



kariérový  
rozvoj

# Předčasné odchody na středních školách

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA JCMM



# Předčasné odchody na středních školách

VÝZKUMNÁ ZPRÁVA JCMM

Mgr. Andrea Svobodová, Ph.D.  
Mgr. Daniela Büchlerová



Tato zpráva vznikla v rámci projektu Implementace KAP JMK II, registrační číslo CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19\_078/0017177 v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání, s finanční podporou z Evropské unie a Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**jihomoravský kraj**

## Shrnutí hlavních zjištění výzkumu

V předkládané práci zabývající se **tematikou předčasných odchodů ze vzdělávání na středních školách v Jihomoravském kraji** jsme se pokusili blíže popsat míru a charakter předčasných odchodů a navrhnout opatření, která by pomohla tuto problematiku řešit. Ptali jsme se tedy nejen kolik žáků odchází, ale také proč a jak lze těmto odchodům předejít.

Výzkum byl realizován **kombinací kvantitativních a kvalitativních metod**. Zdrojem dat pro jeho zpracování byly informace získané z literatury, statistických šetření, z matrik, dotazníkového šetření a z rozhovorů. Celkem bylo uskutečněno 12 rozhovorů s experty z řad kariérních poradců, školních psychologů, sociálních pedagogů, metodiků prevence, výchovných poradců a zástupců NNO, kteří se tématem zabývají. Další rozhovory byly realizovány v rámci dvou případových studií, které proběhly na školách, z nichž jedna reprezentuje školu s větším počtem předčasných odchodů a druhá příklad dobré praxe v této oblasti. Celkem jsme na obou školách realizovali dvě fokusní skupiny s 24 žáky a 8 individuálních rozhovorů s žáky a zástupci školy.

Na základě analýzy statistických dat jsme ukázali, že Česká republika sice patří mezi země s nejnižší mírou předčasných odchodů žáků ze systému vzdělávání v Evropě, nemusí to ale platit i do budoucnosti, neboť **na rozdíl od ostatních evropských států, kde se počty předčasně odcházejících postupně snižují, v České republice dochází k opačnému trendu**. Mezi roky 2009 a 2021 došlo k nárůstu předčasných odchodů ze vzdělávání z 5,4 % na 7,6 %. Upozornili jsme také na **velké regionální a genderové rozdíly** a ukázali, že největší míra předčasných odchodů ze vzdělávání se vyskytuje v Karlovarském a Ústeckém kraji, kde procento předčasných odchodů v roce 2020 vystoupalo na 17,4 %, v případě dívek dokonce na 20,9 %. Situace v Jihomoravském kraji, na který jsme se zaměřovali, v tomto srovnání vychází relativně příznivě. Míra předčasných odchodů ze vzdělávání zde v roce 2020 dosáhla 4,3 %. Na základě analýzy administrativních dat jsme ukázali, že mezi žáky nejvíce ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání patří žáci z regionu Severozápad, žáci s migrantským původem, žáci v učňovském oboru, žáci docházející do školy v malém městě nebo na předměstí a žáci prvního ročníku.

Na základě analýz dostupných dat a rozhovorů jsme dále **jako žáky nejvíce ohrožené předčasným odchodem identifikovali žáky cizince a žáky ze sociálně/socioekonomicky znevýhodněného prostředí**.

V případě žáků cizinců hrají roli především **omezená znalost vyučovacího jazyka** a z toho vyplývající nemožnost plného využití studijního potenciálu (a absence jazykové podpory žáků cizinců napříč vzdělávacím systémem), absence pocitu sounáležitosti, pocit osamělosti a stigmatizace v rámci třídního kolektivu, nízká podpora rodičů nebo bariéry vyplývající z odlišného kulturního zázemí. Pro účinnou podporu je proto důležité, aby se jim dostávalo **intenzivní výuky češtiny** jako

druhého jazyka (ČDJ) **ihned** po nástupu do českého vzdělávacího systému a aby tato **podpora byla dlouhodobá**. Stejně důležitý je také **individuální přístup**, kdy je potřeba nalézt rovnováhu mezi respektem k individualitě a zohledněním kulturních specifíků, včetně tzv. „migrační historie“.

Žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí čelí **komplexu problémů**, které obvykle **nejsou přímo viditelné**, a pro jejich řešení je nezbytné zabývat se **kontextem života žáka** a identifikovat příčiny jeho školních obtíží. Hlavní objektivní zátěžové faktory u nich představuje **nízká podpora ze strany rodičů a omezené finanční prostředky rodiny**. Zároveň se jim často **nedostává adekvátní podpory ze strany školy**, která by byla založená na kvalitní diagnostice sociálního znevýhodnění jako příčiny speciálních vzdělávacích potřeb. Tito žáci mnohdy trpí **školní neúspěšností** – často způsobené i nedostatky vzdělávacího systému – která vede ke všeobecné frustraci ze vzdělávání a má výrazný negativní vliv na jejich motivaci k dokončení studia. S ohledem na komplexitu znevýhodnění je při řešení situace těchto žáků třeba akcentovat **koordinovanou multidisciplinární spolupráci** všech relevantních aktérů včetně důrazu na sociální práci s rodinou.

Náš výzkum poukazuje na to, že předčasný odchod ze vzdělávání je **postupný proces**, který je třeba na základě vhodné identifikace a diagnostiky řešit preventivně, nebo jej zachytit v počáteční fázi dříve, než u žáka eskalují problémy, které ho nastartovaly. V rámci prevence je důležité se zaměřit hned na počátku studia SŠ na **identifikaci žáků potenciálně ohrožených** předčasným odchodem a dále jim systematicky poskytovat adekvátní podporu. Školní selhávání ústící v předčasný odchod má **individuální podstatu a je výsledkem kombinace různých příčin a nepříznivých faktorů**.

Nejčastějšími **viditelnými projevy obtíží** žáka vedoucích k předčasnému odchodu jsou **školní neúspěch, časté absence či výchovné problémy**, které jsou však **jen důsledky a nesmí být zaměňovány za skutečné příčiny** problémů vedoucích ke školnímu selhávání.

Mezi zjištěné **primární příčiny** problémů, které mohou vést k předčasným odchodům ze vzdělávání patří: **Nevhodná volba oboru, nízké sebevědomí a nízká motivace, nepříznivé třídní a školní klima, špatná socioekonomická situace rodiny, náhlé „životní momenty“ zasahující do studia** (např. nemoc, potřeba péče o blízké, těhotenství, stěhování aj.), **příčiny související s individuálními charakteristikami žáků** (SVP, psychické či fyzické hendikepy).

S výše uvedeným souvisí také **podoba podpory směřované těmto žákům**. V našem výzkumu jsme ukázali, že zásadní pro podporu žáků ohrožených předčasným odchodem jsou tři momenty. Za prvé to je **schopností rozpoznat**, kdo je potenciálně ohrožen předčasným odchodem. A za druhé schopnost **rozpoznat také příčiny problémů**, se kterými se žáci potýkají. Díky tomu je pak možné řešit problémy **preventivně, a nikoli až při jejich eskalaci**, což je třetí zásadní moment v prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání. K brzké identifikaci žáků ohrožených předčasným odchodem lze využít různé konkrétní nástroje, jako je například sledování indikátorů rizika

předčasných odchodů, které jsme spolu s dalšími nástroji popsali v kapitole 6, i v rámci Doporučení. V otázce rozpoznání příčin problémů hrají stěžejní roli podpurní pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci a třídní učitelé. V situaci, kdy budeme znát žáky ohrožené předčasným odchodem i jejich problémy, je možné přistoupit k podpoře, která by se neměla omezit pouze na **podporu individuální** – na úrovni jednotlivce, ale měla by se zaměřit také na **podporu skupinovou na úrovni třídy i školy**. V rovině individuální podpory jsme, zejména na základě rozhovorů s žáky a zástupci škol, identifikovali několik faktorů, které mohou přispět k tomu, aby se žáci ve škole cítili dobře a aby předčasně neodcházeli. Ukázali jsme, že důležitou roli v individuální podpoře žáků hraje **kommunikace**, kdy rozhovor nemusí být pouze prostředkem k identifikaci problému a jeho příčiny, ale lze ho pokládat za nástroj podpory sám o sobě. Velmi důležitá je také **práce s negativními stigmaty, které si žáci internalizují** a poskytování **motivující zpětné vazby**, vedoucí ke zvýšení sebevědomí i odpovědnosti a k pozitivní změně. Jako hlavní motivátor k úspěšnému dokončení studia, i v případech že žák čelí různým překážkám, se ukázalo být **dobré klima školy**, vyznačující se dobrými vztahy s učiteli a spolužáky. Pozitivní klima školy lze v rámci skupinové podpory žáků podpořit různými způsoby, mezi které patří například **adaptace** při přechodu ze základního do středního vzdělávání, nebo na nový kolektiv v rámci přestupu z jiné školy, společné trávení času mimo školu, nebo na půdě školy mimo výuku, **zapojení do chodu školy** a budování pocitu sounáležitosti se školou a **zapojení rodiny do školní komunity**. Z rozhovorů se zástupci škol vyplynulo, že pro udržení žáků na škole je důležité i to, aby pro ně **výuka byla dostatečně atraktivní**, a aby škola žákům „nabídla něco navíc“ a **obsah učiva odpovídal praxi**.

**V našem výzkumu jsme pozornost věnovali také důsledkům předčasných odchodů**, které se týkají nejen nositelů tohoto jevu, ale také společnosti jako celku. S ohledem na to, že **výše vzdělání silně koresponduje s chudobou**, jsou lidé s nízkým vzděláním výrazně více ohroženi chudobou než lidé s dosaženou kvalifikací. Chudobou je ohroženo 40 % mladých, kteří vzdělání ukončili bez maturity, zatímco mezi mladými lidmi, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání, je to pouze 13 % [Median, 2018]. Zároveň platí, že **ohrožení chudobou silně závisí na úrovni vzdělání rodičů**. Podobnou souvislost zaznamenáváme také mezi vyšší dosaženého vzdělání a úrovní **sociálního kapitálu**, tedy existencí společenských kontaktů, které mohou jedinci různými způsoby pomoci zlepšovat životní situaci, nebo na něž se lze obrátit v problematičtějších životních momentech. Za zásadní mezník z hlediska vymanění se z ohrožení chudobou a nízkým sociálním kapitálem lze v českém kontextu považovat dosažení maturitního vzdělání.

Nízkokvalifikovaní či lidé bez kvalifikace mají výrazně **ztížené uplatnění na trhu práce**, často jsou nuceni pohybovat se v tzv. šedé ekonomice, jejich **zaměstnání jsou nestabilní** a poskytují jen **minimum sociální ochrany**. V případech krizí (např. nedávné „covidové“) jsou tyto lidé jednou z **nejzranitelnějších skupin**.

Předčasný odchod ze vzdělávání má **dopad na veřejné rozpočty**, neboť lze předpokládat, že člověk bez vzdělání nebo s velmi nízkým vzděláním je více ohrožen nezaměstnaností a má nižší příjmy z práce, což státu a samosprávám přináší jednak náklady spojené s nezaměstnaností,

jednak snížení příjmu ze sociálního pojištění a výběru daně. Podle výsledků matematického modelování finančních dopadů předčasných odchodů ze vzdělávání na veřejné rozpočty lze konstatovat, že v důsledku jednoho předčasného odchodu ze vzdělávání veřejné rozpočty přijdou do roku 2067 o zhruba 13 mil. Kč ve srovnání s úspěšným vyučením. V případě úspěšného dokončení střední školy s maturitou by byla celková bilance veřejných rozpočtů vyšší o 22 mil. Kč [Matoušek, 2019, s. 18].

Významné dopady přináší také skutečnost, že míra předčasných odchodů je napříč republikou velmi nerovnoměrná a její **dopady jsou stejně nerovnoměrně regionálně distribuovány**. Znamená to, že kraje a regiony, které již trpí významnou sociální zátěží, a v nichž jsou zároveň nejvyšší míry předčasných odchodů ze vzdělávání, budou finanční i společenské dopady pociťovat nejvýrazněji, čímž se opět posílí regionální nerovnosti v rámci ČR.



# Úvod

Vzdělání je důležité, a to nejen kvůli dosaženým vědomostem a diplomům, díky kterým člověk snáze reaguje na měnící se situaci na trhu práce, ale také díky sociálním kontaktům, které si v průběhu studia vybuduje a na které se může v různých životních situacích obrátit. Brzký nástup do zaměstnání na úkor studia sice na první pohled může přinést finanční nezávislost, nikoliv ale finanční stabilitu. Jak uvádí studie mapující finanční dopady předčasného odchodu, „dosažení alespoň středního vzdělání bez maturity znamená oproti základnímu vzdělání zvýšení průměrných celoživotních pracovních příjmů jednotlivce o více než třetinu“ a úspěšné dokončení střední školy s maturitou pak dokonce o více než o polovinu. Je to především proto, že držitelé výučního listu nebo maturitního vysvědčení jsou daleko méně často ohroženi nezaměstnaností (Matoušek, 2019). S tím pak souvisí i to, že počet osob ohrožených chudobou, je nejvyšší právě mezi lidmi s nejnižším vzděláním (Median, 2018). Obecně tedy platí a čísla to dokazují, že čím vyšší dosažené vzdělání, tím vyšší životní úroveň a naopak.

Přesto v Česku existuje relativně velký počet lidí, kteří ze vzdělávání tzv. předčasně odcházejí, a kteří mají dokončené pouze vzdělání základní (a někdy dokonce ani to). Důvody vedoucí k předčasným odchodům ze vzdělávání jsou různé a mnohdy velmi provázané. V předkládané zprávě jsem se snažil blíže popsat nejen důvody a okolnosti, které mohou žáka vést k tomu, že školu nakonec nedokončí, ale také se zamyslet nad tím, jaké momenty žáky naopak motivují k tomu, aby studium úspěšně dokončili. Náš výzkum má v větší části kvalitativní charakter a jeho výsledky proto není vždy možné zevšeobecňovat na celou populaci. Domníváme se ale, že osvětluje některé aspekty daného tématu do větší hloubky a poukazuje na komplexnost dané problematiky, kterou se snaží nahlížet z více úhlů a z pohledu všech zúčastněných včetně samotných žáků. Přínosem našeho výzkumu je také to, že jsme se vedle mapování příčin předčasných odchodů (kapitola 5) pokusili popsat také to, jak předčasným odchodům předcházet, a představit některé konkrétní nástroje, které mohou pomoci tuto situaci řešit (kapitola 6).

Ukazujeme například, že předčasný odchod ze vzdělávání je často postupný proces a že problémy, se kterými se žáci potýkají, a které k předčasným odchodům vedou, nemusí být vždy zjevné. Za hlavní důvody předčasného odchodu ze školy bývají například často uváděny absence, neprospěch a nevhodné chování. My jsme se ale snažili poukázat na to, že se jedná pouze o důsledky problémů, jejichž příčiny je potřeba rozpoznat, chceme-li dosáhnout pozitivní změny. V našem výzkumu jsme jako primární příčiny problémů (ty co předcházejí výše uvedeným důvodům PO) identifikovali například nevhodnou volbu oboru, nízké sebevědomí a s tím spojený nedostatek motivace, nepříznivé třídní klima (problémy se spolužáky, a/nebo učiteli), nepříznivou situaci rodiny, „životní momenty“ zasahující do studia a příčiny související s individuálními charakteristikami žáků [zdravotní problémy, žáci se SVP].

Rozpoznání příčin problémů jakými jsou absence, neprospěch nebo nevhodné chování, tedy po-

kládáme za primární a zásadní krok k tomu, aby bylo možné situaci s předčasnými odchody efektivně řešit. Vedle toho popisujeme i řadu dalších nástrojů a opatření, které mohou předčasným odchodům zamezit. Zde poukazujeme například na nejednoduchou situaci žáků se SVP, nebo na to, že příčinou předčasného odchodu někdy může být i nevhodně nastavený obor. Na závěr bychom rádi uvedli, že i když pokládáme roli školy v prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání za velmi důležitou, je nepochybné, že není možné, aby řešení tohoto problému zůstalo pouze na jejích bedrech bez zapojení dalších relevantních aktérů (včetně veřejné správy). Zde bychom vyzdvihli například otázku zajištění systémového financování podpůrných pedagogických profesí, důležitost kariérového poradenství na základních školách, hledání nových cest k většímu zapojení rodičů do školního dění nebo revizi některých učebních plánů, které neodpovídají praxi.

# 1. Cíl a metodologie výzkumu

Cílem výzkumu bylo **zmapovat situaci v oblasti předčasných odchodů ze vzdělávání na středních školách v Jihomoravském kraji**, na příkladu vybraných škol blíže popsat charakter příčiny a přístup k preventivním metodám předčasného ukončování studia a navrhnout opatření, která by pomohla tuto problematiku řešit. Položili jsme si následující základní výzkumné otázky:

1. *Jaká je míra předčasných odchodů ze vzdělávání a přestupů na jiné školy v Jihomoravském kraji v celorepublikovém srovnání?*
2. *Proč žáci nejčastěji předčasně odcházejí ze vzdělávání /přecházejí na jiný obor/jinou školu?*
3. *Jaké nástroje jsou nejčastěji využívány k udržení žáků ve vzdělávání – a které z těchto nástrojů se nejvíce osvědčily a lze je implementovat v rámci vybraných škol v Jihomoravském kraji?*
4. *Jaké nástroje prevence využívány nejsou a proč?*

Výzkum byl realizován **kombinací kvalitativních a kvantitativních metod**. V první fázi šetření proběhla **analýza dostupných výzkumů a metodických materiálů** (včetně zahraničních) s cílem získat přehled o současném stavu poznání týkající se míry a důvodů předčasných odchodů ze středních škol a identifikovat potenciálně nedostatečně zmapované aspekty dané problematiky. Vedle toho proběhla i **analýza dat** poskytnutých MŠMT z výkaznictví škol. Výstupem je kvantitativní analýza popisující míru předčasných odchodů v Jihomoravském kraji ve vztahu k ČR.

V druhé fázi výzkumu byly zmapovány existující **nástroje**, které jsou využívány školami, neziskovými organizacemi nebo kariérními poradci v Česku i v zahraničí k zmírnění/řešení tohoto problému a k udržení žáků ve vzdělávání a mohou sloužit jako tzv. **dobré praxe**.

V rámci výzkumu byly uskutečněny **polostrukturované rozhovory s experty** (celkem 12 rozhovorů) z řad kariérních poradců, školních psychologů, sociálních pedagogů, metodiků prevence, výchovných poradců a zástupců NNO, kteří se tématem zabývají. Zároveň proběhly odborné konzultace s experty na tuto problematiku z akademické sféry.

Bylo realizováno **dotazníkové šetření mezi zástupci středních škol v Jihomoravském kraji**. Díky tomuto šetření se podařilo získat více podrobností o tom, proč – z pohledu zástupců školy – v daných školách žáci odcházejí/přecházejí, jaké nástroje k prevenci těchto odchodů školy používají a jaké by používat chtěly, ale z různých důvodů nemohou. Data z dotazníků byla podrobena tematické analýze a využita jako podklad pro zodpovězení hlavních výzkumných otázek a formulaci doporučení.

*Třetí fáze výzkumného šetření* probíhala v terénu, v listopadu 2021 a v únoru 2022. V jejím rámci jsme uskutečnili dvě **případové studie** na školách, z nichž jedna patří mezi instituce, kde jsou žáci častěji než jinde ohroženi předčasným odchodem (SŠ *Smrková*), a druhá představuje příklad

dobré praxe v prevenci předčasných odchodů [SŠ *Habrová*]. Na každé škole jsme přitom realizovali jednu fokusní skupinu [obě skupiny byly složeny z 12 účastníků] a dva doplňující rozhovory se zástupci školních poradenských zařízení [ŠPZ]. Na škole SŠ *Habrová* jsme vedle toho realizovali také 4 individuální rozhovory s žáky prvních ročníků. Na SŠ *Smrková* bylo provedeno doplňující šetření prostřednictvím elektronického dotazníku mezi žáky prvních ročníků. **Celkem tedy byly realizovány dvě fokusní skupiny a 8 individuálních rozhovorů.** Z důvodu zachování anonymity jsou uváděná jména škol **pseudonymy**.

## 2. Základní terminologie

Předčasné odchody lze rozdělit na **předčasné odchody ze vzdělávání** (tzv. „early school leavers“) a **předčasné odchody ze škol** (tzv. „early school drop outs“). **O předčasných odchodech ze vzdělávání** mluvíme tehdy, máme-li na mysli definitivní zanechání studia. Informace k tomuto jevu shromažďuje a vyhodnocuje Eurostat<sup>1</sup> pomocí dotazníkového šetření mezi osobami ve věku 18-24 let, u kterých zjišťuje, jaké je jejich dosažené vzdělání. V České republice byla v loňském roce (2019/2020) míra předčasných odchodů ze vzdělání 7,6 % a v Jihomoravském kraji 4,2 %.

**Předčasné odchody ze škol** je pojem užívaný například Národním pedagogickým institutem (NPI) nebo Agenturou pro sociální začleňování (dále jen „ASZ“) vztahující se k odchodu ze škol před dosažením základního stupně vzdělávání nebo před dokončením střední školy, který ale nemusí být definitivní. Přesnější by tedy bylo spíše než o předčasných odchodech hovořit o *míře školní mobility*. Rozsah předčasných odchodů ze škol je v principu vyšší než počet osob, které skutečně vzdělávání opustí, a které jsou vykazovány Eurostatem. **Informace o osobách, které předčasně odcházejí ze škol, evidují školy a školská zařízení v rámci školních matrik**, která je následně předávají Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) k dalšímu zpracování. Jedná se tedy o administrativní mikrodata, která nejsou primárně určena pro výzkumné ani statistické účely, nýbrž pro řízení a evidenci v resortu školství. Jak si ukážeme dále, tato data mají své limity, na které je potřeba při jejich interpretaci brát zřetel. V České republice byla v loňském roce (2019/2020) míra předčasných odchodů ze středních škol (včetně žáků dálkového studia, bez žáků nástavbového studia) 12 % a v Jihomoravském kraji 11,6 %.

V předkládaném textu budeme dále používat pojem „**předčasné odchody ze vzdělávání**“, pod který zahrnujeme oba výše uvedené fenomény (pokud o nich nebude pojednáváno samostatně).

---

1 <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/chapter2.html#ch2-1>

### 3. Míra a vývoj předčasných odchodů ze vzdělávání a ze škol

#### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊗ Česká republika dlouhodobě patří mezi země s nejnižší mírou předčasných odchodů žáků ze systému vzdělávání v Evropě.
- ⊗ Oproti celoevropskému trendu, který se vyznačuje poklesem či stagnací míry odchodů ze vzdělávání (ze 14 % na 9,9 % mezi roky 2009 a 2020), dochází v České republice v posledních letech k jejich nárůstu z 5,4 na 7,6 % mezi roky 2009 a 2020.
- ⊗ Mezi regiony a typy škol existují velké rozdíly. Největší míra předčasných odchodů ze vzdělávání se vyskytuje v Karlovarském a Ústeckém kraji (NUTS 2 Severozápad), kde procento předčasných odchodů v roce 2020 vystoupalo na 17,4 %, v případě dívek dokonce na 20,9 %.
- ⊗ Na úrovni NUTS 2, kam spadá Jihomoravský kraj společně s krajem Vysočina (NUTS 2 Jihovýchod) je situace dlouhodobě příznivá, míra předčasných odchodů ze vzdělávání zde v roce 2020 dosáhla 4,3 %.

#### PŘEDČASNÉ ODCHODY ZE VZDĚLÁVÁNÍ (TZV. „EARLY SCHOOL LEAVERS“)

Česká republika dlouhodobě patří mezi **země s nejnižší mírou předčasných odchodů žáků ze systému vzdělávání v Evropě**. Oproti celoevropskému trendu, který se vyznačuje poklesem či stagnací míry odchodů ze vzdělávání (ze 14 % na 9,9 % mezi roky 2009 a 2020), dochází v České republice **v posledních letech k jejich nárůstu z 5,4 na 7,6 %** mezi roky 2009 a 2020<sup>2</sup>.



Zdroj: Eurostat, EU Labour Force Survey. Online data code: [edaat\_lfse\_14]. Zpracování: vlastní

Graf č. 1: Česká republika: Vývoj míry předčasných odchodů ze vzdělávání 2003-2020

2 Eurostat, EU Labour Force Survey

**Odchody žáků ze vzdělávání v 7. nebo 8. třídě základní školy představují závažný problém.** To, že žák ukončil základní školu předčasně, znamená, že si neosvojil vědomosti kompletního kurikula, a nedosáhl tak ani základního stupně vzdělání. Zákon sice stanovuje devítiletou povinnou školní docházku, ta je však omezena na dosažení věku 17 let. Pokud tedy žák dosáhne věku 17 let a ze školy odejde, ačkoliv díky opakování ročníku (nebo vlivem odkladu školní docházky) neabsolvoval všech devět ročníků, zákon mu to umožňuje. **Jedná se tedy o žáky, kteří sice absolvovali 9 let povinné školní docházky, nedosáhli však základního vzdělání.**

Žákovi, který po splnění povinné školní docházky nezískal základní vzdělání a chce si ho doplnit, může ředitel školy za jistých okolností<sup>3</sup> povolit pokračování v základním vzdělávání, ale pouze do konce školního roku, v němž žák dosáhne věku 18 let (ve výjimečných případech a v případě žáků ve vzdělávacím programu ZŠ speciální může být žák starší). Jinou možností, jak si v budoucnosti zajistit stupeň základního vzdělání, je absolvování kurzu v základní nebo střední škole<sup>4</sup>. V Jihomoravském kraji takový kurz poskytuje pouze jedna základní škola v Brně [ZŠ a MŠ Brno, náměstí 28. října]<sup>5</sup>. Ve školním roce 2018/19 navštěvovalo dva kurzy pro získání základního vzdělání celkem 35 žáků, stejně jako v předchozím školním roce<sup>6</sup>.

Jak bylo uvedeno výše, data o předčasných odchodech ze škol lze získat ze školních matrik, ve kterých jsou shromažďována zejména z administrativních důvodů. Při jejich zpracování a interpretaci je tedy potřeba počítat s určitými nedostatky<sup>7</sup>.

Z dat zachycujících odchody žáků běžných tříd základních škol ve školním výkaznictví vyplývá, že ve školním roce 2019/2020 povinnou školní docházku v České republice ukončilo 85 511 žáků. **Předčasně přitom odešlo 3 679 z nich, což je 4,3 %.** Oproti školnímu roku 2015/2016, kdy tento podíl byl 4,5 %, se situace takřka nezměnila<sup>8</sup>. Největší podíl těchto žáků zaznamenal Ústecký kraj s 9,2 % a Karlovarský kraj s 6,4 %.

**V Jihomoravském kraji je celkový počet i podíl žáků předčasně opouštějící základní vzdělávání oproti celorepublikovému průměru nízký.** Za posledních 5 let (od školního roku 2015/2016) se jednalo o **2,6-3,1 %**. Podrobněji tato čísla zpracovává graf č. 2.

3 Po posouzení důvodů uvedených v žádosti jeho zákonného zástupce a na základě dosavadních výsledků vzdělávání žáka.

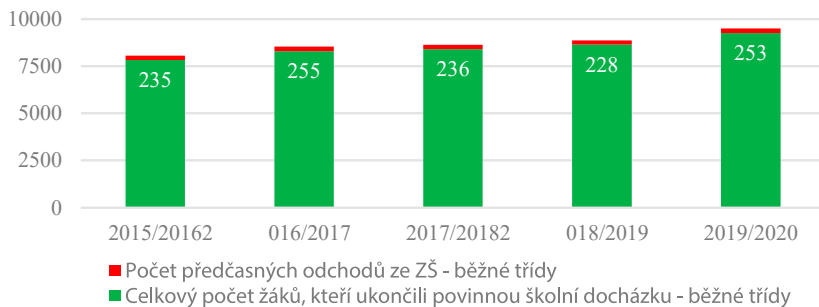
4 V Jihomoravském kraji takový kurz poskytuje pouze jedna jediná základní škola v Brně [ZŠ a MŠ Brno, náměstí 28. října] <http://www.jmskoly.cz/organizace/odbor-skolstvi-jmk/organizace-kurzu-pro-ziskani-zakladniho-vzdelani-organizovanych-zakladnimi-skolami>

5 <http://www.jmskoly.cz/organizace/odbor-skolstvi-jmk/organizace-kurzu-pro-ziskani-zakladniho-vzdelani-organizovanych-zakladnimi-skolami>

6 Výroční zpráva o stavu vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2018/2019, 2020:32.

7 Údaje, ze kterých lze vyčíst informace o povaze předčasných odchodů ze základních škol tak například zahrnují všechny žáky, kteří ze školy odešli v 7. – 8. ročníku, tedy i ty, kteří nezanedali studia, ale přešli na střední školu v nižším ročníku. (Vyjma žáků, kteří pokračují v plnění povinné školní docházky ve víceletých gymnáziích a v 8letém vzdělávacím programu na konzervatoři [Ř. 0108-0110]). Stejně tak nezahrnují údaje o žácích, kteří ze školy odešli v 9. ročníku, aniž by dosáhli základního vzdělávání

8 Data MŠMT, zpracováno Agenturou pro sociální začleňování.



Zdroj: MŠMT, ASZ, vlastní zpracování

Graf č. 2: Žáci předčasně odcházející ze základního vzdělávání v JM kraji

I zde můžeme zaznamenat regionální rozdíly (na úrovni ORP), i když ne v takovém rozsahu jako v některých jiných krajích. Z dat MŠMT zpracovaných ASZ vyplývá, že ve školním roce 2019/2020 ze základních škol v JM kraji předčasně odešlo 253 žáčků a žáků. **Nejvíce předčasných odchodů** bylo přitom zaznamenáno ve správním obvodu **ORP Brno [48], Znojmo [44] a Hodonín [28]**; naopak nejméně k předčasným odchodům docházelo v ORP Tišnov [1], Slavkov u Brna [2], Kuřim a Bučovice [3]. **Podíl předčasných odchodů byl jako nejvyšší** indikován v ORP Moravský Krumlov [8,2 %], Mikulov [7,1 %], **Hodonín [5,7 %]** a Pohořelice [5,6 %] – kde se ale jednalo jen o 7 žáků; naopak nejnižší byl tento podíl v SO ORP Tišnov [0,4 %], Šlapanice [0,9 %] a Slavkov u Brna [1 %] [Šmoldas et al., 2020].

## PŘEDČASNE ODCHODY ZE STŘEDNÍCH ŠKOL

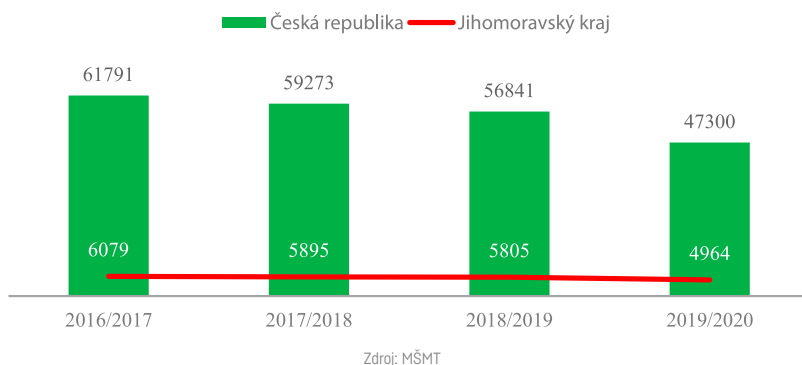
Podobně jako v případě interpretace dat o předčasných odchodech ze základních škol je potřeba postupovat obezřetně i v případě interpretace dat týkajících se škol středních. Ve školním výkaznictví (matrikách) se problematiky předčasných odchodů týkají čtyři kategorie (bude rozebráno níže). Všechny tyto kategorie ale vypovídají pouze o ukončení studia k 30. 6. daného roku, na dané škole. Není proto vyloučeno, že žák studium dokončí později, ať již na jiné škole, nebo na škole stávající<sup>9</sup>.

Podle údajů ze školních matrik, **odešlo ve školním roce 2018/2019 předčasně ze studia na středních školách 56841 žáků, kteří tvořili 13,5 % z celkového počtu všech žáků střed-**

<sup>9</sup> Týká se to především žáků v kategorii „ukončení vzdělávacího programu bez předepsané zkoušky“, kteří na to, aby složili zkoušku a úspěšně studium ukončili, mají celkem 3 pokusy, které mohou čerpat v rozmezí 5 let, přičemž nejbližší možnost se jim naskytá již v září téhož roku. Podobně tak v kategorii nepostoupení do vyššího ročníku z důvodu nesplnění podmínek lze předpokládat, že například ti, co nepostoupí v prvním ročníku, mohou opakovat na jiné škole. S ohledem na zjištění Cermatu, že tzv. absolutně neúspěšných žáků, kteří vyčerpají všechny pokusy o složení MZ bezúspěšně nebo překročí pětiletou lhůtu pro její složení (tj. nikdy ke zkoušce nedorazí), je cca 4,8 %, lze předpokládat, že poměrně velká část jich nakonec střední školu úspěšně ukončí [Cermat, 2018].

ních škol [těch bylo 420 814]. V 7792 případech se přitom jednalo o žáky nástavbového studia, u kterých je podíl žáků předčasně odcházejících téměř 50 % [celkem 14 803 žáků]<sup>10</sup>. Odchod z nástavbového studia má ale jiný charakter, protože ti žáci již mají ukončené odborné vzdělání. Bez jejich započítání se dostaneme na **12 %** z celkového počtu všech žáků středních škol [49 049 žáků z 406 011].

Celkový podíl žáků, kteří předčasně odešli z denního studia na středních školách v **Jihomoravském kraji**, dosáhl ve sledovaném školním roce 2018/19 při započítání žáků nástavbového studia **12,7 %** [5 805 žáků]. Bez žáků nástavbového studia se jednalo o **11,6 %** [5 041 žáků].



Graf č. 3: Změna v míře předčasných odchodů ze středních škol 2016-2020 v ČR a JM kraji (včetně nástavbového studia)

## DŮVODY VEDOUcí K UKONČENí STUDIA NA STŘEDNí ŠKOLE

Ve školním roce **2018/2019** se při započítání žáků nástavbového studia nejvíce z nich (**29 004**) nacházelo v kategorii „**ukončení vzdělávacího programu bez předepsané zkoušky**“ [jedná se o **7 %** všech žáků středních škol]. Druhým nejčastějším důvodem k předčasnému odchodu ze školy bylo **zanechání studia** na vlastní žádost, které se týkalo **20 437 žáků**, tj. **5 %** všech studujících na SŠ, třetím pak **nepostoupení do vyššího ročníku z důvodu nesplnění podmínek, které se týkalo 6 248 žáků** tj. **1,5**. Jen relativně malý počet žáků, **1 152**, tj. **0,3 %**, ukončilo střední školu z důvodu **vyločení ze studia**.

**Bez započítání žáků nástavbového studia** se ve školním roce **2018/2019** v kategorii „**ukončení vzdělávacího programu bez předepsané zkoušky**“ nacházelo 25 427 žáků [jedná se o **6 %** všech žáků středních škol], v kategorii **zanechání studia** na vlastní žádost bylo 17 245 žáků, tj. **4 %** všech studujících na SŠ, **do vyššího ročníku z důvodu nesplnění podmínek nepostou-**

<sup>10</sup> Výroční zpráva o stavu vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2018/2019, 2020, s. 32

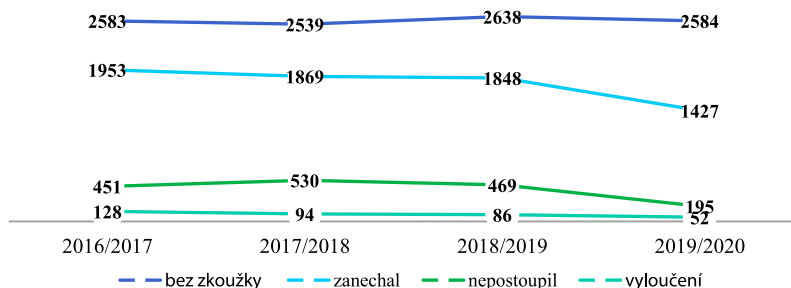


pilo 5354, tj. **1,3 % žáků** a střední školu z důvodu **vyřazení ze studia** ukončilo 1032, tj. **0,2 %, žáků**.

## Jihomoravský kraj

V Jihomoravském kraji bylo ve školním roce 2018/2019, při započítání žáků nástavbového studia, v kategorii „**ukončení vzdělávacího programu bez předepsané zkoušky**“ **3025 žáků**, tj. **6,6 %** všech žáků v JMK kraji. I zde platí, že řada z těchto žáků nakonec školu úspěšně ukončila po absolvování závěrečné zkoušky v zářijovém termínu. **Zanechání studia** (na vlastní žádost) **se týkalo 2112 žáků [tj. 4,6 %** všech studujících na SŠ] a **nepostoupení do vyššího ročníku z důvodu nesplnění podmínek** 561 žáků [**1,2 %**]. Jen velmi malé procento ukončilo střední školu předčasně z důvodu **vyřazení ze studia (0,2 % žáků)**.

**Bez započítání žáků nástavbového studia** se ve školním roce **2018/2019** v kategorii „**ukončení vzdělávacího programu bez předepsané zkoušky**“ nacházelo 2638 žáků [jedná se o **6 %** všech žáků středních škol], v kategorii **zanechání studia** na vlastní žádost bylo 17245 žáků, tj. **4 %** všech studujících na SŠ, **do vyššího ročníku z důvodu nesplnění podmínek nepostoupilo** 469, tj. **1 % žáků** a střední školu z důvodu **vyřazení ze studia** ukončilo 86, tj. **0,2 %, žáků**.



Zdroj: MŠMT

Graf č. 4: Změna v míře předčasných odchodů ze středních škol 2016-2020 v JMK kraji dle důvodu ukončení, bez žáků nástavbového studia.

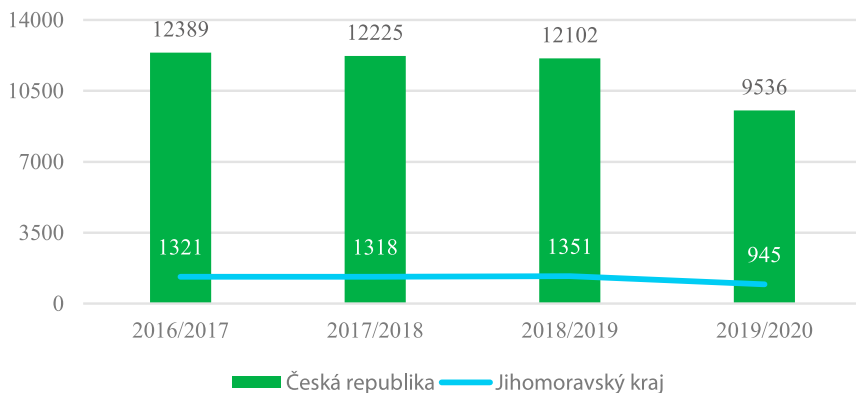
## PŘESTUPY NA JINÉ ŠKOLY

Podle některých odborníků nejsou hlavním problémem českého středního školství předčasné odchody ze škol, nýbrž tzv. „školní mobilita“, čili situace, kdy se žák rozhodne (někdy i opakovaně) pro změnu prvotně zvoleného oboru [Česká školní inspekce, 2016; Hlad'o, Šlapalová, 2018]. Meziškolní mobilita může být chápána pozitivně v tom smyslu, že poukazuje na flexibilitu školní-

ho systému umožňujícího žákům korigovat dřívější rozhodnutí ve věci volby studijního programu nebo konkrétní školy [Dvořák, Vyhnaněk, 2019]. Zároveň ale platí i to, že zvýšená meziškolní mobilita úzce souvisí se školní neúspěšností žáka, respektive žák, který jednou či vícekrát přešel na jinou školu, je častěji ohrožen předčasným odchodem [Rumberger, 2003; Trhlíková, 2015].

Dvořák a Vyhnaněk, kteří zkoumali školní mobilitu na základě dat z matrik, uvádějí že ve školním roce 2017/2018 **k přestupům mezi ročníky a typy studia nejčastěji docházelo v prvních ročnících studia a že žáci výrazně častěji přestupovali z maturitních oborů do kratších oborů zakončených výučním listem než naopak** (tzv. efekt vodopádu). Zejména přestupy z učňovských do maturitních oborů byly jen velmi malou částí mobility. Z hlediska regionů pak byla celková mobilita nejvyšší v Ústeckém a Karlovarském kraji [Dvořák, Vyhnaněk, 2019].

Ze školního výkaznictví vyplývá, že každý rok možnosti přestupu na jinou školu využívá přibližně 12 tis. žáků, tj. **cca 3 %** všech žáků studujících na SŠ, přičemž (jak ukazuje graf č. 5) tento počet každým rokem mírně klesá. Skokový pokles bylo možné zaznamenat ve školním roce 2019/2020, kde ale byla situace na školách, včetně přestupů, ovlivněna pandemií Covidu a s tím spojenými omezeními. V Jihomoravském kraji ročně přestupuje přibližně 1300 žáků, tj. **3 %** všech studujících žáků, přičemž situace je zde (vyjma roku 2019/2020) stabilní.



Zdroj: MŠMT

Graf č. 5: Přechody na jiné školy, vývoj od roku 2016-2020, srovnání ČR a JMK kraj, bez nástaveb

## DŮVODY PŘESTUPŮ

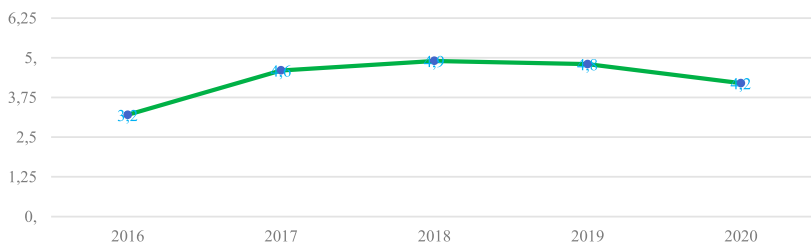
Důvody vedoucí žáky k opakovanému přestupu v 1. ročníku na jinou školu z perspektivy samotných žáků popsali Hlad' a Šlapalová v rámci kvalitativního výzkumu vedeného na čtyřech

školách v Jihomoravském kraji. V první řadě upozornili na to, že žáci nebyli při rozhodování o výběru studijního zaměření dostatečně informováni nejen o obsahu studia, ale především o jeho nárocích. Stejně tak si neuměli reálně představit, co v praxi obnáší daná profese, na které je mělo studium připravit (Hlad'o, Šlapalová, 2018). V tomto ohledu jejich poznatky korespondují s teoriemi kariérového rozvoje, podle kterých žákům v tomto věku chybí dostatečný stupeň sebezpoznání, který by jim umožnil posoudit vlastní potenciál ve vztahu k danému studiu nebo profesi [Vágnerová, 2012; Dvořák, Vyhnálek, 2019]. Mezi další faktory, které podle výše uvedeného výzkumu vedly žáky k přechodům na jiné školy, patřily subjektivně vnímaná nízká profesionalita pedagogického sboru – neakceptovatelné chování učitelů k žákům a nízké učitelské kompetence, kvalita a podoba praktického vyučování, konflikty se spolužáky a vysoké nároky rodičů (Hlad'o, Šlapalová, 2018).

## 4. Nejohroženější skupiny

### KDO ČELÍ NEJVĚTŠÍMU RIZIKU PŘEDČASNEHO ODCHODU ZE VZDĚLÁVÁNÍ?

Z dat Eurostatu vyplývá, že některé skupiny mladých lidí čelí rizikům předčasných odchodů ze vzdělávání častěji než jiné. Výrazné **rozdíly existují například mezi regiony a jednotlivými typy škol**. Největší míra předčasných odchodů ze vzdělávání se vyskytuje v **Karlovarském a Ústeckém kraji** (NUTS 2 Severozápad), kde procento předčasných odchodů v roce 2020 vystoupalo na **17,4 %, v případě dívek dokonce na 20,9 %**<sup>11</sup>. Mladí lidé žijící v těchto regionech proto čelí většímu riziku předčasných odchodů. Na úrovni NUTS 2, kam spadá **Jihomoravský kraj** společně s krajem Vysočina (NUTS 2 Jihovýchod), je **situace dlouhodobě příznivá**, míra předčasných odchodů ze vzdělávání zde v roce 2020 dosáhla **4,3 %**.



Zdroj: Eurostat, EU Labour Force Survey. Online data code: [edat\_lfse\_16]. Zpracování: vlastní

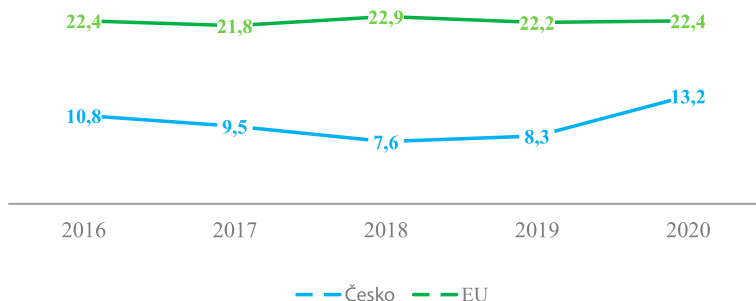
Graf č. 6: Změna v míře předčasných odchodů ze vzdělávání 2016-2020 NUTS Jihovýchod

Riziko předčasného odchodu je ve většině zemí EU větší pro chlapce než pro dívky. Česká republika je v tomto ohledu specifickou výjimkou, neboť **situace mezi pohlavím je zde dlouhodobě zcela vyrovnaná**. Za zmínku ale stojí skutečnost, že regionálně se tato situace značně liší, a zatímco **regiony Severozápad a Jihozápad se vyznačují tím, že zde častěji odchází dívky než chlapci, v Moravskoslezském regionu je to naopak**. Pokud jde o odchod ze střední školy, zde více než polovinu žáků (53 %) v roce 2018/2019 tvořili chlapci. Pokud se ale podíváme blíže na předčasné odchody v rámci jednotlivých kategorií oborů, tak v kategorii K a kategoriích L a M (tedy v případě maturitních oborů) byly v absolutních číslech častěji zastoupeny dívky. Pokud jde ale o podílové zastoupení předčasně odcházejících žáků dle pohlaví, je situace vyrovnaná (8,3 % pro dívky a 8,4 % pro chlapce). **V kategoriích E a H častěji odcházeli chlapci, a to nejen v absolutních číslech, ale i procentuálně**. V E a H oborech z 2909 studujících dívek jich odešlo 620, tj. 21 %, chlapců odešlo 134 z 5713, tj. 23 %. V rámci suburbanizace jsou pak předčasným odchodem

11 [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_lfse\\_16/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_16/default/table?lang=en)

nejčastěji ohroženi mladí lidé žijící v menších městech a na předměstí.<sup>12</sup>

Obecně také většímu riziku čelí **žáci s migrantským původem**. To platí i pro Česko republiku. Rozdíly mezi žáky s migrantským původem a z běžné populace zde sice nejsou tak markantní jako v jiných státech Evropy, situace se ale zhoršuje (viz graf č. 7). S ohledem na aktuální geopolitické dění se jedná o problém, který je potřeba brát velmi vážně. Z tohoto důvodu této specifické skupině věnujeme celou jednu následující kapitolu.



Zdroj: Eurostat, EU Labour Force Survey, Online data code: [edat\_lfse\_16]. Zpracování: vlastní

Graf č. 7: Žáci s migrantským původem předčasně odcházející ze vzdělávání, vývoj v letech 2016-2020

Data týkající se předčasných odchodů ze středních škol ukazují, že **největší odliv žáků je v prvních ročnících na odborných učilištích bez maturity**. V Jihomoravském kraji vzdělání v oborech E a H poskytovalo ve školním roce 2018/2019 48 škol a celkem se v nich vzdělávalo 9257 žáků [Statistická ročenka Jihomoravského kraje, 2019]. Žáků, kteří školu předčasně opustili, bylo 1968, což představuje **21 % všech žáků v daných oborech**. Nejvíce žáků přitom odcházelo z oborů kategorie E - 24 % žáků, v kategorii H to bylo 22 % žáků. Nejčastějším důvodem bylo **zanechání studia na vlastní žádost. Přibližně polovina těchto žáků** (bez ohledu na pohlaví) **v případě oborů E odchází již v průběhu prvního ročníku. V případě H oborů nejvíce žáků odchází v prvním a posledním (třetím) ročníku.**

**V maturitních oborech** (odborných i všeobecných) jsou předčasné odchody méně časté, nejvíce žáků (14 % žáků v daném oboru) odešlo v oborech L a M. Tito žáci nejčastěji spadali do kategorie „**ukončení vzdělávacího programu bez předepsané zkoušky**“ (viz graf č. 3), na základě výše uvedeného lze tedy předpokládat, že velká část z nich nakonec školu přeci jen úspěšně ukončila. Shrňme-li výše uvedené, můžeme říci, že **žák čelící většímu riziku předčasného odchodu ze vzdělávání bude:**

<sup>12</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_lfse\\_30/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_30/default/table?lang=en)

- ⊗ častěji bude bydlet v regionu Severozápad,
- ⊗ v regionu Severozápad a Jihozápad to častěji bude dívka,
- ⊗ v regionu Moravskoslezsko to častěji bude chlapec,
- ⊗ častěji to bude žák/žákyně s migrantským původem,
- ⊗ častěji to bude žák/žákyně v učňovském oboru,
- ⊗ častěji se bude jednat o dítě docházející do školy v malém městě nebo na předměstí,
- ⊗ častěji se bude jednat o žáka prvního ročníku.

Mezi další skupinu žáků **čelící většímu riziku ze vzdělávání a/nebo střední školy patří žáci sociálně znevýhodnění**. Situaci těchto žáků nelze doložit na výše uvedených datech z matrik a Eurostatu, proto ji níže popíšeme na základě literatury a dalších sekundárních zdrojů.

## ŽÁCI CIZINCI/S MIGRANTSKÝM PŮVODEM

### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊗ Při práci s jakýmkoliv žákem je vždy důležitý **individuální přístup**. To platí i pro žáky cizince, kde je potřeba nalézt rovnováhu mezi respektem k jeho individualitě a zohledněním kulturních specifíků, včetně tzv. „migrační historie“.
- ⊗ Důležité není pouze to, odkud žák přichází, ale také jaké byly okolnosti příchodu jeho rodiny do České republiky. Snažme se proto uplatnit kulturní senzitivitu, ale vyhnout se přitom paušalizaci a generalizaci.
- ⊗ Žák cizinec se setkává s mnoha překážkami, platí ale, že neznalost jazyka je jednou z největších.
- ⊗ Znalost jazyka zvyšuje nejen šanci na školní úspěch, ale i na začlenění do kolektivu a je důležitý pro budování sebevědomí žáka.
- ⊗ Proto je důležité, aby se všem žákům cizincům dostávalo **intenzivní výuky češtiny jako druhého jazyka (ČDJ)** ihned po nástupu do českého vzdělávacího systému a aby tato **podpora byla dlouhodobá**.
- ⊗ Zpočátku je přitom stěžejní osvojení jazyka „pro přežití“ a komunikaci, na kterém lze dále stavět a díky němuž lze komunikovat v ostatních předmětech.
- ⊗ Podobně jako u všech žáků se SVP i zde platí, že **poznat žáka a rozpoznat včas jeho potřeby** skrze pedagogickou či jazykovou diagnostiku je pro **stanovení vhodné podpory** klíčové.
- ⊗ Stejně jako jeho **průběžné sledování a vyhodnocování jeho pokroků**.
- ⊗ Není nutné se omezovat pouze na možnosti dané legislativou, ale je potřeba vyhledávat i jiné možnosti podpory, které nabízí například některé neziskové organizace nebo zahraniční dotační programy.

Data Eurostatu ukazují, že **žáci s migrantským původem** (dále v textu „žáci cizinci“)<sup>13</sup> patří v otázce předčasných odchodů ze vzdělávání (v EU), mezi ty nejohroženější. Platí to i pro Českou republiku, kde je situace ve srovnání s jinými zeměmi EU (Řecko, Itálie, Španělsko) sice stále relativně příznivá, nicméně se neustále zhoršuje. Mezi rokem 2019 a 2020 **došlo k nárůstu předčasných odchodů ze vzdělávání u těchto žáků z 8,3 % na 13,2 %**, což znamená, že jsme na tom v současné době hůře než například Belgie nebo Portugalsko, kde se problém předčasných odchodů ještě před 10 lety týkal více než 20 % žáků „cizinců“. To, že žáci cizinci patří v České republice mezi ty předčasným odchodem ze vzdělávání nejohroženější, dokládá dále i fakt, že z celkového počtu cizinců ve věku 15-19 let evidovaných v ČR od roku 2014 do roku 2019 **na střední škole nestudovala ani polovina**<sup>14</sup>. Ve školním roce 2019/2020 studovalo na SŠ 9496 cizinců (bez azylantů), přitom cizinců ve věku 15-19 zde v roce 2019 pobývalo 20726 (z nichž 17694 více než 12 měsíců). Více než 11 tisíc mladých cizinců ve věku školní docházky se tedy nevzdělávalo.

Dalším nepříznivým zjištěním je fakt, **že ze všech žáků cizinců v České republice tvořili ti, kteří ve školním roce 2018/2019 předčasně ukončili studium na střední škole, téměř 4 %, ačkoliv celkový podíl žáků cizinců na středních školách byl pouhá 2 %**. V Jihomoravském kraji tvořili předčasně odcházející cizinci 3 % ze všech cizinců studujících na středních školách, přičemž podíl na celkové žákovské populaci byl také cca 2 %. Tomu odpovídá **i podíl žáků cizinců, kteří předčasně ukončili studium na střední škole na všech předčasně ukončujících žácích**. Z celkového počtu všech předčasně ukončujících žáků ve školním roce 2018/2019 tvořili žáci cizinci 19 % (celkem se jednalo o 1811 žáků z 9514), v Jihomoravském kraji tito žáci tvořili 18 % ze všech předčasně ukončujících žáků (celkem se jednalo o 166 žáků z 916). Důvodem pro předčasný odchod ze střední školy bylo v ČR i JM kraji nejčastěji **ukončení studia na vlastní žádost** a až na druhém místě se jednalo o zanechání studia bez předepsané zkoušky (což je převažující důvod u ostatních žáků).

Jak tedy vyplývá z výše uvedeného, **velká část dětí cizinců ve věku, kdy by mohly studovat na střední škole, do žádné školy nedochází, a pokud ano, tak ji ukončují předčasně dvakrát častěji než jejich čeští spolužáci**.

Roli zde hrají *omezená znalost vyučovacího jazyka* a z toho vyplývající nemožnost plného využití studijního potenciálu (dle expertů zde významnou roli hraje i nedostatečná jazyková podpora žáků cizinců napříč vzdělávacím systémem), *absence pocitu sounáležitosti* (PISA, 2012), *pocit osamělosti a stigmatizace v rámci třídního kolektivu* (Kostelecká et al.), *nízká podpora rodičů nebo bariéry vyplývající z odlišného kulturního zázemí*<sup>15</sup>. Všechny tyto situace lze pokládat za problematické a je potřeba přemýšlet o způsobech, jak těmto žákům pomoci při překonávání bariér

13 Odborníci navrhuji hovořit o žácích s odlišným mateřským jazykem (žák s OMJ). Více zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

14 Tato viditelná disproporce se nijak výrazně nezmírní ani při započtení patnáctiletých žáků (cizinců) posledních ročníků základních škol.

15 To, že na střední školu nenastupují, může být dáno ale i tím, že někteří cizinci přicházející do České republiky s ukončeným základním vzděláním nastupují rovnou do pracovního procesu (tento jev popsala například Freidingerová, 2014).

plynoucích z jazykové neznalosti (nebo z neznalosti místního vzdělávacího systému) a jak je podpořit v dalším studiu, aby nedocházelo ke zbytečnému plýtvání lidským kapitálem.

Na následujících stránkách se zaměříme na **dopady jazykové bariéry** pro další studium, a rovněž na to, jaké v České republice existují nástroje, které tuto bariéru mohou úspěšně vyrovnat a jak je školy využívají. V závěru textu přikládáme doporučení pro školy i veřejnou správu.

## Vstup na střední školu – přijímací řízení

První bariéra, které musí cizinci, kteří chtějí pokračovat ve studiu na střední škole čelit, je **systém přijímacího řízení**. Ten je pro maturitní obory jednotný a skládá se z písemných testů z matematiky a z českého jazyka. Zkoušku z českého jazyka musí skládat všichni, bez ohledu na délku pobytu v Česku (takže i ti, kdo do české školy chodili pouze pár měsíců). Výjimku mají pouze žáci, kteří přicházejí přímo ze zahraničí. Ti mohou (dle § 20, odst. 4 školského zákona) požádat o odpuštění písemného testu. V současné době se tato výjimka vztahuje právě na uprchlíky přicházející do České republiky z válkou zasažené Ukrajiny<sup>16</sup>. Znalost jazyka je v tomto případě ověřována ústním pohovorem ověřujícím znalost českého jazyka v elementární úrovni, která je nezbytnou pro vzdělávání uchazeče v daném oboru vzdělávání. Ostatní mohou **požádat o uzpůsobení jednotných částí přijímacích zkoušek na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny**<sup>17</sup>. Nicméně jak ukazuje šetření NÚV, podpůrná opatření při závěrečných nebo maturitních zkouškách jsou využívána spíše výjimečně (NÚV, 2019). Úspěšnost u přijímacího řízení snižuje ale i písemná zkouška z matematiky, která je převážně složena ze slovních úloh a její zvládnutí tak ve velké míře závisí na porozumění zadání.

Zvládnout test z českého jazyka a přijímací řízení na střední školu může usnadnit **intenzivní jazyková příprava**, díky které se zvyšují šance absolventů zahraničních základních škol složit přijímací zkoušky na střední školu i ji (za další podpory) úspěšně dokončit. V České republice **neexistuje v tomto směru žádná systémová podpora**. Jednou z možností je návštěva ročního přípravného kurzu, který od roku 2016 za finanční podpory z Dánska, organizují neziskové organizace Meta, o. p. s. a Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. Většina jeho účastníků dosáhne minimálně úrovně A2 z češtiny, a zároveň si jazykově osvojí (případně doplní) učivo základní školy, seznámí se s českou historií apod. V současné době je kurz realizován pouze ve třech krajích.<sup>18</sup>

Další možností intenzivní jazykové přípravy na SŠ může být **kurz o letních prázdninách**, kde ale nelze předpokládat, že žák začínající na úrovni A0 dosáhne úrovně A2, spíše jde o možnost, jak cíleně pracovat na některých dovednostech budoucího žáka a o něco málo zvýšit jeho jazykovou úroveň.

16 V reakci na příchod uprchlíků z Ukrajiny byl schválen nový zákon, který mimo jiné upravuje i podmínky přijímacího řízení na střední školy. Tato úprava se týká prodloužení termínu podání přihlášek do maturitních i nematuritních oborů, možnosti nahradit dokládání potřebných dokumentů čestným prohlášením, prodloužením času přijímací zkoušky o 25 minut a možností skládat zkoušku z matematiky v anglickém, českém nebo ukrajinském jazyce. Předsedkyně Asociace ředitelů gymnázií Renata Schejbalová se domnívá, že ani tyto úlevy Ukrajincům nepomohou z důvodu neznalosti jazyka u přijímacího řízení uspět. Doporučuje proto těmto žákům nastoupit o rok níže do 9. třídy. (Brezovská, 2022)

17 <https://www.msmt.cz/file/56338/>, více informací zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/prijimacky-pro-zomj>.

18 Více o kurzu zde: [roční přípravný kurz](#)



Experti se domnívají, že právě nastavení přijímacího řízení a nízká jazyková podpora žáků cizinců je jedním z hlavních důvodů, proč velká část z nich na střední škole vůbec nepokračuje, a pokud ano, tak se přednostně hlásí na nematuritní obory (učiliště), nebo na soukromé střední školy, které mají vlastní kritéria pro přijímací řízení.

## Absence jazykové podpory na základní škole

Ani žáci cizinci, kteří na základní školu v České republice dochází několik let, nemusí zvládnout písemný test z českého jazyka, přestože na to mají schopnosti. Je to dáno především **absencí jazykové podpory těchto žáků na základní škole**. Podpora těchto žáků je přitom dle školského zákona možná. Žáci s migrantským původem mohou být v případě omezené znalosti vyučovacího jazyka považováni za *žáky se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále jen „SVP“) a mohou mít nárok na podporu z § 16 školského zákona. V minulosti se pravidla podpory řídila pouze vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [viz [školský zákon a vyhláška č. 27/2016 Sb.](#)]. Dle této vyhlášky mohou být žáci [s ohledem na znalost češtiny] zařazeni do 1.-3. stupně podpory. Kromě **pedagogické intervence** (od 2021 v kompetenci školy v rámci 1.st. podpůrných opatření) mohou být podpořeni **výukou ČDJ**<sup>19</sup> [max. 1 hodina třikrát týdně], **plánem podpory (PLPP v 1. st.), asistentem pedagoga nebo prodloužením délky vzdělávání**. Výzkumy i odborníci z praxe přitom upozorňovali na nedostatečnost těchto podpůrných opatření i na to, že nejsou vždy efektivní, systémová [Kostelecká et al., 2019; Titěrová, Meta, o.p. s.], a zejména dostatečně využívaná [Meta, o. p. s.]. I z tohoto důvodu byl v září roku 2021 zaveden [paralelně fungující] nový systém financování a organizace jazykové podpory těchto žáků, podle kterého jazykovou přípravu poskytují pouze školy určené příslušným krajským úřadem, který je odpovědný za její financování. Krajem určená je každá škola, která má minimálně 5 % žáků cizinců<sup>20</sup>. Podle této úpravy mají žáci cizinci nárok na **podporu ve výši max. 200 hodin po dobu 10 měsíců, ve skupinkách 1-10 žáků**. Výuka probíhá v dopoledních hodinách. Očekávané výstupy jazykové přípravy v základním vzdělávání stanovuje Kurikulum ČDJ, které pro MŠMT zpracovalo NPI ČR.<sup>21</sup> Tento systém upřesňuje systém jazykové přípravy, umožňuje její lepší dostupnost zejména na regionální úrovni i větší flexibilitu financování, má však svá úskalí například v tom, že pro mnohé děti bude nutnost dojíždění do určené školy nepřekonatelnou překážkou (výuka se realizuje v dopoledních hodinách, je možné využít i distanční výuky). Proto se pro některé situace doporučuje využít zajištění podpory dle stávajícího systému a vyhlášky č. 27/2016.

## Absence jazykové podpory na střední škole

Pokud žák cizinec uspěje u přijímacího řízení na střední školu, nemá zdaleka vyhráno. Žáci cizinci na střední školu často nastupují s nedostatečnou znalostí českého jazyka. To souvisí především

19 Čeština jako druhý jazyk, dále jen („ČDJ“).

20 Určenou školou může být kromě jiného i škola, který nemá alespoň 5 % žáků cizinců, ale je určena namísto školy, která má 5 % cizinců z důvodu, že má vhodnější podmínky, dostupnost, zkušenosti.

21 <https://www.inkluzivniskola.cz/node/3797>

se dvěma faktory. Tím prvním je věk žáka v době, kdy přicestoval do ČR a s tím spojený fakt, kolik let základní školní docházky zde absolvoval, tím druhým pak již zmíněná nedostatečná jazyková podpora na základní škole. Šetření NÚV přitom upozorňuje na rozdílnou situaci žáků cizinců podle typu středních škol. Zatímco na gymnáziích problematické situace týkající se nedostatečné znalosti jazyka těchto žáků nemusí příliš řešit, na středních odborných školách a učilištích je tomu naopak. Je to dáno především charakterem přijímacího řízení, které je velmi selektivní v tom smyslu, že bez velmi vysoké úrovně českého jazyka není téměř možné se na školu typu gymnázia vůbec dostat. Jak uvádí zpráva NÚV, tyto žáci často docházeli na soukromé hodiny českého jazyka a mají velkou podporu v rodině. Naopak na střední odborné školy a učiliště často přichází žáci, kteří sice absolvovali základní vzdělávání, jejich znalosti jazyka jsou ale často nedostatečné. U těchto žáků také často dochází k tzv. efektu dvojího znevýhodnění, protože kromě toho, že jsou „cizinci“ a neovládají dostatečně český jazyk, tak pochází i z rodin s nízkým socioekonomickým zázemím, kde se vyskytují například i problémy při komunikaci školy se zákonnými zástupci žáka apod. Jsou tedy znevýhodnění kulturně i sociálně.

Zejména u těchto žáků, kterým se nedostává dostačující podpory ze strany rodičů [ať už je to dáno jakýmkoliv důvody a okolnostmi], je podpora ze strany střední školy velmi žádoucí. V praxi je to možné, neboť tyto žáci mají stejně jako v případě žáků základních škol nárok na podporu z § 16 školského zákona. Jak ale ukazuje šetření NÚV z roku 2018, realita je odlišná. Z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a cizinců na oslovených školách byla pedagogická podpora formou podpůrných opatření podle § 16 školského zákona poskytována **více než polovině žáků** [tj. 251 ze 476] s nedostatečnou znalostí češtiny, z toho však jen 98 žákům [tj. **20,5 %**] bylo **příznáno podpůrné opatření 2. a 3. stupně** [NÚV, 2019].<sup>22</sup> **Kolem 40 % žáků tedy zůstává zcela bez podpory.**

Pokud žák nedosahuje úrovně A2, lze využít podpůrných opatření 3. stupně podle § 16 ŠZ, tzn. úpravu obsahu vzdělávání v rámci individuálního vzdělávacího plánu (IVP): 3 hodiny češtiny jako druhého jazyka týdně, využití (dvojazyčného) asistenta pedagoga a v neposlední řadě také možnost prodloužení délky středního odborného vzdělávání o 1 rok. Jazykovou podporu po celou délku studia by měli mít ale i žáci SŠ, kteří úroveň A2 dosáhli. Možné je doučování, dodatečné hodiny, např. formou volitelného předmětu, nebo externě organizované zdokonalovací kurzy.<sup>23</sup>

Jak uvádí významný expert na tomto poli, zatímco **osvojit si tzv. „komunikační jazyk“ trvá 2 až 3 roky, naučit se jazyk „akademický“ (odborný)**, jehož osvojení je důležité pro školní úspěšnost (například aspiruje-li žák na studium na vysoké škole), **zabere 5 až 7 let** (Cummins, 2019). Vždy je proto zásadní individuální posouzení. Pro úspěšné zvládnutí studia je navíc důležitá nejen podpora výuky českého jazyka, ale i **jazyková podpora v dalších předmětech**. Všem žákům cizincům by pak měla být poskytnuta **podpora v přípravě k maturitě** buďto formou specializovaného kurzu,

22 Monitoring probíhal na vzorku 186 škol ve všech 14 krajích České republiky. Z celkového počtu 88 408 žáků bylo 2 015 žáků – cizinců a 1 510 žáků s OMJ.

23 Zde více o [podpůrných opatřeních na SŠ](#)

který se věnuje přípravě k maturitě, nebo doučováním. Bohužel kurzy prohlubující znalosti jazyka a přípravné kurzy na maturity jsou málo dostupné, kromě Mety, o. p. s. je nabízí například Magistrát hlavního města Prahy ve spolupráci se Státní jazykovou školou.<sup>24</sup>

## Nepřípravenost pedagogů na školách a absence jejich podpory

Další problém, na který v kontextu žáků cizinců na SŠ upozornilo šetření NÚV, je nedostatečná připravenost učitelů na jejich vzdělávání. Vyplývá z něj, že **jen málo z nich je obeznáno s didaktikou výuky češtiny jako cizího nebo druhého jazyka a současně neví, kde informace k tématu získat**. Nejčastěji se tento problém týkal učitelů středních odborných škol a učilišť, kam nejčastěji dochází žáci cizinci, kteří vyžadují podporu (NÚV, 2019). Podpora pedagogů zejména na regionální úrovni je přitom poměrně omezená, stejně jako dostupnost kurzů pro učitele češtiny jako druhého jazyka se zaměřením na SŠ. Zde opět podporu nabízí především pražská organizace Meta, o. p. s., která mimo jiné pořádá například i semináře týkající se začleňování a výuky žáků s OMJ na SŠ.<sup>25</sup> V současné době tyto semináře a workshopy probíhají v Praze 3 v sídle organizace nebo online.

Začátky v nové zemi představuje pro děti cizince náročné období a adaptace na nové školní prostředí je výzvou, ve které je snazší obstát, mají-li podporu svého okolí.

## SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI

### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊕ *žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou jednou z nejohroženějších skupin z hlediska předčasných odchodů ze vzdělávání*
- ⊕ *mezi socioekonomickým statusem rodiny a školní úspěšností existuje přímá závislost*
- ⊕ *sociální znevýhodnění jako východisko pro SVP je obtížně diagnostikovatelný jev*
- ⊕ *počet žáků s diagnostikovanými SVP z důvodu sociálního znevýhodnění nekorresponduje s předpokládanými počty takových žáků ve vzdělávacím systému*
- ⊕ *žáci ze sociálně znevýhodněných rodin trpí komplexem problémů, které obvykle nejsou přímo viditelné*
- ⊕ *hlavní objektivní zátěžové faktory představuje nízká podpora ze strany rodičů a omezené finanční prostředky rodiny*
- ⊕ *nedostatky v motivaci žáků mají často komplexní příčiny založené i na nedostacích vzdělávacího systému*
- ⊕ *sociální práce s rodinami představuje významnou podporu pro úspěšné vzdělávání dětí*

<sup>24</sup> <http://www.sjs.cz/czech-for-foreigners/kurzy-pro-stredoskolaky-s-omj.html>

<sup>25</sup> Více zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/aktualni-otevrene-seminare>.

- ② *pro systematické řešení speciálních vzdělávacích potřeb žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění by bylo zapotřebí koordinované spolupráce multidisciplinárních týmů*

Kromě žáků cizinců jsou nejvíce ohroženi předčasným odchodem ze vzdělávání sociálně znevýhodnění žáci. Ohroženost této skupiny žáků díky struktuře sbíraných a vykazovaných dat v ČR nelze exaktně doložit, můžeme se však v tomto ohledu opřít o studie týkající se **souvislosti socioekonomického statusu rodiny a školní úspěšnosti**.

Vycházíme zde z předpokladu, který se potvrzuje naším výzkumem (viz níže) i dalšími pracemi (např. Felcmanová, L., Habrová M. et al., 2015 nebo Straková, Soukup, Simonová, 2020), že **školní neúspěšnost je úzce provázaná s ohrožením předčasným odchodem** ze vzdělávání a často působí jako významný push out nebo falling out faktor. Jak uvádí studie týmu Agentury pro sociální začleňování: „Školní neúspěšnost může být důsledkem sociálního znevýhodnění, zároveň je posilována projevy, jako jsou absence, migrace atd. Školní neúspěšnost není tedy jen problémem pedagogickým, ale i sociálním“ (Březinová et al., 2022 cit. in: Mair et al., 2022).

**Přímá závislost mezi socioekonomickým statusem rodiny a školní úspěšností je obecně existujícím jevem** [Matějů, Straková, 2003], jehož plošnému zkoumání na úrovni zemí OECD se dlouhodobě věnuje šetření PISA. V České republice je pak míra této závislosti a její reprodukce jedna z nejvyšších [Průcha, 2006; Prokop, 2020; EU, 2019]. Znamená to, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem v České republice obecně dosahují horších výsledků a nižšího stupně vzdělání než srovnatelně disponované děti z rodin lépe situovaných. Stejně tak lze na základě PISA šetření konstatovat, že české děti ze socioekonomicky znevýhodněných rodin dosahují slabších školních výsledků než děti ze srovnatelného prostředí v některých jiných zemích OECD (např. ve Velké Británii či Estonsku).

Pakliže chápeme školní neúspěch jako významný prediktor potenciálního předčasného odchodu ze vzdělávání, je zjevné, že sociálně znevýhodněné rodinné prostředí působí jako zásadní rizikový faktor. **Negativní vliv nízkého socioekonomického statusu rodiny na žáka může do velké míry kompenzovat škola**. V českém kontextu bylo zjištěno, že v tomto ohledu **existují značné rozdíly nejen mezi konkrétními školami, ale také mezi různými regiony** [Prokop, Dvořák, 2019]. Podle Dvořáka a Prokopa lze tyto rozdíly do jisté míry vysvětlit nerovností v ekonomice a sociálních problémech českých regionů. Z jejich výzkumu sledujícího vztah sociálních problémů (nestabilní bydlení, exekuce, chudoba) a vzdělávacích problémů (absence, nedokončené vzdělání, opakování ročníku) na regionální úrovni vyplývá, že až 50 % vzdělávacích rozdílů na úrovni obcí s rozšířenou působností lze vysvětlit tzv. destabilizující chudobou (exekuce rodičů, bytová nouze dětí), a že vysoká míra zadlužení rodičů a počet dětí v bytové nouzi jsou dva nejsilnější předpoklady školní neúspěšnosti [Dvořák et al., 2020c; Prokop, 2019 cit. in: Mair et al., 2022].

Značnou intenzitu nerovnosti mezi regiony ilustruje již výše uváděná skutečnost, že nejvyšší míru

předčasných odchodů ze vzdělávání – stejně jako celkově nižší úroveň dosaženého vzdělání populace - dlouhodobě zaznamenávají Karlovarský a Ústecký kraj [kde v roce 2020 předčasně ukončilo vzdělávání 17,4 % žáků, což alarmujícím způsobem převyšuje celorepublikový průměr 7,6 %], které jsou nejvíce zatíženy přítomností sociálního vyloučení a strukturálními sociálními problémy.

## Pojem sociální znevýhodnění ve školství

**Sociální znevýhodnění** bylo jako jeden z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů v roce 2004 Školským zákonem<sup>26</sup> definováno jako:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

V roce 2011 byla definice posílena vyhláškou<sup>27</sup>, která říká, že „za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“

Pozdější novelizací zákona z roku 2016 bylo od specifikace pojmu sociálního znevýhodnění jako důvodu speciálních vzdělávacích potřeb žáka upuštěno a v platné verzi školského zákona<sup>28</sup> již nefiguruje. Novela zákona namísto definování východisek vzdělávacího oslabení žáka akcentuje jeho vzdělávací potřeby vyplývající ze zdravotního stavu nebo životních podmínek. V zákoně tedy již nenajdeme vymezení pojmu sociálního znevýhodnění. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných<sup>29</sup> pak ve výčtu podpůrných opatření zmiňuje i skupinu „žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“, více k definici sociálního znevýhodnění žáků v platných legislativních normách není uvedeno. V práci týmu Agentury pro sociální začleňování se k tomu dále uvádí: „Oproti předchozímu stavu se jedná o pojetí, které klade důraz na to, aby předem nestigmatizovalo žádnou skupinu žáků. V tomto novém legislativním pojetí je klíčové zdůraznění potřeb žáků a rozpoznávání překážek, které žákům proces vzdělávání znesnadňují. Na základě jejich rozpoznání lze pak vymezit oblasti podpory, kterou žák potřebuje ve vzdělávání. Na druhou stranu může být pro pedagogickou praxi obecné a těžko uchopitelné, že do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním mohou patřit všichni žáci, kterým vznikají bariéry ve vzdělávání na základě jakýchkoli nezdravotních

26 § 16 zákona č. 561/2004 Sb.

27 Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

28 viz platné znění zákona č. 561/2004 dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinem-ode-dne-1-2-2022>

29 Vyhláška č. 27/2016 Sb.

faktorů.“ (Mair et al., 2022).

Diagnostiku žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění podle zákona, stejně jako u jiných speciálních vzdělávacích potřeb, provádějí pedagogicko-psychologické poradny, naplnění SVP pak zajišťují školská poradenská zařízení.

### **Identifikace a diagnostika sociálního znevýhodnění**

Sociální znevýhodnění jako východisko pro existenci speciálních vzdělávacích potřeb žáků je dlouhodobě **obtížně diagnostikovatelný jev**. Pro jeho identifikaci neexistuje žádná jednoznačná opora v legislativě, pojmové vymezení v zákoně i vyhlášce je značně vágní a poskytuje široký prostor pro posouzení, s kterým se pedagogicko-psychologické poradny při diagnostice obtížně vyrovnávají. Absenci jasného vodítka pro identifikaci a diagnostiku sociálního znevýhodnění potvrzuje výzkum uskutečněný v roce 2021, v němž byli dotazováni pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Z výzkumu vyplynulo, že více než 72 % respondentů se domnívá, že identifikace této skupiny žáků je podle zákona i vyhlášky nejasná a v praxi je těžké určit, kdo a na jakém základě do ní patří. Zároveň více než 74 % respondentů postrádá metodické materiály, které by s identifikací pomohly (Němec, Phillipová, 2021). Kromě základní identifikace přítomnosti sociálního znevýhodnění je dalším složitým problémem stanovit jeho stupeň, kterému pak odpovídají podpůrná opatření.

V kontextu české odborné literatury poskytuje podrobnější vymezení sociálního znevýhodnění ve své práci M. Habrová, která uvádí, že *„pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy“* (Felcmanová, Habrová et al., 2015).

### **Obecně lze za sociálně znevýhodněného považovat zejména žáka:**

- a) žijícího v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);
- b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;
- c) žijícího v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;
- d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedo-

statečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka; e) umístěného mimo rodinu [Felcmanová, Habrová et al., 2015].

Autorky citované práce, jejímž cílem je napomoci rozpoznání sociálně znevýhodněného žáka ve školním prostředí a poskytnout oporu pro stanovení vhodných podpůrných strategií, se pokoušejí **definovat sociální znevýhodnění rovněž skrze jeho projevy**. Tento přístup může být značným přínosem jak pro diagnostické pracovníky, tak zejména pro pedagogy a školní poradenské pracovníky, kteří často neznají rodinné zázemí a širší kontext života žáka, zatímco s demonstrací sociálního znevýhodnění se běžně setkávají [Lábusová, 2015]. Projevy znevýhodnění mají rozličné formy i intenzitu a pro efektivní podporu žáka je vždy důležité věnovat pozornost každému znaku selhávání či školní neúspěšnosti a hledat jeho příčiny.

### **Kvantifikace sociálního znevýhodnění**

Problém s diagnostikou sociálního znevýhodnění jako SVP se odráží i v dostupných statistikách. Podle kvalifikovaného odhadu počtu žáků se sociálním znevýhodněním na území ČR, který kombinací různých metod provedli autoři studie zaměřené na kvantifikaci žáků se SVP, je v **základním vzdělávání přibližně 140 tisíc žáků s tímto typem znevýhodnění, přičemž asi u 35 tisíc z nich může jít o natolik silné znevýhodnění**, že by mělo být podkladem pro stanovení podpůrných opatření druhého nebo vyššího stupně (UPOL, Čvt 2015). Podle Statistické ročenky školství [MŠMT, 2021] však v roce 2020 bylo poradenskými zařízeními diagnostikováno jen 17 273 dětí ze základních škol jako žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.

Nízký počet diagnostikovaných SVP z důvodu sociálního znevýhodnění je kromě popsané obtížné identifikace zapříčiněn rovněž nedostatečnými kapacitami pedagogicko-psychologických poraden (PPP) i školních poradenských pracovišť, jak potvrzovali i respondenti našeho výzkumu, kteří zmiňovali například alarmující čekací lhůty na vyšetření v PPP. Jistou roli sehrává také výše v Kapitole 5 zmíněná možná stigmatizace žáka spojená se stanovením SVP, které se žáci – obzvláště na střední škole – snaží vyhnout a zvládnout vzdělávací proces bez podpůrných opatření. V případě sociálního znevýhodnění může být stigmatizace žáka ještě výraznější než u SVP spojených s poruchami učení. V neposlední řadě je pro stanovení SVP zapotřebí spolupráce rodičů nezletilých žáků, která může být v některých případech u sociálně znevýhodněných rodin, z pohledu informantů a informantek zapojených do výzkumu, problematicky dosažitelná.

### **Sociální znevýhodnění jako riziko pro úspěšnou vzdělávací dráhu**

Jak již bylo uvedeno výše, sociální znevýhodnění, nebo také socioekonomické znevýhodnění či sociokulturní odlišnost jako pojmové kategorie užívané v sociologickém i pedagogickém diskursu, jsou velmi významným rizikovým faktorem pro předčasný odchod ze vzdělávání. V čem tkví

rizika života v prostředí sociálního znevýhodnění či kulturní odlišnosti pro vzdělávací dráhu přibližíme za využití známých teoretických konceptů v následujícím úseku textu.

Sociální znevýhodnění má různé příčiny a projevy od kulturních, přes zdravotní po ekonomické. Žák se například může potýkat s **jazykovou bariérou**. To se týká nejen žáků s migrantským původem („cizinců“), ale například i některých romských žáků, kteří doma hovoří etnolektem, nebo dětí ze sociálně znevýhodněného/vyloučeného prostředí, které mohou (ale nutně nemusí) mít omezenou slovní zásobu, nerozvinutý komunikační kód apod. [Hadj Moussová, 2009, s. 27]. Lze předpokládat, že v průběhu základního vzdělání (a před nástupem na školu střední) žák tento typ znevýhodnění z velké míry dorovná, pokud se ale jedná o žáka cizince, tak je potřeba s touto kombinací sociokulturního znevýhodnění počítat. Nejčastěji bývá sociální znevýhodnění nicméně spjata s **vlivem rodinného prostředí** [Mair et al., 2022]. Tato skutečnost se projevuje různými způsoby. Dítě například může vyrůstat v **dysfunkční rodině**, která se potýká s nějakým druhem patologie [různé druhy závislostí] nebo psychických problémů vedoucím k ohrožení zdravého psychického vývoje dítěte. Důsledkem stresujících situací, kterým je opakovaně vystavováno, upadá nejen jeho schopnost soustředit se a zpracovávat informace, ale dochází i k snižování funkčního IQ [Mair et al., 2022]. Specifická je také situace dětí vyrůstajících v sociálně vyloučených lokalitách, se kterými se pojí řada negativních jevů, jakými jsou nevhovující bydlení, prostorové vyloučení a nedostupnost služeb, koncentrace nezaměstnaných osob v jednom místě apod. Problémem nejen těchto rodin je často také **nepříznivá ekonomická situace**.

V některých rodinách, které po generace vyrůstají v prostředí sociálního vyloučení, bývají děti již od předškolního věku vystaveny jiným výchovným vzorcům než děti z běžné populace. V rodině obvykle není přítomno systematické výchovné působení, dětem se dostává jiných podnětů i přístupů, což je kognitivně ovlivňuje natolik, že již při vstupu do vzdělávání vykazují značné rozdíly od dětí z běžných rodin. Tato rozdílnost, projevující se odlišným vývojovým schématem zasahujícím jazykové schopnosti či rozsah obecných vědomostí a kompetencí, je mnohdy mylně interpretována jako intelektová nedostatečnost, přestože o skutečném intelektuálním a vzdělávacím potenciálu nijak nesvědčí. Pro jejich budoucí vzdělávací a kariérní dráhu je tedy zásadní vzít v úvahu odlišnost rodinného prostředí žáka bez stereotypizace a poskytnout mu hned na začátku dostatek vhodných podnětů a podpory pro vyrovnání se s vývojovým hendikepem [Lábusová, 2015].<sup>30</sup>

Pro vysvětlení odlišnosti ve výchově a vývoji sociálně znevýhodněných lze využít některých existujících teoretických konceptů: Jde o Mertonův koncept anomie, Lewisovu teorii kultury chudoby, dvojí pojetí vzdělávání v rámci pojmů *Education* a *Schooling*, a také koncept akademické marnos-

---

30 Na popsanou skutečnost reagovala novela Školského zákona, která od školního roku 2017/18 stanovila povinnost předškolního vzdělávání pro děti, které dovrší pět let věku. Již před zavedením tohoto opatření však někteří odborníci uváděli, že rok povinné předškolní docházky nemá reálný vliv na srovnání vzdělávacích šancí sociálně vyloučených či znevýhodněných dětí s dětmi z běžného prostředí, neboť jde o nedostatečně časový úsek. K lepšímu vstupu do vzdělávání by sociálně hendikepovaným dětem významněji pomohlo absolvování celé předškolní docházky již od věku 3 let [Hůle et al., 2015; Klingerová, 2015].



ti. S ohledem na zaměření tohoto textu, a rovněž kvůli diskutabilitě některých jejich východisek (především u Lewisovy teorie chudoby) v současném odborném diskurzu, nebudeme jmenované teoretické koncepty anomie a teorie chudoby více rozebírat, přestože mají ve vývoji přístupů k řešení vzdělávacích i sociálních nerovností nezastupitelné místo.

Jak již bylo naznačeno, koncept kultury chudoby není veřejně ani vědecky všeobecně přijímaným konceptem. Navíc je také velmi často dezinterpretován (díky nepochopení antropologického pojetí kultury) a ideologicky zneužíván. Proto pokládáme za důležité upozornit na jeho problematická místa. Jedním z jeho nedostatků je to, že kulturu prezentuje jako něco zakonzervovaného a neměnného. Z toho pak vyplývá i fatalistický pohled na situaci lidí, kteří jsou touto kulturou natolik ovlivněni, že nemohou ani nechtějí svou situaci změnit [Lamont, Small, 2006]. Skutečnost je ale složitější, a přestože někteří lidé žijí v sociálně vyloučených lokalitách, které jsou prostorově segregované, jejich kontakty s okolím nejsou neexistující. Například děti neprocházejí pouze primární socializací v rodině, ale také v prostředí školy, kde jsou vystavováni dalším/odlišným vzorcům chování a v sociálním a kulturním vakuu nežijí ani jejich rodiče, kteří docházejí do zaměstnání, i když třeba pracují v neregulérních pozicích. Koncept je problematický také v tom, že veškerou odpovědnost za chudobu přenáší na její nositele a klade nedostatečný důraz na její vnější příčiny [Lewisův přístup je antropologický, uvádí sice, že kultura chudoby vzniká v reakci na danou situaci, tedy i na nepříznivé společenské podmínky, dále ale již tyto podmínky nebere v potaz]. Jeho koncept se tak, i díky těmto metodologickým nedostatkům, mohl stát oporou pro konzervativně orientované badatele, kteří jsou přesvědčeni, že chudí si za svou chudobu, v důsledku svých vlastností a chování, mohou sami („deserving poor“)<sup>31</sup>. Ačkoliv Lewis rozlišoval mezi chudobou a kulturou chudoby vyskytující se jen u skupiny osob dlouhodobě žijící v chudobě, strádání a sociálním vyloučení (a pouze v některých jejích projevech), jeho koncept byl často vztahován na všechny chudé lidi. Podle některých kritiků této teorie je pak běžné, že učitelé, kteří na chudé děti nahlíží skrze tuto optiku, k nim automaticky přistupují s nízkým očekáváním [Gorski, 2012].

V souvislosti se sociálním znevýhodněním a (sub)kulturou chudoby je však zajímavé uvést také koncept, s kterým na základě zkoumání britských Travellerů přišla Judith Okely [Okely, J., cit. in: Jakoubková, Budilová et al., 2010]. Okely rozlišuje mezi pojmem **Schooling**, pod nímž se rozumí formální školní vzdělávání probíhající na půdě institucí a **Education**, což je výchova a vzdělávání uskutečňované v rámci rodiny či primárních skupin, tedy tam, kde probíhá primární socializace. Přičemž *schooling* je v marginalizovaných skupinách považován za nevýznamný, zatímco na *education*, v rámci něhož jsou mezigeneračně předávány skupinové hodnoty, je kladen vysoký důraz. Okely vysvětluje tuto disproporci tím, že vzdělávání typu *education* na rozdíl od *schoolingu* je zásadní pro budoucí obživné strategie potomků těchto sociálně exkludovaných skupin.

Uvedené koncepty se zabývají extrémním typem sociálního znevýhodnění, kterým je sociální vyloučení, v kontextu ohrožení vzdělávací dráhy se častěji setkáváme s mírnějšími typy znevý-

31 <http://www.antropoweb.cz/cs/kultura-chudoby>

hodnění, v nichž se však odrážejí východiska těchto teorií, která, pokud jsou správně uchopena, napomůžou pochopení příčin selhávání žáků se sociálním znevýhodněním a otevírají možnosti k jejich adekvátní podpoře.

Pro vytváření rovného přístupu ke vzdělání a prevenci předčasných odchodů může být zásadně nosný **koncept pocitu akademické marnosti**, který formulovali Brookover a Schneider v roce 1975. Pocit akademické marnosti se nevztahuje jen k výrazně sociálně znevýhodněným žákům, ale dotýká se širšího spektra žáků s nižším socioekonomickým statutem. Pocit akademické marnosti lze definovat jako **stav, kdy žák ztrácí pocit kontroly nad svými vzdělávacími výsledky a víru v to, že je schopen řádně a úspěšně fungovat ve vzdělávacím systému**. Pociťuje-li vysokou míru pocitu akademické marnosti, znamená to, že je přesvědčen o tom, že sám nemůže nijak ovlivnit svou školní úspěšnost. Jak uvádí autoři studie zabývající se validizací konceptu v českém prostředí „Akademická marnost reflektuje vysoký pocit bezmoci ve školní situaci. Vysoký pocit marnosti znamená, že žáci mají silný pocit, že vzdělávací systém pracuje proti nim jako proti členům určité skupiny a že k tomu, aby uspěli, by museli mít veliké štěstí“ [Straková, Soukup, Simonová, 2020].

Pro náš výzkum je zajímavé, jak s tímto konceptem pracovala vlámská socioložka M. Van Houtte, která konstatovala, že je velmi **vhodný pro zachycení bariér, které brání žákům s nízkým socioekonomickým statutem se ve škole snažit** [Van Houtte, cit. in: Straková, Soukup, Simonová, 2020], tedy umožňuje nám do určité míry vysvětlit absenci motivace ke vzdělávání u některých žáků. O nedostatku motivace ke vzdělávání jako důvodu selhávání a předčasného odchodu hovoří většina pedagogických odborníků, včetně respondentů našeho terénního i dotazníkového šetření.

Pro aplikovaný výzkum je koncept pocitu akademické marnosti přínosný také proto, že na základě výzkumných zjištění dokáže vysvětlit rozdíly ve výsledcích vzdělávání mezi různými typy škol s odlišným socioekonomickým složením žáků; a rovněž v tom, jak říkají autoři české studie, že „zatímco socioekonomické složení žáků školy legitimními způsoby ovlivnit nemůžeme, můžeme se snažit zdůrazňovat význam postoje učitelů k žákům a způsobu komunikace jejich očekávání“ [Straková, Soukup, Simonová, 2020], což může znamenat potřebnou změnu v trendu předčasných odchodů ze vzdělávání.

### **Sociálně znevýhodněný v prostředí školy a systému vzdělávání**

Žáci s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění se **ve svém školním i mimoškolním životě potýkají s komplexem problémů či hendikepů**, které se vzájemně ovlivňují a často umocňují. Tyto problémy obvykle **nejsou přímo viditelné**, proto jsou pedagogy těžko uchopitelné, jejich příčiny nejsou řešeny na preventivní bázi a včas. Zjevné jsou naopak jejich projevy, které jsou často učiteli a dalšími aktéry označovány za vlastní jádro problému a zaměřované za příčiny selhávání. Jak uváděli i respondenti našeho dotazníkového šetření z řad zástupců škol, jde o špatný prospěch, časté absence, kázeňské problémy a nezáměrné o studium.

S čím se tedy žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí musejí při svém vzdělávání vyrovnávat? Hlavní objektivní zátěžové faktory představuje **nízká podpora ze strany rodičů** a **omezené finanční prostředky rodiny**.

Jak potvrzují studie Agentury pro sociální začleňování zabývající se situací v sociálně vyloučených lokalitách (např. Svobodová, 2019, 2018; Staveník, Stejskalová, 2019; Bocan, Vepřková et al., 2018), malá podpora rodičů má několik aspektů i důvodů. Jedním z nich jsou **nedostatečné kompetence rodičů k podpoře**, které pramení z vlastního nízkého vzdělání (lidé žijící v sociálním znevýhodnění obvykle disponují jen nízkým stupněm vzdělání), nedostatku zkušeností s rozvojem vzdělávacího potenciálu dětí a absencí sociálních vazeb mimo socioekonomicky znevýhodněné prostředí. Významnou roli zde sehrávají i časté **negativní zkušenosti rodičů s vlastní školní docházkou**, které se přenášejí na děti v podobě demotivace ke vzdělávání jako celku. Nedostatečná podpora také může vycházet z **nedostatku času na péči** o žáka kvůli vysokému pracovnímu vytížení rodičů, nutnosti péče o více sourozenců či jiné členy rodiny, což je často ještě zesíleno přítomností pouze jednoho rodiče v domácnosti. Rodiče s nízkým socioekonomickým statutem mají omezené možnosti pracovního uplatnění, takže často pracují ve směnném režimu a jen málokdy najdou časově flexibilní práci, která umožňuje sladění rodinného života se zaměstnáním. V takovém případě je pak velmi obtížné poskytnout dítěti takovou podporu ke vzdělávání, jaká by byla zapotřebí. Problém sladování rodinného a profesního života je ještě výraznější v infrastrukturně znevýhodněných regionech, kde je menší nabídka zaměstnání a je nutné za práci dojíždět, a zároveň je v těchto oblastech vyšší koncentrace sociálně znevýhodněných. Nízká podpora rodičů může mít i závažnější příčiny, které se v prostředí sociálního znevýhodnění nezdídka vyskytují. **Rodiče žáků se mohou potýkat s různými typy závislostí** (drogy, alkohol, gamblerství), nebo také **s vážnými zdravotními problémy** – např. podíl osob pobírajících invalidní důchod je v regionech s vysokou mírou sociálně znevýhodněných dlouhodobě vysoký – jež jim neumožňují dostatečnou péči o své potomky, a naopak často vyžadují jejich významné zapojení do činností, které jinak obvykle vykonávají dospělí. Děti mohou být také **vystaveni projevům sociálně patologického chování rodičů** (agresivita, domácí násilí, kriminální jednání) a obecně **dysfunkčnímu rodinnému zázemí**, kde pak školní úspěšnost vypadává z žebříčku priorit na úkor základních potřeb přežití a fungování v daných podmínkách.

Do vzdělávací dráhy žáka se rovněž silně promítá **špatná ekonomická situace** rodiny (Mair et al., 2022). Ta ovlivňuje již výběr školy a oboru studia na střední škole. Při volbě oboru je žák se slabým materiálním zázemím nucen přizpůsobit se možnostem rodiny a volit pragmaticky, nikoliv podle svého zájmu. Musí vybírat školu v místě bydliště nebo poblíž, protože rodina není schopna nést náklady na dojíždění, případně ubytování ve vzdálenějším místě. Také musí vybírat obory, které nemají vysoké finanční nároky na učební pomůcky či vybavení pro praxi. Často je tak žák vycházející ze základní školy konfrontován s velmi malou možností výběru a faktickou nedostupností oborů a středních škol. Z toho plyne výše popisovaný nevhodný výběr oboru, který oslabuje zájem o studium a vůli ho dokončit. Při studiu se pak vinou materiálního nedostatku rodiny při srovnávání se spolužáky mohou dostávat do role outsiderů, vypadávají také z mimoškolních aktivit (výlety,

pobyty, kulturní akce), kterých se z finančních důvodů nemohou účastnit a zůstávají na okraji kolektivu. Tato situace je pak významným rizikem pro dokončení školy.

Extrémním případem vlivu nepříznivé finanční situace rodiny na vzdělávání je nutnost opustit střední školu, nebo do středního vzdělání vůbec nenastoupit kvůli potřebě výdělku a přispívání do rodinného rozpočtu. Opuštění vzdělávání kvůli potřebě zvýšení příjmu domácnosti je jev, s nímž se v českém prostředí setkáváme, není však úplně obvyklý. Častější je vůle žáka disponovat co nejdříve vlastním příjmem, která je ovšem také motivována špatným finančním zázemím rodiny. V tomto ohledu v posledních letech zaznamenáváme negativní vliv široké nabídky pracovních míst pro nekvalifikované v regionálních průmyslových zónách, která působí jako pull faktor pro absolventy základních škol s nízkým zájmem o vzdělání.

Špatná ekonomická situace rodiny často také zapříčiňuje nebo se podílí na výše popisované nízké podpoře ze strany rodičů. **Pokud se rodiče nacházejí v situaci, kdy musí vynaložit maximum úsilí na zajištění základních existenčních potřeb rodiny, jako je bydlení či dostatek jídla nebo třeba zdravotní péče, školní úspěšnost a vzdělávací dráha dětí pro ně není podstatná a nezbývá na ni prostor.** Takovou situaci popsala respondentka našeho výzkumu dlouhodobě se zabývající podporou vzdělávání sociálně znevýhodněných: „...školy vůbec nevědí, s čím se jejich žáci mimo školu musí potýkat. Jsou to někdy věci, které si učitelé neumí ani představit – musí se starat o mladší sourozence nebo pomáhat invalidnímu rodiči s chozením na úřady, mívají problémy spjaté s častým stěhováním a špatným bydlením, kde se nemůžou připravovat do školy nebo ani pořádně vyspat. To jsou všechno příčiny, které mají podstatný vliv na školní docházku a úspěšnost...“ Zmiňované časté stěhování, které je v prostředí sociálního znevýhodnění kvůli nedostatečnosti státní bytové politiky běžným jevem, je samo o sobě významným rizikovým faktorem předčasných odchodů ze vzdělávání.

Velmi diskutovaným aspektem vzdělávání sociálně znevýhodněných je již opakovaně zmiňovaný **nedostatek motivace ke studiu**. Na uvedených teoretických konceptech jsme se pokusili ukázat (skryté) příčiny nižší motivovanosti ke vzdělávání u socioekonomicky znevýhodněných skupin, nyní ještě doplníme poznatky z praxe a z dosavadních českých výzkumných prací.

Jednou z uváděných příčin předčasného vypadnutí sociálně znevýhodněných ze vzdělávacího systému, která byla uváděna i informanty našeho výzkumu, je skutečnost, že rodiče těchto dětí jsou ve vysoké míře nezaměstnaní (Bocan, Vepřková et al., 2018). Děti z těchto rodin pak nemají osobní zkušenost s tím, co obnáší pracovní proces, jak jej ovlivňuje výše dosaženého vzdělání, **nemají pro svůj budoucí pracovní život pozitivní vzory**, takže postrádají motivaci pro plnění povinností a překonávání obtíží spojených se školou. Tam, kde **chybí perspektiva pro uplatnění všestranně rozvinutých osobností dětí**, lze těžko vytvářet vnitřní motivaci, která je ke studiu i úspěšnému pracovnímu uplatnění nezbytná. Zároveň zde hraje samozřejmě roli věková nezralost a hierarchie hodnot dospívajících, kteří v patnácti letech obvykle nemají pochopení pro školní povinnosti, chtějí mít co nejvíce volného času a s ohledem na probíhající pubertu je obtížné získat

u nich autoritu. Nejen děti, ale především rodiče z této sociální skupiny podle výpovědí respondentů našeho výzkumu z různých důvodů nepociťují vnitřní motivaci pro studium. Zástupci středních škol hovoří také o tom, že je pro ně velkým problémem získat ke spolupráci rodiče. Jak výzkumy, tak expertní aktéři (více in Büchlerová, 2021) uvádějí, že je klíčové vtáhnout rodiče do dění školy, do školních i mimoškolních aktivit tak, aby měli o studiu svých dětí a jeho prostředí více informací a zájmu.

Významnou roli v oblasti motivace pro dosažení vyššího stupně vzdělání hraje **frustrace žáků – ale i jejich rodičů – z dosavadního průběhu školní docházky**. Děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí jsou velmi často zážitky z povinné školní docházky frustrovány a nechtějí už ve studiu pokračovat. Frustrace je způsobena opakovanými školními neúspěchy, nepříznivým školním klimatem a častou etnickou diskriminací. Respondenti výzkumu zaměřeného na bariéry sociálně vyloučených ve vzdělávání (Bocan, Vepřková et al., 2018) v souvislosti s tím hovořili také o narušených osobnostech žáků, které se pak jen obtížně mohou zařadit do kolektivů na střední škole, stejně jako do zaměstnání a společnosti obecně.

Zde je potřeba říci, že skupinu sociálně znevýhodněných, a především předčasně vypadávajících ze vzdělávání v českém kontextu tvoří z vysoké míry **Romové**. Ve zmiňovaném výzkumu, který probíhal v Ústeckém kraji, se uvádí, že romští žáci činí až 80 % předčasně odcházejících. U romských žáků je otázka demotivace a frustrace ze vzdělávání obzvláště palčivá. Často se hovoří o tom, že v romské komunitě vzdělání tradičně není uznáváno jako klíčová hodnota. Toto tvrzení však nelze věrohodně podložit, naopak se setkáváme se zcela opačnými postoji uváděnými přímo autory z romské komunity, kteří popisují, že Romové si vždy vážili a váží vzdělaných lidí, ale ne vždy dokážou pro dosažení vzdělání vytvořit podmínky: „Romové sice vědí, že je dobré být učitelem, lékařem, zdravotní sestrou, uvědomují si, že k získání těchto pozic je třeba chodit pravidelně do školy a podávat výkony. Ne vždy jsou však schopni si k tomu vytvořit adekvátní podmínky, ne vždy jsou ochotní“ (Pape, 2007). K příčinám problematického vztahu běžných Romů ke vzdělávání autorka dále uvádí: „Vytváření podmínek velice úzce souvisí s vlastní zkušeností s diskriminací na trhu práce. Pokud člověk nemá tutéž zkušenost jako Romové, asi těžce porozumí jejich filozofii [„proč bych měl investovat do vzdělávání, proč bych měl nutit dítě k výkonům, když ho stejně nikdo nezaměstná“]. Kdo zaměstná Romku jako zdravotní sestru, když máme problém sehnat práci jako uklízečky či pomocní dělníci?“ V současné době se již setkáváme s mnoha Romy a Romkami studujícími střední i vysoké školy a můžeme pozorovat pomalé zlepšování situace. Je však zjevné, že **postoje Romů, zejména těch s nízkým socioekonomickým statutem, jsou silně podmíněné i dlouhodobým postavením Romů ve společnosti**.

V předkládané práci se však zaměřujeme spíše na provázání socioekonomického statusu s příčinami selhávání ve vzdělávání bez akcentu na etnické rozdíly žáků, což vyplývá také z bezprostředních zjištění našeho terénního výzkumu, v nichž nebyla otázka romství respondenty akcentována. Přesto je třeba zdůraznit, že **právě zkušenosti s nepříznivým sociálním klimatem mohou být pro sociálně znevýhodněné, především pak pro Romy z této skupiny, zásadním**

## faktorem demotivace ke vzdělávání.

V souvislosti se sociálním klimatem hovoříme taky o potřebě „**bezpečného prostředí**“, které u sociálně znevýhodněných hraje významnou roli při volbě vzdělávacích strategií. Ve výběru školy, ať už základní či střední, se znevýhodnění kvůli zkušenostem svým i svých rodičů často orientují podle toho, kde mohou očekávat prostředí, které jim poskytnou přijetí a kde budou spolužáci s podobným rodinným zázemím. Důležitá je pro ně také znalost prostředí zprostředkovaná sourozenci či kamarády. Význam bezpečného prostředí je obzvláště silný pro romské rodiče, jejichž výchova je pedocentrická a pravděpodobně i s ohledem na zkušenosti minority značně protektivní [Pape, 2007].

Posledním ze specifíků týkajících se vzdělávání žáků ze znevýhodněného prostředí, který zmíníme, je **genderový rozdíl ve vzdělávacích strategiích**. Podle statistik jsou dívky více ohroženy předčasným odchodem ze vzdělávání, což je pravděpodobně podmíněno tradičním pojetím genderových rolí v rodinách s nízkým socioekonomickým statutem. Zatímco od muže se očekává, že bude živitelem rodiny, vzdělání tedy u něj může mít instrumentální hodnotu zlepšení šancí na pracovní uplatnění [Vacek, Pacnerová, Menclová, 2008], u ženy se předpokládá, že se bude věnovat dětem a domácnosti, takže vzdělání se u ní nepovažuje za důležité.

### **Význam sociální práce u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Pro úspěšné vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je zcela zásadní **znalost kontextu jejich života**, rodinného zázemí a z toho plynoucích specifických potřeb. Jak už bylo řečeno, učitelé se při své práci setkávají pouze s demonstrací příčin nepříznivě ovlivňujících školní úspěšnost žáků, a pokud nevyvíjí úsilí nad rámec svých běžných pracovních povinností, nemají možnost zjistit, co se za těmito projevy skrývá. Důležitým nástrojem pro odkrývání příčin problémů, a tedy i pro možnost efektivní podpory žáků, jsou **školní poradenští pracovníci, zejména sociální pedagogové či psychologové**. Především sociální pedagogové se ve své činnosti zabývají širším kontextem žáka a mají prostor pro komplexní řešení jeho potřeb. Tato pozice však na středních školách obvykle není často přítomna, případně je zřizována na projektové bázi, což přináší nestabilitu a problematické personální obsazování, nebo je často kapacitně podhodnocena. Podobně je to i s pozicí školních nebo také sociálních asistentů, kterou je možné zřizovat v rámci projektových šablon. **Školní (sociální) asistent**, jehož úkolem je propojování školy s rodinou, a také práce s žákem v rámci rodinného prostředí, je vhodným nástrojem pro snížení bariér sociálně znevýhodněných žáků při studiu.

Podle výpovědí respondentů našeho výzkumu i zjištění již citovaných prací **přináší pozitivní výsledky spolupráce školy s terénními sociálními pracovníky**, kteří mohou pracovat s žáky a rodinami v přirozeném prostředí jejich domova. Rodiny mají k těmto pracovníkům důvěru, která vychází z dlouhodobější spolupráce při řešení širšího spektra problémů a jsou proto ochotny s nimi spolupracovat ve větší míře, nežli třeba se zástupci školy. V dosavadní praxi školy využívají terénní pracovníky existujících sociálních služeb, existují však školy, které zaměstnávají vlastní

terénní sociální pracovníky úzce zaměřené na spolupráci školy a rodiny<sup>32</sup>. V rámci takové sociální práce je důležitý akcent na **docházení sociálních pracovníků do rodin** žáků, kde mohou být v úzkém kontaktu s rodiči, nahlédnout komplexnost problémů rodiny v jejím přirozeném prostředí a získat si její důvěru. Dobré výsledky přináší zejména to, když je terénní sociální pracovník v **intenzivním kontaktu s rodinou** a řeší nejen studijní záležitosti dětí, ale také bydlení, dluhy, zaměstnání a další obtíže rodiny. Osvědčuje se rovněž osobní asistence sociálních pracovníků při jednáních se školami, pedagogicko-psychologickou poradnou či úřadem práce.

Důležitým východiskem pro efektivně zacílenou sociální práci, která bude spojovacím článkem mezi školou a rodinou, je **sdílení informací mezi relevantními aktéry** (rodiči, školou, sociálními službami, PPP, OSPOD, ÚP). Předávání informací do určité míry brání legislativní normy, přesto je však možná a realizovatelná. Narážíme zde ale na značnou roztržičnost a resortismus jednotlivých subjektů, které tradičně nemají zájem opouštět svůj kompetenční prostor a vytvářet systémová a koordinovaná řešení. Na lokální úrovni se však setkáváme s příklady dobré praxe ve spolupráci aktérů, jak bylo potvrzeno i našimi informanty. Spolupráce je však obvykle popisována jako výsledek neformálních nadstandardních vztahů mezi pracovníky jednotlivých institucí, nebo intenzivního nasazení některého z lokálních aktérů. Pro systematické řešení speciálních vzdělávacích potřeb sociálně znevýhodněných by bylo zapotřebí dlouhodobé intenzivní spolupráce **multidisciplinárních týmů**, v nichž by byli zastoupeni učitelé, poradenští pracovníci, pedagogicko-psychologické poradny i sociální služby, případně zástupci OSPOD. Zásadním předmětem kooperace by pak měla rodina jako celek, nikoliv pouze žák.

---

32 Např. ZŠ Zahradní v Chomutově

## PŘÍKLAD DOBRE PRAXE V OBLASTI SPOLUPRÁCE SUBJEKTŮ PODPORUJÍCÍCH RODINU A ŽÁKA: PŘÍPADOVÁ SETKÁNÍ

V rámci sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a koordinované spolupráce relevantních subjektů v Dubí vznikla zajímavá platforma pro komplexní řešení situace klientských rodin, kterou místní nazvali Případové setkání. Jde o obdobu případových konferencí jako metody sociální práce. Na případových setkáních se nad problémy dětí a rodin scházejí sociální pracovníci NNO Květina, sociální pracovnice města, zástupci školy a učitelé spolu s rodinami. Společně řeší školní nesnáze dětí i obtíže v jejich zázemí. Uskutečněná případová setkání přinesla podle výpovědí respondentů výrazná pozitiva především pro klientské rodiny a školu. Učitelé – a jiní pedagogičtí pracovníci – se v průběhu setkání blíže seznámili se situací rodin, měli možnost pochopit specifické příčiny či důsledky jednání a chování dětí i jejich rodičů, často je tato konfrontace přiměla změnit na dítě či rodinu dosavadní pohled, lépe jim porozumět a tím zlepšit spolupráci. V průběhu setkání se rodiče nakonec mnohdy dočkali i ocenění a pochvaly, což kromě potřebného posílení sebedůvěry vedlo i ke zvýšení důvěry v sociální služby, školu a instituce obecně. Rodiče setkání hodnotili také jako zájem o jejich problémy a důležitý pro ně byl pocit, že na nich ostatním záleží. Byli pak díky tomu ochotni otevřeněji mluvit o své situaci a být přístupnější k navrhovaným řešením. Případová setkání jako nástroj sanace ohrožených rodin a zlepšení spolupráce školy a rodiny se velmi osvědčila - podle informací respondentů si škola v některých případech dokonce sama vyžádala opakované setkání - a bezpochyby přispěla k sanaci klientských rodin SAS.



## 5. Příčiny předčasných odchodů ze vzdělávání

### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊗ *předčasný odchod ze vzdělávání je postupný proces*
- ⊗ *selhávání ústí v předčasný odchod má individuální podstatu a je výsledkem kombinace různých příčin a nepříznivých faktorů*
- ⊗ *viditelnými projevy potíží žáka vedoucích k předčasnému odchodu jsou školní neúspěch, časté absence či výchovné problémy*
- ⊗ *je třeba zkoumat příčinu problémů, nikoli řešit jen viditelné důsledky*
- ⊗ *identifikované primární příčiny předčasných odchodů ze vzdělávání jsou:*
  - *nevhodná volba oboru,*
  - *nízké sebevědomí a nízká motivace,*
  - *nepříznivé třídní a školní klima (problémy se spolužáky, a/nebo pedagogy),*
  - *nepříznivá socioekonomická situace rodiny,*
  - *„životní momenty“ zasahující do studia*
  - *příčiny související s individuálními charakteristikami žáků*

Předčasný odchod ze vzdělávání je ve většině případů postupný proces, který bývá vyvolán různými příčinami a ovlivněn kombinací mnoha faktorů. Tento proces je značně individuální a vyznačuje se provázaností jednotlivých příčin a jejich důsledků, takže je často obtížné je od sebe navzájem odlišit. V literatuře se uvádí několik typů procesů vedoucích k vypadnutí ze vzdělávání<sup>33</sup>, které mají různé spouštěče a primární příčiny [Trhlíková, 2013, s. 23]. Jejich společnou charakteristikou je dlouhodobost procesu a také projevy, které jej provázejí. Mezi tyto projevy patří vysoká míra absencí, školní neúspěch či výchovné problémy. Takovéto viditelné efekty vnímáme jako důsledky **primárních příčin** problémů vedoucích k předčasnému odchodu. Tyto příčiny popisujeme dále v textu.

### NEVHODNÁ VOLBA OBORU

Řada výzkumů (např. Trhlíková, 2013 nebo Hlad'o, Šlapalová, 2018) jako jeden z hlavních důvodů předčasných odchodů uvádí nevhodně zvolený obor. Nevhodnost volby oboru má dva různé

33 Hovoříme o čtyřech základních typech procesů vedoucích k předčasnému odchodu ze vzdělávání:

**PUSH OUT:** proces, při kterém je student vytačován ze studia v důsledku neprospěchu, porušování pravidel chování či docházky.

**PULL OUT:** proces, kdy je předčasný odchod ze vzdělávání událostí iniciovanou rozhodnutím studenta či jeho rodiny v důsledku externích vlivů

**FALLING OUT:** proces, kdy je předčasný odchod ze vzdělávání důsledkem nebo „postranní příčinou“ nedostatečné dlouhodobé podpory žáka, který dlouhodobě nevykazuje pokrok v učení a který se k možnosti úspěchu postupně stává apatickým

**FADE OUT:** proces odpoutávání se od školy a školního vzdělání, který se vyznačuje gradací a kombinací více příčin (Jordan et al., 1994; DOLL, Eslami, Walters, 2013; Finn, 1989, cit. in: Bocan, Vepřková, 2018).

aspekty. Jedním z nich je situace, kdy je zvolený obor pro žáka nevhodný z toho důvodu, že neodpovídá jeho schopnostem a je pro něj příliš náročný, ať už v teoretické nebo praktické části výuky. Druhým pak když žák zvolí obor, o němž brzy po nástupu zjistí, že ho nebaví či nezajímá a nechce se mu v budoucnu věnovat. Za nevhodnou volbou oboru stojí obvykle nedostatečná nebo zkreslená představa o náplni oboru a nevyhraněná profesní orientace žáka (Hladů, Šlapalová, 2019). Oba typy špatné volby oboru vedou k vysoké míře ohrožení předčasným odchodem. Žáci nacházející se v situaci, kdy nastoupili na obor, který jim z výše uvedených důvodů nevyhovuje, ztrácí motivaci ke vzdělávání, což může dále vést k odpoutávání se od školy (Finn, 1989) a vyústit v úplný odchod ze vzdělávání.

Skutečnost, že špatná volba oboru vede k předčasnému odchodu ze vzdělávání, potvrzovali také respondenti našeho dotazníkového šetření zacíleného na vedení škol, kteří akcentovali zejména neadekvátní náročnost oboru ke schopnostem žáků, a také respondenti terénního výzkumu z řad poradenských pracovníků a pedagogů.

### Momenty „prozření“

Ke zjištění, že zvolený obor žákovi nevyhovuje, dochází zpravidla brzy po nástupu do 1. ročníku střední školy. U někoho je „momentem prozření“ obsah teoretické výuky, o němž zjistí, že ho nebaví nebo je na něj příliš náročná, u jiných je to obsah praxe, který se žákovi ozřejmí až v okamžiku jejího prvního absolvování. Problém s praktickou částí výuky se často objevuje u studijních oborů kladoucích vysoké požadavky na psychickou odolnost žáků, jako je třeba pečovatelka:

„Tam je vždycky pro ně šok druhý ročník, protože praxe v nemocnici. To je prostě pro ně šok. V prvním ročníku tady dělají to, co je v pohodě a potom nastoupí do druhého ročníku a mají se starat o lidi. Někteří jsou na to nezralí ještě, někteří z toho mají třeba psychické problémy. Tak už jsme to řešili, že jsme chodili do hospicu, tak to jsme dali až do třetího ročníku, protože pro ty druhačky to bylo hrozně náročné. Máme i menší skupiny teď, takže máme po těch osmi lidech, v té nemocnici, ty děti. Ale i přesto, ten druhák je pro ně prostě šok“ *[Výchovná poradkyně, SŠ Smrková]*.

V našem výzkumu se objevil také jiný zdroj nespokojenosti s praktickým vyučováním. Byla jím náplň výuky v prvním ročníku, která budoucím opravářům zemědělských strojů či automechanikům připadala příliš odtržená od obsahu budoucího řemesla, nezajímavá, triviální a bezúčelná.

### Důvody a motivace k volbě oboru

Ke špatné volbě oboru dochází z různých důvodů. Žáci při přechodu ze základní na střední školu většinou nemají jasno o tom, čím by chtěli být, vybírají tak školu nebo obor podle různých externích motivací. Často zvolí obor na základě **doporučení rodičů, jiných rodinných příslušníků, případně pracovníků základní školy**. K volbě na základě preferencí blízkého okolí žáka se



v rámci výzkumu vyjadřovali oslovení žáci prvních ročníků:

T: Proč sis zvolil tuto školu/obor? S: Protože jsem musel.

T: Jak to myslíš?

S: Rodiče mě k tomu donutili. Musel jsem, ale zároveň jsem i chtěl. T: Ty říkáš, že rodiče to chtěli? Tvůj táta je automechanik?

S: Jo.

T: Byl by sis vybral jinou školu?

S: Spíš elektro bych si vybral [žák 1. r. SŠ Smrková]

„Mě máma chvíli přemlouvala, jestli bych nechtěla jít na zdravotní sestru. A já, že tam prostě nechci, že to je strašný fofr a je tam chemie, fyzika a tyhle předměty mi prostě nejdou, takže tam nechci. Tak jsme se kvůli tomu i pohádaly, že jsem chtěla jít na tu pečovatelskou a ona chtěla aby ze mě bylo něco víc. Že bych na to měla. A já si prostě myslím, že bych to nezvládla, tu školu“ [žákyně 1. ročníku SŠ Habrová].

Velký vliv na výběr oboru má také **vrstevnická skupina a kamarádi**. Žáci často volí typ dalšího studia s motivací zůstat s kamarádem/kamarády a vytvořit si tím již předem „bezpečnější“ prostředí pro vstup na novou školu. Znalost prostředí budoucí střední školy se rovněž ukazuje jako důležitý faktor ve volbě oboru, zejména u žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, případně u studijně slabších žáků zvyklých na submisivní roli v kolektivu (Bocan, Vepřková, 2018). Takoví žáci proto často volí školu, kterou znají od svých sourozenců, nebo na níž mohou přejít se svými vrstevníky nacházejícími se v podobné situaci. Jak dokládá například úryvek s fokusní skupiny se žáky 1. ročníku SŠ:

„Třeba můj kámoš šel na stejnou školu jako já, jen abychom byli spolu“ [žák 1. ročníku SŠ Smrková].

Při výběru oboru jsou často parametrem dojezdová či docházková **vzdálenost**, „bezpečnost“ školy a přítomnost kamarádů žáka více než schopnosti a zájem o daný obor.

Například podle respondentů výzkumu ze střední školy se zemědělským zaměřením je ve škole jen málo žáků, kteří si ji vybrali proto, že mají zájem o zemědělství, znají tuto problematiku například z domova a mají k ní bližší vztah. Oproti dřívější době, kdy školu často navštěvovaly děti absolventů nebo děti ze zemědělských rodin a žáci pocházeli obvykle z venkova, dnes je většina žáků z větších měst a přichází bez předchozího zájmu o obor. Většina současných žáků podle informantů volí jejich školu zejména proto, že se nedostali jinam, nebo že jim byla na základní škole doporučena jako snadná. Nastupují tedy ke studiu bez vnitřní motivace a nemají od školy žádná očekávání. Realita učebních oborů je pak překvapí, až po nástupu teprve zjišťují, co je jejich obsahem, jaké je možné uplatnění a ne vždy se slučuje s jejich zájmy, ale i schopnostmi a dovednostmi. Tím, že jsou takoví žáci zpočátku studia málokdy motivováni zájmem o obor

a budoucí uplatnění v něm, mohou snadněji selhávat. Zde pak hraje významnou úlohu činnost pedagogů i poradenských pracovníků, kteří různými způsoby usilují o zvýšení motivace k dokončení školy.

Podle zkušeností pedagogů a expertů má na výběr oboru vliv také často **zkreslená představa** o pracovním trhu a o svém budoucím povolání, a tedy i o obsahu studijních oborů. Ta je zapříčiněna nedostatkem informací a zkušeností, které by žákům mělo poskytnout kariéerní poradenství na ZŠ, rodina či jiní aktéři. Jak dokládá citace z výzkumu Agentury pro sociální začleňování, kde respondent z řad zástupců školy uvádí: „*Žáci vůbec netuší, jak nyní vypadá činnost ve strojírnách, že tam týpek stojí u CNC stroje a luští křížovku a jaký berou mzdy, díky tomu, že jsme byli v litvínovských strojírnách se nám zvýšil počet přihlášek na zámečnicka strojního*“ (Bocan, Vepřková, 2018).

Pro mnohé žáky, jak potvrdil i náš výzkum lokalizovaný v menších moravských městech, je však výběr oboru značně **limitován možnostmi výběru**, které jsou v individuálních situacích žáků k dispozici. S ohledem na místo bydliště, dosavadní studijní dráhu či rodinnou situaci jsou možnosti často omezené. Žáci například nemají dobré studijní výsledky, rodina nemá finanční prostředky na zaplacení výdajů na pomůcky, které jsou v některých oborech potřeba; obor, který by chtěli studovat, není v jejich okolí dostupný, ale na dojíždění nemají finance nebo si jejich rodinná situace vyžaduje, aby byli přítomni doma apod.

Pro řadu žáků, se kterými jsme hovořili, byl proto obor, který studují, druhou někdy dokonce třetí nebo čtvrtou volbou:

„Já jsem si vybral předtím dvě školy, ale tam mě nevzali“ (žák 1. ročníku SŠ Smrková).

Tito žáci si byli schopni tuto volbu racionalizovat nejčastěji tím, že se jedná o obor, ve kterém vždy bude práce, ve kterém si vydělají dost peněz, nebo který jim umožní získat zdarma svářečské a jiné zkoušky, případně že jim poskytne vystudovat „alespoň něco“ a získat vzdělání důležité pro další pracovní a sociální mobilitu.

„T: A je pro vás důležitý, abyste nevyšli jen se základkou, jak tady padlo, jako jak na to budou koukat lidi, jak na to bude koukat rodina?“

S1: Hm. S2: Jo.

S3: Jo, když máš učňák, tak aspoň si řeknou, že máš něco. T: Takže společenský uznání je pro vás taky důležitý?

S3: Jo, určitě.

...

S4: Tak taky je důležitý, jestli třeba chce dělat ten obor, že jo. Se základkou to asi těžko bude dělat, když ho třeba zajímá, nevím, automechanik, tak je asi lepší udělat automechanika, se základkou se tam nedostane, že jo.



T: To je perfektní, že to říkáš, protože práci můžeš dělat nějakou, třeba v Amazonu, kde nabírají i se základkou, ale nemůžeš dělat konkrétní práci.

S4: Když ho to třeba baví, tak se základkou to nebude dělat, nebo hůř, že jo.“ (Fokusní skupina B, žáci 1. ročníku SŠ Smrková).

## Podpora při volbě oboru

V souvislosti s nevhodnou volbou oboru jsme se zabývali také otázkou **kariérového poradenství** na základních školách, které někteří informanti a informantky označili za nedostatečné, či přímo absentující. Pokud nedostatky v kariérovém poradenství nejsou saturovány rodinným prostředím žáka nebo jiným zdrojem podpory, je pro něj velmi obtížné zvolit si vhodný obor na základě realistického očekávání od studia a další profesní dráhy. Často pak dochází k tomu, že kariérové poradenství, které by mělo předcházet volbě oboru, suplují až pracovníci střední školy. V okamžiku, kdy si po nástupu žák uvědomí, že obor studovat nechce a hrozí, že díky tomu vypadne ze vzdělávání, je možné včasnou intervencí školního poradenského pracoviště SŠ a za podmínky dostupnosti jiných oborů ve škole nasměrovat ho k profesi, která mu bude konvenovat lépe.

O svých zkušenostech s přechody mezi obory v rámci školy hovořily respondentky našeho výzkumu:

„... na základce je prostě někdo nasměruje, rodiče, výchovné poradkyně, jako v té nejlepší snaze, oni sem přijdou, než se tady rozkoukají, a prostě oni řeknou, a ještě mají nějakou praxi, jo a oni vlastně až na té praxi zjistí, že to opravdu jako nechťejí dělat, že tři roky by se tu jenom trápili a rozhlédnou se a uvidí třeba obor, který se jim víc líbí, jo, tak za náma pak dojdou, tak to pak řešíme říjen, listopad, že, tak není to hned září, i když taky jsou obory, někteří, že třeba už v září mění, že“ (Výchovná poradkyně, SŠ Habrová).

„Oni si podají přihlášku na jeden obor, v průběhu prázdnin změní názor, přijdou za panem ředitelem a pokud je tam volné místo, tak jako jim to umožní. To je jedna možnost je, ta druhá možnost teda je, že jako poznání, co ten obor obnáší, tak mění, no a třetí možnost je, že to nezvládají, že dojde takhle čtvrtletí nebo i dřív, ale většinou to bývá takhle to čtvrtletím, jsou nějaké výsledky, známky, takže třeba vidíme, že děcko hodně zaostává. Tak někdy dojde děcko samo, někdy je to iniciativa nás nebo třídních učitelů, za náma dojdou a řeknou prostě jako, že děcko strašně zaostává a že to je prostě hrozné, mistři třeba poukazují na to, že třeba je postě úplně dispraktik, takže zavoláme děcko, rodiče a začneme řešit. Jo a oni neztratí vůbec rok, protože toto, co jste říkaly, to se všechno skutečně v tom říjnu, listopadu, a to se mi právě na naší škole hrozně líbí, že děcko, jako si tu už zvyklo, máte děcka třeba s autistickými rysy a tak, takže pro ně třeba to vůbec není jednoduché, a oni neztratí vůbec žádný čas a v rámci školy pořád chodí na stejné místo a všechno, akorát změníte obor na ten, který víc vyhovuje“ (metodička prevence, SŠ Habrová).

**Přechody mezi obory**, pokud jsou vedeny motivací nalézt žákovi obor, který bude v souladu s jeho schopnostmi zájmy a preferencemi, a má-li v této situaci žák vhodnou podporu expertních aktérů, mohou mít výrazně pozitivní vliv na jeho vzdělávací dráhu a potenciál dokončení střední školy.

V odborném diskurzu (např. Hlad'o, Šlapalová, 2019) se rovněž stále častěji hovoří o přechodech mezi školami – tzv. **meziškolní mobilitě** – která má v českém kontextu stoupající tendenci. Meziškolní mobilita je považována za jeden z výrazných faktorů ohrožení předčasným odchodem ze vzdělávání. Meziškolní mobilita je definována jako změna školy probíhající mimo okamžik, kdy je to běžné, tedy nikoliv v době přestupu z jednoho stupně vzdělávání do druhého. Důvodem přestupů je nejčastěji nevhodná volba oboru. Opět zde figurují dva typy nevhodné volby, jak bylo popsáno výše: zvolený obor svou obtížností převyšuje studijní potenciál žáka, nebo se obsah studia či realita zvolené profese míjí se zájmy žáka a jeho představami o profesní dráze. Lze konstatovat, že meziškolní mobilita je dalším z druhů demonstrací špatné volby studijního oboru, za níž stojí buď nerealistické ambice rodičů, častěji ale nedostatek objektivních informací a schopností žáků v době volby střední školy (Hlad'o, Šlapalová, 2019, s. 159). Tyto nedostatky lze do značné míry opět připisat nedostatečnému kariérenímu poradenství na základních školách.

Přechody mezi školami zaznamenávají také na školách, které byly zkoumány v rámci našeho terénního šetření. Dotazovaná výchovná poradkyně k tomu uvedla, že každý rok evidují jednotky případů, kdy během prvního ročníku žáci přecházejí mezi školami (i obory) ve snaze vyhnout se těžším podmínkám a zajistit si co nejjednodušší studium. Vyjádření expertky koresponduje s dosavadními odbornými zjištěními důvodů odchodů v tom smyslu, že jsou poměrně časté, motivace k přechodům však nemusí být jen negativní, naopak mnohdy za přechody žáků mezi školami bývají pozitivní důvody související se snahou zvrátit špatnou volbu oboru či školy.

V rámci výzkumu jsme se dotazovali samotných aktérů z řad žáků na **proces výběru střední školy a oboru**. Žáci se shodovali na tom, že je při výběru školy a budoucí profesní dráhy nepodpořily žádné aktivity kariérového poradenství, které by měly být součástí výuky na základních školách. Pokud je něco při výběru školy ovlivnilo – kromě výše zmiňovaných faktorů - byla to prezentace školy, její návštěva nebo video o škole na jejich webových stránkách.

Z diskuse ve fokusní skupině vyplynulo, že někteří žáci absolvovali kariérení program na Úřadu práce ČR, kde podstoupili blíže nespecifikovaný test kompetencí, z něhož vzešlo doporučení k volbě povolání. Výsledky testování však žáky při volbě povolání dále nijak neovlivnily a celá diagnostická aktivita pro ně byla spíše předmětem vtipkování. Jeden respondent hovořil také o testu zručnosti, který ale označil za zbytečný, více žáků uvádělo, že se účastnili exkurzí do škol nebo veletrhu středních škol. Ve fokusní skupině zazněla i zkušenost, že aktivity k volbě povolání nebyly určeny žákům, kteří chtěli pokračovat na střední odborné učiliště, ale jen těm, co hodlali pokračovat ve studiu na středních školách, takže je studijně slabší žáci vůbec neabsolvovali. V diskusi při fokusní skupině se žáci shodovali na tom, že jim uvedené akce při volbě

oboru a školy nijak výrazně nepomohly.

Naprostá většina respondentů – až na jednu výjimku – uváděla, že v době přechodu na SŠ nevěděli, co by chtěli v životě dělat a obor tedy volili na základě externích motivací popsanych výše. Tato nerozhodnost nemusí být připisována absenci kvalitního kariérového poradenství ve škole či nedostatkům rodinné podpory, ale může spíše souviset s přirozenou psychickou nezrálostí dětí ve věku, kdy vybírají střední školu.

Při dotazování na to, zda zvolený obor a škola splnily jejich očekávání, nebo je naopak něco příjemné či nepříjemné překvapilo, žáci odpovídali buď tak, že žádná očekávání neměli, nebo vyjadřovali pozitivní překvapení z přístupu učitelů a nijak zásadní náročnosti studia.

### Nízké sebevědomí a volba oboru

Ve fokusních skupinách opakovaně zazněly **zkušenosti respondentů s podceňováním** jejich studijních a intelektových schopností ze strany bývalých učitelů na základní škole. Mnozí žáci uváděli, že jim na základní škole bylo řečeno, že nemají na studium na střední škole, setkávali se také s názorem, že nemají šanci dostat se na žádnou střední školu (včetně té, na níž právě studují). S podceňováním se žáci podle výpovědí setkávali v průběhu celé dosavadní školní docházky, uváděli, že kvůli špatným známkám je učitelé často „odepsali“ už v nižších ročnících ZŠ a jen ve velmi malé míře se setkali s někým, kdo je podpořil a pomohl jim v přípravě do školy i na přijímací zkoušky. Kromě toho, že se žáci sami v diskusi označovali za blbé, nebo hovořili o tom, že je takto označovali učitelé (případně rodiče), hovořili i o tom, že právě z důvodu jejich špatných známek, nebo nedostatku nadání a inteligence se jim učitelé **málo věnovali**, nebo jim přímo dávali najevo, že s nimi nemá cenu ztrácet čas. To koresponduje se zjištěními Výroční zprávy České školní inspekce 2019/2020, která uvádí, že učitelé na konci základního vzdělávání **nevěnují stejnou pozornost žákům, kteří se nehlásí na maturitní obory** a nekonají jednotné přijímací zkoušky [Gargulák, 2021]. Jedna z respondentek výzkumu k tomu uvedla:

„Jsou to děti, které na základních školách patří k těm horším, neříkám že nejhorším, ale k těm horším. Takže první měsíc probíhá v tom, půjdeš k tabuli, budeš u tabule mluvit, počítat, nikdo se ti nebude smát. Protože oni na to nejsou zvyklí. V lepším případě jsou zvyklí, že k tabuli nechodili vůbec. V horším případě jsou zvyklí, že leželi na lavici a dostávali čtyřky za to, že nevyrušovali. Takže ta první skupina alespoň se byla schopná něco naučit, ale pořád mají ten blok, že když přišli k té tabuli, tak na ně někdo křičel, rychle počítej, zase jsi to udělal špatně, zdržuješ ostatní. A ta druhá skupina, to je potom neštěstí, protože ty děti prostě nejsou zvyklé vůbec pracovat. Jsou pasivní, nejsou zvyklé pracovat, nejsou zvyklé dělat poznámky. Dokonce jsme se tady setkali s žákem, v loňském roce, který neuměl psát. A vyšel z 9. třídy běžné základní školy“ [Výchovná poradkyně, SŠ Smrková].

Ne všichni však měli v tomto ohledu stejné negativní zkušenosti, několik žáků hovořilo o tom, že

měli na základní škole dobré učitele nebo oceňovali podporu konkrétních jednotlivců:

„Taky jsme měli učitelku, která řekla, že když se budeme snažit, tak všechno bude. Ona si nastavila pevnou laťku byla tvrdá, ale spravedlivá“ [Fokusní skupina A, žáci 1. ročníku SŠ Smrková].

„No, mě s tím trochu pomáhala ještě jedna moje paní učitelka z 1. stupně, ta mě měla do pátý třídy a ta mi prostě pomáhala, protože byla ta distanční výuka“ [Fokusní skupina B, žáci 1. ročníku SŠ Smrková].

Ze strany samotných žáků byla tendence k sebedoceňování na fokusních skupinách přítomna například v momentech, kdy žáci sebe sama označovali jako hloupé nebo dokonce „debilní.“ Pro ilustraci uvádíme ukázky z diskusí, kde se žáci vyjadřovali k otázce, zda jim na základní škole někdo pomohl s výběrem střední školy.

„T: Byl na základce někdo, kdo by vám pomohl s výběrem povolání?

S1: No nám akorát učitelé říkali, že jsme blbí a že nemáme zkoušet přijímačky a dát přihlášky na dva učňáky, teda mně.

S2: Mně třeba říkali, že jsem tak blbej, že bych měl jít na popeláře. S3: Mně taky.

S1: Mně řekli, že jsem debil.

T: Takže jste zažili takový shazování, jo? Skupina: Jo, jo.

S5: Mně řekli, že je zázrak, že jsem se dostal do devítky a že bude zázrak, když se dostanu na střední.

S1: Jo, byla to taková šikana od učitelů.

S6: Mně řekli, že to stejně nikam nedotáhnu.

S7: Mně říkali, ať odjedu tam, odkud jsem přijel [to je z Ukrajiny].

S1: Já jsem třeba potkal třídní ze základky, ta si ze mě chtěla udělat srandu, říkala, tak co známky, že mám určitě zase čtyřky, já jsem jí řekl, že ne, že mám dobrý a ona byla úplně jako, nebyla z toho nadšená, ona jako... chtěla se mi vysmívat... já jí extrémně nenáviděl a myslím, že to bylo vzájemný.

T: Co by vám na té základce pomohlo k lepší orientaci? S5: Kdyby nás neshazovali.

S8: Lepší přístup.

[Fokusní skupina A, žáci 1. ročníku SŠ Smrková]

S1: Mně třeba řekla učitelka, ať rozhodně nejdu na maturitu. T: Můžeš to rozvést?

S1: Já nevím, že jsem na to moc blbej.

S2: Mně říkala učitelka, že když někam půjdu, tak se stejně nikam nedostanu. T: A to byli jako třídní učitelé?

S2: Jo... ale skoro všichni... jak máš trojky, čtyřky, tak už seš odepsanej. Skup.: Souhlasně přizvukuje.

T: Třeba vás ta učitelka chtěla motivovat, abyste se zlepšili... S2: Mně určitě nechtěla motivovat... naše třídní určitě ne [Fokusní skupina B, žáci 1. ročníku SŠ Smrková].



Informanti našeho výzkumu z řad pedagogů potvrzovali to, co zaznělo přímo od žáků, že na základní škole tyto děti většinou čelily podceňování a odsudkům kvůli horšímu prospěchu.

Díky tomu, že je učitelé označovali za „blbé“ a zpochybňovali jejich šance na studium na střední škole, k čemuž se často přidali i rodiče, žáci tuto skutečnost přijali a při příchodu na střední školu pak trpí nízkým sebevědomím a nedostatkem sebeúcty. Práce se sebevědomím se proto stala pro celé poradenské pracoviště jedním z ústředních témat pro fázi nástupu žáků do prvních ročníků.

## Sebevědomí a motivace

Nízké sebevědomí nastupujících žáků úzce souvisí s volbou školy a oboru, ale i s motivací k jejímu dokončení. **Téma motivace** se pro dokončení vzdělávání podle dosavadních výzkumů i odborné literatury jeví jako zásadní. Přičemž zde rozlišujeme mezi nízkou motivací pramenící z nevhodné volby oboru a nízkou motivací spojenou s nízkým sebevědomím a nedůvěrou jak v sebe sama, tak ve vzdělávací systém. Výzkum zabývající se tématem rezignace na vzdělávání (tzv. akademické marnosti) poukazuje na důležitost podporovat u žáků pocit že má smysl se ve škole snažit. Zásadní je podle nich motivační zpětná vazba od učitelů i práce ve vztahu mezi žáky ve třídách (Simonová, Straková, 2020). V souladu s těmito teoretickými východisky se vyjadřovali i respondenti našeho výzkumu. Způsoby, jakými pracují s motivací, zvyšováním sebedůvěry i podporou pozitivních vztahů a sociálního klimatu se podrobněji zabývá Kapitola 6 níže.

## Nevhodně nastavený obsah rámcového vzdělávacího programu oboru

V rámci výzkumu jsme také narazili na odlišný druh problému související se zvoleným oborem studia. Je jím **problematicky nastavený rámcový vzdělávací program (RVP)** u dvou učebních oborů, na něž poukázaly zástupkyně školního poradenského centra dotazované ŠŠ. Jde o **obor instalatér a obor pečovatelka**. V případě výuky instalatérů se jedná zejména o příliš vysoký objem hodin teoretické výuky oproti jiným oborům, u pečovatelek to byla velká odtrženost obsahu výuky od budoucí profesní praxe.

V případě oboru **instalatér** respondentky uváděly, že mají žáci až 8 vyučovacích hodin každý den, a dokonce v týdnu, kdy probíhá praktická výuka, mají po praxi ještě 2 vyučovací hodiny odborných předmětů. Náročnost výuky je dána RVP a není v možnostech školy ji jakkoliv upravit. Zároveň je o tento obor ve zkoumané škole dlouhodobě vysoký zájem, takže se žáci učí ve velmi početných třídách. Oba tyto faktory zvyšují potenciál k selhání žáka a následnému předčasnému odchodu ze vzdělávání.

U oboru **pečovatel/ka** se ukazoval problém nikoli v objemu, ale v obsahu učiva daného RVP. Podle respondentek se ukázalo, že obor vznikl z dřívějšího oboru provozní práce a do značné

míry se zachoval stejný vzdělávací plán, přestože pro výkon profese pečovatelky je zapotřebí jiných kompetencí a dovedností. V RVP byla vysoká hodinová dotace na výuku úklidu, praní, šití či vaření, na úkor hodin věnujících se pečovatelskému, zdravotnickému a podobným specifickému zaměřeným činnostem spojeným s pečováním. To vedlo jednak k tomu, že žákyně studium ne bavilo a ztrácely o školu zájem a dále k tomu že při příchodu na praxi do reálného prostředí sociálních či zdravotnických zařízení zažívaly šok ze skutečné náplně práce, na niž nebyly připraveny. Oba důsledky nevhodného nastavení RVP způsobovali poměrně vysokou míru předčasných odchodů žákyně z tohoto oboru. Ke snížení počtu odcházejících žákyně v tomto oboru došlo až po změně RVP [blíže viz Kapitola 6].

## ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA

Mnohé výzkumy jako jednu z důležitých příčin předčasného odchodu ze vzdělávání identifikovali **špatné třídní či školní klima**<sup>34</sup> (např. Hlad'ová, Šlapalová, 2020; Trhlíková, 2013; Bocan, Vepřková, 2018), neboť pro motivaci chodit pravidelně do školy je klíčové prostředí, ve kterém se výchovně-vzdělávací proces odehrává. Atmosféra ve třídě a školní klima fungují jako spolehlivý atraktor [tam, kde je žákům dobře, zkrátka chtějí být bez ohledu na to jak moc se chtějí učit] i demotivátor [nikdo nechce být tam, kde se dobře necítí]. Podpora zdravých vztahů napříč celou školou, vytváření bezpečného prostředí pro sdílení, efektivní komunikaci či řešení konfliktů, nastavené mechanismy pro rozpoznání patologických jevů a osvojené nástroje pro jejich řešení, to vše je důležité nejen pro samotné učení, ale celou vzdělávací i životní dráhu žáka (Růtová, 2020). Zároveň bylo prokázáno, že na učení a chování žáka má významný vliv jeho mikrosociální prostředí, které představuje školní třída či seskupení vrstevníků. Vrstevnické skupiny, k nimž se jedinec vztahuje, na něj mají výraznější vliv než rodiče či učitelé. (Čáp, 1993).

Jak bylo potvrzeno i naším výzkumem, **dobré třídní a školní klima je jednou ze zásadních složek spokojenosti žáků ve škole a je silným faktorem pro posilování motivace ke studiu**, který může do značné míry vyvážit i nespokojenost se zvoleným oborem. Jak popisuje například účastník fokusní skupiny, který uváděl, že hned po nástupu a absolvování prvního týdne praktické výuky měl chuť se školou skončit:

„T: A co tě tady udrželo teda?”

S: Tak jako, že už tady mám kamarády, tak proč bych chodil jinam“ [žák 1. r. SŠ Smrková].

Důležitost dobrého klimatu ve škole potvrzuje také další úryvek z průběhu fokusní skupiny:

...

T: Aha, takže to je pro vás důležitý ten kolektiv a tak?

S: No, jak by se dalo učit v blbým kolektivu s blbým učitelem... T: Takže nemyslíš jen kolektiv ve třídě, ale celkově ve škole?

34 Klima třídy je definováno jako „dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“ [Průcha, Walterová, Mareš, 1998].

S: Jo, celkově“ (Fokusní skupina A, žáci 1. r. SŠ Smrková).

Z výpovědí dotazovaných žáků jak ve fokusních skupinách, tak v dotazníku jasně vyplynulo, že příznivé sociální klima třídy je pro většinu z nich jedním z hlavních kritérií spokojenosti se školou. Přičemž spokojenost se školou je významným faktorem působícím proti tzv. fade out procesu, tedy postupnému odpoutávání se od školy a vzdělávání jako celku. Dobrý kolektiv a příjemní učitelé byly často zmiňované položky v odpovědi na otázku, co se respondentům ve škole líbí. Mezi tím, co se jim na škole líbí, se také několikrát objevilo prostředí školy, dílny či učebny, což lze opět zahrnout do širšího kontextu školního klimatu (Čáp, Mareš, 2001). Rovněž vztahy s učiteli byly obecně hodnoceny velmi pozitivně, současně ale bylo patrné, že negativní vztahy a zkušenosti s několika konkrétními jedinci jsou pro některé žáky tématem velmi palčivým, které má silný potenciál ovlivnit motivaci žáka školu dokončit.

V uskutečněném dotazníkovém šetření, jehož respondenty byli zástupci vedení středních škol, se překvapivě mezi příčinami předčasných odchodů třídní či školní klima nebo problémy v kolektivu vůbec neobjevily. Mnoho respondentů se v odpovědích zaměřilo spíše na projevy problémů vyplývajících z různých příčin předčasných odchodů (vysoké absence, kázeňské problémy apod.) než na příčiny samotné. Zde je možné hledat důvod absence tématu sociálního klimatu v odpovědích respondentů, neboť uváděné projevy v mnohých případech velmi pravděpodobně souvisí právě se špatným třídním či školním klimatem.

### **Příznivé školní klima jako protíváha školního neúspěchu**

Důležitost příznivého školního a třídního klimatu významně stoupá u žáků, kteří jsou v rámci své studijní dráhy dlouhodobě konfrontováni se školním neúspěchem. **Školní neúspěch** je také významným faktorem zesilujícím potenciál odchodu ze vzdělávání (Bocan, Vepřková, 2018; Hlaďo, Šlapalová, 2019; Straková, Simonová, 2020). Žáci, kteří jsou v průběhu základní školní docházky studijně neúspěšní, často bývají neúspěšní i sociálně, stojí na okraji kolektivu a jsou vzděláváním frustrované. Svůj školní neúspěch pak typicky řeší častými absencemi, které ještě zhoršují jejich studijní výsledky a mohou nakonec vést k vypadnutí ze vzdělávání.<sup>35</sup> Nejčastěji je vypadávání tohoto typu patrné při přechodu na střední školu, ke kterému jsou takoví žáci značně demotivováni. Zde se opět dotýkáme konceptu akademické marnosti, o němž jsme hovořili výše. Dítě, kterému se studijně nedaří a vzdělávací systém mu to prostřednictvím učitelů stále dává najevo, přirozeně ztrácí chuť a motivaci k dalšímu vzdělávání, přestane věřit, že má význam se jakkoliv snažit a nabyde pocitu, že i přes snahu není schopno pozitivně ovlivnit své výsledky. V souladu s těmito tvrzeními byly i výše citované výroky žáků dotazovaných v rámci našeho výzkumu, kteří ve svých výpovědích silně akcentovali frustraci z dosavadní studijní dráhy a z podceňujícího přístupu pedagogů.

---

35 Tuto situaci popisuje Finnův frustrační model, který ukazuje, že školní neúspěšnost zažívaná žákem vede k frustraci a snižování jeho sebevědomí, ůstí do negativních postojů ke škole a postupného odpoutání se od školy (Finn, 1989 cit. in Hlaďo, Šlapalová, 2019).

Účinnou prevencí proti vytváření frustrace z neúspěchu a následné nechuti ke vzdělávání je podle zjištění dosavadních výzkumů i výpovědi respondentů našeho šetření věnovat zvýšenou pozornost **respektujícímu přístupu učitelů k žákům** a vhodné zpětné vazbě směrem od učitelů k žákům, i vztahům mezi žáky ve třídách, neboť skupinová dynamika může ve významné míře ovlivňovat vnímání studijního úsilí vrstevníky [Straková, Simonová, 2020; Bocan, Vepřková, 2018]. Je třeba vytvářet bezpečné, nevykonové prostředí, kde budou oceněny silné stránky všech žáků a také individualizovat pedagogické působení tak, aby měl každý šanci v něčem vyniknout.

Pro školně neúspěšné žáky – a to nejen pokud zároveň pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí – je v této souvislosti zásadní **„přijetí“ v rámci školního kolektivu**. Obzvláště při přechodu na střední školu čelí školně neúspěšní žáci zvýšeným obavám z nepřijetí nové vrstevnické skupiny, což také vede k nevhodným motivacím při volbě oboru [viz výše]. Obzvláště významné je přijetí dítěte kolektivem a příznivé školní klima, které vytváří pocit bezpečného prostředí pro žáky z romských rodin, kteří čelí oprávněným obavám z etnické diskriminace [Pape, 2007; Bocan, Vepřková, 2018]. V rámci našeho výzkumu však problematika romství – pravděpodobně s ohledem na zvolené lokality terénního výzkumu – nebyla významněji tematizována.

Pro předcházení předčasným odchodům ze vzdělávání je z výše uvedených důvodů vytváření příznivého školního a třídního klimatu zásadní. Platí to pro všechny skupiny žáků a všechny typy škol, u žáků z různých důvodů ohrožených předčasným odchodem pak jde o jeden z nejsilnějších nástrojů prevence. Stejnou roli může sociální klima sehrát i v případě mezi školní mobility, kterou jsme popisovali výše.

## **SOCIOEKONOMICKÁ SITUACE RODINY**

Další z významných příčin předčasných odchodů ze vzdělávání je nepříznivé socioekonomické zázemí žáka, které vytváří komplex provázaných negativních faktorů ovlivňujících motivaci, schopnost i reálnou možnost k dokončení střední školy. Z pohledu ohrožení předčasným odchodem ze vzdělávání můžeme hovořit o dvou aspektech zátěže žáka ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí – jeden se týká problematiky sociálního kapitálu, druhý materiální deprivace.

Rodiny z materiálně slabšího, případně kulturně odlišného prostředí obvykle disponují nižším **sociálním kapitálem** [Merton, 2000; Coleman, 1966], což s sebou nese nízkou motivaci ke vzdělávání založenou na zkušenostech utvářených v kontextu prostředí materiální či kulturní deprivace, kde vzdělání není pojímáno jako prostředek sociálního vzestupu. Rodiče ze znevýhodněného prostředí mají sami jen nízké vzdělání, nemají vlastní zkušenosti se studiem vyšších vzdělávacích stupňů ani zkušenost zprostředkovanou blízkým okolím. To snižuje jejich schopnost motivace dětí k vzdělanostním ambicím a také kompetence k jejich podpoře. Nižší sociální a kulturní kapitál socioekonomicky znevýhodněných rodin způsobuje rovněž zhoršenou

možnost pochopení vzdělávacího systému a komunikace s jejími představiteli.

V odborné literatuře se také hovoří o tom, že rozdělování žáků do jednotlivých druhů vzdělávání se neřídí zdaleka jen kognitivními předpoklady a zájmy žáků, ale závisí na jejich rodinném zázemí. Nevýběrový program a tzv. střední odborné vzdělávání mají vyšší zastoupení žáků z rodin s nižším socioekonomickým statutem (Straková, Simonová, 2020). U socioekonomického znevýhodnění jako příčiny předčasných odchodů ze vzdělávání se opět dotýkáme již opakovaně zmiňovaného konceptu akademické marnosti, stejně jako výše popisovaných problematických aspektů kariérního poradenství, tématu motivace i sociálního klimatu ve škole. U dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí lze pozorovat různé kombinace těchto obtíží, které vedou v komplex zvýšeného ohrožení vypadnutím ze vzdělávání (podrobněji viz Kapitola 3 – Ohrožené skupiny).

Druhým aspektem zvýšené zátěže žáka ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí je **špatná ekonomická situace rodiny**, která znesnadňuje dítěti výběr oboru, protože se musí přizpůsobit finančním možnostem rodiny například v otázce dojíždění nebo nákupu nutných pomůcek. Při studiu pak znemožňuje zapojení do mimoškolních akcí (výlety, lyžařský výcvik apod.) a zjevný materiální nedostatek rodiny může dítěti ztěžovat socializaci v kolektivu. Kromě těchto hendikepů se děti také často musí zapojit do ekonomické aktivity, aby mohly přispívat do rodinného rozpočtu. V některých případech je nutnost zvýšení příjmu rodiny natolik silná, že se dítě po ukončení základní školní docházky stává nezbytnou ekonomickou jednotkou domácnosti a nemůže proto dále pokračovat ve studiu. Jak uvádějí práce výzkumného týmu Agentury pro sociální začleňování, opouštění vzdělávání kvůli potřebě přispívání do rodinného rozpočtu a nutným ekonomickým strategiím rodiny je v České republice jedním z nejčastějších důvodů předčasných odchodů ze vzdělávání (viz např. Bocan, Vepřková et al., 2018). Rovněž respondenti našeho dotazníkového šetření potvrzovali, že ekonomické důvody jsou příčinou ukončení studia, s nimiž se ve své praxi setkávají. Oslovení experti uváděli, že i v jejich škole jde o jednu z častějších příčin opouštění školy. Je však třeba říci, že pracovníci školy se mnohdy skutečnou příčinou odchodu od žáků či jejich rodičů nedozvědí. V této souvislosti bylo uváděno, že jedním z nejčastějších důvodů, jimiž žáci odůvodňují ukončení studia, je **péče o člena rodiny**. S ohledem na to, že takovéto odchody se obvykle týkají žáků z prostředí s řadou bariér pro studium, není jasné, zda jde o důvod skutečný. Škola obvykle nemá možnost dozvědět se, jestli je za odchodem opravdu potřeba péče nebo spíše potřeba výdělku či něco jiného. Oslovený sociální pedagog k tomu řekl:

„Je to jedna z těch věcí, které jsou spíš častější, než že by to byly výjimky. Tak to povím, je to často uváděný důvod při žádosti o ukončení studia. Péče o někoho nebo tak. Ale není to o tom, že bysme to vždycky měli nějakým způsobem potvrzené. To znamená, často se může stát, že to ten skutečný motiv neodkrývá. Přesto víme i o rodinných situacích, které si toto vyžádaly. Bohužel to je otázka toho, z jakého důvodu je tam ta péče nutná. Jestli je to o tom, že ta rodina potřebuje peníze, nebo nějakou zdravotní pomoc při zdravotních potížích nějakého z člena rodi-



ny“ (sociální pedagog, SŠ Smrková).

Ve druhé ze zkoumaných škol podle kariérní poradkyně žáci kvůli péči o blízké vzdělávání neukončují, ale pouze díky intenzivnímu řešení situace ze strany školního poradenského pracoviště.



„...to máme často, ale kvůli tomu neodcházejí, mají vysokou absenci, kterou my řešíme a snažíme se jim vyjít vstříc a vysvětlovat těm rodičům, že je třeba, aby do školy chodili“ (Výchovná poradkyně, SŠ Habrová).

Dotazovaní experti dále popisovali **ekonomické důvody předčasných odchodů** jednak jako důsledek materiální chudoby a nutnosti výdělku kvůli podpoře rodiny, jednak jako proces od-poutávání se od vzdělávání ve prospěch zvýšení ekonomické úrovně či sociálního statusu a osamostatnění:



„V některých případech jsme tady měli odchody kvůli tomu, že jejich situace doma nebyla taková, aby ty děti mohly chodit do té školy. Prostě v momentě, kdy to dítě je schopné, přijde na brigádu, oni mu tam nabídnou nějaké peníze a rodiče zjistí, nebo i ten žák přičichne k penězům, tak začne flákat školu. Začne chodit prostě na brigády. A za nějakou dobu to vede k tomu, že do té školy přestane chodit úplně a odejde pryč“ (Výchovná poradkyně, SŠ Smrková).

Pokud si žák začne pravidelně přivydělávat a chodit na brigády, vzniká podle oslovených expertů potenciální problém. Je vytvářen tlak na jeho volný čas, což se zprvu reprezentuje zhoršením školních výsledků kvůli nepřipravenosti nebo i únavě, později může přerůst do vyšší míry absencí, neboť žák dá přednost před chozením do školy vykonávání brigády. Výdělek je pro žáky značným lákadlem, jak sami při výzkumu uváděli, mohou si za něj pořídit věci, které jim rodiče nemohou, nebo nechtějí zaplatit. Úryvek z fokusní skupiny ukazuje problematiku z pohledu samotných žáků:



„Já jsem to měl třeba tak, že jsem nad tím jako přemýšlel, že bych šel s taťkou a začal bych s ním na stavbě, jinak jako mám brigády takhle jako přes čas, ale ty peníze bych potřeboval, abych si jako kupoval sám telefon nebo něco takovýho, ale potom mi to přijde jako k hovnu, protože potom, když mi nebude vycházet taková práce, tak co budu jako dělat“ (žák 1. r. SŠ Smrková).

Stává se, že vlastní výdělek a s ním spojené možnosti, zvláště u starších žáků, vedou k tomu, že dají přednost zaměstnání před školou, která je často nebaví a znamená pro ně svázání povinností. Vlastní výdělek žákům také umožňuje osamostatnění se od rodiny. V případě, že rodinné prostředí je nějakým způsobem dysfunkční, je možnost osamostatnit se značnou motivací. Dotazovaná výchovná poradkyně k ekonomické situaci jako důvodu odchodu žáka ze studia dále uvádí:



„A může to být i kvůli tomu, že najednou ty děti mají svůj příjem a chtějí se osamostatnit od té rodiny. Chtějí mít něco navíc. Ti rodiče jim prostě platí, dávají jim něco, co potřebují, ale oni chtějí prostě víc. Tak to dost často takhle bývá“ [Výchovná poradkyně, SŠ Smrková].

### Sociální výhody spojené se studiem?

V souvislosti se socioekonomicky znevýhodněnými žáky se objevují tvrzení, že důvodem předčasných odchodů ze vzdělávání v průběhu prvního ročníku střední školy je skutečnost, že některé rodiny mají zájem na tom, aby byly jejich děti zapsány na nějaké škole z důvodu sociálních výhod, které status žáka přináší. Hovoří se o hrazení zdravotního a sociálního pojištění státem a o výhodnosti při pobírání sociálních dávek. Tato zkušenost byla zmiňována i v našem výzkumu s tím, že tyto děti do školy reálně nenastoupí, nebo mají výchovné problémy a při hrozbě vyloučení přestupují na jinou školu či úplně vypadávají ze vzdělávání.

Pokud se ale podrobněji podíváme na systém sociálních dávek, zjistíme, že z ekonomického hlediska je pro rodinu závislou na dávkách stejně výhodné, když se žák po základní škole přihlásí do evidence úřadu práce, jako když má status studenta. V takové situaci domácnosti zůstává nárok na příspěvek na nezaopatřené dítě i na dávku pomoci v hmotné nouzi, přičemž obě částky dosáhnou dohromady stejné výše jako v době školní docházky žáka. Zdravotní pojištění je hrazeno státem v obou případech, účast na sociálním pojištění v případě nezaměstnaného není povinná. Je tedy jasné, že status studenta v tomto případě nepřináší žádnou výhodu vůči sociálnímu systému. Za touto disproporcí možná stojí nedostatečná znalost systému sociálních dávek, který je natolik složitý, že se v něm rodiny nemusí zorientovat. Případně by se snaha o zachování statusu studenta dala interpretovat jako jednodušší řešení, které už rodina zná, nebo jako obava ze ztráty části dávek v případě, že dítě nedostojí povinností registrace na úřadu práce či se od rodiny odpoutá a osamostatní. Protože z hlediska sociálních dávek není žádnou výhodou zapsat se na střední školu bez reálného zájmu o její absolvování, může být motivací rodin například sleva na jízdném nebo jiné komerční slevy a výhody vztahující se na studující.

### OBTÍŽNÉ ŽIVOTNÍ MOMENTY JAKO DŮVOD VYPADNUTÍ ZE VZDĚLÁVÁNÍ

Výrazné ohrožení předčasným odchodem ze vzdělávání znamenají také **neočekávané zásadní změny v životě žáka či jeho rodiny**. K takovým životním momentům můžeme řadit vážnou nemoc žáka, nemoc jeho blízkých vyžadující péči, osiření či těhotenství. Patří sem rovněž stěhování rodiny nebo náhlé výrazné zhoršení ekonomické situace rodiny. Tyto situace jako spouštěč vypadnutí ze vzdělávání jsou uváděny v teoretických pracích a existujících výzkumech (Trhlíková, 2012) a byly potvrzovány i v rámci našeho výzkumu.

O problematice péče o blízkou osobu jsme hovořili již v souvislosti se socioekonomickým znevýhodněním, můžeme dále jen konstatovat, že i podle respondentů dotazníkového šetření se tento

důvod opuštění školy vyskytuje v praxi poměrně často. Při výzkumu byl také potvrzen jeden z genderově podmíněných aspektů předčasných odchodů, kterým je těhotenství v raném věku týkající se převážně žákyň ze sociokulturně odlišného prostředí. Dotazovaní experti uváděli, že se s těhotenstvím žákyň setkávají již v nižších ročnících střední školy a snaží se předejít vypadnutí ze školy poskytnutím individuálního studijního plánu. Toto řešení se na jedné ze zkoumaných škol osvědčuje a daří se takové žákyně ve vzdělávání udržet. Obecně lze říci, že individuální studijní plán je vhodnou reakcí na různé typy obtížných životních momentů v životě žáka, které ohrožují jeho schopnost dokončit střední vzdělání (více viz Kapitola 6).

## PŘÍČINY SOUVISEJÍCÍ S INDIVIDUÁLNÍMI CHARAKTERISTIKAMI ŽÁKŮ

Jako jeden z dalších důvodů předčasných odchodů ze vzdělávání bývají uváděny **individuální psychologické charakteristiky žáků** (např. Trhlíková, 2012). Sem lze zahrnout různé druhy **nepříznivých psychických, ale i fyzických předpokladů žáka**. Těmito rizikovými faktory jsou jednak již zmiňované komplexy nedostatečné motivace pramenící ze školní neúspěšnosti i z rodinného zázemí, nedostatek schopností a dovedností k učení, často zapříčiněný nejen vrozenými schopnostmi žáka, ale i přístupem učitelů ke studijně slabším; dále jde o zdravotně podmíněné hendikepy, jak psychického, tak fyzického rázu. S ukončováním studia ze zdravotních důvodů, jak uváděli také respondenti našeho dotazníkového šetření, se setkáváme především v tzv. E oborech, určených především dětem s lehkým mentálním postižením.

V našem výzkumu bylo informanty akcentováno také téma **žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, které školní poradenští pracovníci chápou jako potenciálně ohrožené předčasným odchodem. Dotazovaní experti hovořili o tom, že mnoho jejich žáků bylo na základní škole pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikováno jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Díky tomu čerpaly různé typy podpůrných opatření. Respondenty bylo zmiňováno především přidělení asistenta pedagoga nebo úlevy ve formě úpravy očekávaných výstupů vzdělávání. Při příchodu na střední školu pak nastává situace, kdy se žáci (i jejich rodiče) mohou ze systému podpůrných opatření vymanit. Škola nemá žádný systémový zdroj informací o těchto skutečnostech, takže pokud ji rodiče či děti sami neinformují, obvykle nezjistí, zda má nově nastupující žák nějaké speciální vzdělávací potřeby. Z praxe vyplývá, že řada žáků a jejich rodičů z různých důvodů nechce o podpůrná opatření žádat. Z perspektivy žáků jde zejména o to, že již nechtějí v kolektivu vystupovat jako slabší či „hloupější“, stanovení SVP pociťují jako stigmatizující. Mají snahu začít na nové škole znovu bez limitujících východisek a zvládnout to sami a bez úlev. Rodiče nechtějí diagnostikovat SVP a žádat o podpůrná opatření často ze stejných důvodů, jindy je za tím obtížnost vyřizování a jednání s pedagogicko-psychologickou poradnou včetně dlouhých objednacích lhůt u této instituce. Tuto problematiku dokresluje vyjádření dotazovaného experta:

„...většinou jsou to děti, které na těch základních školách buď měly nějakého asistenta, nebo úlevy. Ted' jim to skončilo, jsou na nové škole a jsou kolikrát i ti rodiče postavení před to vyřizovat





si ty úlevy znovu, nebo ne a zkusit to zvládnout? Protože přeci jen už je ta náplň těch oborů konkrétní, třeba i dílenská nebo něco podobného a tam ten člověk vůbec asistenta nemusí potřebovat. Myslím si, že když je tam ta možnost si dokázat to, že něco zvládnou sám, tak právě v tom budování té sebejistoty, tak jim to pomáhá. Že si můžou říct, hele, na základce jsem za zadkem měl nějakou paní, která mi se vším pomáhala a teď najednou tady něco zvládnou třeba obrousit, naměřit, vyřezat a zvládnou to sám. Nejde to vždycky, to je jasné. Konkrétně třeba, když je tam dyslexie, dysgrafie, tak to potom v té teoretické výuce je to mazec, a většinou to končí tím, že nakonec tu PPP znovu navštíví. A v podstatě není to ale o asistenci, ale o tom upravit výukový plán tak, aby to zvládali“ [sociální pedagog, SŠ Smrková].

Stává se tedy, že žáci se skutečnými, byť aktuálně nediodagnostikovanými SVP, zejména s poruchami učení typu dyslexie, dysgrafie začínou mít již v prvním roce střední školy větší učební problémy. V takové situaci jedná školní sociální pedagog zároveň s žákem i jeho rodiči o možném řešení. Pokud rodiče i žák přistoupí na diagnostiku v pedagogicko-psychologické poradně, jsou mu stanoveny SVP, upravuje škola učební plán tak, aby ho žák mohl lépe zvládnout. Stává se ovšem, že z výše uvedených důvodů pocitu stigmatizace selhávající žák o úlevy v podobě individuálního učebního plánu nemá zájem.

Souvisejícím problémem, který byl popisován experty, je skutečnost, že **upravené učební plány, které obsahují určité úlevy žákům se SVP, mohou v jejich spolužácích vzbuzovat pocit křivdy**. Je proto třeba klást důraz na komunikaci o důvodech podpůrných opatření a vysvětlení ostatním, proč se tak děje, jak uvádí náš informant:

„A tím, že mají nějakou takovouhle záležitost, tak můžou být terčem pro ty ostatní. Nějaké takové úvahy, jakto, že on má úlevy a já ne? Pojd'me se zaměřit na to, proč on ty úlevy má, co je na něm vlastně divného a špatného. Ta skupina potom potřebuje s tím nějakým způsobem pracovat. Protože prostě tam může být pocit nějaké křivdy, může tam být nepochopení. A oni potřebují v podstatě znát ty odpovědi na ty svoje otázky, aby to nemuseli řešit. Když ty odpovědi nemají, vznikají domněnky a potom ta skupina je nehomogenní“ [sociální pedagog, SŠ Smrková].



## 6. Hlavní nástroje prevence předčasných odchodů

Analýza dat získaných v rámci našeho výzkumu ukázala, že v rámci účinného řešení problému předčasných odchodů je důležitých několik momentů. Tím zásadním je potřeba řešit problémy **preventivně, a nikoli až při jejich eskalaci** (Trhlíková, 2012). To souvisí se **schopností rozpoznat**, kdo je potenciálně ohrožen předčasným odchodem. Na tyto žáky by se pak měla škola preventivně zaměřit a poskytovat jim individuální podporu. Důležité je tedy žáka poznat, **ideálně ještě před jeho nástupem na školu, nebo pak v prvních měsících studia**.

Podpora má být systematická, dlouhodobá, ale zejména cílená. Proto je důležité nejen umět identifikovat žáky ohrožené PO, ale umět **rozpoznat také příčiny problémů** (identifikovat v čem je jejich podstata, proč je žák neúspěšný, absentuje apod.), se kterými se žáci potýkají.

Tato podpora by se přitom neměla omezit pouze na **podporu individuální** – na úrovni jednotlivce, ale měla by se zaměřit také na **podporu skupinovou na úrovni třídy i školy**.

Na následujících stránkách popíšeme nástroje, které školy využívají při řešení konkrétních problémů týkající se prevence předčasných odchodů a jakým úskalím při jejich aplikaci čelí. Současně – v rámci doporučení – navrhneme a popíšeme systém podpory prevence předčasných odchodů v širším kontextu. Přičemž předčasné odchody chápeme jako problém týkající se nastavení celého systému a fungování školy jako instituce, která dokáže využít potenciál všech žáků, kteří se v ní vzdělávají.

### IDENTIFIKACE

#### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊙ *Problémy je potřeba řešit preventivně, a nikoliv až při jejich eskalaci*
- ⊙ *Důležité je umět rozpoznat žáka ohroženého PO*
- ⊙ *Podpora musí být cílená a efektivní*
- ⊙ *Je rozdíl mezi projevy a příčinou problémů*
- ⊙ *Pokud má žák problémy, je potřeba umět rozpoznat jejich příčinu*
- ⊙ *Podpora by se měla odehrávat na dvou úrovních: individuální a skupinové (zaměřené na třídu a na školu)*

## IDENTIFIKACE ŽÁKŮ OHROŽENÝCH PŘEDČASNÝM ODCHODEM ZE VZDĚLÁVÁNÍ A SYSTÉM VČASNEHO VAROVÁNÍ

### Identifikace žáků ohrožených PŘEDČASNÝM ODCHODEM – před nástupem na školu

Z rozhovorů vyplynulo, že zástupci středních škol by uvítali **lépe nastavený systém předávání informací o žákovi přicházejícím ze základní školy**. V současné době efektivní přenos zne-  
snadňuje například zákon o ochraně osobních údajů. Jak uvádí jedna z respondentek:

„Oni (*mysleno učitelé, pozn. autorky textu*) si myslí prostě, že s děckem jde takovýhle fascikl a že všechny ty věci jsme se my nějak od té základky dozvěděli, ale my dostáváme čistou nepo-  
psanou desku“ [výchovná poradkyně, SŠ Habrová].

Ne všichni (včetně výše zmíněné výchovné poradkyně) se ale nechají těmito překážkami odradit a snaží se hledat různé cesty, jak se k informacím o budoucích žácích dostat, často se přitom jedná o **cesty „neformální“**, kdy si informace zjišťují přes své kontakty na škole, známé apod. „Máme dobrou spolupráci i s těmi výchovnými poradci ze základek. Oni nám často i sami volají a informují, kdo se k nám hlásí“ [metodička prevence, SŠ Habrová].

Vedle toho někteří organizují výukové programy v rámci tzv. **dnů řemesel**, na které zvou žáky osmých a devátých tříd základní školy, jako například na SŠ Habrová, a díky kterým dochází k vzájemnému poznání mezi školou a žáky. Žáci totiž mohou 4 hodiny strávit v dílně s mistrem a udělat si představu o tom, co je čeká (tato aktivita je mimochodem zajímavá i s ohledem na prevenci předčasných odchodů z důvodu nevhodně zvoleného oboru). **Výchovní poradci**, kteří žáky doprovází, zase mohou sdílet informace k jednotlivým žákům se zástupci poradenského pracoviště střední školy.

Jak uvedly zástupkyně SŠ Habrová, v minulosti používaly **katalogové listy žáků**, které si od škol vyžádaly. Tyto listy obsahují například informace o výchovných opatřeních, o zdravotní způso-  
bilosti, prospěchu, předchozích školách apod<sup>36</sup>. To se osvědčilo například v tom, že se dozvěděly i o vztazích mezi jednotlivými budoucími žáky (konkrétně šlo o šikanu mezi dvěma žákyněmi, které na základě této znalosti daly do dvou různých tříd). Jednalo se ale o časově velmi nároč-  
nou práci, v současné době uvažují, že postup obnovy pro žáky přicházející ze speciálních škol<sup>37</sup>.

Další možností, kterou školy využívají k poznání žáků a k identifikaci potenciálně ohrožených PO, jsou **informace z přihlášek**, ze kterých lze například zjistit, kolik dalších přihlášek žák podal a na jaké obory. Informace o tom, že daná škola/obor je pro žáka až několikátou, ne-li poslední volbou, podobně jako informace o tom, že přechází z jiné střední školy, mohou být pokládány za

36 [https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/6679/katalogova\\_slozka\\_zakazakayne\\_zs.pdf](https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/6679/katalogova_slozka_zakazakayne_zs.pdf)

37 Je otázkou, do jaké míry je tento způsob předávání informací mezi školou a žákem s ohledem na GDPR v současné době realizovatelný.

*indikátory zvyšující riziko předčasného odchodu. Další užitečné informace lze čerpat z vysvědčení z posledních ročníků, slovního hodnocení žáka nebo doporučení PPP.*

„A ještě než se rozběhne ten školní rok, tak víme o nějakých těch žácích, máme o nich informace třeba bokem. Takže v srpnu, jak je přípravný týden, probíhají metodické komise těch budoucích tříd a my vždycky chodíme spolu, já teda spíš z hlediska těch poraden a poruch učení a kolegyně spíš sociální problematiku. V té metodické komisi to jsou všichni učitelé těch budoucích tříd a my takhle všechny obejdeme tu komisí a my už takhle v srpnu, když oni je ještě nevidí, jim říkáme, čeho si mají všímat. A potom v listopadu, kdy je první čtvrtletí a je po pedagogické radě, tak si to nějak vyhodnocujeme“ (výchovná poradkyně, SŠ Habrová).

Na základě informací z přihlášek a rozhovorů s rodiči a žáky si výchovná poradkyně a metodička prevence vyhotovují seznam žáků, s jejichž rodiči si domlouvají osobní rozhovor ještě před zahájením školního roku ve chvíli, kdy si přicházejí pro rozhodnutí o přijetí. Tento seznam současně distribuují mezi třídní učitele.

„A vždy, když je ukončeno přijímací řízení, tak si zveme osobně, aby si převzali rozhodnutí o přijetí a zápisové listky, a to už většinou v tom dubnu, květnu víme, které děti by mohli být problémové, nebo já si třeba vždycky procházím ty přihlášky, že děcko ze specky se třeba hlásí na háčkový obor, takže potom většinou ve třech učebnách to bývá, že rodiče chodí a přebírají si ta rozhodnutí a já těm kolegům udělám tečky u dětí, s jejichž rodiči chci mluvit. Oni je pak posílají za mnou. Někdy se třeba neumějí rozhodnout, že mají na naší škole dva obory a nevědí, kam ten zápisový lístek dát. Hodně pracujeme i s poradnami a s SPC spolupracujeme“ (výchovná poradkyně, SŠ Habrová).

## **IDENTIFIKACE ŽÁKŮ OHROŽENÝCH PŘEDČASNÝM ODCHODEM - NA POČÁTKU (A V PRŮBĚHU) STUDIA**

Nástroje, které lze využít pro identifikaci žáků ohrožených PO na půdě školy, je podle expertů a řady dotazovaných zástupců škol vhodné aplikovat co nejdříve, **ideálně v prvních třech měsících po nástupu do školy**. Jak například uvádí jeden z dotazovaných psychologů.

„Tam je dobré, třeba když se bavíme o těch předčasných odchodech, když se to zjistí dříve. Když už je ten žák rozhodnutý, tak už se s tím blbě něco dělá. On už třeba nemá chuť komunikovat, nebo už se prostě rozhodl. A většinou je tam takový trochu únik. Já už nemusím nic dělat, já půjdu jinam, to už je zbytečné. Ale když se to zjistí třeba dříve, tak se s tím dá něco třeba dělat“ (školní psycholog, SOU, JM kraj).

Nejdůležitější roli hrají **rozhovory s žáky a jejich rodiči**. Dle dotazníkového šetření, které jsme v rámci výzkumu provedli, některé školy za tímto účelem využívají dotazník pro rodiče, na který navazuje pohovor, většina se ale omezuje pouze na ústní pohovor. Dotazník a rozhovor poskytují

prostor **zjistit co nejvíce informací o žákovi, o jeho rodinném zázemí, případných zdravotních problémech, speciálních vzdělávacích potřebách, historii učení apod., které mohou nějakým způsobem ovlivnit jeho fungování na střední škole.** Někde jsou využívány například i testy učebních stylů apod.

Tyto rozhovory na oslovených školách nejčastěji realizují výchovní poradci, kteří si žáky současně i vytipují, jako tomu je například v případě SŠ Habrová, kde k identifikaci dochází již před nástupem žáků do školy (jak to bylo popsáno výše). Na SŠ si zase obvykle preventivně na začátku roku na schůzky zvou všechny žáky, kteří v minulosti byli klienty PPP či SPC. Identifikovat žáky ohrožené PO mohou ale i další zástupci ŠPP, jako například psychologové nebo školní sociální pedagogové, pokud je škola zaměstnává. Jeden z oslovených psychologů například pro včasnou detekci ohrožených žáků využívá vlastní **screeningový dotazník všech žáků prvních ročníků**, který následně **doplňuje o osobní pohovory**. Tento dotazník není primárně navržen tak, aby odhalil žáky ohrožené předčasným odchodem. Může ale, zejména je-li doplněn o osobní konzultaci, poukázat na skutečnosti, které nasvědčují tomu, že je daný žák předčasným ukončením studia ohrožen více než jiný.

„Jinak, kdybych to měl popsat, tak je to o tom, aby tam byla taky ta prevence, tak je důležité se s těmi žáky nějak potkat. Já to dělám tak, že v prvním ročníku, když ti žáci přijdou, tak mám takové screeningové dotazníky, které zobrazí ty vztahy ve třídě. Pozice těch žáků, role v tom třídním kolektivu. A potom, na základě těch dotazníků, s nimi mám sezení, s těmi různými žáky. Ono se mi to tak nějak rozdělí, kdo tu třídu vede, kdo by mohl být nějaká oběť šikany, potencionální. A já s těmi jednotlivými žáky potom mám individuální sezení, kde si zjišťuji ty základní anamnestické údaje. Pozoruji je, vnímám, jak se projevují, jak komunikují a zjišťuji jejich základní životní témata“ (školní psycholog, SŠ, JM kraj).

Nezastupitelnou roli v identifikaci žáků, kteří se potýkají s nějakými problémy, podle všech oslovených zástupců podpůrných nepedagogických pozic, hrají také **třídní učitelé**, kteří jsou s žáky a rodiči v nejtěsnějším kontaktu a znají je nejlépe.

„Třídní učitelé v té třídě vytipují lidi, kteří si myslí, že by potřebovali odbornější pomoc, asistenci, poradu“ (sociální pedagog, SŠ, Smrková).

Podstatné je, aby spolu zaměstnanci školy **komunikovali** a informace shromážděné o žácích a třídách si předávali (samozřejmě při zachování etických standardů, kdy například psycholog nemůže předávat konkrétní věci, které mu žák sdělí, ale může poukázat na to, že jeho problémy souvisí se složitým rodinným zázemím, nebo navrhnout vyšetření v PPP, nebo SPC).

„Pak se teda rozběhne ten školní rok, tak ne během prvního týdne, ale spíš měsíce, tak začneme dostávat od kolegů, jak už říkala tady Lenička, oni už ztratí ten ostych a klidně řeknou, je tam ve třídě takový problém, nebo mistři přijdou, že to je strašné, ten je dyspraktickej, že mu všechno

padá z rukou a že se na ten obor vůbec nehodí. Takže u nás se začnou scházet ty informace a my to pak začneme řešit, pozveme děcko, pozveme rodiče, a to jsou ta jednání a děláme si z toho takový jednoduchý zápis, už na to máme takovou osnovu, jako kde jste všude chodili, a prostě všechno od malíčka a teď my se dozvídáme takové věci, že se nám ježí vlasy. Závažná porucha chování, děcko v péči psychiatrů, psychiatrická hospitalizace, medikovaný. Prostě tam se dozvíme věci, které potřebujeme pro svoji práci [metodička prevence, SŠ Habrová].

Další nástroj, který v dotazovaných školách využívají k identifikaci žáků ohrožených PO a k prevenci PO, je pořádání **adaptačních kurzů, měření klimatu třídy a sociometrické testování** (více k tomuto tématu v kapitole Klima třídy).

## INDIKÁTORY RIZIKA PŘEDČASNÉHO ODCHODU A ROZPOZNÁNÍ PŘÍČINY PROBLEMU

### Indikátory rizika předčasných odchodů

Řada výzkumů a praktických manuálů k tématu prevence PO za hlavní indikátory rizika PO pokládá **vysokou míru absencí a špatný nebo zhoršující se prospěch** a kladou důraz na jejich sledování. Sledování docházky a prospěchu za hlavní nástroj k identifikaci žáků ohrožených PO nejčastěji používá i většina zástupců škol, kteří odpovídali v dotazníkovém šetření. Podobně je za důležité signály toho, že je něco v nepořádku, pokládají i dotazovaní zástupci ŠPP.

„Ale ty prvotní signály, že je něco špatné, tak to je co? Jak poznáte, že je něco špatné? Že přestanou chodit do školy?“

Tak to je jeden z ukazatelů. Jakmile není docházka, je tam něco k řešení, je tam něco, co je potřeba zjistit, co to způsobuje. Absence, výchovné problémy. Znamky bych nebral jako úplně směrodatné. Samozřejmě můžou ledasčemu napovědět. A třeba i pomoci preventivně při hledání nějakých možností na tu formu výuky, třeba na tu spolupráci s PPP, nebo něčím podobným. Ale tím zásadním, podle mě, opravdu je ta docházka“ [školní sociální pedagog, SŠ Smrková].

Mezi další **indikátory** nebo-li „rudé praporky“, které jsou spojeny s rizikem předčasného odchodu [a mohou jej předpovědět] experti řadí také *problémové chování* [agresivita, výtržnosti apod.], *věk odlišný od spolužáků* [žák je o cca dva roky, nebo více starší než jeho spolužáci], *zdravotní stav* [SVP, vysoká nemocnost, psychické problémy apod.], *složitou rodinnou situaci* [žák je rodičem, rodiče žáka mají zdravotní problémy, rodina je velmi chudá, žák se stará o sourozence, žák pracuje apod.], *„nespolupracující“ rodinu* [nechodí na třídní schůzky, nejeví zájem o vzdělávání dítěte], *vrstevnický tlak* [rodina, přátelé apod. odešli předčasně ze školy] a další. Podrobnější zpracování tohoto tématu je předmětem kapitoly Doporučení.



## Rozpoznání příčiny problému

Absence, neprospěch, ale například i „rušivé chování“<sup>38</sup> jsou jedním z nejdůležitějších indikátorů toho, že u žáka něco není v pořádku. Je ale potřeba mít na paměti, že se **jedná o projevy, nikoliv příčinu problémů**, bez jejichž rozpoznání nelze situaci efektivně řešit. Jak uvedli někteří zástupci podpůrných pedagogických pozic (psychologové, výchovní poradci) a oslovení experti z NNO, učitelé si někdy neuvědomují, že neukázněnost, špatné známky, absentérství apod. jsou často **pouze projevem** osobních a rodinných problémů, které se do školy přenáší, nikoliv jejich *příčinou*. To potvrzuje i několik odpovědí v dotazníku, v nichž respondenti uvedli, že k identifikaci a prevenci PO využívají pouze sledování absence a prospěchu bez dalších (navazujících) kroků. Expertka na vzdělávání znevýhodněných z neziskové organizace k tomuto tématu uvedla:

„Myslím, že základem je individuální přístup ke každému studentovi a podpora vycházející ze znalosti kontextu. Školy si obecně často nekladou otázku „Proč?“ a zabývají se jen viditelnými projevy, jako jsou absence či výchovné problémy. Je potřeba se ptát, co je za tím, pátrat po příčinách. Ještě na základní škole je přístup k dětem trochu individualizovaný, na střední škole se ale vytrácí a školy vůbec nevědí, s čím se jejich student mimo školu musí potýkat. Jsou to někdy věci, které si učitelé neumí ani představit – musí se starat o mladší sourozence nebo pomáhat invalidnímu rodiči s chozením na úřady, mívají problémy spjaté s častým stěhováním a špatným bydlením, kde se nemůžou připravovat do školy nebo ani pořádně vyspat. To jsou všechno příčiny, které mají podstatný vliv na školní docházku a úspěšnost a školy nejsou schopné je nahlédnout“ [expertka NNO].

Příčinou absencí a neprospěchu mohou být kromě výše uvedených osobních a rodinných problémů například i **špatné vztahy se spolužáky** (v horším případě šikana), **nebo učiteli, absence pocitu sounáležitosti se školou**, nebo **nehodná volba oboru**. Ilustruje to výpověď zástupkyně školního poradenského pracoviště z jedné z navštívených škol:

„S výchovnou poradkyní se snažíme rozklíčovat ty důvody toho, proč najednou to začalo vadit. Někdy to opravdu může být i jenom o tom kolektivu. Že ten obor není problém, že problém je ta třída. Tak je potřeba zaměřit se na klima ve třídě. Někdy je to o tom, že opravdu ten obor byl chybně zvolený, tak se snažíme najít cestu toho, aby to neznamenal opuštění školy, jako takové, když je s tím ten žák v pohodě. Ale najít lepší variantu toho výučního oboru. Někdy to může být i o vzdálenostech. Máme tady žáky, kteří dojíždí přes celý Jihomoravský kraj, Břeclav a tyhle destinace“ [metodička prevence, SŠ Habrová].

Skutečnost, že pedagogové vždy nedokáží rozpoznat příčinu daného problému, souvisí s řadou okolností. Jedním z důvodů je podle respondentů například nastavení pedagogů, kteří se domní-

38 Duševní nepohoda se může manifestovat také rušivým chováním. Na pedagogickou práci s rušivým chováním, které je manifestací duševní nepohody, se zaměřuje například online kurz ČVT, <https://www.clovekvtisni.cz/rozhovor-adela-labusova-2022-8964gp>.

vají, že jejich úkolem je učit, nikoliv vychovávat a řešit osobní problémy žáků. Podle zástupců podpůrných pedagogických pozic ale není cílem to, aby problémy s dítětem nutně řešili oni sami, ale to, aby si byli schopni uvědomit, že dítě nějaký problém má a že na škole působí někdo, kdo mu s ním může pomoci a toho následně oslovit. Jak ale uvedli někteří respondenti, i to může být problém, protože mnozí se ostýchají obrátit na někoho dalšího z obavy, že to bude vnímáno jako osobní selhání. V takových případech se podle respondentů stává že učitelé problém přehlídí tak dlouho, až je na jeho řešení příliš pozdě.

„T: A v čem je teda ten problém, že to ty učitelé neřešili? Že se toho báli?

R2: Jako takové jako jejich selhání to brali, že si to jako třídní neumí vyřešit. Ono je potřeba se na to podívat jiným způsobem, pobavit se s těmi rodiči. A oni kolikrát když přijdou na tu schůzku, tak jsou tak otevření, řeknou takové věci, že jen hledíme, co se všechno dozvíme. A to je pro naši práci strašně důležité.

R1: Nebo já bych řekla, že taky nevěděli, jak to řešit, že viděli, že je něco špatně, ale...“ [výchovná poradkyně, metodička prevence, SŠ Habrová].

Učitelé také mají na starosti velké množství žáků, a pokud se nejedná o třídní učitele, nemají prostor k navázání hlubšího vztahu, díky kterému by se jim žáci více otevřeli. Významnou roli v rozpoznání příčiny problému proto může hrát výše uvedený **psycholog a školní sociální pedagog nebo jiný pracovník školského poradenského zařízení** (například výchovný poradce nebo metodik prevence), jehož role je odlišná od role pedagoga. Školní psycholog s žákem vytváří partnerský vztah, není tu tedy hierarchie typu učitel – žák nebo rodič – žák, což je významné právě pro možnost navázání důvěry a společné řešení problému. Dobře to ilustruje zkušenost jednoho z dotazovaných školních psychologů:

„Moje osobní zkušenost je ta, že si myslím, že jsem často asi první člověk, který se s nimi baví jako s dospělými, prostě mám potřebu se s nimi bavit jako rovný s rovným. Myslím si, že to je konfrontační v tom, že já se je snažím vést k tomu, že už to mají z čím dál větší části ve svých rukou“ [školní psycholog, SŠ, JM kraj].

„Je to o tom že ta práce, nebo respektive ta důvěra, nevzniká hned. Tam je potřeba dva, tři takové neformální kontakty, aby ten člověk vůbec pochopil že mluvit může. I přesto se někdy nepodaří, že ta důvěra je tak silná, že to řekne všechno na první dobrou. Takže v podstatě je to takové to, že vidíte špičku ledovce a postupně se dostáváte k tomu, v čem problém je. Takže oni mě většinou osloví s tím, že teď něco konkrétního řešíme a postupně, jak se o tom bavíme a snažíme se k tomu tématu najít více pohledů a cest, tak se potom dostáváme i k jiným věcem“ [sociální pedagog, SŠ Smrková].



## Příklad z terénu

Na SŠ Smrková řešili případ dívky, která vždy když byla předvolána před tabulí, mlčela a nedokázala vyřešit zadaný úkol, ani odpovědět na otázky vyučujícího. V kolektivu přítom byla oblíbená, písemný projev měla také dobrý. Školní sociální pedagog ve spolupráci s třídní učitelkou žákyni podrobili testování (učebních stylů, osobnostní testy apod.), následovaném individuálním pohovorem. Ukázalo se, že dívka měla na základní škole problémy se spolužáky, kteří se jí posmívali, když byla před tabulí, následkem čehož se u ní objevila obrovská tréma, když měla promluvit u tabule před celou třídou. Na základě tohoto zjištění příčiny problému mohla být žákyni poskytnuta individuální podpora zaměřená například na odbourávání trémy, upřednostňování zkoušení v písemné podobě apod.

## PODPORA

### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊕ *Komunikovat. Rozhovor není pouze prostředkem k identifikaci problému a jeho příčiny, ale lze ho pokládat za nástroj podpory sám o sobě [žáci mají potřebu být bráni vážně a být vyslyšeni].*
- ⊕ *Pracovat s negativními stigmaty, které si žáci internalizují.*
- ⊕ *Poskytovat žákům zpětnou vazbu, která bude motivující, povede ke zvýšení sebevědomí i odpovědnosti a k pozitivní změně.*
- ⊕ *Mít upřímný zájem o žáky, budovat s nimi vztah. Dobré vztahy s učiteli a spolužáky jsou hlavními motivátory k úspěšnému dokončení studia i v případě, že žák čelí různým překážkám [dojíždění, něco mu moc nejde, potřeba financí apod.].*
- ⊕ *Při výkladu látky počítat s různými způsoby učení [učebními styly].*
- ⊕ *Názornost a zaměření na praxi promítnout i do výkladu teoretických předmětů.*

## INDIVIDUÁLNÍ ÚROVEŇ PODPORY - ZAMĚŘENÁ NA KONKRETNÍHO ŽÁKA

### Komunikace

Náš výzkum ukázal, že neúčinnějším nástrojem podpory je **komunikace**. Vyplynulo to jak z dotazníkového šetření, ve kterém zástupci škol za neúčinnější nástroj podpory nejčastěji uváděli **rozhovor** s žákem (vedený výchovným poradcem, případně školním psychologem), tak z analýzy rozhovorů se zástupci škol i samotnými žáky.

V rámci fokusních skupin žáci projevovali značnou aktivitu a spokojenost s tím, že jejich názory a zkušenosti jsou předmětem zájmu výzkumníků, ale i spolužáků. Vyjadřovali **zájem o podobný prostor k vyjádření i diskusi** a deklarovali, že stejnou otevřenost, jakou projevíli v rámci výzkumu, by adresovali i učitelům a jiným pedagogickým pracovníkům školy, pokud by k tomu měli příležitost. Většina zároveň uvedla, že se ve škole **mají na koho obrátit, s kým si promluvit** a že to pokládají za důležité. Potřeba být vyslyšen a brán vážně nabývá na důležitosti v kontextu zkušeností ze základní školy, kdy žáci hovořili o tom, že se jim učitelé na základní škole **málo věnovali**, nebo jim přímo dávali najevo, že s nimi nemá cenu ztrácet čas. **Rozhovor proto nemusí nutně být jen prostředkem k identifikaci problému a jeho příčiny, ale lze ho pokládat za nástroj podpory sám o sobě**. Jak například uvedla výchovná poradkyně na jedné z navštívených škol:

„To **naslouchání**, to je pro ně jako hodně. Já jsem si ze začátku říkala, že to je třeba tím, že se nechťejí v těch hodinách učit, takže jsou rádi, když tam povídají o něčem. Ale teď jsem zjistila, že to ani tak úplně není tím, že jim to fakt chybí. Protože většinou doma ti rodiče na ně třeba nemají čas, nebo je nějak odbývají, potřebuji ty věci prostě někomu sdělit. A tady ty děti, které k nám chodí, tak zvlášť protože oni prostě leccos si neumí vyřešit sami, neumí si s tím poradit, a stačí si je třeba poslechnout“ [SŠ Smrková, výchovná poradkyně].

Ke komunikaci nedochází samo o sobě. Primárním krokem k tomu, aby žáci o svých problémech začali se zástupci škol mluvit, je **důvěra a pocit bezpečí**. Jak uvedla jedna z výchovných poradkyň, žáci jsou na začátku školního roku uzavřeni a mají problém promluvit před třídou, po měsíci se ale většinou situace zlepšuje tak, že není neobvyklé, že si žáci chodí za výchovnou poradkyní, nebo jinými pedagogy popovídat. Učitel, sociální pedagog nebo výchovný poradce to někdy vnímá i tak že svým způsobem zastupuje rodiče, kteří na děti nemají čas kvůli náročným zaměstnáním či jiným překážkám.

Důležité pro žáky není pouze to, že s nimi někdo mluví, ale také to, **jakým způsobem je rozhovor veden. Průběh a způsob komunikace** mezi žákem/žáky a učitelem, při které z pohledu žáka dochází k vytvoření příležitosti být respektován a být vyslyšen, vede k **zvýšení sebevědomí** a pro motivaci ke studiu je zásadní. Jak vyplynulo z rozhovorů, žáci si v průběhu základního vzdělávání mnohdy internalizují **negativní stigmata „hlupáků“ nebo „těch, co to nikam nedotáhnou“** (viz Kapitola 5). Jak například uvedla výchovná poradkyně:





„Tak v první řadě **s nimi musíme pořád mluvit**. Já jim třeba říkám na začátku, hele kluci, já mám gympl, mám vejšku, ale až budu potřebovat spravit auto, půjdu za vámi, jako automechanikama. Aby se jim trochu to **sebevědomí** zvedlo. Aby neměli pocit, že jsou ti hrozní. Protože oni sem chodí a říkají, paní učitelko, proč tady tak dlouho učíte? Proč nejdete na gympl? My jsme ti blbí. To mi vždycky řeknou už na začátku a v každé třídě se to opakuje. Takže hlavně to **sebevědomí**. A potom prostě, když se tam náhodou objeví, ale oni zase na druhou stranu v tomhle jsou takoví soucitní, protože oni to zažili, každý z nich, že se jim někdo smál u té tabule, tak se mi asi snad nikdy nestalo, že by se někomu vysmívali, že by si z někoho dělali legraci, když někdo něco neumí nebo tak. To si myslím, že v tomhle jsou empatičtí, tím, že to zažili“ [SŠ Smrková, výchovná poradkyně].

Jak popisuje Kapitola 5 **nízké sebevědomí a nedůvěra jak v sebe sama, tak ve vzdělávací systém** jsou často spojeny s nízkou motivací ke studiu a mohou být důvodem předčasného odchodu ze vzdělávání. Zajímavý pohled na věc přinesli také rozhovory se školními psychology, kteří se obecně shodli na tom, že žákům nedávají pokyny a neříkají, co mají dělat, ale jsou jakýmisi jeho **průvodci – navigátory**, kteří jim ve složitých životních situacích pomáhají najít takové řešení, které je pro ně osobně to nejlepší možné.

„Nic jim nenařizuji, jen navrhuji a doporučuji postupy, podle kterých by se mohli v daných situacích příště chovat a reagovat podle nich. Vždy se jich při dalším setkání zeptám, zda můj návrh vyzkoušeli a pokud ano, tak s jakými výsledky a pokud ne, tak proč“ [školní psycholog, SŠ, JM kraj].



Žák je pak ten, kdo rozhoduje o svém životě a studiu, je motivován k tomu, aby jednal sám za sebe, aby za sebe převzal plnou odpovědnost. Pro mnohé žáky je tato zkušenost nová a **dodává jim sebevědomí**.

## Prevence školní neúspěšnosti

Školní neúspěšnost je častým důvodem vedoucím k nedokončení studia. Lze ho definovat jako „selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům“ [Knoll & Troníčková, 2017, s. 3]. Školní neúspěšnost má řadu příčin, od těch zdravotních a psychologických až po socioekonomické a pedagogické [didaktické] [Knoll & Troníčková, 2017]. V předchozí kapitole jsme zmínili vztah mezi PO a nízkou motivací žáka k učení [vedoucí ke školnímu neúspěchu] mající příčinu v nevhodně zvoleném oboru, nebo v nízkém sebevědomí. Zde se budeme věnovat **problémům s učivem z důvodu nerozpoznané/rozpoznané SVP a obtížnosti učiva a jeho nezvládnání pro nedostatek podpory na straně rodiny a/nebo školy**.

## Podpora směřovaná žákům se SVP<sup>39</sup>

Jak zde již bylo několikrát zmíněno, jádrem k řešení problémů je rozpoznání jeho příčin. Ty přitom nemusí být zjevné a je proto žádoucí, aby byl žák co nejdříve podroben pedagogicko-psychologické diagnostice, která konkrétní příčiny selhávání žáka ve škole odhalí. Diagnostika (speciálních) vzdělávacích potřeb, ale například i stylů učení, umožní nastavit vhodná podpůrná opatření a eliminovat nebo snížit riziko školní neúspěšnosti a případného předčasného odchodu ze školy.

Zatímco na základních školách tvořili ve školním roce 2018/2019 žáci se SVP 12,5 % na středních to je pouze 6,5 %. Co přesně způsobuje tento nepoměr, nebylo zatím předmětem žádného šetření. Náš výzkum nicméně nabízí vysvětlení, které tento nepoměr vysvětluje s ohledem na běžnou praxi, kdy **ne všichni, kdo měli na základní škole podpůrná opatření, je mají i na střední škole**<sup>40</sup>, čemuž nasvědčují i výsledky šetření ČŠI, která ve své zprávě o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 uvádí, že zatímco na základních školách byl podíl škol vyžadujících zlepšení v poskytování podpory 17,4 % a podíl škol poskytujících tuto podporu na nevyhovující úrovni je 0,2 %. Na středních školách byla situace daleko méně příznivá, a to zejména ve středním odborném vzdělávání, kde byly nedostatky zaznamenány ve 22,4 %. Nedostatky v oblasti vzdělávání žáků se SVP spočívající v porušení právního předpisu pak byly zjištěny v 9,7 % škol (ČŠI, 2020).

O tom, že ne všichni, kdo měli na základní škole diagnostikované SVP a čerpali podpůrná opatření, je mají i na škole střední, hovořil v souvislosti se situací na SŠ Smrková také sociální pedagog, který na této škole působí. Podle něj to má několik důvodů. Jedním z nich je to, že žáci nastupující na střední školu jsou ve věku, kdy jim nálepka žáka se SVP připadá **příliš stigmatizující** a mohou mít obavy, že se jim spolužáci budou vysmívat, nebo že podpora může být vnímána jako forma úlevy, kterou ostatní žáci budou pokládat za nespravedlivou:

„V podstatě není to ale o asistenci, ale o tom upravit výukový plán tak, aby to zvládali. A tím, že mají nějakou takovouhle záležitost, tak můžou být terčem pro ty ostatní. Někaké takové úvahy, jakto, že on má úlevy a já ne? Pojďme se zaměřit na to, proč on ty úlevy má, co je na něm vlastně divného a špatného. Ta skupina potom potřebuje s tím nějakým způsobem pracovat. Protože prostě tam může být pocit nějaké krivdy, může tam být nepochopení. A oni potřebují v podstatě znát ty odpovědi na ty svoje otázky, aby to nemuseli řešit. Když ty odpovědi nemají, vznikají domněnky a potom ta skupina je nehomogenní“ [sociální pedagog, SŠ Smrková].

<sup>39</sup> Kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) školský zákon vymezuje jako dítě, žáka, či studenta (dále je „žák“), který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.).

<sup>40</sup> Nabízejí se i další vysvětlení, i když méně pravděpodobná. Například se můžeme domnívat, že tyto žáci častěji na střední školu nepokračují, nebo že častěji pokračují na speciální střední školy nebo třídy.



Jindy si **chtějí dokázat, že to zvládnou i bez podpory**. Jak uvedl školní sociální pedagog ze SŠ Smrková, toto nastavení může fungovat, zejména pokud se mění styl výuky a přibývá praktických (dílenských) předmětů na úkor těch všeobecně vzdělávacích (teoretických), kde by žáci mohli mít větší potíže. S ohledem na výše uvedené zástupci školy proto v některých případech žákům návštěvy ŠPZ nedoporučují. Současně ale dodává, že u některých typů SVP to bez podpory většinou nefunguje.

Respondentky ze SŠ Habrová také výše uvedený „trend“ potvrzují a potvrzují i to, že čerpání podpůrných opatření je nejen ze strany škol, tak jak to popsal zástupce SŠ Smrková, ale také ze strany poradenských zařízení často vnímáno nejen jako něco, co může být pro středoškoláka stigmatizující, ale například i jako něco, co žáci nepotřebují:

„Máme asi 100 žáků s doporučením, no a v průběhu roku jich přibývá, protože ty poradny mají takovou praxi, že děti, které sem přichází, nechtějí mít nálepku, že mají mít úlevy, říkají nám, že to nechtějí ty samy děti, že se za to stydí a v poradně chtějí, aby to zkusili bez podpůrných opatření, ale u nás na tom učilišti se to během 1. roku obvykle tak vyvrbí při tom jednání s rodiči, buď' že vznikne nějaký problém, nebo že jsou slabí, takže pak na to přijdeme, že tam chodili a posíláme je tam, takže pak v průběhu roku ty doporučení ještě přibývají“ (metodička prevence, SŠ Habrová).

Jako příklad uvádějí praxi školy stejného zaměření a se stejnou skladbou žáků, ve které výchovná poradkyně na začátku roku potřebu podpůrných opatření přehodnocuje v tom smyslu, že je žáci již nepotřebují, nebo pouze v menší míře.

„Jsme otevření i těm asistentům pedagoga. To pořád říkám, že jsou školy, kde na ně nejsou zvyklí a nechtějí je. Já když to teď porovnám tady s tou školou, se kterou jsme se sloučili. My jsme opravdu otevření doporučením i podpůrným opatřením, ať už to byly nějaké pomůcky, nebo třeba ty zkoušky děckám přizpůsobíme. Ale třeba na té..., když tady budu jmenovat, tak vím, že ta tradice je tam taková, že ty děti to nepotřebují. A teď i v těch doporučeních to vidím. Protože tam je taková ta kolonka, tam mají povinnost to s tou školou projednat, někdy osobně, někdy jenom zavolají, někdy pošlou mail, **ale tady z té školy je vždycky v úvodu napsáno, že na základě konzultace s výchovnou poradkyní není potřeba asistent, není potřeba tohle, nebo dokonce se snížil stupeň z trojky na dvojku, není potřeba individuál, nic jakoby není potřeba a není tam žádný problém a řeší se jednou za měsíc**. A my říkáme, to není možné, vždyť je to učiliště stejně jako u nás, my máme těch žáků 550, oni 250, to není možné, i když mají jen háčkové obory klučičí, tak jak tady, to není prostě možné, tak říkám, jestli my si je nějak nevytváříme ty...“ (Výchovná poradkyně, SŠ Habrová).

Osobně se s tímto přístupem nicméně neztotožňují a jsou přesvědčeny o tom, že možnost čerpání podpůrných opatření je v podpoře žáků zásadní a k návštěvě poradenského zařízení a stanovení podpůrných opatření se staví velmi proaktivně, o čemž svědčí i vysoký počet žáků

s diagnostikovaným SVP.

„My prostě vždycky uděláme všechno pro to, aby to děcko neodcházelo, vždycky hledáme milion způsobů, jak je udržet. Protože ty děcka jsou kolikrát z tak znevýhodněných skupin, že my jsme jediná, kteří jim třeba smysluplně poradíme“ [výchovná poradkyně, SŠ Habrová].

S ohledem na riziko stigmatizace, zástupci obou škol zdůrazňují **důležitost citlivého, empatického přístupu i to, jak důležitý je způsob jakým o SVP a podpoře se žáky na střední škole mluvit**. Sociální pedagog na SŠ Smrková například proto klade důraz na komunikaci o důvodech podpůrných opatření s celým kolektivem třídy a vysvětlení ostatním, proč se tak děje. Tohoto vysvětlení by se mělo třídním kolektivům dostat zároveň se zahájením upravené výuky podle individuálního učebního plánu (viz výše v Kapitole o příčinách PO).

### Obtížnost učiva a jak ho zvládnout

Obtížnost učiva nemusí **samo o sobě znamenat problém vedoucí k zanechání studia** nebo přestupu na jiný obor, ale může představovat výzvu. Problém nastává v momentě, **kdy se žák nemá na koho obrátit pro pomoc a podporu, a to ani v rodině, ani ve škole**. Na námi dotazovaných školách více než **třetina žáků uvedla, že studium pokládá za spíše obtížné** a obtíže s učivem připustili i někteří žáci v rámci skupinových rozhovorů. Současně deklarovali i to, že obtížnost učiva pro ně není důvodem, proč by zvažovali odchod ze školy. To potvrdili i zástupci podpůrných pedagogických pozic, kteří uvedli, že obtížnost učiva je důvodem PO nebo přechodu na jiný obor jen ojediněle (na SŠ Habrová přitom uvedli, že odchody kvůli obtížnosti se týkají téměř výhradně oboru instalatér, přičemž jedním z důvodů je podle nich příliš předimenzované RVP daného oboru). Lze předpokládat, že roli zde hraje i to, že se žáci, podle vlastního vyjádření, **mají v případě problémů na koho obrátit**, a to jak v rámci školy, ale i mimo ni (nejčastěji uváděli rodinné příslušníky, ale zmiňovali také možnost obrátit se na učitele jednotlivých předmětů), podobně se vyjadřovali i ve skupinových rozhovorech.

### Doučování a individuální konzultace

Obě navštívené školy nabízí **možnost doučování a individuálních konzultací**, jedna ze škol vedle toho spolupracuje s nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež, kam také lze na doučování docházet. Z rozhovorů s žáky vyplývá, že preferují **individuální doučování podle aktuální potřeby** místo doučování pravidelného. To někteří vnímají jako zbytečné, přičemž jim vadí zejména to, že se pro ně jedná o aktivitu povinnou a že se musí doučovat v předmětu, ve kterém se za slabě nepovažují (jednalo se o angličtinu), zatímco v předmětech, kde by potřebovali větší podporu, se doučování nenabízí.

„S: Já bych to bral, třeba na základce se mi to líbilo, že jsme měli učitelku na doučování a když mi něco nešlo, něco jsem nechápal, tak jsem za ní zašel, třeba jednou za měsíc... a tady musím

chodit pořád jako.

T: Jo takhle, takže třeba kdybyste ve třídě měli nějakýho asistenta, za kterým byste mohli přijít, ten by pomohl tomu, co by to zrovna potřeboval, to by se vám všem líbilo?

S: Jo, bylo by to dobrý pro toho, co to potřebuje“ (Žák SŠ Smrková).

Někteří žáci se také vyjádřili v tom smyslu, že si doučování užili dost již na základní škole a nemají chuť v tom pokračovat zejména proto, že jim takováto další výuka ubírá z volného času. Tato zjištění potvrzuje také výzkum ASZ, kde se uvádí, že podle zkušeností zaměstnanců NNO, kdy žáci doučování na půdě školy často vnímají negativně, nikoliv jako podporu, ale spíše jako trest a podle toho k němu také přistupují. Doučování by proto podle nich mělo být realizováno například ve spolupráci s NNO, v nízkoprahovém zařízení, nebo v rodinném prostředí (Mair et al., 2022). Další aspekt úspěšného/efektivního doučování, na který upozornila jedna z dotazovaných expertek, je potřeba **dlouhodobé a systematické spolupráce a kvalifikovanost doučujícího**. Doučování je podle ní také důležitým nástrojem také tam, kde žáci potřebují podpořit v přípravě k maturitním zkouškám nebo v případě, že neovládají plynně vyučovací (český) jazyk.

„Doučování je obecně velmi silný nástroj proti školnímu neúspěchu a měl by být více využíván školami. Při doučování dáváme důraz na dlouhodobou systematickou spolupráci. To znamená, že se student se svým doučovatelem vidá na pravidelné obvykle týdenní bázi a dlouhodobě se připravuje v konkrétním předmětu buď na přijímací zkoušky, nebo na maturitu. Myslíme si, že je důležité, aby naše klienty doučovali skuteční odborníci, kteří mají vystudovaný daný obor, a zároveň pedagogické kompetence. Chceme, aby úroveň doučování byla vysoká. Proto s námi doučovatelé nespolupracují jako dobrovolníci, ale jsou za svou práci placeni. Kromě toho máme samozřejmě i dobrovolníky, kteří nedoučují, ale působí jako mentoři. Mají se studenty spíše neformální vztahy a zaměřují se nejen na školu, ale i na obecnější podporu. Velmi se nám osvědčilo **spojení studentů s lidmi z praxe, kteří mohou působit jako mentoři** s ohledem na budoucí kariéru studentů. Máme v programu například dívku, která studuje IT, tak jsme ji propojili s člověkem z IT firmy, což jí umožní získat lepší představu o budoucím uplatnění, širší rozhled nebo také nové sociální vazby“ (expertka NNO).

## Mentoring a peer to peer metody

Jak vyplývá z výše uvedeného úryvku z rozhovoru, pomáhat se studiem mohou vedle odborníků žákům také tzv. mentoři. **Mentoringové programy** jsou v českém školství využívány poměrně ojediněle, což potvrdily i výsledky dotazníkového šetření, ve kterém byly označeny jako nástroje k prevenci PO, které školy sice zatím nevyužívají, ale rády by je využívaly. To samé platí i o tzv. **peer to peer** metodách, založené na vrstevnických vztazích. Příklady využití těchto metod (i v rámci vyučování) jsou předmětem kapitoly Doporučení.



## Učební styly

Z rozhovorů s žáky i experty vyplynulo, že ne všem žákům vyhovuje stejný učební styl. Jak na příklad uvedli někteří žáci, spíše než teoretický výklad jim vyhovuje větší názornost a to, když si mohou věci vyzkoušet v praxi.

„S1: Nejhorší předměty jsou ty automobily a tak, co a jak funguje, by bylo nejlepší to vysvětlovat přímo u auta a ne v učebnici...to je třeba, jak to vysvětluje ty automobily u..., on dělá strašně dlouhý zápisy a třeba ty slova, jak to píše, takový strašně odborný na mě, já tomu nerozumím, třeba já se to všechno naučím na těch praxích, protože ten učitel na těch praxích mě to naučí.“

S2: Protože to máš v ruce, že jo.

S1: No právě, tady do tebe hustí miliardu zápisů a ty vědomosti tě nenaučí a my potřebujeme vědět prostě.“

[Fokusní skupina B, žáci 1. roč. SŠ Smrková]

Jedním z opatření, které se doporučuje aplikovat v rámci podpory žáků se SVP, je „**výuka re-spektující styly učení**“. Toto opatření je ale v rámci individuálního přístupu možné aplikovat na všechny žáky. Na SŠ Smrková například sociální pedagog ve spolupráci s výchovnou poradkyní (a v minulosti také se školní psychologkou) při snaze získat co nejvíce individuálních informací o daném žákovi, vedle osobnostních a inteligenčních testů, zařadili také testy stylů učení, které realizují na začátku školního roku, a prostřednictvím kterých zjišťují, jaký učební styl žákovi nejlépe vyhovuje, zda zrakový, zvukový, slovně-pojmový, nebo hmatový a pohybový učební styl. Na základě toho jsou žákům doporučeny konkrétní metody učení. Tyto informace slouží jak žákům a rodičům, tak vyučujícím, kteří je mohou využít pro nastavení individuální podpory.

„Tak to děláme v říjnu, protože jsme zjistili, že ty děti mají špatné návyky při učení. V září se to ještě neprojeví, tam se tak nějak dávají do kupy a v říjnu je toho víc, mají se učit, je čtvrtletí a oni třeba říkají, my se učíme, sedíme u toho půl hodiny a nic neumíme. A my jsme prostě zjistili, že to je tím, že každý má nějaký učební styl, a jak to řekli rodiče, tady budeš sedět a tak, takže jsme začali dělat tyhle diagnostiky učebních stylů. A vždycky se nám to podařilo udělat tak, že do těch prvních třídních schůzek jsme měli výsledky. Tam jsme to dali těm rodičům, vysvětlili jsme těm rodičům, jaký to dítě má učební styl, co by mu pomohlo a co nepomohlo. A s těmi dětmi jsme to probrali hromadně. A potom, když někdo z nich chtěl přímo vědět co, tak s paní školní psychologkou, nebo se mnou, přišel a probrali jsme to ještě. A navíc já z toho dělám takový sumář, takže třeba ten třídní učitel má k dispozici, které to dítě, co na něj platí, kdyby chtěl, takový seznam toho, co by mu pomohlo a nepomohlo a tak. Otázka je, jestli oni s tím potom pracují. Protože někteří to vyplní, aby měli klid“ (výchovná poradkyně, SŠ Smrková).

Jak ale uvedla výchovná poradkyně, i když jsou informace o jednotlivých žácích vyučujícím k dispozici, ne všichni se ztotožňují s tím, jak a proč je využívat a aplikovat do výuky. Největší problém s tím podle ní mají odborníci z praxe, kteří jsou nejméně otevření inovacím ve vyučová-



ní. V současné době výchovná poradkyně plánuje zavést také *diagnostiku výkonové a celkové motivace*, která by dále napomohla pedagogům pro zacílení podpory žáků a při vytváření příznivého třídního klimatu.

### **Ekonomická podpora – SVP z důvodu „jiné životní podmínky/žák se sociálním znevýhodněním“**

Jak blíže popisuje Kapitola 5, jedním z důvodů předčasného odchodu ze vzdělávání může být i nepříznivá ekonomická situace rodiny a/nebo snaha finančně se osamostatnit. Problémem přitom nemusí být pouze to, že žáci odchází do zaměstnání, ale například i to, že nemají finance na pokrytí některých nákladů souvisejících se studiem. Tyto žáky lze chápat jako žáky „sociálně znevýhodněné“, kteří „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření“ (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.)<sup>41</sup>. Situací a potřebami těchto žáků se blíže zabývá kapitola Nejohroženější skupiny.

Ekonomická situace žáka/rodiny může být bariérou v různých typech situací. Jednou z nich je nedostatek finančních prostředků související s nutností pokrýt náklady na některé učebnice, ale zejména na vybavení nezbytné pro praktickou výuku. Jak uvádí expertka z NNO:

„Naši klienti většinou přicházejí s konkrétní potřebou. Potřebují řešit špatný studijní prospěch nebo se připravit na přijímačky na střední školu. Další typickou situací bývá, že se student dostane na střední školu či odborné učiliště a neví, co ho tam čeká a potřebuje se v nové situaci orientovat. Velmi problematickým okamžikem pro mnoho našich dětí je, když se hned na začátku studia nebo těsně před nástupem objeví neočekávané finanční náklady na učební pomůcky či učebnice. V případech učebních oborů může jít až o několikatisícové náklady na vybavení nezbytné pro praktickou výuku, například kadeřnický kufřík nebo sada nožů. To jsou částky, které rodiny těchto dětí nejsou schopny uhradit. Taková situace pak dětem vytváří nepřekonatelnou bariéru pro vstup na střední školu a vede k předčasnému opuštění vzdělávání“ (expertka NNO).

Další takovou situací je nedostatek prostředků na **zaplacení účasti na pobytových akcích nebo hrazení obědů**<sup>42</sup>. Zatímco na obou navštívených školách nebyl dle respondentů problémem nákup pomůcek, o kterých mluvila expertka NNO (důvodem bylo to, že pomůcky hradila škola, nebo nebyly nákladné), problémy s placením obědů a pobytových akcích se týkaly obou škol. Už

41 Žákům s mírnými obtížemi by měla škola poskytovat podporu v rámci prvního stupně PO, kterou může zavádět bez doporučení školského poradenského zařízení (dále „ŠPZ“). Na tomto stupni podpory může být žákům zpracován plán pedagogické podpory (dále „PLPP“) (vyhláška č. 27/2016 Sb.). Podpůrná opatření zahrnují „spíše drobné, organizačně málo náročné úpravy v organizaci vzdělávání žáka, jako je úprava metod výuky, úprava organizace výuky, úprava obsahu vzdělávání, úprava hodnocení, plán pedagogické podpory“ (Bořkovicová, et al., 2019, s. 22). Od druhého stupně je potřeba doporučení ŠPZ, tato opatření pak mohou zahrnovat vytvoření IVP, posílení výuky českého jazyka, výuku v předmětu speciálně pedagogické péče a od 3. stupně i podporu asistenta pedagoga (dále „AP“), pozici školního speciálního pedagoga a pozici školního psychologa (Bořkovicová et al., 2019, s. 28).

42 Další moment, kde se může do studia negativně zasáhnout ekonomická situace rodiny, je nutnost dojíždět. Na obou námi navštívených školách jsme se setkali s řadou žáků, kteří do školy dojížděli, a to i z poměrně vzdálených míst. Nikdo z nich nevěděl, že by měl problém s tím uhradit jízdné, což pravděpodobně souvisí i s tím, že v době výzkumu žáci jezdili zdarma nebo požívali výrazných slev.



jsme například zmínili to, že na jedné z navštívených škol z tohoto důvodu nepořádají dlouhodobější adaptační pobyty, ale místo toho organizují adaptační den. Na obou navštívených školách je pak celá řada žáků, kteří nemají finanční prostředky na zaplacení lyžařského zájezdu, ale i školních obědů.

Zatímco na základních školách existuje více možností, jak **bezplatné obědy** žákům zajistit (například přes program MŠMT Obědy do škol, nebo program MPSV Obědy zdarma) pro školy střední takové programy k dispozici nejsou. Na jedné ze škol to například řeší tak, že na zajištění obědů (a ošacení) pro tyto žáky spolupracují s místní organizací Charity ČR, která peníze vybírá prostřednictvím veřejných sbírek. V oblasti materiální deprivace obě školy také spolupracují s místním OSPODem. Nástroje, které lze v těchto situacích využít, popisujeme v kapitole Doporučení.

## SKUPINOVÁ A INSTITUCIONÁLNÍ ÚROVEŇ PODPORY

### RESPEKTUJÍCÍ, BEZPEČNÉ A OTEVŘENÉ KLIMA ŠKOLY

Jedním z důležitých faktorů působícím motivačně na průběh studia a zvyšující pravděpodobnost jeho úspěšného dokončení je pozitivní klima školy. Pozitivní klima školy se vyznačuje atmosférou důvěry, dobrými vztahy a pocitem sounáležitosti všech aktérů školy (Spilková, 2003). Třída s dobrým klimatem se vyznačuje pohodovou a radostnou náladou, otevřenou a respektující komunikací, vzájemnou tolerancí, ohleduplností, spoluprací, nevyčleňováním a respektováním pravidel. Naopak špatné klima se vyznačuje atmosférou smutku, strachu a nervozitou, přílišným soutěžením, žalováním a nerespektováním pravidel (Spilková, 2003). Jak vztahy žáka se spolužáky, tak vztahy žáka a učitele mohou významně ovlivňovat jeho postoj ke škole i k učení. Pokud je tento vztah špatný může být důvodem PO naopak když je dobrý, tak může významně ovlivnit jeho motivaci studium dokončit.

K dobrému školnímu klimatu a tomu, aby se žák ve škole cítil dobře a byl motivován dostudovat, přispívá také **větší zapojení do chodu školy a budování pocitu sounáležitosti se školou**. Žáci by měli školu vnímat nikoliv jako nepřátelské území, ale jako svůj vlastní prostor, měli by mít možnost podílet se na jejím rozvoji a spolurozhodovat o změnách či úpravách, které se jich bezprostředně týkají. Na dobrý vztah ke škole i učení a zlepšování školních výsledků má vliv také míra **zapojení rodiny do školní komunity**. Z mnoha českých i zahraničních odborných prací vyplývá, že jedním ze zásadních faktorů, který může zmírnit tendence žáka k opuštění školy, je **práce s rodinou žáka a její silnější zapojení do procesu vzdělávání a života školy**<sup>43</sup>. Ukazuje se, že zapojení rodičů do školní výuky ve všech věkových kategoriích zlepšuje výsledky jejich dětí, zejména pokud přímo souvisí s učením dětí, tj. pokud rodiče podporují učení svých dětí doma

43 Srovnání např. McPartland, J. M., & Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1993; Zweidler, Haller, 2012; Rabušicová et al., 2004; Henderson, Mapp, 2002.

nebo spolupracují ve třídě. Pokud se školám a učitelům podaří rodiče více zapojit do školy a pro školu, žáci si vytvoří pozitivnější vztah ke škole a jednotlivým předmětům, sledují vyučování s větší motivací a pozorností, zlepšují své sociální chování, plní pravidelněji a pečlivěji domácí úkoly a také jim věnují více času. Vztahy mezi žáky a učiteli i mezi žáky navzájem jsou příznivější, dochází k menší absenci žáků. Žáci si zlepšují své sebepojetí a vytvářejí si pozitivnější perspektivy do budoucna. Kromě toho se zlepšuje i atmosféra v pedagogickém sboru, zvyšuje se očekávání od žáků, rodiče se příznivěji vyjadřují o škole, čímž se zlepšuje obraz školy v regionu [Sacher, 2008; Hillenbrand, Ricking, 2011].

## CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊕ *Positivní školní klima je jedním z hlavních momentů, který v případě, že žáci čelí jiným překážkám (dojždění, neshody s mistry apod.) motivuje k tomu tyto překážky překonávat.*
- ⊕ *Adaptaci při přechodu ze základního do středního vzdělávání je stejně jako adaptaci na nový třídní kolektiv potřeba věnovat zvýšenou pozornost, a to jak na individuální (individuální konzultace), tak na skupinové úrovni (adaptační kurzy, dny, pobyty).*
- ⊕ *Zásadní je o problémech komunikovat a řešit je v jejich zárodku.*
- ⊕ *Školní psycholog může významně přispět k rozvoji pozitivního školního/třídního klimatu i k prevenci a/nebo řešení šikany. Důležitá je i role metodika prevence, výchovného poradce, nebo školního sociálního pedagoga, školního asistenta, asistenta pedagoga apod.*
- ⊕ *Žáci si na učitelích a mistrech cenní partnerský přístup, projevování zájmu, odbornost a trpělivost. Negativně hodnotí shazování, netoleranci, nezáměrnou a netrpělivost.*
- ⊕ *Společné trávení času mimo školu nebo na půdě školy mimo výuku přispívá k budování dobrých vztahů v rámci třídy i školy.*
- ⊕ *K dobrému školnímu klimatu a tomu, aby se žák ve škole cítil dobře a byl motivován dostudovat, přispívá také větší zapojení do chodu školy a budování pocitu soundležitosti se školou.*
- ⊕ *Na dobrý vztah ke škole i učení a zlepšování školních výsledků má vliv také míra zapojení rodiny do školní komunity.*

## Vztahy se spolužáky

V námi navštívených školách bylo klima v rámci třídních kolektivů, jak žáky tak pedagogy vnímáno pozitivně. V jedné ze škol (SŠ Smrková) k tomu dle žáků i zástupců ŠPZ přispělo i vyloučení dvou žáků vykazujících agresivní a nepřijatelné chování hned na začátku školního roku. Současně je možné tvrdit i to, že právě dobré vztahy se spolužáky a **pozitivní třídní a školní klima se na těchto školách ukázaly být jedním z momentů, který v případě, že žáci čelí jiným překážkám, motivuje k tomu tyto překážky překonávat.** Pokud jde o šikanu, ta se podle informantů a informantek zastupujících ŠPZ objevuje na obou školách, jedná se ale spíše o okrajový jev, který se školy snaží řešit ještě v zárodcích, případně realizují kroky preventivní, kterými se snaží po-

tenciální šikaně předcházet. Tak tomu například bylo na SŠ Habrová, kde metodička prevence a výchovná poradkyně disponovali informacemi o nově přichozích žákyních, mezi kterými na základní škole docházelo k šikaně a preventivně je z tohoto důvodu umístili do dvou různých tříd (viz výše v textu). Žáci v rozhovorech i dotaznicích zkušenost se šikanou negovali, což s přihlédnutím k povaze výzkumu a jeho metodologii neznamená, že se šikana na škole nevyskytuje [žáci mohli být aktéry i oběťmi šikany, pouze o tom nechtěli hovořit].

Důvodů, které mohou vést ke vzniku a rozvoji špatných vztahů mezi žáky, stejně jako faktorů, které mají vliv na dynamiku rozvoje patologického chování ve skupině, existuje celá řada [Titmanová, 2019]. Jedním z nich je například situace, o které s námi hovořila informantka Alena, jejíž příběh prezentujeme v rámečku níže. Její zkušenost se šikanou se sice nevztahuje k současné situaci na škole střední, kde se naopak cítí dobře, poukazuje ale na problémy, které mohou nastat v souvislosti s **adaptací na nový školní kolektiv v situaci, kdy už se všichni ostatní spolužáci dobře znají**, a které se mohou objevit na všech typech a stupních škol.

### „Outsiderka“ Alena

Alena žije na vesnici s matkou, nevlastním otcem, starším bratrem a mladší sestrou. V současné době je pracovní i finanční situace rodiny stabilní, v minulosti tomu ale tak nebylo. Kvůli práci se rodina několikrát musela stěhovat a Alena se tak opakovaně musela adaptovat na nový kolektiv, což pro ni, jak sama uvedla, nebylo vždy snadné. Alena otevřeně hovořila o tom, že prvních šest let základní školy zažívala šikanu.

*„A základka asi nic moc, těch prvních asi šest let, co jsem chodila do školy, bylo takový trochu zvláštní, protože jsem v tu dobu procházela šikanou a všechno bylo proti mně. Já jsem nevěděla, co mám dělat. Ale ty poslední roky byly asi celkem v pohodě. Sice jsem nějak vymazala některé lidi, se kterými jsem se bavila, protože se mi nelíbilo, jak se ke mně chovají a teď je to asi lepší. Když už se nebavím s tolika lidmi jako předtím.“*

Neustále stěhování a změna školního prostředí se také se promítli do školního prospěchu. Kromě šikany ze strany spolužáků Alena ale hovořila i o tom, že se cítila velmi neoblíbená i ze strany učitelů, že neustále dostávala poznámky atp. Alena nakonec v šesté třídě propadla, což vedlo k tomu, že se ocitla ve třídě s dětmi mladšími, se kterými si, dle svých slov, neměla, co říct.

Alena jako jeden z důvodů své neoblíbenosti uvedla svou „jinakost“. V rozhovoru se tak prezentuje jako člověk, který vyčnívá nejen svým stylem oblékání (Alena má piercing, obarvené vlasy), ale také specifickými zájmy (líbí se jí montérky, má zálibu ve všem japonském apod.), a který nezapadá mezi „běžné děti“. Jak ale vyplynulo z jejího vyprávění, střední školu vnímá v tomto směru pozitivně, jako místo, kde může být sama sebou a současně zapadat.

Alenin příběh poukazuje na dopady, které na vzdělávací dráhu dítěte může mít to, když se žák stane terčem posměšků a vyčleňování. Na souvislost mezi špatnými vztahy mezi spolužáky, šikanou, vyčleňováním a předčasnými odchody poukázal například i výzkum Hlad'a a Šlapalové [2018, s. 12]. Předmětem našeho zájmu je nicméně především otázka, zda si školy souvislost mezi PO a špatným klimatem třídy uvědomují a jakým způsobem se snaží třídní klima zlepšit.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že **minimálně některé školy přikládají význam dobrým vztahům se spolužáky a třídnímu klimatu, a uvědomují si, že špatné vztahy a špatné klima mohou vést k PO**. Vyplývá z toho, že jejich zástupci mezi aktivitami/nástroji, které využívají v rámci prevence předčasných odchodů, jmenovali také aktivity které cílí na to, aby se žáci ve škole cítili dobře. Jednalo se o aktivity typu *adaptační kurzy, mapování školního klimatu, třídnické hodiny nebo práce s třídním kolektivem*. Většina škol ale tyto aktivity mezi nástroji preventujícími PO neuvedla.

Šetření v terénu naopak ukázalo, že podobu školního/třídního klimatu pokládají námi dotazovaní zástupci (na obou školách), pro úspěšné studium i jeho dokončení za zásadní, a to jak ve smyslu vztah mezi spolužáky tak mezi žákem a učitelem. K podpoře pozitivního klimatu a k řešení špatných vztahů ve třídě a/nebo šikany přitom využívají standardní cesty, jako jsou **sociometrická diagnostika třídy, třídnické hodiny** apod., ale i méně obvyklé metody, jako je například **testování výkonové a celkové motivace**, které se testuje jak u jednotlivých žáků, tak u celé třídy, a kde se například může ukázat to, zda někdo příliš nevyčívá díky čemuž by se mohl cítit nekomfortně.

„To je nějaký dotazník, který je na nějakém tom portále. Spíš to byl NÚV, teď se to jmenuje jinak. A tam vám vyjde u každého žáka, jestli je motivován potřebou úspěchu, nebo potřebou vyhnout se neúspěchu. A pak vám to vyjde i na celou tu třídu. Tam je k tomu takový komentář, že když někdo hodně vyčuhuje, tak že by se tam třeba mohl necítit dobře v té třídě. Částečně to je i to klima. To je spíš ne pro potřeby těch dětí, ale pro potřeby učitelů“ [výchovná poradkyně, SŠ Smrková].

Za důležité přitom pokládají nutnost o problémech **komunikovat a zasahovat pokud možno okamžitě**. K budování dobrého klimatu podle nich také přispívá **čas strávený společně se spolužáky i učiteli mimo výuku a/nebo mimo prostředí školy**. Z tohoto důvodu organizují různé školní i mimoškolní akce a adaptační pobyty.

„Třeba teď měl být veletrh vzdělávání v Brně, což je dvoudenní akce, tam by s námi jelo minimálně 10, 20 dětí. Ale bohužel to asi nebude, snad příště. Ale co tím chci říct, že i co se týče těchto aktivit, kdy v podstatě zajišťujete nějakou spolupráci, prezentujete tu školu a tak, tak oni s námi do toho jdou a jsou rádi. A nevadí jim třeba, že to přesahuje do víkendu, což je úplně strašně super“ [výchovná poradkyně, SŠ Smrková].



Obě školy se přitom potýkají s finančním omezením rodin (popsáno výše) a s tím, že některé pobytové a dražší akce jsou pro řadu žáků nedostupné. SŠ Smrková to řeší tak, že například na lyžařské zájezdy či podobné akce nejedí vůbec a tyto pobyty se snaží kompenzovat jiným způsobem (například nějakými jednodenními aktivitami).

**Adaptační pobyty** jsou z hlediska prevence PO velmi důležité v tom, že dokáží žákům příjemně přechod do nového prostředí a adaptaci na něj. Přesto je některé školy vůbec neorganizují, vyplývá to z Výroční zprávy o stavu školství pro rok 2018/2019, která uvádí, že adaptační kurzy či prohlídky školy organizuje více než 90 % gymnázií, avšak přibližně jen 80– 85 % středních odborných škol (ČŠI, 2019). Také podoba kurzů se v rámci škol značně liší, což souvisí jednak s výše uvedenými finančními možnostmi žáků školy, tak například i s tím, zda mají školního psychologa apod. Například SŠ Smrková nepořádá adaptační pobyt, ale pouze **adaptační den**:

„My tady máme adaptační den. Ten je na začátku školního roku, kdy s tou třídou má ten třídní celý den nějaké aktivity. Takové ty různé hry a tak, aby se seznámili. Ale jinak adaptační týdenní pobyty, nebo něco takového, tak to se tady nedělá.

*A chtěli byste to dělat?*

Tak proč ne? Že jo. Já to řeknu jinak. My třeba nejedíme na lyžáky. A občas, každý rok se vyskytne nějaká skupina dětí, která se na to třeba ptá. Tak to si říkám, že je trošku škoda, že by to bylo fajn, na týden změnit prostředí a udělat to jinak. Na straně druhé chápu, že ty možnosti nejsou. Tak využíváme toho, co to je.

*A tím myslíte, že by na to neměli peníze ti rodiče?*

Ano. Jeden rok jsem udělal takový svůj průzkum a bylo přihlášených asi 45, možná 50 dětí, které by měly zájem o ten lyžák. To by bylo super, naplníte autobus, můžete objednat ubytování a všechno klapne. Ale pak byl problém v tom, kdo má to vybavení a kde si ho můžete sehnat. Protože škola ho nemá. Takže by museli sami. A z těch padesáti jich najednou bylo jen 12“ (sociální pedagog, SŠ Smrková).

Zajímavá zjištění k danému tématu vyplynula také z rozhovorů s psychology. **Ukázalo se, že právě psychologové jsou ti, kteří při vytváření pozitivního školního klimatu často hrají důležitou roli.** Jejich činnost přitom může být preventivní – mohou diagnostikovat klima třídy, pracovat s jednotlivci i se třídou přímo v prostředí školy (například formou komunitních kruhů) nebo napomáhat učitelům při zlepšování jejich pedagogických dovedností při práci s kolektivem (Fialová, 2016). Stejně důležité je ale i to, že díky své každodenní přítomnosti přímo ve škole, mohou v případě vzniku nějakého problému zasahovat okamžitě a problémy řešit bezprostředně v místě jejich vzniku a bez vytržení z kontextu školy (Zapletalová, 2002).

## Vztahy s učiteli

Dobrý vztah mezi žákem a učitelem pokládá většina zástupců ŠPZ za klíčový. Podrobně o tom hovořila například výchovná poradkyně ze SŠ Smrková, která přitom poukázala na **výchovnou**



**roli učitele**, kterou pokládá za stejně důležitou jako tu vzdělávací:

„Důležitý, podle mě, je vztah učitele a těch dětí. To je podle mě jedna z klíčových věcí, které dokážou ty děti udržet i za cenu toho, že si jsou chvíli nejisté. Myslím si to z toho důvodu, protože ten učitel, ten kantor je v podstatě provází tím budoucím profesním životem. Nebo tou přípravou na budoucí profesní život. Ví o tom oboru spoustu věcí, které se jim snaží předat. A o to více je podle mě nastavení té vazby učitel-žák důležité k tomu, aby oni to byli schopni přijmout. Taky si myslím, že společnost je bita tím, že rodiče jsou v podstatě vydělávací strojky. Takže na ty děti nemají tolik času. Takže ve své podstatě ten učitel, i když by neměl, tak někdy se stane, že tam funguje víc jako rodič. A to není dobře. Ale zase na druhou stranu, když to přijme, že to není jakoby pořád, že to je jenom pro tu chvíli, jenom aby posílil sebevědomí toho mladého člověka. Přistoupí na tu roli, byť krátkodobě, tak že to té situaci pomůže. Nicméně musí to být natolik profesionální, aby to nepřerostlo“ [výchovná poradkyně, SŠ Smrková].

Žáci na navštívených školách hodnotili vztahy mezi žáky a učiteli obecně kladně, současně ale bylo patrné, že **negativní vztahy a zkušenosti s několika konkrétními jedinci je pro některé žáky tématem velmi palčivým** a že může být jedním z hlavních důvodů pro předčasný odchod ze školy/vzdělávání. Naopak dobré vztahy s učiteli mají podobně jako dobré vztahy se spolužáky velký vliv na motivaci školu dokončit i za jinak nepříznivých okolností. To, čeho si žáci na učitelích a mistrech nejvíce cení, je zejména **partnerský přístup a projevení zájmu**, ale například i odbornost a trpělivost. Negativně naopak hodnotí **shazování, netoleranci, nezájem a netrpělivost**.

Z rozhovorů na těchto školách (jak s žáky, tak s nepedagogickými pracovníky) také vyplynulo, že **významnou roli při řešení sporů mezi pedagogy, mistry a žáky hrají zástupci ŠPZ**, kterým se žáci s problémy svěřují a kteří se je snaží aktivně řešit. Jak uvedli informanti a informantky obou škol, někdy přitom podle nich stačí žáka vyslechnout, jindy je potřeba promluvit s učitelem nebo mistrem a vystupovat více v roli mediátora. Jak bylo řečeno výše, **mnozí z učitelů si neuvědomují, že neukázněnost, špatné známky, absentérství apod., jsou často pouze projevem problémů osobních a rodinných, které se do školy přenášejí**. Vnést do debaty o školních výukových a výchovných problémech tuto perspektivu může být pro všechny zúčastněné strany velmi prospěšné. Z rozhovorů s psychology například vyplynulo, že někteří z nich právě tento aspekt své práce pokládají za jeden z nejdůležitějších:

„Hodně se děje to, že potom ti učitelé dostanou tu zpětnou vazbu, to mi přijde jako jedna z největších rolí toho psychologa ve škole. Říct těm učitelům, hele ten problém není ve škole, ten problém je vždycky někde jinde a vy vidíte jenom to, jak se to ve škole projevuje. Někteří jsou ochotní o tom mluvit a jiní nechtějí“ [školní psycholog SOU, JM kraj].

Podle dotazovaných psychologů přitom není cílem, aby se z učitelů stali psychologové, ale aby dokázali projevit empatii a svou pozornost zaměřili i na věci, které sice nespadají pod úzce vy-

mezenou pedagogickou činnost zaměřenou výhradně na předávání znalostí a vědomostí, jsou však pro vzdělávací dráhu žáka stejně důležité. Sdílení informací, které psychologovi svěří žák, sice podléhá etickému kodexu, psycholog ale může učitele přinejmenším **nasměrovat v tom, jak k danému žákovi přistupovat.**

V kontextu prevence předčasných odchodů jeden z psychologů působící na gymnáziu také uvedl, že se setkal i s tím, kdy žákům hrozilo předčasné ukončení z důvodu neprospívání v nějakém konkrétním předmětu, zatímco v jiných excelovali. V tomto případě pomohlo, že promluvil s učitelem, kterého přesvědčil o tom, že žákovi kvality jsou mimořádné, i když mu daný předmět nejde, a že by k němu mohl být shovívavější.

„Kdyby se to zjistilo v prváku na gymplu, že to dítě je tak blbě, že propadá z matematiky v prváku, tak to nemá smysl, se s tím gymplem trápit. Teď mluvím o situaci, kdy on si na konci třetího bude klást otázku, jestli tam má zůstat kvůli chemii. Tak tam si myslím, že už to má cenu, zavřít oči. Myslím si, že ten psycholog, že tam jsou typy, které díky tomu, že jsem tam byl, neruply, neodešly a teď jsou na škole, kterou dělají dobře a nedopadlo to s nimi blbě“ [školní psycholog, gymnázium, JM kraj].

**Poskytování zpětné vazby a otevřená komunikace** mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky pokládá za velmi důležitou také sociální pedagog ze SŠ Smrková, který doplňuje, že většina učitelů na jejich škole je naštěstí vůči žákům vnímavá a spousta „věcí“ vidí sama.

„Když se o někom bavíme, tak bavíme se v polohách toho, jak to vidí on a jak to vidím já. A říkáme si samozřejmě i ty argumenty, proč to tak vidíme. Já nejsem jejich vychovatel, ani učitel, ale snažím se jim dávat tu zpětnou vazbu, aby viděli, že se to dá vidět i jinak. A je strašně fajn, že spousta mým kolegům a kolegyním toto ani říkat nemusím, protože oni tu citlivost vůči těm studentům nastavenou mají. Ale jasně, netýká se to všech, netýká se vždycky. Koneckonců i já si můžu sáhnout do svědomí, že taky vždycky nejsem ten nejcitlivější“ [sociální pedagog, SŠ Smrková].

K tomu, aby se žák svěřil s problémem s vyučujícím, přispívá pozitivní klima školy a důvěra ve vztazích. Tu se například výchovná poradkyně na SŠ Smrková snaží budovat tím, že nechává dveře své kanceláře otevřené a současně vybízí žáky k tomu, aby jí neformálně kdykoliv navštívili, aby tzv. přišli na kávu nebo na čaj:

„Jsme malá škola, všichni všechny známe, oni znají nás, takže můžou kdykoliv sem přijít, dát si tady kafe nebo čaj. Nebo o přestávkách, před vyučováním, když tady sedí, tak říkám, kluci, jdu se zeptat, kdo z vás chce? Oni ze začátku byli trochu v šoku, že učitelka jim nabízí kafe nebo čaj. Tak potom už si na to taky časem zvyknou. Je to vidět, že se rozmlouvají...

...Můžu říct, že tady tenhle model nám pomáhá v tom vytvořit tady takové to rodinnější prostředí. A já to oceňuji i v té práci potom, na té individuální intervenci. Oni opravdu vědí, že není problém



s tím mluvit. Že když se něco fakt děje, tak to řeknou. Kolikrát na sebe řeknou i věci, které by vůbec nemuseli“ (výchovná poradkyně, SŠ Smrková).

### SŠ Smrková – jak zapojit rodiče

Na SŠ výchovná poradkyně ve třídách, v nichž byla třídní učitelkou, zvala na třídní schůzky nejen rodiče, ale i jejich děti. Tento model třídních schůzek poskytl žákům možnost získat více osobní odpovědnosti, zároveň se osvědčilo vzájemné poznávání rodičů za přítomnosti jejich dětí. Pro zvýšení návštěvnosti třídních schůzek pak s jednou ze svých tříd vždy připravovala nějaké překvapení pro rodiče v podobě dětmi vytvořeného občerstvení nebo například prezentací, které žáci připravili o absolvovaných exkurzích či výletech. Podle její výpovědi se tak dařilo zvýšit návštěvnost třídních schůzek tak, že pravidelně docházelo až 80% rodičů. Kromě toho s rodiči pravidelně komunikovala jak písemně, tak telefonicky. Model tripartitních schůzek se osvědčil a následně převzala velká část učitelského sboru.

## Budování pocitu sounáležitosti se školou – škola jako komunita

### *Zapojení žáků*

K posílení sounáležitosti se školní komunitou lze využít mechanismy, které umožňují žákům vyjádřit svůj názor, navrhnout vlastní nápady a podílet se na akcích i rozvoji školy. V dotazníkovém šetření někteří zástupci škol například mezi nástroji, které využívají k tomu, aby žáky motivovali k dokončení studia, uváděli pozitivně motivační aktivity jako například zapojení do projektové činnosti nebo o účast na propagaci školy, účast na žákovských soutěžích, školní parlament apod.

### *Spolupráce s rodinou*

Zapojení rodičů do života školy za důležité pokládají i oslovení experti, kteří se snaží rodiče zvát nejen na třídní schůzky a individuální pohovory, ale také na různé školní akce (školní dny zemědělské techniky, kde vystupují jejich děti, nebo tradiční zemědělské plesy apod.). Přes tuto snahu je participace rodičů nízká, což lze dle některých vysvětlit velkým pracovním vytížením, finančními možnostmi rodin i skutečností, že řada žáků není místních a do školy dojíždí někdy i ze vzdálenějších míst.

„Spousta rodičů tady z okolí jde třeba na ty dny zemědělské techniky nebo tak, není jim to úplně jedno. Samozřejmě jsou rádi když tam vidí to svoje dítě, jak tam pomáhá, jezdí tam s traktorem nebo něco takového. To si myslím, že je strašně fajn. A co se týče nějakého takového



jiného vztahu rodič-škola, se tady třeba dělají zemědělské plesy a tyhle věci. To je důležité, pro tu komunitu je to důležité. A zároveň tam prostě i vidíte, že tam všichni nepřijdou. Že třeba ti rodiče, kteří bydlí někde dál, řeší nějaké jiné věci, nebo na to nemají koupit si plesové šaty nebo jsi někde půjčit. To taky stojí peníze. Tak je tam prostě nevidíte. Ale zas dělají se třídní schůzky, vždycky pozvánku dostanou všichni. Účast jak kdy. Ale v podstatě ta snaha o to zapojit je do toho dění tam je“ [výchovná poradkyně, SŠ Smrková].

Pohled žáků na zapojení rodičů se od pohledu expertů lišil jak v otázce jejich podpory s učením, která byla podle žáků téměř ve všech případech dostačená (shodně takto odpovídali žáci v rámci fokusních skupin i v dotazníkovém šetření), tak v otázce jejich aktivního zapojení do života školy. V tomto případě se sice s experty shodovali v tom, že rodiče se příliš nezapojují, na rozdíl od expertů v tom ale nespatořovali žádný problém. Respektive neviděli smysl v tom, proč by se rodiče měli více zapojovat, a naopak se vyjadřovali v tom smyslu, že o to zájem nemají a že si chtějí své věci řešit sami a o „komunitní“ aktivity zájem nemají, nevidí v nich smysl.

## Role podpůrných profesí – školní podpůrné pedagogické pracoviště

Role podpůrných profesí a ŠPZ je podle řady výzkumů jednou z nejdůležitějších v otázce podpory žáky ohrožených předčasným odchodem [Bocan, Vepřková et al., 2018], což potvrdil i náš výzkum. Na obou navštívených školách to byli právě výchovní poradci, sociální pedagog, psychologové a metodik prevence, kdo hráli při podpoře ohrožených žáků nejdůležitější roli, což je patrné i z předchozích kapitol. Na tomto místě se chceme samostatně věnovat pozici školního psychologa, který byl v rámci dotazníkového šetření označen jako jeden z nejužitečnějších „nástrojů“ k řešení problematiky předčasných odchodů, a zároveň jako nástroj, který by školy rády využily, ale nevyužívají [což jak uvidíme dále v textu souvisí zejména ze způsobem jeho financování].

### Školní psycholog

Školní psychologové na základních a středních školách v České republice působí od roku 1990, jejich pozice je ale v legislativním systému ukotvena až od roku 2004 [Herynková, 2020; Fialová, 2016]. Přesto není roli školního psychologa vždy snadné vymezit a v praxi se jejich přístup a postupy mnohdy liší [Herynková, 2020; Nilius, 2011]<sup>44</sup>. Rozdíl je nejen v tom, na jakém typu školy školní psycholog působí, ale také v tom, zda se jedná o osobu působící na škole v rámci pracovního úvazku nebo o externistu. Přesto existují styčné body této profese, které lze obecně popsat, a které se dají vztáhnout k tématu prevence předčasných odchodů. Ačkoliv školní psycholog nebývá na středních školách standardně přítomen, panuje shoda na tom, že tato pozice může být pro školu velkým přínosem [Baslerová, 2015]<sup>45</sup>. Výzkum Agentury pro sociální začleňování navíc poukázal i na pozitivní vliv školního psychologa (i dalších podpůrných pedagogických profesí) v prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání [Bocan, Vepřková et al., 2018]. To, že se na středních školách objevují zatím velice zřídka<sup>46</sup>, souvisí zejména s nesystémovým financováním těchto pozic, které momentálně probíhá výhradně skrze evropské strukturální fondy. V současné době se projednává změna legislativy, která by měla situaci napravit.<sup>47</sup>

### Školní psycholog, může ve spolupráci s dalšími pracovníky ŠPZ:

- ⊙ Pracovat individuálně s žáky, kteří se obtížně adaptují na školní prostředí, kteří se potýkají s osobnostními sociálně vztahovými a jinými problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.
- ⊙ Zlepšit komunikační schopnosti žáků, dodat jim sebevědomí a vést je k většímu pocitu odpovědnosti.

44 Standardní činnosti školního psychologa určuje a vymezuje vyhláška č. 72/2005, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011.

45 <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-4-skolni-psycholog/>

46 V Jiho-moravském kraji bylo dle školských výkazů k 30. 9. 2020 celkem 26 školních psychologů, na 16 úvazků.

47 Školní psycholog by měl být začleněn do školského systému a financován ze státního rozpočtu novelou zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

- ③ Blíže poznat rodinný a sociální kontext aktuální životní situace žáků. Poskytnout zpětnou vazbu učitelům.
- ③ Odhalit včas příčiny selhávání nebo výchovných problémů žáka.
- ③ Zachytit varovné signály spojené s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků, skupin a tříd.
- ③ Zprostředkovat komunikaci mezi žákem a učitelem, mezi dítětem a rodičem, mezi rodičem a učitelem.
- ③ Poskytnout nadhled a poukázat na problematická místa v chování a způsobu komunikaci v případě žáků i učitelů.
- ③ Poskytnou hlubší odborné znalosti a metodickou podporu učitelům, včetně supervize.
- ③ Včasné zachytit žáky, u kterých je větší riziko předčasného odchodu a systematicky s nimi pracovat.
- ③ Věnovat odbornou péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, napomáhat k vytváření vhodných podmínek, forem a způsobu práce pro tyto žáky.
- ③ Pozitivně ovlivnit sociální klima ve škole i ve třídě.
- ③ Okamžitě řešit krizové situace bez jejich vytržení z kontextu školy.
- ③ Realizovat a vyhodnocovat některé diagnostické testy.

## SKUPINOVÁ/INSTITUCIONÁLNÍ ÚROVEŇ PODPORY - ZAMĚŘENÁ NA ZATRAKTIVNĚNÍ VÝUKY PRO ŽÁKY

### Podoba RVP

Jak blíže popisuje kapitola 5, v našem výzkumu jsem v souvislosti s předčasnými odchody ze škol narazili také na **problém (obsahově) nevhodně sestavených RVP**. Konkrétně se jednalo o obor pečovatelka vyučovaný na SŠ Habrová, ze kterého dle zástupců škol řada žáků (respektive spíše žákyň) předčasně odcházela právě proto, že se neučili to, co je v rámci praxe v daném oboru požadováno. Jedna z respondentek k tomu uvedla:

„My tady máme třeba velké zařízení, Horizont jo, kde ty pečovatelky mohly nacházet uplatnění, tam spousta pečovatelek pracovala, ty děcka se ptaly jo, jako co děláte, no aktivizace s klienty, my celý den se tady věnujeme jenom klientům. A perete? No blázníte, to dělají v prádelně. Vaříte? Ne, to dělají v kuchyni. Jo, takže na tyto činnosti jsou prostě jiné obory. Jo a pečovatelka by skutečně měla pečovat pouze o klienta, starat se o něho“ (výchovná poradkyně, SŠ Habrová).

Současně se ukázalo, že se může jednat o problém „řešitelný“, který nicméně vyžaduje velké osobní nasazení aktérů školy (a práci nad rámec jejich povinností). V tomto případě se situace vyřešila díky výchovné poradkyni. Ta byla na základě zpětné vazby, kterou vyplňovala do dotazníků pro Cermat, ohledně podoby závěrečných zkoušek daného oboru přizvána do konzultační skupiny, kde měla možnost aktivně se podílet na úpravě RVP. Jak uvedla ona i její kolegyně, právě úprava RVP následně vedla i k výraznému úbytku předčasně odcházejících žákyň.



„My jsme tam třeba i jako upozorňovali na to, pak jsem já třeba teprve zjistila, jak ten obor vznikl, že to mělo hodně společného s oborem provozní práce, a tam bylo jako třeba strašně moc jako úklidů, praní, šití, vaření, jo, a ty paní učitelky, co učily ty provozní práce, pak učily tohle, dala se tomu jako taková velká hodinová dotace a my jsme tam prosazovali to, aby bylo víc hodin na to pečovatelsství, na tu zdravotědu a tyhle věci, takže jsme opravdu tam prosadili, že je to stanovené, že prostě tady ty hodiny zdravotědy, pečovatelsství, epidemiologie musí být 2/3 z toho celkového počtu hodin odborných předmětů, stejně tak to musí být u závěrečných zkoušek a ty holky pak u těch závěrečných zkoušek, ony taky ony vařily, praly, opravovaly prádlo, žehlily, uklízely, tak tam jsme zas prosadily, že stačí, když si tím projdou a škola si vybere jenom 1 z těch věcí k těm zkouškám, a to bude ta 1/3. Takže toto se třeba podařilo jak do těch závěrečných zkoušek, tak už je to i v tom RVP jako takhle nastaveno“ [výchovná poradkyně, SŠ Habrová].

Jak také vyplynulo z rozhovorů s experty, problémem nemusí být pouze RVP neodrážející praxi, ale také například jeho **přetíženost** (viz Kapitola 5). Nejde pouze o to, že na žáky jsou kladeny velmi vysoké, ne-li nepřiměřené nároky, ale také o to, že za těchto podmínek zbývá velmi málo prostoru například na doučování nebo na rozvoj jiných dovedností [například sociálních a osobnostních]. Na podobný problém v souvislosti s tématem rozvoje sociálních a osobnostních dovedností na školách upozornila například také tematická zpráva ČŠI, ve které se uvádí, že: „pro více než polovinu ředitelů i učitelů navštívených středních škol je hlavní překážkou rozvoje sociální gramotnosti žáků obsahová přetíženost RVP a konkrétního ŠVP“ (ČŠI, 2020).

### Atraktivita výuky a její propojení s praxí

Z rozhovorů se zástupci škol vyplynulo, že vedle obsahu učiva za důležité pro udržení žáků na škole pokládají také přístup a osobnost učitele (toto téma bylo blíže popsáno výše) i to, aby pro ně **výuka byla dostatečně atraktivní**, a aby škola žákům „nabídla něco navíc“. Hovořili zde tak například o pořádání projektových dnů, exkurzí do vybraných podniků, pořádání besed apod.

„Snažíme se jim ty předměty udělat co nejvíc zajímavé, aby je to vtáhlo. Aby to nebrali jako vložení nudy, kde budou dvě hodiny zapisovat. I když samozřejmě to k tomu taky trochu patří. Ale nějakým takovýmhle způsobem ozvláštnit to studium. Exkurze, návštěvy různých zařízení, podniků, kde se můžou setkat s tím oborem, jak to vlastně funguje v praxi. A různé projektové dny, co tady máme v rámci kraje. Den zemědělské techniky se tady dělá. Různé soutěže, co tady máme mezi školami, v rámci Jihoomoravského kraje. Takže to je jedna z těch dlouhodobějších věcí, kdy pracujeme na atraktivitě těch oborů a snažíme se spolupracovat s ostatními školami v Jihoomoravském kraji“ [výchovná poradkyně, SŠ Smrková].

Podobně v rámci dotazníkového šetření se v odpovědi na otázku, jaké využívají nástroje motivující k dokončení studia, často objevovali aktivity, které lze označit jako **pozitivně motivační, jejichž snahou je zatraktivnění oboru/vzdělání** jako například kroužky, besedy, zapojení moderních technologií nebo mimoškolní aktivity (pleněry, exkurze, workshopy...).



Samotní žáci jako velký benefit pojmí se se studiem označili především možnost udělat si na škole **bezplatně řidičský průkaz nebo svářecí kurz**. Někteří žáci oboru opravář zemědělských strojů také uvedli, že velké plus spatřují v tom, že se věnují činností, které přesahují zaměření daného oboru, jako je například soustružnictví nebo zámečnictví. Většina žáků také za velký benefit pokládá **odměny z placených praxí**. Současně ti, kteří možnost placených praxí nemají, to pokládají za záležitost negativní, která snižuje jejich motivaci ke studiu. Jak uvedla metodička prevence na SŠ Habrová, tento problém mají například u oboru pečovatelka, kde bývají odměny nízké, nebo dokonce žádné. Pozitivně žáci hodnotili také **prostředí školy, dílny či učebny**.

## 7. Důsledky předčasných odchodů ze vzdělávání

### CO JE DŮLEŽITÉ

- ⊗ Předčasný odchod ze vzdělávání má zásadní negativní dopady nejen na jeho aktéra (jedince), ale i na společnost.
- ⊗ Nízká úroveň vzdělání má přímou souvislost s ohrožením chudobou.
- ⊗ Výše dosaženého vzdělání koreluje s úrovní sociálního kapitálu jedince.
- ⊗ V ČR existuje vysoká míra mezigeneračního přenosu ve vzdělání a socioekonomického statusu.
- ⊗ Předčasné odchody ze vzdělávání a nízká úroveň vzdělání představují významnou ztrátu pro veřejné rozpočty, a to především v nejvíce zasažených regionech, ale i pro stát jako celek.
- ⊗ Nízkoqualifikovaní jsou velmi zranitelnou skupinou na trhu práce.

V předkládaném textu se zabýváme problematikou předčasných odchodů ze vzdělávání z hlediska jejich příčin, popisujeme průběh procesu odchodu i možnosti preventivních strategií a aktivit, za důležité ale pokládáme zmínit také jejich negativní důsledky a dopady, související zejména s nízkou úrovní dosaženého vzdělání, **na samotné aktéry, ale i na společnost jako celek.**

### Nízké vzdělání jako předpoklad pro ohrožení chudobou

Zásadním aspektem negativních důsledků **nízké úrovně dosaženého vzdělání v České republice, je jeho významná souvislost s chudobou.** Podle výzkumu zaměřeného na chudobu mladých lidí [Median, 2018] je chudobou ohroženo 40 % mladých, kteří své vzdělání ukončili bez maturity, zatímco mezi mladými lidmi, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání, je to pouze 13 %. Podíl osob ohrožených chudobou je nejvyšší mezi lidmi s nejnižším vzděláním a s každým stupněm dosaženého vzdělání klesá. Zároveň bylo prokázáno, že **chudoba mladých lidí souvisí se vzděláním jejich rodičů:** 38 % mladých, jejichž rodiče nemají maturitu, je ohroženo chudobou. I v tomto případě s každým stupněm vzdělání rodičů podíl mladých ohrožených chudobou klesá. U mladých, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, činí podíl ohrožených chudobou 15 %, což je méně, než průměr ohrožení v celkové populaci, který dosahuje 22 %. Ohrožení chudobou vyplývající z nízkého vzdělání rodičů přitom dokáže částečně zvrátit dosažení vyššího vzdělání jejich dětmi [Median, 2018]. Korelaci dosaženého vzdělání rodičů a ekonomického statusu jejich potomků potvrzuje také fakt, že takřka 30 % Čechů, jejichž rodiče nemají maturitu, dnes patří mezi desetinu nejchudších obyvatel a nemá takřka žádné úspory. Potomci méně vzdělaných rodičů také výrazně častěji čelí exekucím či jsou dlouhodobě nezaměstnaní [Prokop, 2020].

Podobnou souvislost jako u ekonomického kapitálu zaznamenáváme také mezi **výší dosaženého vzdělání a úrovní sociálního kapitálu**. Ukazuje se, že skoro polovina Čechů v aktivním věku, kteří nedosáhli na maturitu, má nízký sociální kapitál, tedy méně kontaktů, které jim mohou různým způsobem pomoci zlepšovat svou situaci, nebo na něž se mohou obrátit v problematických životních momentech. Z vysokoškoláků naopak polovina disponuje nadprůměrným ekonomickým i sociálním kapitálem [Prokop, 2020].

Zjištění uvedených výzkumů potvrzuje i respondentka našeho výzkumu, která se dlouhodobě zabývá podporou vzdělávací dráhy znevýhodněných – především romských – dětí, jež uvádí: „Víme, že první krok pro vymanění se z kruhu chudoby je maturita. Díky maturitě mají mladí lidé šanci plnohodnotně se uplatnit a překonat bariéry tvořené prostředím, v němž vyrůstali, a nereplikovat je do další generace. Naopak nematuritní učební obory, zejména ty jednodušší, jim zpravidla žádnou sociální mobilitu neumožní.“

Z uvedených závěrů je zjevné, že zásadním negativním důsledkem předčasného odchodu ze vzdělávání, a tedy absence vyššího vzdělání, je budoucí (ale i bezprostřední) **ohrožení chudobou a nedostatkem společenských vazeb** potřebných k nabytí uspokojivého sociálního statusu a úspěšnému překonání problematických životních situací. Zároveň zde dosud existuje, jak bylo rovněž popsáno v předchozích kapitolách, **vysoká míra mezigeneračního přenosu**, jak výše vzdělání, tak ekonomického statusu, která představuje ohrožení i pro další generaci.

### **Systémové dopady předčasných odchodů ze vzdělávání**

Předčasné odchody ze vzdělávání představují rovněž **sociální a finanční zátěž pro stát jako celek i pro jednotlivé regiony**. S ohledem na to, že distribuce míry předčasných odchodů v rámci ČR je značně nerovnoměrná, má tento fenomén také odlišnou míru rizika pro různé kraje a regiony. Daniel Prokop k tomu ve své knize říká: „V chudých krajích okolo sedmnácti procent dětí vůbec nedosáhne středního vzdělání, zatímco v Praze a v bohatších krajích je to mezi dvěma až čtyřmi procenty. Chudoba je v chudších krajích až čtyřikrát častější a souvisí s rozpady rodin, nestabilním a nevyhovujícím bydlením, horším životním stylem, stresujícím předlužením i menšími možnostmi investovat do rozvojových aktivit. To vše má na děti negativní vliv. U části populace se k tomu zřejmě přidává i pocit, že aspirovat na vyšší vzdělání nemá v regionu, kde je chudoba historickou konstantou, smysl. Velká část lidí tam pracuje kvůli exekucím pokoutně „na ruku“ a dobré práce pro vysokoškoláky je málo“ [Prokop, 2020].

Podle práce R. Matouška, která se zabývala modelováním **finančních dopadů předčasných odchodů ze vzdělávání na veřejné rozpočty i na jednotlivce** [Matoušek, 2019], lze vyčísřit pravděpodobné finanční ztráty státu plynoucí z nedostudování jeho občanů. Matematický model vycházel z předpokladu, že člověk bez vzdělání nebo s velmi nízkým vzděláním je více ohrožen nezaměstnaností a má nižší příjmy z práce, což státu a samosprávám přináší jednak náklady spojené s nezaměstnaností, jednak snížení příjmu ze sociálního a zdravotního pojištění, a po-



chopitelně i nižší příjem z výběru daně z příjmu. Tyto dopady jsou pak distribuovány i regionálně. **Znamená to, že kraje a regiony, které již trpí významnou sociální zátěží, a v nichž jsou zároveň nejvyšší míry předčasných odchodů ze vzdělávání, budou dopady pocítovat nejvýrazněji, čímž se opět posílí regionální nerovnosti v rámci ČR.**

Na základě modelování finančních dopadů studie uvádí, že „dosažení alespoň středního vzdělání bez maturity znamená oproti základnímu vzdělání zvýšení průměrných celoživotních pracovních příjmů jednotlivce o více než třetinu (8 mil. Kč). Důvodem je především pokles rizika nezaměstnanosti o více než dvě třetiny (z více než 24 % na 7,2 %). Úspěšné dokončení střední školy s maturitou znamená zvýšení příjmů o více než 60 % (17 mil. Kč) oproti získání pouze základního vzdělání. Zvýšení o zhruba 9 mil. Kč oproti dokončenému střednímu vzdělání bez maturity je dáno především zvýšením mzdy ze 76 % na 99 % průměrné mzdy v národním hospodářství“ (Matoušek, 2019, s. 18). Vysoká míra předčasných odchodů bude mít tedy v regionech, jichž se dotýká, za následek zkrácení výnosů plynoucích z těchto prostředků. Studie se dále pokusila vyčíslit budoucí **absolutní finanční dopady na veřejné rozpočty**, k čemuž uvádí, že: „V důsledku jednoho předčasného odchodu ze vzdělávání veřejné rozpočty přijdou do roku 2067 o zhruba 13 mil. Kč ve srovnání s úspěšným vyučením. V případě úspěšného dokončení střední školy s maturitou by pak byla celková bilance veřejných rozpočtů vyšší o 22 mil. Kč“ (Matoušek, 2019, s. 18).

Zajímavé je také vyčíslení finančních ztrát veřejných rozpočtů v souvislosti s vysokou mírou předčasných odchodů **u dětí ze sociálně vyloučených lokalit (SVL)**. Jestliže ze vzdělávání odchází předčasně přibližně dvě třetiny žáků ze sociálně vyloučených lokalit, systémová opatření na zabránění předčasným odchodům by při počtu 1500 žáků ze SVL v jednom populačním ročníku znamenala pro veřejné rozpočty možné zlepšení bilance do roku 2067 v rozmezí 1,78 mld. Kč v nízké variantě (snížení předčasných odchodů o 10 %) až po 16,5 mld. Kč ve vysoké variantě, která počítá se srovnáním dosaženého vzdělání žáků ze SVL s aktuálním celostátním průměrem. (Matoušek, 2019, s. 2).

## Nízká kvalifikace a pracovní uplatnění

V citované práci se autor rovněž dotýká problematiky **souvislosti „práce na černo“ a výše dosaženého vzdělání**, když říká, že „širší možnosti uplatnění a šance na vyšší výdělek na oficiálním trhu práce, které jsou s vyšším vzděláním spojené, budou zároveň snižovat atraktivitu tzv. šedé ekonomiky, která nabízí spíše krátkodobé a nárazové možnosti práce bez dlouhodobější jistoty uplatnění, ale s okamžitou výplatou nedaněného a neevidovaného příjmu“ (Matoušek, 2019, s. 18). Je zřejmé, že vyšší vzdělání a kvalifikace přináší širší možnosti pracovního uplatnění ve stabilnějších a lépe finančně ohodnocených pozicích, zatímco nízká či žádná kvalifikace radikálně zužuje pracovní možnosti a vede k nutnosti přijímání krátkodobých nestabilních zaměstnání s nízkou mzdou. Lidé bez kvalifikace jsou pak kvůli – zejména finanční - neatraktivitě legálních nabídek zaměstnání tlačeni k účasti v tzv. šedé ekonomice, neboli pracují „na černo“. To

jim sice krátkodobě může přinést lepší finanční ohodnocení, zároveň jsou ale vystaveni mnoha negativním aspektům práce mimo legální pracovní trh. Jde zejména o **nejistotu a nestabilitu zaměstnání**, nulovou právní ochranu, která je činí nerovnoprávními partnery na trhu práce. Pokud zaměstnavatel za své zaměstnance neodvádí nemocenské pojištění, znamená to pro ně **absenci sociální ochrany** pro případ nemoci nebo potřeby péče o blízké, včetně absence nároku na čerpání mateřské dovolené apod. Velice významným dopadem nelegálního zaměstnávání je absence nároku na starobní, ale také invalidní důchod, což se vzhledem k demografickému vývoji a stárnutí populace, která zahájila svou ekonomickou aktivitu až v porevoluční době, stává stále aktuálnějším tématem pro sociální politiky státu. **Nízkokvalifikovaní jsou tedy velmi zranitelnou sociální skupinou**, což se ukázalo i v nedávné době covidové pandemie.

Závěrem lze tedy konstatovat, že **předčasný odchod ze vzdělávání představuje významné riziko pro společenské a zejména pracovní uplatnění nositelů tohoto jevu s vysokým potenciálem mezigenerační reprodukce**. Zároveň je i **významnou zátěží pro stát**, který by měl ve svých politikách tuto problematiku akcentovat. Dosud se řešení prevence předčasných odchodů, a rovněž návratu do vzdělávání, koncentrovalo do projektů ESF realizovaných aktivními aktéry na lokální úrovni (NNO, školy, obce) nebo Úřadem práce ČR (regionální projekty zaměřené na návrat mladých do vzdělávání). Bylo by však zapotřebí tuto problematiku uchopit systematictěji a koordinovat ji napříč jednotlivými rezortními aktéry, aby bylo možné propojit aspekty související s podmínkami vzdělávacího systému s aspekty vztahujícími se k sociálnímu kontextu předčasného ukončování studia.

## Literatura a další zdroje

Brezovská, K [2022]. *Studium dětí ukrajinských uprchlíků. Cestu na střední školy jim komplikuje neznalost češtiny*. Dostupné online [5. 4. 2022]. <https://cesky.radio.cz/studium-deti-ukrajinskych-uprchliku-cestu-na-stredni-skoly-jim-komplikuje-8746847>

Cummins, J. [2000]. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England. Multilingual Matters.

ČSI. [2019]. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Výroční zpráva. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/V%20zpr%20a1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/V%20zpr%20a1vy/VZ-CSI-2018-2019.pdf)

ČSI. [2020]. *Podpora rozvoje osobnostních a komunikačních dovedností žáků středních škol ve školním roce 2019/2020*. Ke stažení: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Tematick%20a9%20zpr%20a1vy/TZ\\_Socialni\\_gramotnost\\_2019\\_2020\\_9-11-2020.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%20a9%20zpr%20a1vy/TZ_Socialni_gramotnost_2019_2020_9-11-2020.pdf)

Dvořák, D., Vyhnálek, J. [2019]. *Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice*. *Pedagogika*, 69(2), 131-146.

Eurostat, *EU Labour Force Survey*. Online data code: [edat\_lfse\_14], [edat\_lfse\_16], [edat\_lfse\_30]

European Commission EU. [2019]. *PISA 2018 and the EU. Striving for social fairness through education*.

Gorski, P. C. [2012]. *Perceiving the Problem of Poverty and Schooling: Deconstructing the Class Stereotypes that Mis-Shape Education Practice and Policy, Equity & Excellence in Education*, 45:2, 302-319.

Felcmanová, L., Habrova, M. a kol. [2015].: *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*, Univerzita Palackého v Olomouci.

Freidingerová, T. [2014]. *Vietnamci v Česku a ve světě - migrační a adaptační tendence*. Slon, Praha, 232 s.

Hadj Moussová, Z. [2009]. *Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků*. In [Eds.] *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Příklad SIM – Středisek integrace menšin*. ERMAT Praha.

Hlad'o, P., Šlapalová, K. [2018]. *Důvody žáků středních škol pro opakovaný přestup na jinou školu*. Výzkumná zpráva pro Jihomoravský kraj. Brno: FF MU.

Korbel, M. Kunc, D. Prokop a T. Dvořák. [2020]. *Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*. PAQ Research.

Kostecká et al. [2019]. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha.

Hůle Daniel et al. [2015].: *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky [Studie proveditelnosti]*. Společnost Tady a teď, o. p. s.

Demografické informační centrum, o. s., Plzeň, [https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie\\_1\\_final.pdf](https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie_1_final.pdf)

Jakoubková Budilová, L., Jakoubek, M., Fatková, G., Hejnal, O., & Kalčíková, Z. [2010]. *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému*. CAAT ZČU Plzeň; UJEP Ústí nad Labem.

<https://adoc.pub/analiza-faktor-branicich-uspnemu-vstupu-socialn-vylouenych-o.html>

Kolektiv autorů [2015]. *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*, Univerzita Palackého v Olomouci, *Člověk v tísni*, o. p. s. <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analiza/analiza-10.pdf>

Klingerová, P. [2015]. *Soubor doporučení pro tvorbu lokálních koncepcí předškolního vzdělávání*, *člověk v tísni*, o. p. s.

<https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/452/file/1433496587-ucebnice-web.pdf>

Lamon, M., Small, L.M. [2006]. *How Culture Matters for Poverty: Thickening our Understanding*. *National Poverty Center Working Paper Series*. [http://npc.umich.edu/publications/workingpaper06/paper10/working\\_paper06-10.pdf](http://npc.umich.edu/publications/workingpaper06/paper10/working_paper06-10.pdf)

Mair, J., Staveník, A., Svobodová, A., Úlehlová, M. [2022]. *Podpora žáků se sociálním znevýhodněním při vzdělávání na základních školách*. Odbor pro sociální začleňování [Agentura], MMR ČR.

Median. [2018]. *Chudoba mladých v ČR*. Charita Česká republika a Česká biskupská konference. <https://www.charita.cz/res/archive/015/001860.pdf?seek=1581530736>

Monitor vzdělávání a odborné přípravy. [https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/czechia\\_cz.html](https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/czechia_cz.html)

Matoušek, R. a kol. [2019].: *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*, ASZ 2020.

Němec, Z., Phillipová T.[2021]. *Diagnostika sociálního znevýhodnění žáků v praxi pedagogicko-psychologických poraden*. [https://digilib.uhk.cz/bitstream/handle/20.500.12603/590/icipsen\\_2021-01-013.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digilib.uhk.cz/bitstream/handle/20.500.12603/590/icipsen_2021-01-013.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Průcha, J. [2006]. *Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání*. Pedagogická orientace 16 [1], s. 28–41.

Pappe, I. [2007]. *Jak pracovat s romskými žáky*. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů. Slovo 21.

Prokop, D. [2020]. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host. Brno.

Straková, J., Soukup, P., Simonová J.[2020]. *Validizace konceptu akademické marnosti v českém středním vzdělávání*, Sociologický časopis roč. 56 č. 5, Praha.

*Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2020/2021*. Praha: MŠMT ČR. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Šmoldas, M., Lang, P., Korecká, Z. [2020]. *Rozsah sociálního vyloučení v Jihomoravském kraji*. Agentura pro sociální začleňování.

Rumberger, R.W. [2003]. *The causes and consequences of student mobility*. *Journal of Negro Education*, 72 [1], 6–21

Staveník, A., & Stejskalová, M. [2019]. *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání města Brna*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR.

Svobodová, A. [2018]. *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání města Aš*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR.

Svobodová, A. [2019]. *Vstupní analýza v oblasti vzdělávání a volného času města Česká Kamenice*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura), Úřad vlády ČR.

*Statistická ročenka Jihomoravského kraje*, 2019. <https://www.czso.cz/csu/czso/20-vzdela->

[vani-wgmcyrduy](#)

*Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2018/2019.*

<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

*Statistická ročenka Jihomoravského kraje, 2019.* <https://www.czso.cz/csu/czso/20-vzdelavani-wgmcyrduy>

Titěrová, K. [2020]. *Současný stav podpory dětí a žáků s OMJ.* Prezentace na konferenci. [https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/soucasny\\_stav\\_podpory\\_-\\_titerova.pdf](https://www.meta-ops.cz/sites/default/files/soucasny_stav_podpory_-_titerova.pdf)

Trhlíková, J. [2013]. *Předčasné odchody žáků ze středních škol. Názory pracovníků škol a úřadů práce na nástroje prevence a intervence.* NÚV.

Trhlíková, J. [2012]. *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí.* NÚV.

Trhlíková, J. [2018]. *Metodická doporučení pro práci se žáky ohroženými předčasným odchodem ze vzdělávání.* NÚV. Dostupné online, 3. 12. 2021: [https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceZP?Stranka=9-0-158 & NazevSeo=Metodicka\\_doporuceni-pro-praci-se-zaky-ohrozenymi-](https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceZP?Stranka=9-0-158 & NazevSeo=Metodicka_doporuceni-pro-praci-se-zaky-ohrozenymi-)

Trhlíková, J. [2015]. *Prevence a intervence předčasných odchodů ze středních škol. Příručka opatření.* NÚV.

*Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021-2030).* Dostupné online, 10. 11. 2021: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN)

Vágnerová, M. [2012]. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum

*Výroční zpráva o stavu vzdělávací soustavy v Jihomoravském kraji za školní rok 2018/2019, 2020.*

Vacek, J., Pacnerová, H., & Menclová, M. [2008]. *Příčiny předčasných odchodů ze středního školního vzdělávání u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, průzkum pro projekt PRO-POS.* Praha: Centrum adiktologie a IPPP.

*Zpráva z monitoringu pedagogické realizace podpůrných opatření pro žáky cizince v roce 2018.* [2019]. <https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nuv-zprava-monitoro->

[ring\\_ss-2018\\_1.pdf](#)

