celkový počet osob s trvalým pobytem je 131, přičemž počet osob poznamenaných exkluzí je stále 60, což činí necelých 46 %. Procentuální podíl tedy za dva roky stoupl o 6 %.

Tabulka č. 3 – Nárůst počtu osob poznamenaných exkluzí ve vyloučených lokalitách města Alfa, Davidová, 2024

	Celkový počet osob s nahlášeným trvalým pobytem (k roku 2022)	Celkový počet osob poznamenaných exkluzí (k roku 2022)	Celkový počet osob s nahlášeným trvalým pobytem (k roku 2024)	Celkový počet osob poznamenaných exkluzí (k roku 2024)
Ulice číslo 1 (vzestup o 5 %)	136	53	142	63
Ulice číslo 2 (vzestup o 20 %)	142	60	119	74
Ulice číslo 3 a 4 (vzestup o 6 %)	151	60	131	60
Nově vznikající (nyní 75 %)	x	x	65	49

(zdroj: městský úřad Alfa, 2024)

Sociální odbor řešil se svými klienty za uplynulý rok (2023), v rámci sociální práce nebo opatrovnictví, především záležitosti spojené se zvyšováním cen energií. Dále také náklady spojené se základními osobními potřebami. V těchto případech docházelo k výraznému poklesu příjmů jak jednotlivců, tak celých rodin a také ke zvyšování dluhové propasti (Výroční zpráva města Alfa, 2023).

Od roku 2022 je na území města Alfa evidován mírný pokles v oblasti přestupkového řízení. V roce 2022 se jednalo o 670 spáchaných skutků. Za rok 2023 je to 628 skutků – tedy o 42 méně. Nejvíce přestupků bylo v uplynulém kalendářním roce šetřeno zejména v oblastech proti občanskému soužití a veřejném pořádku (91 skutků) a dále proti majetku (72 skutků). K navýšení počtů, a tedy i mírnému procentuálnímu nárůstu, došlo naopak v oblastech trestné činnosti. Jednalo se zpravidla o majetkové trestné činnosti jako krádeže vloupáním a krádeže prosté. V roce 2023 bylo rovněž zaevidováno 14 případů zanedbání povinné výživy (což ovšem není kategorie trestného činu vypovídající o bezpečnostní situaci ve městě). Město Alfa také zaznamenává od loňského roku přicházející nový trend, a tím jsou trestné činnosti páchané v kyberprostoru (Výroční zpráva města Alfa, 2023).

„V Alfě se nacházejí dvě základní školy, jejichž zřizovatelem je v obou případech město. Školy budou v nadcházejících stranách práce označovány jako Základní škola Slunce a

Základní škola Hvězda. Dále je v Alfě také speciální škola a jedno gymnázium“ (Davidová, 2022, str.26).

3.2 Sociálně demografické analýzy základních škol

3.2.1 Základní škola „Slunce“

„Základní škola Slunce je nejstarší školou ve městě Alfa. Založena byla již roku 1891 – tehdy však pod jiným názvem, než který nese v dnešní době. Škola se nachází z jedné strany vedle náměstí a z té druhé vedle městského divadla“ (Davidová, 2022, str.26). Ve školním roce 2022/2023 navštěvovalo tuto základní školu 258 žáků (kapacita je 500), rozdělených do 14 tříd. Zaměstnáno bylo 43 pracovníků – z toho 34 pedagogických, v rámci kterých je zahrnuto také 11 asistentů pedagoga (Výroční zpráva ZŠ „Slunce“, 2023). *„Dle ředitele základní školy Slunce je asistent přiřazen k žákovi následujícím způsobem: v případě viditelné zaostalosti je žák poslán do pedagogicko-psychologické poradny, která sídlí přibližně 10 km od města Alfa. V této poradně je žák podrobně vyšetřen a v případě zjištění potřeby pomoci asistenta při hodinách je mu pedagogicko-psychologickou poradnou doporučen. Na základě tohoto doporučení si škola žádá ministerstvo školství o navýšení asistentů na škole a zároveň o jeho proplacení (čili mzda je získána od Ministerstva školství). Základní škola Slunce má mimo asistentů také dvě vychovatelky, které mají na starosti dozor ve školní družině či školním klubu“ (Davidová, 2022, str.26).*

V současnosti je základní škola „Slunce“ považována za tzv. spádovou školu. V roce 2022 byl na této škole každý čtvrtý žák (25 %) ze sociálně vyloučených lokalit. V roce 2024 je aktuální stav 46 % žáků ze SVL – je to tedy téměř každý druhý žák. Velký výskyt dětí z rodin se sociálním znevýhodněním na škole je dán z velké části lokalitou. V těsné blízkosti se nacházejí tři vyloučené lokality (Sociální odbor města Alfa, 2024).

V souvislosti s tímto vysokým podílem žáků z rodin s nízkým SES dochází na konci 5. ročníků k výraznému odchodu (nebo alespoň pokusu o odchod) na místní městské osmileté gymnázium. Část takových žáků však reálně na studium gymnázia nemá potřebné předpoklady a zpravidla po dochození tzv. „malého gymnázia“ přestupují na jinou střední školu (či obor – místní gymnázium disponuje také středoškolským

oborem s názvem veřejná správa). Malé gymnázium tedy slouží jen jako jakási „přestupní stanice“, aby žáci nemuseli setrvávat na ZŠ Slunce po celých devět let (Městské gymnázium a SOŠ Alfa, 2024).

3.2.2 Základní škola „Hvězda“

Základní škola Hvězda je druhou základní školou ve městě Alfa, fungující od roku 1932. Škola se nachází na okraji města. V blízkosti se nachází dům s pečovatelskou službou a poměrně frekventovaná autobusová zastávka. Škola je známá pro svůj kladný vztah k mimoškolním aktivitám a sama nabízí celou řadu zájmových kroužků. Dále také disponuje rozsáhlým sportovním areálem, který využívají také ostatní školy (a organizace) ve městě a pořádá se zde nespočet velice různorodých akcí. Ve školním roce 2022/2023 navštěvovalo školu 263 žáků (kapacita je 300), rozdělených do 13 tříd. Počet zaměstnanců byl v uplynulém školním roce 37 – z toho 28 pedagogických, v rámci kterých je zahrnuto také 7 asistentů pedagoga (Výroční zpráva ZŠ „Hvězda“, 2023).

Základní školu Hvězda v současnosti navštěvuje 10 % žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Jedná se tedy zhruba o 26 žáků. Tento počet si škola udržuje již dlouhodobě a v posledních letech tak nedošlo k žádnému procentuálnímu výkyvu (Sociální odbor města Alfa, 2024).

3.3 Studium dokumentů

První výzkumnou metodou v empirické části je studium dokumentů. Pro tuto metodu byly vybrány Výroční zprávy ZŠ Slunce a ZŠ Hvězdy, a to za uplynulý školní rok 2022/2023. Cílem studia těchto dokumentů je zjištění a zanalizování reálné situace na školách, a to z hlediska celkového počtu žáků na školách ve srovnání s poměrem sociálně znevýhodněných žáků, zjištění preventivních programů, spoluprací s organizacemi zabývajícími se podporou sociálně znevýhodněných žáků a v neposlední řadě, jaké dotační programy školy čerpají.

Dalším dokumentem pro prostudování byla vybrána příloha č. 5: Katalog nástrojů k Výzvě NPO – podpora škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných

žáků. Cílem studia tohoto dokumentu jsou celkové analýzy nabízených podpůrných nástrojů.

Z výstupů studia výše uvedených dokumentů pak vyplynou podněty, jež budou podrobněji rozebrány v dotazování, které je druhou výzkumnou metodou této diplomové práce.

3.3.1 Výroční zprávy ZŠ Slunce

V uplynulém školním roce (2022/2023) dorazilo k zápisu do 1. třídy na ZŠ Slunce celkem 37 žáků. Přijato bylo 28 žáků – z toho 12 dětí obdrželo odklad již v roce 2021 a hlásilo se tedy podruhé. V tomto školním roce zároveň 40 žáků ukončilo základní vzdělávání, přičemž pouze 35 z 9. ročníku. Dva žáci vycházeli z 8. ročníku a tři žáci z ročníku sedmého. Z odešlých 40 žáků jich 20 nastoupilo na střední školy a dalších 20 (tedy přesně polovina) na odborná učiliště. 19 % žáků z 5. ročníku odešlo na osmileté gymnázium.

Z výroční zprávy je patrné, že škola realizuje Preventivní program proti sociálně patologickým jevům. Je rovněž vytvořen Krizový plán školy. Kromě školního metodika prevence disponuje škola také školním speciálním pedagogem, který poskytuje individuální konzultace nejen žákům a pedagogům, ale rovněž také zákonným zástupcům žáků. Spolupráci škola navázala také s nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež s názvem Klídek, který patří pod obecně prospěšnou společnost PROSTOR PRO.

V rámci uplynulého školního roku řešila základní škola „Slunce“ společně s OSPOD zejména individuální problémy jako: záškoláctví a neomluvené hodiny, krádeže, šikanu a kyberšikanu a nevhodné chování v prostorách školy či školních akcích.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zařazováni do běžných tříd. Ti s těžšími poruchami učení jsou poté vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, na kterém se podílí nejen okresní pedagogicko-psychologická poradna, ale také školní speciální pedagožka, třídní učitelka ve spolupráci s ostatními vyučujícími a v neposlední řadě také rodiče žáka. Na škole působí rovněž 11 asistentů pedagoga, kteří se aktivně věnují žákům, kteří to potřebují. Ve školním roce 2022/2023 se jednalo

o 13 žáků. Žákům se sociálním znevýhodněním se poté věnovaly asistentky financované z různých projektů. Pro tyto žáky také škola nakoupila vlastní notebooky.

V minulém školním roce se pedagogové dále dovzdělávali v rámci školení „Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga ve výuce“. Druhé školení bylo na téma „Efektivní metody preventivní práce se třídou v rámci třídnických hodin“. Škola také obdržela 25 898 824 Kč od MŠMT na mzdy, učební pomůcky a jiné náklady. Celá částka byla zcela vyčerpána. Dalším finančním příspěvkem byl obnos 3 050 000 Kč od zřizovatele školy, kterým je město Alfa. ZŠ Slunce také získává finance z pronajímání školní tělocvičny a možnosti stravování ve školní jídelně. V loňském roce činil čistý zisk 133 182 Kč.

V rámci Národního plánu obnovy a konkrétně z projektu Podpory škol se sociálně znevýhodněnými žáky obdržela výše zmiňovaná základní škola **3 107 999 Kč**. Dosavadní využití finančních prostředků: koordinátor inkluze, 2 asistenti pedagoga, preventivní akce pro žáky (Etické dílny, Prostor Pro), nákup pomůcek pro zapůjčení žákům se sociálním znevýhodněním (např. psací a rýsovací potřeby, výtvarné potřeby atd.)

3.3.2 Výroční zprávy ZŠ Hvězda

V uplynulém školním roce (2022/2023) dorazilo k zápisu do 1. třídy na ZŠ Hvězda celkem 40 dětí. Přijato bylo ve výsledku 32 dětí (zbytek dostal na doporučení PPP a praktických lékařek pro děti a dorost odklad). Z hlediska vycházejících žáků se jednalo o 36 dětí, přičemž téměř všichni vycházeli školu z 9. ročníku (pouze jeden žák vycházel z 8. ročníku). Všech 36 vycházejících bylo úspěšně přijato na další studium – 22 žáků se dostalo na maturitní obory a zbylých 14 odešlo na učňovské obory. Na osmileté gymnázium odešla z 5. ročníku pouze jedna dívka.

Z výroční zprávy ZŠ Hvězda jasně vyplývá, jakým způsobem bylo během školního roku 2022/2023 postaráno o žáky se specifickými poruchami učení a chování či naopak o žáky výjimečně talentované. V neposlední řadě také o žáky z rodin s nízkým SES. V jejich případě se jednalo zejména o následující intervence: zapojení do projektu pro sociálně znevýhodněné školy, spolupráce se sociálním odborem města Alfa, městskou

policií města Alfa a okresním OSPOD, dále využití asistentek pedagoga, a to zejména pro 2. stupeň ZŠ, společná dohoda s dětskými lékařkami ohledně omlouvání absence žáků, osobní konzultace s rodiči žáků ze SVL, poskytnutí doučování z Národního plánu obnovy (a zajištění veškeré evidence s tím související) a také vypracování individuálních vzdělávacích plánů pro 8 žáků.

V rámci řešení výchovných problémů si škola velice zakládá na osobních konzultacích a pohovorech – s rodiči žáků jednala škola ve 24 případech, s OSPOD poté v 6 případech. Nejčastější problémy byly z oblastí záškoláctví a neomluvených hodin, nedostatečné přípravy na výuku a objevilo se také pár případů sebepoškozování.

Základní škola Hvězda se v minulém školním roce také zaměřila na autoevaluaci, a to formou dotazníkových šetření. Výsledky tohoto průzkumu ukazují například to, že 88 % tázaných rodičů uvedlo, že jsou se školou spokojeni a mohou ji doporučit svým známým. 73 % dotazovaných žáků je spokojeno s průběhem vyučování a 22 % žáků uvedlo, že se bojí některých svých spolužáků. 43 % pedagogů poté zhodnotilo, že škola nemá dostatek specializovaných učeben pro výuku a téměř všichni pedagogové shodně uvedli, že jejich škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno. Většina dotazovaných si také pochvaluje spolupráci se školní speciální pedagožkou a školním psychoterapeutem.

Základní škola Hvězda ve výroční zprávě uvedla, že aktivita, které si za uplynulý školní rok váží nejvíce, je činnost Školského poradenského pracoviště se zaměřením na speciální pedagogiku. V rámci poradenství se škola snaží zejména podporovat žáky ohrožené školním neúspěchem, pečovat o žáky s odlišným mateřským jazykem (romština, vietnamština, ukrajinština), uplatňovat speciální pedagogické přístupy při řešení multikulturní problematiky ve třídách a zajišťovat individuální konzultace pro žáky, rodiče i pedagogy, kteří je potřebují.

Ve školním roce 2022/2023 se pedagogický sbor dále dovzdělával především na školeních pro prevenci rizikového chování (školení: Příčiny obtíží dětí a žáků, Proč děti dobrovolně volí bolest, Styly jinakosti ve škole nebo Novinky v oblasti primární prevence rizikového chování). Dále v oblasti výchovného poradenství, inkluze a speciální pedagogiky (školení: Spolupráce pedagoga a asistenta ve třídě, Školení výchovných poradců v Informačním a poradenském servisu Úřadu práce a setkání

s pracovníky PPP). A rovněž také v oblasti školského managementu (školení: Orientace v právních předpisech, Převratná novela zákona o pedagogických pracovnících nebo Revize RVP ZV).

Od MŠMT získala ve školním roce 2022/2023 ZŠ Hvězda 22 492 243 Kč pro prostředky na přímé vzdělávání. Další dotace s částkou 241 000 Kč patřila pro učební pomůcky a rozvoj informatického myšlení. 64 000 Kč obdržela škola na prevenci digitální propasti, 139 650 Kč poté na doučování. Dotace z ÚP činila 148 391 Kč.

Z dotace Národního plánu obnovy – Podpora žáků ze sociálně znevýhodněných skupin škola za uplynulý školní rok čerpala pouze **9 903 Kč**. Celková částka dotace ve výroční zprávě nebyla zaznamenána. Dosavadní využití finančních prostředků: školní psychologka.

3.3.3 Příloha č.5: Katalog nástrojů

Katalog nástrojů je rozdělen do tří hlavních kapitol. **A – personální podpora, B – Přímá podpora žáků a C – Podpora dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků.**

Kapitola A: cílem aktivit je poskytnout personální podporu pro pozice – asistent pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, školního speciálního pedagoga, školního sociálního pedagoga, kariérového poradce, školního psychologa, koordinátora inkluze, dále adaptačního koordinátora, pracovníka volnočasových aktivit, koordinátora mentorského programu pro žáky nebo pro pozici tandemového učitele.

Kapitola B: cílem aktivit je umožnit škole: realizaci pedagogických intervencí (doučování) pro žáky se sociálním znevýhodněním, doučování v době školních prázdnin, pedagogickou intervencí se zaměřením na podporu rané adaptace žáků, psychosociální intervenci (podporu duševního zdraví dětí a žáků či preventivní práci), dále Case-management (organizování multidisciplinárních schůzek ve formě případových konferencí), vzdělávací akce pro žáky se zaměřením na zvyšování jejich studijní motivace (adaptační nebo socializační aktivity), zážitkové vzdělávací programy

pro žáky (pro žáky se sociálním znevýhodněním), dále snídaňové kluby pro tyto žáky, poté školní akce zaměřené na posílení spolupráce s rodiči sociálně znevýhodněných žáků a v neposlední řadě umožnit hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáka se sociálním znevýhodněním.

Kapitola C: cílem podpory je: DVVP se zaměřením na společné vzdělávání a inovativní metody a postupy ve vzdělávání (online či prezenční formou), mentorská podpora pedagogických pracovníků, koučovací podpora vedoucích pedagogických pracovníků, stáže, supervize pro pedagogické pracovníky, facilitace společných jednání a v neposlední řadě mediace konfliktních situací.

3.3.3.1 Rozbor vybraných nástrojů

Ze studia dokumentů (výročních zpráv a Přílohy č.5: Katalog nástrojů) vyplynuly následující informace:

ZŠ Slunce si z podpory NPO – Podpora rovných příležitostí vybrala z kapitoly A: dva asistenty pedagoga a koordinátora inkluze.

Hlavní náplní asistenta pedagoga při podpoře vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním jsou tyto činnosti: podpora žáků při doučování a při přípravě na výuku, podpora žáků při jejich zapojení do školní družiny / školního klubu (a dalších aktivit spojených se školou), podpora učitele při vzdělávání žáků v průběhu vyučování.

Hlavní náplní koordinátora inkluze je poté: spolupráce školy se zřizovatele, identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a jejich monitoring, podpora komunikace mezi pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci školy, koordinace doučování a dalších podpůrných služeb školy a koordinace s dalšími relevantními místními aktéry (agentura pro sociální začleňování, ÚP).

Z kapitoly B: vzdělávací akce pro žáky se zaměřením na zvyšování jejich studijní motivace (adaptační a preventivní aktivita) a hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáka se sociálním znevýhodněním.

Cílem aktivity vzdělávacích akcí je umožnit škole jednorázové nebo sérii na sebe navazujících akcí se zaměřením na podporu studijní motivace a sociální začlenění žáků se sociálním znevýhodněním. ZŠ Slunce využila jako aktivitu sérii tzv. etických dílen a spolupráci s neziskovou organizací Prostor Pro.

Cílem aktivity hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáka se sociálním znevýhodněním je snižování či odstraňování bariér v přístupu vzdělávání. Jedná se o osvobození od úplaty při pořizování pomůcek či učebnic nebo zájmové vzdělávání.

Z kapitoly C nevyužila ZŠ Slunce doposud žádný nástroj pro podporu dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků.

ZŠ Hvězda si z podpory NPO – Podpora rovných příležitostí vybrala nástroj pouze z kapitoly A: školní psycholožku. Náplní školního psychologa je základní psychologická diagnostika žáků, identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a jejich monitoring, podpora žáků při adaptaci na školní prostředí, podpora pedagogů při péči o fyzické i duševní zdraví žáků, prevence a intervence v oblasti náročného chování žáků a psychologické poradenství pro pedagogické pracovníky i pro zákonné zástupce žáků a v neposlední řadě individuální konzultace s žáky a podpora jejich studijní motivace.

Pro přímou podporu žáků (kapitola B) či podporu dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků (kapitola C) nebyl vybrán touto školou žádný nástroj.

3.3.3.2 Shrnutí výsledků

Z výročních zpráv jasně vyplynulo, že ve školním roce 2022/2023 ze ZŠ Slunce odešlo více žáků z nižších než 9. ročníků než ze ZŠ Hvězda (dva žáci z 8. ročníku a tři žáci ze 7. ročníku). Rovněž přešlo v 5. ročníků více žáků na jinou školu (ze ZŠ Slunce 19 % žáků, ze ZŠ Hvězda pouze 1 žákyně). Obě základní školy během uplynulého školního roku aktivně spolupracovaly se školním pedagogem a s OSPOD. Rovněž shodně využívají možností asistentů pedagoga.

ZŠ Slunce navázala spolupráci také s nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež. Škola má rovněž vytvořen Krizový plán školy a realizuje Preventivní program proti sociálně patologickým jevům. V rámci dalšího vzdělávání pedagogů využili v minulém školním roce dvě školení, a to na téma „Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga ve výuce“ a „Efektivní metody preventivní práce se třídou v rámci třídnických hodin“. Z projektu Podpory škol se sociálně znevýhodněnými žáky obdržela výše zmiňovaná základní škola **3 107 999 Kč**. Tuto částku si nechala vyplatit celou.

ZŠ Hvězda ve školním roce 2022/2023 využila bezmála deseti různých školení, zaměřených převážně na prevenci rizikového chování, výchovné poradenství, inkluzi, speciální pedagogiku a v neposlední řadě také na školní management. Škola se v uplynulém školním roce také zaměřila na autoevaluaci, v rámci které byli dotazováni jak žáci, tak pedagogové a rovněž zákonní zástupci žáků. Nejvíce si škola pochvaluje práci Školského poradenského pracoviště se zaměřením na speciální pedagogiku. Z projektu Podpory škol se sociálně znevýhodněnými žáky čerpala ZŠ Hvězda v uplynulém školním roce částku **9 903 Kč**.

Ze studia Katalogu nástrojů jasně vyplývá, že nástroje jsou rozděleny do tří hlavních kapitol. Kapitola A zahrnuje personální podporu, kapitola B se zaměřuje na přímou podporu žáků a kapitola C na podporu dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků.

Ze studia výročních zpráv a katalogu nástrojů poté vyplynulo, že ZŠ Slunce zvolila z kapitoly A dva asistenty pedagoga a koordinátora inkluze. Z kapitoly B zvolila vzdělávací akce pro žáky se zaměřením na zvyšování jejich studijní motivace (adaptační a preventivní aktivita) a hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáka se sociálním znevýhodněním. Z Kapitoly C nevyužila ZŠ Slunce žádný nástroj. ZŠ Hvězda využila pouze jediný nástroj, a to z kapitoly A – školní psycholožku.

3.4 Dotazování

Další výzkumnou metodou této diplomové práce je dotazování. Interview bylo provedeno se zřizovatelem základních škol, kterým je město Alfa. Jako zástupkyně města byla pro tento rozhovor zvolena vedoucí sociálního odboru města Alfa,

jež je v denním kontaktu s celým vedením města. Další interview byla provedena s přímými zástupci škol – s ředitelem základní školy Slunce, s ředitelem základní školy Hvězda a také s několika dalšími pedagogy a asistenty pedagogů z výše jmenovaných pozorovaných škol.

Dotazování bylo provedeno formou nestandardizovaných rozhovorů. Každý z respondentů byl předem poučen o tom, že veškeré poskytnuté informace budou využity výhradně pro potřeby mé diplomové práce a všechny vlastní názvy a jména budou, s ohledem na charakter této práce, anonymizovány.

3.4.1 Analýza rozhovoru se zřizovatelem škol

Za město Alfa byla zvolena vedoucí sociálního odboru, a to především z toho důvodu, že je takřka v denním kontaktu nejen s celým vedením města, ale také s oběma základními školami a zejména také s rodiči žáků ze sociálně znevýhodněných rodin. V oboru má praxi již 22 let a z toho 8 let působí jako vedoucí. Rozhovor trval lehce přes dvě hodiny a nesl se v příjemné atmosféře, jelikož s paní vedoucí sociálního odboru města Alfa jsem již dělala rozhovor před dvěma lety, v rámci mé bakalářské práce.

Navázaly jsme tedy plynule na další rozhovor, který započal právě tím, jak se situace za poslední dva roky proměnila. „*Situace na Základní škole Slunce je mnohem horší, než tomu bylo v roce 2022. Počet žáků ze sociálně znevýhodněných rodin na škole rapidně stoupl. V současnosti je to téměř polovina z celkového počtu žáků na škole. Upřímně jsme příliš netušili, jak s takovou prudkou změnou naložit, hledali jsme různá řešení a východiska a když jsme narazili na dotaci z Národního plánu obnovy, přesně pro tyto naše znevýhodněné rodiny, měli jsme velkou radost a doufali jsme, že to bude správná cesta.*“ O této dotaci rozhoduje nikoliv samotná škola, ale právě zřizovatelé škol. V čem vidí vedoucí sociálního odboru zpětně chybu je fakt, že o vybraných nástrojích z nabízeného Katalogu nástrojů nechali rozhodovat právě jednotlivé školy. Základní školy si dle města Alfa nezvolily vhodné nástroje, které by situaci na školách výrazně napomohly a přispěly ke zlepšení celkové situace.

Vedoucí sociálního odboru dále uvedla, že město Alfa mezi lety 2022-2024 navázalo ještě větší spolupráci s neziskovými organizacemi a obecně prospěšnými společnostmi než v předchozích letech. Jednou z nich je například Zvonek pro rodinu, jenž patří pod okresní charitu a cílovou skupinou je celá rodina. *„Funguje to tak, že pracovníci ze Zvonku pro rodinu chodí přímo do rodin žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a pomáhají jim s úkoly... Zároveň se ale zaměřují i na rodiče a vysvětlují jim, jak ideálně se svým dítětem připravit věci do výuky, jak si nastavit nějakou svou učící rutinu atd.“* V dřívějších letech byli pracovníci ze Zvonku pro rodinu ve městě Alfa na 0,25 % úvazku. V současné době je to úvazek již poloviční. *„Jezdí k nám dva pracovníci, kteří mají na starost již přes třicet rodin. Převážně to jsou všechno rodiny, kde chodí děti na ZŠ Slunce. Chodí k nim vždy odpoledne a trénují přípravu do školy.“*

Další spolupráce je s krajskou obecně prospěšnou společností s názvem Prostor Pro. Před dvěma lety dojížděla tato společnost do města Alfa jednou týdně. V loňském roce společně navýšili úvazek na dva dny v týdnu. V současném roce 2024 dojíždí společnost Prostor Pro dokonce třikrát týdně na dvě hodiny. Cílovou skupinou jsou v tomto případě pouze děti a mládež. *„Pracovníci ta mají rozdělené tak, že jeden týden (tuším, že úterky a čtvrtky) se věnují ZŠ Slunce. Tam jsou s nimi domluvení, že před školou parkují své velké auto – takovou dodávku, no a tam pomáhají těm dětem, které to potřebují. Takže ty děti vlastně jen přejdou ze školy do té dodávky. No a další týden jsou naopak na ZŠ Hvězda. Takže to mají vlastně rozdělené na sudé a liché týdny a akorát si tady takhle střídají školy. A ve středu se vždy věnují terénní práci, což znamená, že chodí po městě a vlastně monitorují svou práci na ulicích. Takže oslovují děti a pomáhají jim přímo takhle v terénu.“* Město Alfa za tuto organizaci (se kterou má sepsanou smlouvu, která se každoročně rozšiřuje) každý rok vyplácí částku 85 000 Kč. Jedná se o koeficient 25 % z celých nákladů, které společnost vynakládá. Zbytek nákladů doplácí Královehradecký kraj. *„Tím, že jsme všechny tyto organizace a společnosti navýšili, jsme doufali rovněž ve zlepšení celkové situace na školách a ve městě. Město jakožto zřizovatel se tedy snažilo pomáhat spíše tímto směrem a nikoliv např. dotacemi. Školy si sehnaly asistenty pedagoga díky dotaci z úřadu práce. Proto jsme tak trochu doufali, že po tomto nástroji už žádná škola nesáhne, a naopak využijí tuto dotaci pro jiné potřebné věci.“*

„Zhruba půl roku před podáním žádosti o dotaci z Národního plánu obnovy nás v Alfě navštívila koordinátorka projektu Podpora rovných příležitostí s tím, že byly vybrány obě dvě naše základní školy. Zřizovatel měl tedy dostatek časového prostoru pro to, aby se mohl rozhodnout. Důležitým faktorem pro nás bylo také to, že u této dotace nebyla spoluúčast obce. Paní koordinátorka nám rovnou ukázala celý připravený Katalog nástrojů, ze kterých by se mohlo vybírat a vysvětlila nám postup toho, jakým stylem se vypočítávalo kolik financí daná škola obdrží. Po celkovém zvážení jsme se tedy rozhodli, že do toho půjdeme, ale že výběr nástrojů necháme na samotných školách.“ Z rozhovoru dále vyplynulo, že obě základní školy byly proti. Zejména ZŠ Hvězda v zapojení se do projektu Podpora rovných příležitostí neviděla žádný smysl. Zástupci školy argumentovali především tím, že se jim již dlouhodobě daří udržovat počet sociálně znevýhodněných žáků zhruba na 10 %. *„To je vlastně pravda. Na ZŠ Hvězda se jim daří udržovat přísnost. Všichni táhnou za jeden provaz a nenechávají problémy tzv. vyhnít. Na ZŠ Slunce je úplně opačný problém. Problémy se tam utulávají a málokdy něco skutečně vyplave na povrch. Teď jsme ale v nedávné době jeden významný problém řešili. Jeden romský tatínek napadl pana ředitele ze ZŠ Slunce. Ředitel to ale ani nechtěl hlásit, jenomže se to nějakým způsobem dozvěděl pan starosta a ten už to jen tak nenechal. Jinak se ale obávám, že bychom se nedozvěděli ani tohle. Obecně je na ZŠ Slunce jeden velký problém, který bych nazvala slovem APATIE. Nechuť cokoliv řešit, jakkoliv se dále dovzdělávat, dokonce už i míra empatie je nulová. No, nulová, to je možná ještě eufemismus. Empatie je spíše v mínusu.“*

Pro zástupce města Alfa je velice zajímavé a zároveň také nepochopitelné, proč si žádná ze škol nezvolila v Katalogu nástrojů nic z kapitoly C (Podpora dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků). *„Upřímně jsme očekávali, že si něco takového naopak vyberou, jelikož si školy neustále stěžovaly, že na takováto akreditovaná školení mají málo peněz. Navíc se domníváme, že by to bylo skutečně i potřeba, protože pracovníci z neziskových organizací nám dávají poměrně jasně najevo, že naši pedagogové neumí s dětmi a ani s rodiči dětí ze SVL správně komunikovat. Jim se prostě musí všechno vysvětlovat víckrát a oni na to nemají dostatek potřebné trpělivosti. Další vzdělávání by tedy rozhodně bylo na místě. Také jsme si mysleli, že by si školy mohly vybrat nástroj Mediace konfliktních situací, a to právě proto, že momentálně je těch vyhrocených situací docela dost. Pan starosta*

se již rozhodl, že všechny takové konflikty nechává řešit policií. To se nám ale vrací, protože to přichází k nám na odbor jako přestupek, ale v konečném výsledku se tím stejně nic nevyřeší. Takže jsme si říkali, že pomocí tohoto nástroje by se mohli pedagogové naučit řešit tyto situace alespoň trochu efektivnějším způsobem. Rovněž by se hodil další nástroj, a to facilitátor. Opravdu nevím, proč alespoň něco z toho nevyužili. Co nás ale mile překvapilo byl alespoň výběr koordinátora inkluze, ovšem až čas ukáže, jestli je zvolený koordinátor vhodným člověkem pro naše prostředí. Protože nakonec je všechno jen o lidech a jejich individuálních přístupech.“

Z rozhovoru dále vzešlo, že ZŠ Hvězda využila pouze jediného nástroje, a to školní psycholožku. Školní psycholožka však na škole působila již v předchozích letech. Škola tedy pouze změnila financování – nyní ji financují z dotace na Podporu rovných příležitostí a vlastní peníze tak ušetřili. „ZŠ Hvězda si zkrátka pevně stojí za svým názorem, že nepotřebují žádné jiné podpory. Je pravda, že tahle škola za posledních zhruba sedm let hodně vzrostla. Máme pocit, že děti z těchto škol jsou i daleko lépe připravené na přijímací řízení na střední školy. Veškeré konflikty okamžitě řeší a třeba pětkrát do roka se svolává školská komise. Na ZŠ Slunce jsme v tomto ohledu byli naposledy tak před pěti lety. Tam mají zkrátka svoji ulitu, do které jen tak někoho nepustí.“

Výsledkem rozhovoru je tedy velké zklamání zástupců města (a tedy zřizovatelů škol) z výběru jednotlivých nástrojů. Využití takto velké dotační podpory na asistenty pedagoga (kteří bývají financováni převážně z Úřadu práce) považuje město Alfa za zbytečné. Dále nevidí snahu nalézt nástroje na podporu rodičů sociálně znevýhodněných žáků, což je dle vedení města nesmírně klíčové. Zástupci města jsou si rovněž vědomi předsudků, které v jejich školství momentálně panují. Zároveň je také ale zřejmé, že se do školních aktivit nezapojují ani samotní rodiče žáků ze SVL. Neúčastní se školních akcí, ani výběru zástupců (z řad rodičů) do školské rady. Otázkou však zůstává, zdali o takových akcích vůbec ví.

3.4.2 Analýza rozhovoru se zástupci ZŠ Hvězda

Za ZŠ Hvězda byl pro rozhovor zvolen ředitel školy. Na postu ředitele se momentálně pohybuje šestým rokem. Za dobu jeho ředitelování byl patrný vzestup školy, který

potvrdila v předchozím rozhovoru také vedoucí sociálního odboru města Alfa. Rozhovor trval zhruba lehce přes hodinu a dotazovaný souhlasil se zveřejněním informací v rámci mé diplomové práce.

„Já se musím rovnou na úvod přiznat, že jsem dotaci pro podporu rovných příležitostí ani využívat nechtěl. Nemyslím si, že naše škola je vyloženě inkluzivní. Ano, máme tady zhruba 10 % žáků, kteří pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit, nicméně tato procenta nám nikterak nestoupají, ale stagnují, a to asi o něčem vypovídá. V okolí máme dobré jméno. Jedeme si tady svoji vlastní politiku, kterou jsem nechtěl nikterak narušovat. Ale o těchto věcech rozhoduje zřizovatel, takže na tohle já jsem malý pán.“

Z rozhovoru převážně vyplynuly následující informace: *„My se teď zaměřujeme převážně na ukrajinské děti. Ano, původně to byla spíše nutnost a povinnost, ale časem nám to začalo dávat i skutečně smysl. A ani v tomto případě nevyužíváme žádných velkých finančních dotací. Momentálně máme na škole dokonce 25 ukrajinských dětí a nabrali jsme také ukrajinskou asistentku pedagoga, což si všichni extrémně chválí. Asistentka je placená z dotačního programu úřadu práce a funguje u nás teda převážně jako překladatelka. Ale vážně to tady všem neskutečně ulehčuje práci, já jsem opravdu spokojený. Mě právě upřímně dost mrzí a vlastně asi i zaráží, že tomuhle se nedostává zas takové pozornosti a neustále se tu řeší jenom děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.“*

Ke konkrétním nástrojům z dotace Podpora rovných příležitostí ředitel ZŠ Hvězda uvádí: *„O většině nástrojů jsem dokonce vůbec ani neuvažoval. Třeba nástroje na placení a hrazení učebních pomůcek. Nejsem toho vůbec zastáncem. Já prostě nechci být nespravedlivý k rodinám, které se aktivně snaží a chodí do práce nebo alespoň na brigády. Jak k tomu pak ostatní přijdou? Dělají všechno správně a poctivě a ve výsledku je to pro ně akorát nevýhoda. Ne, tohle na naší škole zavádět nechci. Atraktivní nám třeba přišly snídaňové kluby, ale zase... Když jsem se ptal, jestli je můžeme využít i pro děti, které žijí jen s matkami samoživitelkami, tak nám nebylo vyhověno. Opět je to jen pro děti z rodin s dlouhodobým nízkým socioekonomickým statutem, což jsou u nás převážně jen Romové. Mně tohle prostě připadá nespravedlivé. Snažím se razit politiku toho, že rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit musí zvládnout to samé, co rodiče dětí z normálních rodin.“*

Z rozhovoru dále vyplynulo, že si škola velice chválí spolupráci s neziskovými organizacemi. Před jejich příchodem si vyučující vždy připravují konkrétní úkoly a cvičení, která chtějí, aby s nimi pracovníci neziskových organizací procvičili. Práce je dle pedagogů ZŠ Hvězda skutečně efektivní a přínosná. Domnívají se, že tato aktivita má větší smysl a přínos než využití nástrojů z dotací. Spolupráce s neziskovými organizacemi je škole také sympatická z toho hlediska, že v ní mohou zahrnout také práci s jakýmkoliv jinými dětmi než pouze s dětmi rodin ze SVL.

Ředitel školy dále doporučil rozhovor s vyučující, která má ve třídě největší počet dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tato vyučující s rozhovorem rovněž souhlasila a věnovala mi svou volnou hodinu. Rozhovor tedy probíhal po dobu 45 minut.

„Tento školní rok jsem třídni čtvrtáčků a tuto třídu mám od jejich druhé třídy. Když jsem třídu přebírala, byli v ní 4 žáci z rodin ze sociálně vyloučených lokalit. V minulém školním roce k nám propadli další 3 žáci. Nyní mi tedy tvoří ve třídě tyto děti ze sociálně vyloučených lokalit už jednu třetinu. Musím ale bohužel říct, že spolupráce s těmito dětmi je velice náročná. Propadlíci mi dost výrazně narušili celý chod třídy. Všechno, co jsme doposud společně budovali je pryč. Jsou to žáci, kteří měli v první třídě odklad, pak propadli, no a teď jsou teda o dva roky starší. Věkově tedy patří už na druhý stupeň a v tomhle věku je to zkrátka rozdíl. Je dost smutné, že ale nemají žádné základy. Především ty z první a druhé třídy. Mají vysoký počet omluvených hodin. Klidně až 200 hodin. Když jsem si zjišťovala, jakou docházku měli ve třídách dříve, tak ale musím říct, že to bylo dost podobné. Já si tohle ale nenechám líbit. Už jsem svolala výchovnou komisi za účasti pana ředitele, dvou rodičů žáků ze SVL, poté náš sociální odbor města Alfa a OSPOD z okresního města. Celá výchovná komise proběhla ve smyslu, že já jsem musela dokazovat rodičům, že jejich děti nechodí do školy. Tím, že mají ty hodiny omluvené, tak jim bohužel nic nehrozí, ale touto velkou absencí přichází o spoustu informací, potom to prostě neumí a dál to sami už vůbec nerozvíjí, a především ani nemají snahu se danou látku jakkoliv doučit a pak to dopadá tak, že se ve škole nudí a otravují a narušují mi tím chod třídy.“

Z rozhovoru dále vyplynulo, že je obecně velice špatná spolupráce nejen s dětmi, ale především s rodiči dětí ze SVL. Zejména se neúčastní rodičovských schůzek. V případě, že s nimi potřebuje vyučující hovořit, musí je několikrát kontaktovat.

Aby vůbec mohla výše uvedená výchovná komise za účasti rodičů, museli být mnohokrát předvoláni přes Městskou policii města Alfa. *„Je mi líto, že se musíme snižovat k tomuto doručování, ale bohužel, pokud bychom to neposlali přes Městskou policii, víme na 100 %, že by rodiče prostě nedorazili.“*

Na můj dotaz, zdali by takovým vyhroceným situacím nemohl napomoci některý z nástrojů z projektu *Podpora rovných příležitostí* vyučující odpověděla následovně: *„V žádném případě. Já vlastně docela silně odmítám absolvovat jakákoliv další školení či jiné formy vzdělávání, které jsou primárně určeny pro potřeby rodin ze SVL. To je totiž furt dokola, my se můžeme snažit sebevíc, ale oni pro to neudělají vůbec nic. Takže já už nehodlám ztrácet čas školeními pro něco, v čem sama nevidím alespoň nějaký smysl.“*

3.4.3 Analýza rozhovoru se zástupci ZŠ Slunce

Za ZŠ Slunce byl pro rozhovor zvolen opět ředitel školy. Na této škole působí již 25 let, z toho 18 let jako ředitel. Rozhovor nakonec trval lehce přes hodinu a dotazovaný souhlasil se zveřejněním informací v rámci mé diplomové práce, ačkoliv původně moc svolný s udílením informací nebyl.

Z jeho povídání vyplynulo, že není vůbec spokojený se situací, která se zde za posledních 5 let vytvořila. Především bylo myšleno neustálé narůstání počtu žáků ze sociálně vyloučených lokalit. *„V dnešní době máme na škole takřka polovinu dětí ze SVL. Situace začíná být neúnosná. Bohužel se mi bouří i učitelé. Nechtějí s těmito žáky pracovat, naopak chtějí odcházet do jiných škol. Snažím se tedy o záchranu situace alespoň navýšením platů, protože je mi jasné, že bych nové učitele na takovou školu hledat opravdu dlouho a možná ani nenašel. Když mě oslovil zřizovatel s tím, že obdržíme dotaci na podporu rovných příležitostí, byl jsem zpočátku velmi skeptický. Nejdřív mě napadlo hlavně to, že s tím bude strašně práce hlavně z hlediska papírování. Když jsem si ale potom přečetl podmínky a dozvěděl jsem se, že možnosti ke zvolení nástrojů z této dotace nechá zřizovatel na nás, tak jsem toho využil právě proto, že jsem vybral takové nástroje, kde jsem vyšetřil finance na navýšení platů stávajících pedagogů. Proto jsem sáhl hlavně po nástroji koordinátora inkluze. Měl jsem tu paní učitelku, která pracovala jako výchovná poradkyně a já jsem jí to jenom přeúvazkoval*

a doplnil jsem ji do náplně práce tohoto koordinátora, čímž jsem ušetřil finance na jejím platu a mohu je tak přidat ostatním. Není dobře, že o tom mluvím asi takhle na rovinu, ale na druhou stranu bych chtěl, aby byl znát názor ředitele školy jakožto vedoucího příspěvkové organizace. Prostě finance jsou a budou na prvním místě a já bohužel musím v první řadě přemýšlet jako manažer a ekonom a až potom si můžeme hrát na nějakou pomoc ať už dětem ze SVL nebo třeba ukrajinským dětem. Jak už jsem uvedl, za posledních pět let je na naší škole velký nárůst takových žáků. Já jsem přišel za vedením města s návrhy řešení, a to především se sloučením obou základních škol ve městě. Pak bychom mohli žáky rozdělit spravedlivěji, než je tomu doposud. Bohužel vedení města se k tomuto kroku nepřiklání, a naopak mě zatížili touto dotací. Situace na škole ohledně žáků ze SVL se těmito nástroji stejně nevyřeší.“

Na můj dotaz, proč nebyl vybrán žádný nástroj z kapitoly C mi bylo odpovězeno následovně: *„Po několikaleté praxi si doufám tvrdit, že by to k ničemu nevedlo. My jako pedagogové se podle státu máme neustále vzdělávat v této problematice, čímž je myšlena právě podpora rovných příležitostí, ale druhá strana nemusí nic. Nemyslím tím jenom děti, ale především narážím na jejich rodiče. Vemte si, že máme týden po zápisu a k nám se přišlo zapsat 17 dětí. Z nich byly pouze tři děti ze SVL. Mám zjištěno, že na druhou základní školu se hlásily pouze dvě děti ze SVL. Tím pádem je jasné, že rodiče dětí ze SVL jednoduše prostě ani nepřivedli. Proto jsem kontaktoval jak vedení města, tak ředitelku naší mateřské školy a skutečně bylo zjištěno, že minimálně 15 předškolních dětí ze SVL nedošlo k zápisu do žádné z našich škol. A to je to, co se Vám tady snažím vysvětlit... Že my se tady neustále máme snažit a učit, jak s nimi komunikovat, ale snaha z jejich strany není žádná. Proto jsem raději sáhl po nástroji asistentů pedagogů, kterých je na naší škole stále málo a vyšel jsem vstříc kolegyním.“*

„Další nástroj jsem vybral především proto, že u těchto dětí, potažmo u rodičů těchto dětí, se těžko vymáhají pohledávky za sešity, učebnice, zkrátka za pomůcky potřebné do výuky. Je mi jasné, že jsem jim tím ulehčil finanční situaci, ale my budeme mít zaplacený alespoň z poloviny pomůcky pro roky, kdy bude probíhat tato dotace.“

V další fázi rozhovoru byla probírána obava pana ředitele z celkového zániku školy ZŠ Slunce. Ukázal mi, jaké si provedl statistické propočty do výhledových následujících

pěti let. V nich počítá s odlivem žáků na nižší gymnázia (po pátém ročníku) a dále s ukončením povinné školní docházky v nižších než závěrečných 9. ročnících. Dle něho je otázkou výhledově pěti let, kdy devátý ročník nedokáže naplnit minimálním počtem žáků. Rozhodně se nedomnívá, že tato dotace na podporu rovných příležitostí přinese takové výsledky, které tuto prognózu zvrátí.

Pro další rozhovor mi ředitel ZŠ Slunce doporučil dvě asistentky pedagoga. První z asistentek je žena ve věku 55 let. Na škole působí jako asistentka druhým rokem. Rozhovor s ní trval zhruba půl hodiny. *„Na této škole pracuju už s druhým dítětem. Obě děti pochází ze sociálně vyloučených lokalit. O této práci jsem se dozvěděla díky úřadu práce. Pomáhám jim hlavně s přípravou na hodinu. Ze začátku mě práce celkem i bavila, ale teď už se musím přiznat, že koukám i po jiné práci. Tahle práce rozhodně neodpovídá finančnímu ohodnocení. Je to velký nápor na psychiku.“*

Jako jeden z největších problému vnímá asistentka pedagoga spolupráci s rodiči, jelikož děti nejsou řádně vybaveny pomůckami na určitý den. *„Jak mám pomoci dítě připravit, když s sebou nemá potřebné vybavení. Neumí se chystat podle rozvrhu. Další špatná věc je ta, že jim veškeré věci strašně zapáchají. Nejvíce asi kouřem nebo plísní. Když jsem se párkrát snažila kontaktovat rodiče, tak jsem bohužel ani jednou neuspěla. Někdy je mi těch dětí strašně líto. Myslím, že kvůli tomu zápachu jsou dost často i vytlačováni z kolektivu.“*

„Osobně si ale myslím, že většina těchto dětí nemá na klasické základní škole co dělat. Opravdu mají s učivem dost velké problémy. Nestačí jim ani podrobný výklad, a to ani několikrát za sebou. Musím říct, že to potom brzdí úplně celou třídu. Vyučující málokdy stihne probrat všechno, co je v plánu, protože se neustále k někomu vracíme. Nemyslím teď jenom děti, které mají přiděleného asistenta pedagoga. V téhle škole je těch pomalých a nechápavých dětí prostě celkově hodně. Za nás by většina takových dětí patřila do zvláštních škol. Ulevilo by se tak úplně všem, protože takovéhle seskupení ve třídě prostě není ku prospěchu. Děti se SVL se stejně nezačleňují, naopak se ta propast prohlubuje. A ostatním dětem to podle mě zas naopak tak trochu brání v rozletu.“

Zbytek tohoto rozhovoru se nesl v duchu vzpomínání na zvláštní školy.

Druhou asistentkou pedagoga je rovněž žena, tentokrát však ve věku 28 let. „*Já tuto práci dělám teprve od září. Přešla jsem sem z pečovatelské služby, což byla práce hlavně se starými lidmi. To mě právě moc nebavilo. Tahle práce se mi oproti té předchozí dost líbí. Mám na starosti jednu romskou holčičku ve třetí třídě. Nemám s ní žádné problémy, je hodná a poslušná, akorát s tím učivem má trochu problémy. Ale už jsem přišla na to, že jí musím všechno říkat pomalu a hodněkrát opakovat, ale tohle všechno nás učili na školeních pro asistenty pedagoga, takže tohle všechno znám a snažím se to aplikovat. Musím říct, že se mi na téhle práci líbí i ty další možnosti. Občas třeba, když chybí třídní učitelka, tak za ni zaskakuju a mám na starosti celou třídu. Vlastně tak jako supluju, a to mě moc baví.*“

Na otázku, zda se již během své práce někdy setkala také s rodiči romské dívky, o kterou se stará, odpověděla: „*Ne, to ne, ale ani nevím, proč bych měla. Vždycky je na každý den celkem pečlivě připravená. Jednou se stalo, že něco zapomněla, ale tak občas přece zapomene každý. Za sebe prostě musím říct, že mě se tahle práce doopravdy líbí. Vím, že všichni nadávají, ale mně na tom fakt nic nevadí. Dokonce ani to finanční ohodnocení ne, ale to je asi nejspíš dáno tím, že ještě pořád bydlím u rodičů a nemám tak vysoké náklady. Musím taky přiznat, že jsem měla vážně štěstí na dítě, které mi bylo přiřazeno. Je to skutečně klidná dívenka.*“

Z rozhovoru bylo cítit nadšení, elán a zápal, nicméně tato pozitiva po celou dobu rozhovoru pramenila především z možnosti vyučování a zaskakování za třídní učitelku. Zajímalo mě tedy, jak často se takové suplování uskutečňuje. „*Třídní učitelka má malé děti a ty jsou letos opravdu hodně nemocné. Poslední měsíc jsem odučila celých 14 dní, paní učitelka mi posílala přípravy přes e-mail.*“ Na můj další dotaz, zda je financována prostřednictvím dotace Podpora rovných příležitostí odpověděla, že vůbec netuší, o čem mluvím. Žádnou dotaci prý nezaznamenala.

3.5 Pozorování

V této práci bylo použito pozorování, a to především za účelem potvrzení výstupů, jež byly získány prostřednictvím rozhovorů a rovněž ze studia dokumentů. Pozorováním se skutečně potvrdily výstupy z první fáze empirické části studia dokumentů. Zde jsem si potvrdila, že je na ZŠ Slunce téměř polovina žáků ze SVL,

zatímco na ZŠ Hvězda je to již na první pohled výrazně méně. Nešlo si nevšimnout, že se žáci ze SVL na obou školách nápadně shlukovali o přestávkách a navštěvovali se zejména na společných chodbách. Děvčata ze SVL chodila do školy velmi výrazně nalíčená a vyzývavě oblečená. Žáci z druhého stupně (nelze odhadnout přesný ročník) chodili do školy bez batohů čili bez pomůcek a vybavení. Pouze s lahví limonády v ruce.

Většina starších chlapců neměla respekt k vyučujícím a jejich slovník byl plný vulgárních výrazů, které se nebáli použít nejen vůči spolužákům, ale ani vůči vyučujícím (převážně na ZŠ Slunce). Největší rozdíl mezi základními školami spočíval zejména v tom, že na ZŠ Hvězda nedovolují společné sezení těchto žáků v jedné lavici. Žáci jsou rozesazeni různě po třídě, zatímco na ZŠ Slunce sedí všichni pospolu v zadních lavicích – vyučující si jich všímali až v momentě, kdy se hlasitě bavili a narušovali tím chod hodiny. Do té doby byla ze strany pedagogů cítit až apatie vůči žákům ze SVL.

Z pozorování bylo také jasně patrné, že mladší žáky ze SVL (žáky z prvního stupně) vodí rodinní příslušníci (ať už rodiče či starší sourozenci) až do šaten, nikoliv pouze před školu. Před ZŠ Slunce se v ranních i poledních hodinách pohybují rovněž hlídky místní městské policie.

4 Závěr empirické části

V úvodu empirické části byla popsána sociálně demografická analýza města Alfa, ve které se nacházejí tři vyloučené lokality, které jsou přímo určené tzv. Gabalovou mapou. U všech třech došlo během poledních dvou let k vzestupu obyvatel poznamenaných exkluzí. Bylo ale zjištěno, že postupně vzniká také čtvrtá vyloučená lokalita ve městě. Dále jsou v sociálně demografické analýze znázorněny indexy nezaměstnanosti a vyplacených dávek ve městě Alfa. V návaznosti na sociálně demografickou analýzu města Alfa byly provedeny sociálně demografické analýzy základních škol. Z těchto analýz vyplynuly celkové počty žáků na školách, počty tříd a pedagogů na školách, a především počty žáků z rodin s nízkým socioekonomickým statusem.

Pro samotný výzkum byly použity tři výzkumné metody, a to: studium dokumentů, dotazování a pozorování. Pro studium dokumentů byly vybrány výroční zprávy ZŠ Slunce a ZŠ Hvězdy, a to za uplynulý školní rok 2022/2023. Dále také Příloha č.5: Katalog nástrojů k výzvě NPO – podpora škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků. Ze studia těchto dokumentů vzešlo, že ZŠ Slunce si jako nástroj z Přílohy č.5: Katalog nástrojů zvolila z kapitoly A (personální podpora) dva asistenty pedagoga a koordinátora inkluze. Z kapitoly B vzdělávací akce pro žáky se zaměřením na zvyšování jejich studijní motivace (adaptační a preventivní aktivita) a hrazení dalších nákladů spojených se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním. ZŠ Hvězda si pak zvolila pouze nástroj z kapitoly A – školní psycholožku. Žádný jiný nástroj (ani z jiných kapitol) nebyl touto školou zvolen.

Další výzkumnou metodou bylo dotazování, které bylo provedeno se zřizovatelem základních škol, a to přímo s vedoucí sociálního odboru města Alfa. Z rozhovoru vyplynulo, že o přijetí celkové dotace pro Podporu rovných příležitostí z NPO rozhoduje město Alfa jakožto zřizovatel. Výběr nástrojů nechal zřizovatel v gesci samotných škol. Dále z rozhovoru vzešlo, že vedení města by vybralo rozdílné nástroje, než které byly zvoleny zástupci školy. Zřizovatelé škol očekávali k výběru převážně nástroje z kapitoly C (což je podpora vzdělávání pedagogických pracovníků). Ani jedna z výše uváděných škol si však z kapitoly C nevybrala žádný nástroj. Dále byli

zřizovatelé škol zklamání z absence výběru takových nástrojů jako je například mediace konfliktních situací či facilitátor, a to zejména proto, že situací, ke kterým by byly tyto nástroj užitečné, ve školách rapidně stoupá. Výsledkem celého rozhovoru s vedoucí sociálního odboru města Alfa bylo tedy zklamání města a tím také zřizovatelů škol s vybranými nástroji. V neposlední řadě bylo z rozhovoru patrné, že školy neměly snahu nalézt nástroje pro podporu sociálně znevýhodněných žáků, což je pro vedení města klíčové.

Z rozhovorů zástupců jednotlivých škol – a to přímo ředitelů jasně vzešlo, že o dotaci zájem neměli (využívají hodně podpory z úřadu práce). Ředitel ZŠ Hvězda si stojí za názorem, že s počtem 10 % žáků ze SVL není vyloženě inkluzivní školou. Z tohoto důvodu situaci se žáky ze SVL odmítá výrazněji řešit. Jeho momentálním palčivým problémem jsou spíše ukrajinské děti. Z Katalogu nástrojů tedy zvolil pro svou školu pouze školní psycholožku. Žádný jiný nástroj tedy školou ZŠ Hvězda využit nebyl. Chválena byla naopak spolupráce s neziskovými organizacemi, které nejsou primárně zaměřené pouze na děti ze SVL.

Z rozhovoru s ředitelem ZŠ Slunce poté vyplynula na povrch poněkud dramatictější situace na škole. Dotazovaný uvedl, že na škole se momentálně nachází již téměř polovina žáků ze SVL a situace začíná být v mnoha ohledech neúnosná. Řada pedagogů se bouří a chce odcházet. K dotaci z NPO přistoupil tedy spíše jako k finanční záchraně, která udrží pedagogy na škole (zvyšování platů).

Z ostatních rozhovorů (pedagogický pracovník + dvě asistentky pedagoga) vzešlo, že děti ze SVL narušují kolektiv, a to částečně také proto, že tyto děti bývají ve věkově odlišných třídách (vlivem propadávání a odkladu školní docházky). S těmito dětmi je velice náročná spolupráce, a především téměř nulová spolupráce s jejich rodiči. Mají velký počet omluvených hodin a v mnoha situacích je potřeba přizvat OSPOD či Městskou policii. Zásadním poznatkem z interview s pedagogickou pracovnící byl fakt, že odmítají jakékoliv další formy vzdělávání, které jsou primárně určeny pro potřeby rodin s nízkým socioekonomickým statusem (což bylo potvrzeno také v rozhovorech s řediteli škol).

Poslední výzkumnou metodou bylo pozorování, a to za účelem potvrzení výstupů získaných ze studia dokumentů a prostřednictvím rozhovorů. Již na první pohled se potvrdil diametrálně odlišný počet žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí na místních školách. Z pozorování vyplynul i přístup pedagogů, který je zejména na ZŠ Slunce až apatický vůči těmto žákům.

5 Závěr diplomové práce

„Rovné příležitosti ve školství chápe ministerstvo v nejširším slova smyslu. Hlavním cílem je, aby všechny děti v naší zemi měly stejnou šanci na vzdělávání. Protože ne všechny stojí automaticky na stejné pomyslné startovní čáře, je potřeba vyrovnat handicapy všech těch, kteří jsou za startovní čarou poněkud vzadu“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024, dostupné z – www.msmt.cz).

Na základě této myšlenky byla vyhlášena výzva z Národního plánu obnovy – *Podpora rovných příležitostí*, která je zaměřená na snižování nerovností ve vzdělávání. Cílem této diplomové práce bylo zanalyzování vybraných nástrojů zkoumaných inkluzivních škol ve městě Alfa. K naplnění tohoto cíle bylo využito tří základních technik sociálního výzkumu, a to studium dokumentů, dotazování a pozorování. Rovněž byly vytyčeny tři dílčí cíle:

1. Zjistit, zdali právě tyto vybrané nástroje napomohly ke zlepšení situace žáků z rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, zejména v oblastech učení a wellbeingu.
2. Zhodnotit, zdali by pro konkrétní školy nebyl vhodný výběr jiného nástroje (z Katalogu nástrojů) z projektu MŠMT „Podpora rovných příležitostí“.
3. Identifikovat motivy inkluzivních škol k výběru zanalyzovaných nástrojů.

Výsledky empirické studie prokázaly, že ředitelé škol si nástroje z Přílohy č.5: Katalog nástrojů vybírali čistě z povinnosti a jejich výběr byl tudíž spíše pragmatický. Během výzkumu bylo zjištěno, že k výběru nástrojů přistoupili zejména tak, aby si pomohli z finančního hlediska. Vedení města, a tedy také zřizovatelé škol však ale naopak věřili, že dotace z NPO bude tou správnou cestou pro vyřešení problémů s dětmi z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, které se postupně na školách kumulují. Představa o vybraných nástrojích vedení města byla bohužel naprosto odlišná od reálného výběru škol. Ředitelé škol tak absolutně nenaplnili očekávání ze strany zřizovatele.

Školami vybrané nástroje tak velice pravděpodobně nenapomohou ke zlepšení situace žáků z rodin ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, a to z důvodu upřednostnění vlastního prospěchu (převážně finančního) u uvedených škol. Nebyl vybrán ani jeden z nástrojů pro podporu dalšího vzdělávání a rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků. To znamená, že nevyužili například příležitosti supervize pro pedagogické pracovníky, která by byla právě na inkluzivních školách ve městě Alfa naprosto klíčová. Dále bych zde doporučila jako další nástroj např. facilitátora společných jednání nebo mediátora konfliktních situací, a to právě vzhledem k tomu, že v posledních letech výrazně stoupá konfliktních situací, které nejsou školy schopny řešit samy. Na pomoc si pak berou Městskou policii, což rodiny ze SVL často velmi odradí ještě před zahájením samotného jednání. Tím, že nebyl zvolen žádný z nástrojů kapitoly C, které napomáhají k dalšímu dozdělávání pedagogů, tak s velkou pravděpodobností nebude nikdy plně funkční ani oblast výuky a vzdělávání. Pedagogové netuší, jak výuku přizpůsobit žákům ze SVL, sami nemají snahu, necítí se zde dobře a školu chtějí opouštět. To jde ruku v ruce s celkovým wellbeingem na školách. Pokud se na školách nebude dobře cítit učitel, nikdy se tam nebude cítit dobře ani žák. Na zkoumaných školách je evidentní absence kvalitního wellbeingu, a to u všech aktérů.

Vzhledem k výsledkům diplomové práce bych pro vylepšení celkové situace na inkluzivních školách ve městě Alfa navrhovala:

1. Povinnost jakékoliv formy dalšího vzdělávání na inkluzivních školách se zaměřením na vyučování a práci s dětmi z rodin ze SVL. Bez dalšího vzdělávání, jak s těmito žáky pracovat, se nikdy žádná inkluzivní škola nedopracuje k efektivním výsledkům, a to jak v oblastech učení, tak wellbeingu.
2. Doporučení pravidelné supervize na inkluzivních školách, ať už individuální či skupinové. Zejména z hlediska prozkoumávání a zlepšování vztahů s dětmi ze SVL, uvědomění si a řešení dlouhodobých problémů a v neposlední řadě ke snižování emočního napětí a prevence syndromu vyhoření.

6 Seznam použitých zdrojů

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

BITTNEROVÁ, Dana; DOUBEK, David a LEVÍNSKÁ, Markéta. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

ČADA, Karel. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. GAC spol. s r. o. Praha, 2015.

DAVIDOVÁ, Veronika. *Problematika vzájemného soužití na inkluzivních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 47 s. Bakalářská práce.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-822-9.

FEDERICOVÁ, Miroslava; KALÍŠKOVÁ, Klára a ZAPLETALOVÁ, Lucie. *Chudoba a sociální dávky v sociálně vyloučených lokalitách*. Studie (Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu). Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2022. ISBN 978-80-7344-638-3.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-191-4.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Dana BITTNEROVÁ a Markéta LEVÍNSKÁ. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka: Pedagogická orientace*. 2018.

LABUDOVÁ, Zuzana. *Odlišnost inspiruje*. Praha: Osvětová beseda, 2018. ISBN 978-80-270-4006-3.

LANG, Petr, Roman MATOUŠEK. *Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území*. Agentura pro sociální začleňování, červenec 2020.

LEVÍNSKÁ, Markéta; BITTNEROVÁ, Dana a DOUBEK, David. *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7571-008-6.

PANČOCHA, Karel. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5663-3.

PÁCHOVÁ, Anna; BITTNEROVÁ, Dana; FRANKE, Helena; RENDL, Miroslav a SMETÁČKOVÁ, Irena. *Školní a mimoškolní vzdělávání žáků z vyloučených lokalit*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, 2018. ISBN 978-80-7603-002-2.

SRB, Vladimír; FELCMANOVÁ, Lenka a PÝCHOVÁ, Silvie. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+*. [Praha]: SKAV, Stálá konference asociací ve vzdělávání, 2022. ISBN 978-80-907826-4-8.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TOPINKOVÁ, Michaela. *Sociální exkluze v ČR a EU*. Plzeň, 2019. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta právnická, Katedra veřejné správy. Vedoucí práce: Mgr. Helena Sequensová.

TOUŠEK, Ladislav. *Sociální vyloučení a prostorová segregace*. Plzeň: Filozofická fakulta ZČU v Plzni, 2007. ISSN 1801-8807.

TOUŠEK, Ladislav; WALACH, Václav; KUPKA, Petr; TVRDÁ, Kateřina; BRENDZOVÁ, Alica et al. *Labyrintem zločinu a chudoby: kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučených lokalitách*. Společensko-ekologická edice. Brno: Doplněk, 2018. ISBN 978-80-7239-340-4.

URBANOVÁ, Eliška. *Sociální exkluze*. Plzeň, 2020. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta právnická, Katedra veřejné správy. Vedoucí práce: Ing. Milan Lindner, Ph.D.

VESELÁ, Michaela, Kateřina POSPÍŠILOVÁ, Michal MAZEL a Helena BALABÁNOVÁ. *Sociální vyloučení: dobrá praxe a řešení. Manuál pro obce. Společně k bezpečí o.s.* Praha, 2009.

VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních základních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-387-2.

Internetové zdroje:

Česká školní inspekce, 2019. [online] [cit. 20. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>.

Česká školní inspekce, 2023. [online] [cit. 20. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>.

Evropský sociální fond v ČR, 2015. [online] [cit. 27. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index.html>.

Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2020. [online] [cit. 4. 4. 2024]. Dostupné z: <https://mmr.gov.cz/cs/microsites/uzemni-dimenze/ud-typy/uzemni-dimenze-2014-2020/uzemni-dimenze-pro-reseni-socialniho-zaclenovani--> .

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Adaptace školních programů, 2022. [online] [cit. 12. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/npo/komponenty-npo-v-gesci-msmt/3-2-adaptace-skolnich-programu/>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rovné příležitosti ve školství, 2024. [online] [cit. 29. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rovne-prilezitosti-ve-skolstvi>.

Národní plán obnovy, 2023. [online] [cit. 12. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.planobnovy.cz>.

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2024. [online] [cit. 10. 4. 2024]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>.

Příloha č.5: Katalog nástrojů. K výzvě NPO – Podpora škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků, 2022. [online] [cit. 12. 4. 2024]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/08/Priloha-c-5_Katalog-nastroju.pdf.

SPURNÁ Michaela. *Well-being a kultura školy*. Metodický portál RVP.CZ, 2022. [online] [cit. 10. 4. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23141/WELL-BEING-A-KULTURA-SKOLY.html>.

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2016-2020, Agentura pro sociální začleňování, 2023. [online] [cit. 27. 3. 2024]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/strategie_2016-2020-pdf/.

Strategie sociálního začleňování 2021-2030, Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2024. [online] [cit. 27. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>.

Související literatura:

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-991-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

Obrázky:

Obrázek č. 1 – Index sociálního vyloučení v obcích ČR v roce 2018 (zdroj: Lang, Matoušek, 2020).

Obrázek č. 2 – Index sociálního vyloučení v obcích ČR v roce 2020 (zdroj: Agentura pro sociální začleňování, 2023).

Tabulky:

Tabulka č.1 – Nezaměstnanost města Alfa (Výroční zpráva města Alfa, 2023) – upraveno: Davidová, 2024

Tabulka č.2 – Přehled vyplácených dávek SSP a HN města Alfa (Výroční zpráva města Alfa, 2023) – upraveno: Davidová, 2024

Tabulka č. 3 – Nárůst počtu osob poznamenaných exkluzí ve vyloučených lokalitách města Alfa, Davidová, 2024 (zdroj: městský úřad Alfa, 2024)