

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

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

3.2 Vnímání sociálního znevýhodnění žáků

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

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

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

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

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

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

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