

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA HISTORIE

**MENŠINY V KONTEXTU ČESKÉHO VZDĚLÁVACÍHO  
SYSTÉMU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Stella Plevová**

*Občanská výchova se zaměřením na vzdělávání*

VEDOUCÍ PRÁCE: MGR. ET MGR. MARIE FRITZOVÁ, PH.D.

**Plzeň, 2024**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne .....

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce  
Mgr. et Mgr. Marii Fritzové, Ph.D. za její odborné vedení a hodnotné rady, které mi  
poskytla. Dále děkuji pedagožkám, které se účastnily rozhovorů a podělily se o cenné  
poznatky nad rámec tématu práce.

## OBSAH

Anotace.....	4
1. Úvod.....	6
2. Definice klíčových pojmů .....	8
2.1. Etnická menšina.....	8
2.2. Národnostní menšina .....	9
2.3. Národnostní nebo etnická menšina? .....	10
3. Analýza Strategie 2030+ .....	12
4. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2023–2027).....	16
5. Menšinová příslušnost jako determinant školní (ne)úspěšnosti? .....	18
5.1. Právní rámec znevýhodnění a podpůrných opatření.....	21
6. Výzkumná část .....	24
6.1. Výzkumný problém a výzkumná otázka .....	24
6.2. Metodika.....	24
6.3. Kvalitativní výzkum .....	25
6.4. Výzkumný soubor a realizace výzkumného šetření .....	25
6.5. Sběr dat.....	26
6.6. Analýza dat.....	27
7. Výsledky.....	28
7.1. Prostředky pro naplňování cílů <i>Strategie 2030+</i> .....	28
7.1.1. Zvyšování kvality výuky .....	28
7.1.2. Digitální kompetence.....	31
7.2. Romská menšina ve škole.....	33
7.2.1. Absence .....	33
7.2.2. Spolupráce s odborníky .....	35
7.2.3. Akademické a sociální výzvy .....	36
7.3. Žáci národnostně-jazykových menšin .....	38
7.3.1. Individualizace výuky na základě potřeb a možností žáků s OMJ.....	39
7.3.2. Hodnocení OMJ.....	41
7.3.3. Podpůrná opatření žáků jazykových menšin .....	43
8. Diskuze .....	45
9. Závěr.....	48

---

Resumé .....	51
Seznam použitých zdrojů.....	52
Seznam obrázků a tabulek .....	57
Přílohy .....	58

**ANOTACE**

Bakalářská práce se věnuje vzdělávání žáků, kteří jsou příslušníky národnostních či etnických menšin. Teoretická část se věnuje výzvám a bariérám vzdělávání těchto žáků v kontextu klíčového dokumentu vzdělávací soustavy, kterým je *Strategie 2030+*, a dalších legislativních možností, které kompenzují nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Analýza *Strategie 2030+* představuje empirický základ výzkumné části práce, která zamýšlené cíle tohoto dokumentu konfrontuje se skutečnou podobou vzdělávání žáků menšin na vybrané základní škole.

**Klíčová slova:**

Základní vzdělávání, Strategie 2030+, romská menšina, ukrajinská menšina

**Annotation:**

The bachelor thesis is focused on the education of pupils who represent national, or ethnic minorities. The theoretical part presents the challenges and barriers to the education of pupils in the context of the essential document of the Czech educational system which is *Strategie 2030+*, and other legislative options that compensate for possible inequalities in access to quality education. The analysis of *Strategie 2030+* represents the empirical basis for the research part of the thesis that confronts the intended goals of the strategic document with the actual form of education of minority students in the selected elementary school.

**Key words:**

Elementary Education, Strategie 2030+, Roma minority, Ukrainian minority

## TEORETICKÁ ČÁST

## 1. ÚVOD

Tématem předkládané bakalářské práce je vzdělávání žáků, kteří jsou příslušníky menšin. Podnětem k hlubšímu zamyšlení se nad touto problematikou byla jedna z přednášek sociální pedagogiky, která částečně nastínila možné výzvy spojené se vzděláváním žáků, kteří náleží do některé národnostní/etnické menšiny. Hlavní motivací k samotnému sepsání práce bylo mé přesvědčení, že hlubší porozumění problematice spojené se vzděláváním žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině může významně obohatit mou budoucí pedagogickou praxi.

Hlavním cílem práce je přiblížit aktuální podobu vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině na jedné ze základních škol ve strukturálně postiženém kraji s vyšším počtem sociálně vyloučených oblastí s ohledem na snižování nerovností ve vzdělávání. Tohoto cíle bude dosaženo zodpovězením následujících otázek:

- Jaká opatření byla přijata pro zajištění individualizovaného vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině?
- Jak učitelé přizpůsobují a modifikují učební materiály s přihlédnutím k individuálním potřebám žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině?
- Jaké jsou hlavní překážky a výzvy při implementaci druhého ze vzdělávacích cílů *Strategie 2030+*, tj. vzdělávání orientované na vyrovnání vzdělávacích příležitostí a rozvoj potenciálu žáků?

Práce je členěna do dvou částí – teoretické části, která je východiskem pro část druhou, tj. výzkumnou. Na začátku teoretické části bakalářské práce se věnuji definici klíčových pojmů, které se objevují napříč celou prací a které čtenáři pomohou v orientaci v dané problematice. Pro zachování komplexní povahy jednotlivých pojmů jsem využila publikací odborníků působících v rozmanitých oblastech humanitních věd – využívám publikací pedagoga prof. J. Průchy, historika prof. M. Hrocha, antropologa prof. T. H. Eriksena či etnologa prof. L. Šatavy.

V následující kapitole se zabývám analýzou strategického dokumentu *Strategie 2030+<sup>1</sup>*, který je směrodatným dokumentem českého vzdělávacího systému na období jedné dekády. Svou pozornost směřuji zejména ke druhé strategické linii, která cílí na vyrovnání příležitostí v přístupu ke vzdělání. Tato linie mimo jiné poukazuje na nepříznivou situaci

---

<sup>1</sup> Dostupné také online z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)



v oblasti vzdělávání ve strukturálně postižených krajích, kde žáci dosahují horších vzdělávacích výsledků v porovnání s ostatními kraji. Tato strategická linie popisuje příčiny a důsledky výrazných mezikrajových rozdílů a přichází s možným řešením vzniklé situace. Analýza *Strategie 2030+* je v další kapitole doplněna rozbohem doplňkového dokumentu *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Na rozdíl od *Strategie* tento dokument reflektuje aktuální (a akutní) potřeby vzdělávací soustavy v kratším časovém horizontu.

Na tyto kapitoly navazují kapitolou věnovanou příčinnosti zhoršených vzdělávacích výstupů ve vztahu k menšinové příslušnosti žáků. Kapitola vychází z výzkumného šetření Ministerstva práce a sociálních věcí lokalizující romské sociálně vyloučené oblasti napříč Českou republikou. Tyto poznatky prezentují v souvislosti s výsledky mezikrajového šetření PISA v testech z matematiky a českého jazyka, které proběhlo v roce 2022 a jehož výsledky se dramaticky liší napříč kraji.

Poslední kapitola teoretické části popisuje právní rámec opatření, kterým lze vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině, jakožto žáků s určitým druhem znevýhodnění, efektivně ošetřit.

Výzkumná část práce vychází z teoretického základu a kvalitativního šetření které se uskutečnilo prostřednictvím rozhovorů s pedagožkami působícími na druhém stupni základní školy. Vybraná škola je situována v Moravskoslezském kraji, který je řazen mezi strukturálně postižené kraje a podobně jako Karlovarský a Ústecký kraj je opakovaně skloňován ve *Strategii*. Zároveň se škola, na základě výzkumu Ministerstva práce a sociálních věcí, nachází v sociálně vyloučené oblasti. Tyto důvody přispěly k vytvoření seznamu témat vycházejících ze druhé strategické linie, která se okrajově věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů v těchto lokalitách. Rozhovory byly věnovány možnostem edukace žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině vedoucím ke snižování nerovností ve vzdělávání, zvyšování kvality výuky jako prostředku pro redukci nerovností a dalším tématům. Získaná data byla kategorizována využitím otevřeného kódování, které umožnilo rozebrání rozhovorů na jednotlivé fragmenty, jež byly následně porovnávány s výpověďmi podobného předmětu. Nejdůležitější poznatky jsou shrnuty v závěrečné diskuzi.

## 2. DEFINICE KLÍČOVÝCH POJMŮ

Menšinová populace České republiky je velmi rozmanitá a pro lepší orientaci v otázkách týkajících se menšinové společnosti je nezbytné dobře porozumět základním pojmům. Problematika menšin je specifická svým multidimenzionálním charakterem, a proto na ni lze nahlížet jak optikou kulturní antropologie, psychologie, sociologie, historie, tak i národního a mezinárodního práva. Lze tudíž bezesporu konstatovat, že co obor, to definice a co odborník, to názor.

### 2.1. ETNICKÁ MENŠINA

Výrazem *etnikum* se v sociologii rozumí skupina jedinců, jež se od ostatních skupin liší svou etnicitou neboli souhrnem prvků kulturních, rasových a jazykových, dále pak vlastním sebepojetím, povědomím o společném původu a také tím, že si jsou vědomi toho, že je společnost vnímá jako odlišné.<sup>2</sup>

Pojmem *etnická menšina (skupina)* v sociologii označujeme ty skupiny, jejichž kultura se odlišuje od kultury většinové společnosti. Klíčovou roli představují zejména hodnoty, normy, chování, jazyk a společný původ, jež jsou pro dané společenství charakteristické a činí je tak odlišnými od majoritní společnosti.<sup>3</sup> Eriksen uvádí, že etnická menšina se nevyznačuje „sumou objektivních rozdílů“ ve vztahu k ostatním skupinám, ale pouze znaky, jenž si dané společenství samo připisuje a které označuje za významné.<sup>4</sup> Šatava dělí etnická společenství do čtyř základních typů:

1. malá etnika, která nedisponují vlastním státem (Lužičtí Srbové, Baskové),
2. etnika, žijící mimo území vlastního státu (slovenská menšina v České republice),
3. etnická společenství, která postrádá jeden z charakteristických znaků etnických menšin, např. jazyk nebo národní stát (Romové, Židé žijící mimo Izrael),
4. specifické případy na pomezí etnické a etnografické menšiny (Polští Kašubové).<sup>5</sup>

<sup>2</sup>JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-269-3. s. 75.

<sup>3</sup> Tamtéž, s. 76.

<sup>4</sup> ERIKSEN, Thomas Hylland a JAKOUBEK, Marek. *Ethnic Groups and Boundaries Today: A Legacy of Fifty Years*. Online. Londýn: Routledge, 2018. ISBN 9780429461552. s. 3. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780429461552/ethnic-groups-boundaries-today-thomas-hylland-eriksen-marek-jakoubek>. [cit. 2024-04-04].

<sup>5</sup> ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a etnicita etnických menšin: Možnosti zachování a revitalizace*. Druhé. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 978-80-86429-83-0. s. 31-32.

## 2.2. NÁRODNOSTNÍ MENŠINA

Hroch pojmem *národ* označuje kombinaci jazykových, historických, teritoriálních, ekonomických či náboženských vztahů a vazeb, přičemž absence jednoho ze vztahů nevylučuje existenci národa.<sup>6</sup> Průcha slovem *národ* označuje osobité a uvědomělé kulturně – politické společenství jedinců, které pojí společná historie a obývané území. Tato definice je doplněna o tři typy aspektů, jimiž jsou národy identifikovány:

1. kulturní aspekt: spisovný jazyk, společné náboženství,
2. politický aspekt: národy disponují buď vlastním státem nebo autonomním postavením v mnohonárodnostním či federativním státě,
3. psychologický aspekt: jednotlivci sdílejí společné povědomí o své náležitosti k většímu celku, tj. národu.<sup>7</sup>

Definici pojmu národ se věnují také historiografové, kteří kladou důraz na ty znaky národa, které jsou v přímém vztahu s jeho vznikem a vývojem. Za nezbytné okolnosti vedoucí ke vzniku národa považují:

1. občanskou pospolitost a rovnoprávnost všech jedinců,
2. povědomí o vlastní příslušnosti k danému národu,
3. společnou historii a budoucnost.<sup>8</sup>

*Národnostní menšinou (skupinou)* označujeme skupinu jedinců shodné národnosti žijící na území jiného národa. Rozhodující je přetrvávající vztah k vlastnímu národnímu státu, kterým tato menšina disponuje a ve kterém představuje většinovou populaci.<sup>9</sup>

Právní definici národnostní menšiny lze najít v zákoně č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, který tento pojem vymezuje konkrétně v § 2 následovně:

1. *Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za*

<sup>6</sup> HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2009. ISBN 978-80-7419-010-0. s. 24.

<sup>7</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV – Institut sociálních věcí, 2011. ISBN 80-85866-72-2. s. 21.

<sup>8</sup> *Tamtéž*, s. 22.

<sup>9</sup> ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9. s. 33.

*účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*

2. *Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.<sup>10</sup>*

Z výše uvedeného ustanovení vyplývá, že národnostní menšina je jasně vymezené společenství osob, které se od majoritní společnosti odlišuje vlastními tradicemi, jazykem, kulturou a původem. Tyto jedince pojí také úsilí o zachování a rozvoj společenství, ke kterému se hlásí.

### 2.3. NÁRODNOSTNÍ NEBO ETNICKÁ MENŠINA?

V důsledku podobnosti definic etnické a národnostní menšiny dochází k jejich záměně. V současné sociologii a interkulturní psychologii tyto pojmy splývají, nicméně převládá tendence užívat pojem národnostní menšina pro označení veškerých kulturních, jazykových a etnických menšin, jejichž příslušníci jsou vždy v nevýhodě oproti příslušníkům většinové populace a mají tak pocit sounáležitosti a skupinové solidarity.<sup>11</sup>

Nejednotnou se jeví terminologie také v řadě českých právních norem. Zatímco v Listině základních práv a svobod se v Hlavě třetí (Práva národnostních a etnických menšin) dozvídáme o právech jak národnostních, tak etnických menšin, některé zákony, jež z Listiny vycházejí, zmiňují jen národnostní menšiny, např. již výše zmíněný zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin.

Hranici mezi tím, kterou skupinu lze označit za „národnostní“ a kterou za „etnickou“ můžeme odvodit z definice zmíněné dříve: „*národy disponují buď vlastním státem nebo autonomním postavením v mnohonárodnostním nebo federativním státě.*“ Na základě tohoto vymezení se můžeme domnívat, že německá, polská, slovenská či maďarská menšina obývající území České republiky jsou menšinami národnostními, jelikož disponují vlastním národním státem.

<sup>10</sup> ČESKO, 2001. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273#f2221480>. [cit. 21. 4. 2024].

<sup>11</sup> PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5. s. 59.

Kontrastem je označení *národnostní menšina* používaná například ve výsledcích sčítání lidu, kde se respondenti hlásí k určité národnostní menšině. V dotazníku je možné se hlásit k *národnostní menšině* slezské, moravské nebo romské i přesto, že Slezané, Moravané ani Romové nedisponují vlastním národním státem.

### 3. ANALÝZA STRATEGIE 2030+

Podpora znevýhodněných žáků na státní úrovni je jedním z klíčových prvků vzdělávací politiky, který cílí na vyrovnání vzdělávacích výstupů napříč kraji. Státní podpora se zaměřuje na žáky s různými formami znevýhodnění, včetně sociálního, ekonomického, zdravotního a jazykového. Aktuální strategický dokument se věnuje zejména sociálně znevýhodněným žákům. Jak bude v jedné z následujících kapitol objasněno, významný podíl znevýhodněných žáků tvoří příslušníci menšin.

*Strategie 2030+* je výchozím strategickým dokumentem vzdělávací politiky vydaným *Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* roku 2020, který volně navazuje na předchozí dokument *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Tento strategický dokument stanovuje cíle v oblasti školství na následující dekádu. Mezi klíčové cíle pro následující roky bylo zařazeno:

1. vzdělávání orientované na získání kompetencí nezbytných pro občanský, profesní a osobní život;
2. snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a rozvoj potenciálů dětí, žáků a studentů.<sup>12</sup>

Tyto cíle jsou dále rozděleny do 5 strategických linií blíže popisujících problémovou oblast a konkrétní opatření vedoucí k jejich nápravě. Vzhledem k tématu práce se následující kapitola zaměřuje výhradně na druhou strategickou linii, která svou pozornost obrací zejména na vzdělávání žáků z lokalit sociálně vyloučených či ohrožených sociálním vyloučením. Specificky se *Strategie* zabývá problematikou vzdělávání především v Karlovarském a Ústeckém kraji, kde žije nejvíce žáků potenciálně ohrožených segregací, jež je významným faktorem ovlivňujícím přístup ke vzdělání. K dílčím cílům zohledňujícím problémy uvedených krajů se řadí omezení vnější diferenciaci školství, omezení regionální disparity a posílení meziresortní spolupráce.

Rovný přístup ke vzdělání je ovlivňován vnější **diferenciací vzdělávání**, ke které dle *Strategie* dochází již na nižším stupni základních škol. Reálně k diferenciaci může docházet již v předškolním vzdělávání prostřednictvím posledního povinného roku docházky. I pro

<sup>12</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 16-19.

takto krátké období mají zákonní zástupci dětí možnost přihlásit své dítě do jimi vybraného zařízení a tím potenciálně podpořit o něco dřívější diferenciaci školství.

Jednou z příčin vnější diferenciaci je různá kvalita škol, které si jsou zákonní zástupci žáků vědomi, a to je motivuje k volbě alternativního vzdělávacího proudu v podobě víceletých gymnázií. Z dat *Strategie* vyplývá, že v současnosti odchází na gymnázia 10–25 % žáků, což je v rozporu s primární ideou gymnaziálního vzdělávání – gymnázia tím ztrácejí na své prestiži coby formy vzdělávání pro žáky s mimořádnými studijními předpoklady a ambicemi. Mimo jiné vede předčasné rozřazení žáků do různých vzdělávacích proudů k soustředění vzdělanostního, společenského a lidského kapitálu jen do specifických společenských vrstev.<sup>13</sup>

Pro snížení míry selektivity a vnější diferenciaci školství *Strategie 2030+* navrhuje zvýšení kvality vzdělávání na druhém stupni základních škol, které by mělo motivovat žáky, resp. jejich zákonné zástupce, k setrvání na základní škole namísto volby alternativy. K prostředkům pro zvýšení kvality vyučování patří individualizace výuky se záměrem maximalizovat možný vzdělávací potenciál všech žáků a orientace na rozvoj digitálních kompetencí.<sup>14</sup>

Digitální vzdělávání je zaměřené na adekvátní a smysluplné využívání technologií, kdy žák vyhledává, třídí a kriticky hodnotí informace získané v online prostředí. Zároveň si je žák vědom potenciálních rizik spojených s užíváním technologií. Rozvoj digitálních kompetencí, přístup k technologiím či připojení k internetu jsou preventivním opatřením tzv. „digitálního vyloučení.“ Dostupnost technologií a jejich vhodné využívání mohou přispívat ke snižování nerovností.<sup>15</sup>

Druhá část, která je zároveň nejdůležitější vzhledem k celkové orientaci *Strategie 2030+*, je část věnovaná **disparitě a segregaci žáků**, která se opírá o šetření PISA z roku 2018 ilustrující rozptyl výsledků, jehož hodnota dosáhla 44 %, přičemž průměr zemí OECD byl pouze 31 %. Značný rozptyl výsledků potvrzuje také mezikrajové šetření TIMMS z roku 2015 zaměřené na znalosti žáků 4. a 8. ročníků základních škol, popisující vysokou míru nerovností v matematickém a přírodovědném vzdělání žáků. Šetření poukázalo na rozdílnou

<sup>13</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 45.

<sup>14</sup> *Tamtéž*, s. 45–46.

<sup>15</sup> *Tamtéž*, s. 31–32.

kvalitu škol napříč kraji České republiky. Nejhorších výsledků opakovaně dosahují žáci Karlovarského a Ústeckého kraje.<sup>16</sup>

Šetření zohledňovala tzv. *index domácích zdrojů pro učení*, který zahrnuje vybavení domácnosti nezbytné pro domácí přípravu, wifi připojení, ale také nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Snížená hodnota tohoto indexu se projevila v Karlovarském a Ústeckém kraji.<sup>17</sup>

Rizikovým faktorem ve vztahu ke kvalitě školy je posilující tendence k etnické segregaci obyvatelstva. Tento jev se projevuje vysokým počtem škol s převahou romského obyvatelstva a tato koncentrace je jen málokdy obhajitelná vyšším podílem příslušníků romské menšiny v dané oblasti. V České republice se nachází 130 škol, kde příslušníci romské menšiny tvoří třetinu žáků, z toho 77 škol má převahu žáků romského etnika.<sup>18</sup>

*Strategie* navrhuje řešení v podobě posílení finanční a metodické podpory ve strukturálně postižených regionech a školách s horšími vzdělávacími výstupy. Opatření zahrnují edukaci pedagogických pracovníků se zaměřením na výuku různorodých školních kolektivů a schopnost rozvíjet potenciál žáků se sociálním znevýhodněním. Dalším opatřením je eliminace socioekonomické bariéry zejména prostřednictvím snížení ekonomických výdajů rodin v podobě úhrady školního stravování, platby za pomůcky a materiály nezbytné pro výuku nebo financování podpůrných profesí (školní psycholog, sociální pedagog) a programů v podobě doučování nebo neformálního vzdělávání.<sup>19</sup>

Na základě analýzy tohoto dílčího strategického cíle lze říci, že opatření cílená na eliminaci segregace žáků jsou nejdůležitějším prostředkem pro snižování nerovností. *Strategie* poukazuje na skutečnost, že segregováni jsou žáci příslušející k romské menšině, která, jak potvrdí následující kapitoly, je přímo ohrožená socioekonomickým znevýhodněním, což má ve spojení se segregací negativní vliv na vzdělání příslušníků této menšiny.

Třetím cílem je **posílení meziresortní spolupráce a case managementu** prostřednictvím posílení rodičovských kompetencí. Ty zahrnují komunikaci a spolupráci

<sup>16</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 46.

<sup>17</sup> *Tamtéž*, s. 46. s.

<sup>18</sup> *Tamtéž*, s. 47.

<sup>19</sup> *Tamtéž*, s. 47.



se vzdělávacími institucemi (škola), sociálními pracovníky (OSPOD), zdravotnickými organizacemi (dětský psycholog, pediatr) a neziskovými organizacemi za účelem prevence školní neúspěšnosti.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 48.

#### 4. DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY (2023–2027)

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2023–2027)*<sup>21</sup> je doplňujícím dokumentem *Strategie 2030+* vytvořený pro kratší časový úsek, reflektující aktuální podobu socioekonomického vývoje České republiky a jednotlivých krajů.

Tato kapitola se zaměřuje na kartu opatření E, která se věnuje rovnému přístupu ke vzdělání a efektivní podpoře všech žáků. Cíl tohoto opatření volně navazuje na primární cíl *Strategie 2030+* tj. snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání a minimalizace dopadu socioekonomického statusu rodiny na vzdělávání žáků. Mimo jiné se věnuje otázce žáků romské menšiny a jejich zařazení do hlavního vzdělávacího proudu.<sup>22</sup>

Školy vzdělávající větší počet romských žáků vyžadují dlouhodobou metodickou podporu pro zefektivnění vzdělávání jejich žáků a finanční prostředky pro kompenzaci podprůměrného domácího prostředí, které nebývá často vhodné pro kvalitní domácí přípravu na vyučování. Nezbytností pro dosažení tohoto cíle je ukotvení indexového financování. Návrh finanční podpory přihlíží k počtu žáků postižených celou škálou znevýhodnění včetně žáků z nízkopříjmových rodin, žáků rodičů s nízkým dosaženým vzděláním nebo také žáků z odlišného kulturního prostředí, prostředí nepodnětného či nevhodného pro zdárný průchod vzdělávací soustavou.<sup>23</sup>

Důležitost podpory znevýhodněných žáků představuje především možný finanční přínos pro veřejný rozpočet – žák s dokončeným středoškolským vzděláním odvede během svého pracovního života o 2,3 – 2,8 milionu korun více než žák s nižší úrovní vzdělání, se zvýšenou vzdělaností žáků tak do veřejného rozpočtu může přibýt až 18 miliard korun ročně.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> JAN, Mareš; JAROMÍR, Beran; LUDMILA, Třeštíková a DAGMAR, Horáčková. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodore-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/>. [cit. 2024-02-11].

<sup>22</sup> *Tamtéž*, s. 87

<sup>23</sup> *Tamtéž*, s. 87.

<sup>24</sup> *MŠMT podpoří znevýhodněné školy dvěma miliony korun*. Online. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podpori-znevychodnene-skoly-dvema-miliardami-koron>. [cit. 2024-03-22].

Metodická podpora je zaměřena na nejsilněji zasažené školy s vysokým počtem znevýhodněných žáků pomocí efektivního přerozdělení finančních prostředků k zajištění pedagogických i nepedagogických zaměstnanců a dalších specialistů. Finanční podpora pokrývá také základní materiální potřeby.

Další aktivitou je vytvoření fungující soustavy školských poradenských zařízení se sjednocenými postupy v oblasti poskytovaných služeb. Jedná se o zkvalitnění diagnostiky následující mezinárodní standardy za účelem důsledného rozlišení sociálního znevýhodnění od lehkého mentálního postižení. Absence tohoto rozlišení romské žáky často segreguje z hlavního vzdělávacího proudu.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> JAN, Mareš; JAROMÍR, Beran; LUDMILA, Třeštková a DAGMAR, Horáčková. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. s. 89–91. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobě-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/>. [cit. 2024-02-11].

## 5. MENŠINOVÁ PŘÍSLUŠNOST JAKO DETERMINANT ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOSTI?

Česká školní inspekce a další výzkumná pracoviště zaměřená na vzdělávání, zdůrazňují důležitost socioekonomického statusu v rámci českého vzdělávacího systému, který je jedním z faktorů působících na úspěšnost žáků. Žáci, kteří pocházejí z rodin s vyšším socioekonomickým statusem dosahují lepších vzdělávacích výsledků než žáci původem z rodin s nižším socioekonomickým statusem. Vizualizací dat z řady mezikrajových výzkumů můžeme sledovat rozdíly ve vzdělanosti žáků ve vztahu k socioekonomickému zázemí. Rozdílnost výsledků v úspěšnosti žáků napříč Českou republikou potvrzuje šetření České školní inspekce z roku 2022 zaměřené na testování gramotnosti v oblasti matematiky a českého jazyka v pátých a devátých ročnících. Například žáci dosáhli v mezikrajovém šetření průměrného výsledku 53 %<sup>26</sup> z testu z matematiky<sup>27</sup> a 65 % z českého jazyka<sup>28,29</sup>. Rozdíly ve výsledcích jsou nejznatelnější při srovnání Karlovarského a Ústeckého kraje a do jisté míry také některých okresů krajů Moravskoslezského, Plzeňského a Libereckého s Prahou, Jihomoravským či Zlínským krajem.

Analýzy zabývající se geografickými a demografickými daty na úrovni krajů, okresů nebo obcí s rozšířenou působností, vykazují vyšší koncentraci rodin s nízkým socioekonomickým statusem ve strukturálně postižených okresech Karlovarského a Ústeckého kraje, v menším rozsahu také v některých regionech Moravskoslezského a Libereckého kraje. Podobných hodnot dosahují také oblasti bývalých Sudet.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Obrázek 1 **Chyba! Pouze hlavní dokument.:** *Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu matematiky*

<sup>27</sup> NOVOSÁK, Jiří; NOVOSÁKOVÁ, Jana; SUCHOMEL, Petr; ZATLOUKAL, Tomáš a KOVÁŘ, Karel. *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-44-3. s. 21. Dostupné

z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS_FINAL.pdf). [cit. 2024-03-01].

<sup>28</sup> Obrázek 2: *Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu českého jazyka*

<sup>29</sup> NOVOSÁK, Jiří; NOVOSÁKOVÁ, Jana; SUCHOMEL, Petr; ZATLOUKAL, Tomáš a KOVÁŘ, Karel. *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-44-3. s. 19. Dostupné

z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS_FINAL.pdf). [cit. 2024-03-01].

<sup>30</sup> *České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2022. ISBN 978-80-88087-87-8. s. 184–186. Dostupné

Tyto kraje disponují dle výstupů projektu *Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR* zadaného Ministerstvem práce a sociálních věcí zvýšeným množstvím sociálně vyloučených lokalit charakteristických větší mírou exekucí, nezaměstnanosti či množstvím vyplacených sociálních dávek. Nejvíce sociálně vyloučených lokalit se nachází v Ústeckém (89 lokalit s odhadovanými 36 000 – 38 500 obyvateli), Moravskoslezském (72 lokalit s odhadovanými 19 000 – 23 000 obyvateli), Středočeském (64 lokalit s odhadovanými 4 000 – 5 000 obyvateli), Olomouckém (62 lokalit s odhadovanými 3 000-5 000 obyvateli) a Karlovarském kraji (61 lokalit s odhadovanými 6 000 – 8000 obyvateli). K datu výzkumu žilo na území ve vyloučených lokalitách přibližně 95 000 – 115 000 osob,<sup>31</sup> z nichž převážnou část tvořily osoby příslušející k romské menšině.<sup>32</sup> Lidé ve vyloučených lokalitách jsou převážně nižšího socioekonomického statusu – dosahují nižšího vzdělání (3/4 z nich má pouze základní vzdělání<sup>33</sup>), nižšího ekonomického statusu jedince a jeho domácnosti a nezřídka kdy žijí v nevhodných bytových podmínkách (vysoký počet osob v domácnosti, nevyhovující hygienické podmínky apod.).<sup>34</sup> Socioekonomický status rodiny má významný vliv na vzdělávání žáka a jeho výsledky.

Faktory spojené s nízkým socioekonomickým statusem mohou představovat specifické překážky ve vzdělávání vedoucí k potenciálnímu **znevýhodnění žáka**. Učitelé, na rozdíl od sociálních pracovníků, nemohou přímo ovlivnit fungování rodiny a nezbyvá jim tak nic jiného, než pracovat s důsledky nízkého socioekonomického statusu. Na základě publikace vydané Národním pedagogickým institutem můžeme za sociálně znevýhodněné žáky označit následující případy:

1. žák, který nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí,
2. žák, který nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk,
3. žák, u něž se projevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů,

---

z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach-everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach-everze.pdf). [cit. 2024-02-11].

<sup>31</sup> *Výskyt sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích*. Online. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Mapou sociálně vyloučených lokalit v ČR. 2014. Dostupné

z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index9ba9.html?page=3>. [cit. 2024-03-01].

<sup>32</sup> *Tamtéž*.

<sup>33</sup> *Tamtéž*.

<sup>34</sup> TOUŠEK, Laco; WALACH, Václav; KUPKA, Petr; PLACHÝ, Ondřej a TVRDÁ, Kateřina. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. Online. *Demografie: Revue pro výzkum populačního vývoje*. 2018, roč. 60, č. 1, s. 21-31. Dostupné

z: [https://www.czso.cz/documents/10180/61449042/Demografie+1\\_2018.pdf/f4ff5ca8-ad42-4ffb-91fb-fe8dd758729c?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/61449042/Demografie+1_2018.pdf/f4ff5ca8-ad42-4ffb-91fb-fe8dd758729c?version=1.0). [cit. 2024-03-02].

4. žák s nízkou úrovní motivace k učení a nízkou účast ve vzdělávání,
5. žák, který má potíže s koncentrací na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb,
6. žák, u kterého se objevují bariéry ve vzdělávání vznikající v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb,
7. žák, jehož zákonní zástupci nekomunikují se školou.<sup>35</sup>

Na základě charakteristik jednotlivých kategorií uvedených v odkazované publikaci si lze představit modelový případ absolutně znevýhodněného žáka, který splňuje všechny výše uvedené kategorie znevýhodnění. Takový žák by s vysokou pravděpodobností pravidelně nevypracovával domácí úkoly a zapomínal školní pomůcky. Příčinou jeho zhoršeného prospěchu by byla nedostačující domácí příprava. Žák by se projevoval sociálně podmíněným náročným chováním – používal by vulgarismy a užíval návykové látky. Jeho absence ve výuce by byla zvýšená pro nedostatek motivace a podpory z domácího prostředí. Rodina žáka by pravděpodobně žila v nevyhovujících bytových podmínkách s absencí vybavení nezbytného pro domácí přípravu na vyučování. V domácnosti by žilo nepřiměřené množství osob. Dysfunkčnost rodinného zázemí by negativně ovlivňovala žákův psychický stav, který by se projevil na jeho koncentraci. Absolutně znevýhodněný žák by při aplikaci dříve popsanych faktů byl s vyšší pravděpodobností definován příslušností k menšině, ke strukturálně postiženému regionu, k rodině s nižším socioekonomickým statusem nebo k vyloučené lokalitě.

Naléhavost řešení problematiky podmíněnosti školní úspěšnosti socioekonomickým statusem žáka potvrzuje také šetření OECD z roku 2012, které řadí Českou republiku k sedmi státům, ve kterých má socioekonomický původ žáka zásadní vliv na vzdělávací výsledky. Za ideální stav, ke kterému by bylo dobré se přiblížit je např. situace ve Finsku či Švédsku, jejichž vzdělávací politiky jsou schopny lépe vyrovnávat rozdíly podmíněné úrovní socioekonomického statusu, což znamená, že žáci mají možnost dosáhnout lepších výsledků bez ohledu na jejich původ.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> NĚMEC, Zbyněk. *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Online. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2023. ISBN 978-80-7578-129-1. s. 25. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/06/NEMEC-Zbynek-Identifikace-zaku-se-SZ\\_web.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/06/NEMEC-Zbynek-Identifikace-zaku-se-SZ_web.pdf). [cit. 2023-11-19].

<sup>36</sup> OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* [online]. OECD Publishing, 2012, [cit. 2024-03-22]. ISBN 978-92-64-13085-2. s. 17. Dostupné z:

Faktory socioekonomického statusu a socioekonomické znevýhodnění žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině ve spojení s mezinárodními a národními výzkumy zabývajícími se gramotností žáků poskytují cenné poznatky pro vytváření vzdělávací politiky České republiky. Šetření na národní a mezinárodní úrovni potvrzují, že potřeba orientace na vyrovnávání nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání je nezbytností pro rozvoj celé společnosti.

### 5.1. PRÁVNÍ RÁMEC ZNEVÝHODNĚNÍ A PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Vzdělávání socioekonomicky znevýhodněných žáků upravuje § 16, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami označuje takového žáka, jenž „*k naplnění svých vzdělávacích možností (...) potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (...)*“.<sup>37</sup>

Z výše uvedeného znění zákona je patrné, že žáci, kteří jsou vlivem sociálního vyloučení ovlivněni nebo přímo ohroženi jsou zařazeni, podobně jako žáci s mentálním nebo tělesným handicapem, do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jelikož děti často pocházející z nepodněného prostředí jsou v předškolním věku vychovávány a vzdělávány odlišně, mohou při zahájení školní docházky vykazovat odchylky od běžného vývojového schématu (nerozoznají barvy, tvary, vyznačují se zhoršeným projevem a omezenou slovní zásobou apod.), které nejsou zapříčiněné sníženým vzdělávacím potenciálem.<sup>38</sup> To je činí potenciálně znevýhodněnými a lze jim přiznat některé z podpůrných opatření zohledňující jejich individuálních vzdělávací potřeby.

Podpůrná opatření jsou upravena v Zákoně o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, který je rozšířen o vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta za žáky se sociálním znevýhodněním označuje „*žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů*

[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2019\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ZpravaOECD\\_rovnost.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2019_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ZpravaOECD_rovnost.pdf)

<sup>37</sup> ČESKO, 2001. § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-1>. [cit. 21. 4. 2024].

<sup>38</sup> FALCMANOVÁ, Lenka a HABROVÁ, Martina. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4. s. 15.

*odlišných kulturních a životních podmínek“.*<sup>39</sup> Těmto žákům, podobně jako žákům s odlišným mateřským jazykem, může být přiznáno jedno z pěti (resp. ze tří) podpůrných opatření specifikovaných ve vyhlášce.

---

<sup>39</sup> ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27> . [cit. 2024-02-27].



## VÝZKUMNÁ ČÁST

## 6. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část bakalářské práce přináší hlubší vhled do problematiky vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině. Výzkumná část zohledňuje analýzou získané vědomosti z předchozí teoretické části a snaží se je vhodně reflektovat.

### 6.1. VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Vzdělávací politika České republiky se již druhou dekádu zaměřuje na snižování nerovností ve vzdělávání jako na jeden ze svých strategických cílů. *Strategie 2020* tento cíl částečně naplnila zavedením povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání ve školním roce 2017/2018, zatímco *Strategie 2030+* se zaměřuje na snižování vzdělávacích nerovností způsobených vnější diferenciací školství a rostoucí segregací menšinového obyvatelstva. Přesto, že se poslední dvě vzdělávací strategie poměrně liší, existují mezi nimi podobnosti sledující stejný cíl. Obě strategie vyzdvihují důležitost inkluzivního přístupu ke vzdělání, který umožňuje úspěšné vzdělávání žáků bez ohledu na jejich socioekonomický původ.

**Hlavním záměrem výzkumné části je analýza současné podoby vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině na jedné ze základních škol v Moravskoslezském kraji, tj. ve strukturálně postiženém kraji (na které se *Strategie 2030+* přednostně zaměřuje) s ohledem na snižování nerovností ve vzdělávání.** Následující výzkumné otázky povedou k naplnění stanoveného cíle:

- Jaká opatření byla přijata pro zajištění individualizovaného vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině?
- Jak učitelé přizpůsobují a modifikují učební materiály s přihlédnutím k individuálním potřebám žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině?
- Jaké jsou hlavní překážky a výzvy při implementaci druhého ze vzdělávacích cílů *Strategie 2030+*, tj. vzdělávání orientované na vyrovnání vzdělávacích příležitostí a rozvoj potenciálu žáků?

### 6.2. METODIKA

Kapitola se dále zaměřuje na vybrané metody a postupy, které byly využity k realizaci výzkumu a jeho následné analýze, popisuje výzkumný problém a cíl práce, výběr výzkumného souboru, průběh sběru dat a jejich následnou analýzu.

### 6.3. KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Pro praktickou část práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Podle Strausse a Corbinové se metody kvalitativního výzkumu „...užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme“.<sup>40</sup> Metoda výzkumného šetření byla zvolena zejména s přihlédnutím k povaze výzkumného problému a otázek, které si práce klade. Charakteristickým znakem tohoto druhu výzkumu je získání detailního popisu zkoumaného jevu, situace či jedince.<sup>41</sup>

### 6.4. VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Záměrem výběru bylo vytvořit takový vzorek respondentů, který se dostává do kontaktu se stejným okruhem žáků. Z tohoto důvodu bylo osloveno několik učitelek druhého stupně, které se v rámci výuky předmětu svých aprobací setkávají se stejným okruhem žáků. Důvodem pro oslovení druhostupňových vyučujících je fakt, že podoba vzdělávání na druhém stupni a jeho kvalita jsou jednou z příčin vnější diferenciacie školství, jak bylo popsáno v kapitole věnující se analýze *Strategie 2030+*. Dalším kritériem volby respondentek byla zkušenost s výukou žáků patřících k národnostní nebo etnické menšině.

Pro realizaci kvalitativního šetření jsem prostřednictvím emailu oslovila 7 respondentek, které obratem reagovaly na mou výzvu. Prostřednictvím emailu bylo respondentkám stručně nastíněno téma bakalářské práce a motivy budoucího rozhovoru. Tato informace cílila na redukci napětí a rozpaků z rozhovoru. Včasné obeznámení s okruhy rozhovoru respondentky během výzkumu označily jako pozitivní.

Výsledný výzkumný vzorek byl tvořen 6 respondentkami. Jedna z oslovených vyučujících se rozhovoru nezúčastnila pro osobní důvody. Všechny oslovené učitelky působí na stejné základní škole v Moravskoslezském kraji. Škola je sídlištního typu a navštěvují ji zejména spádoví žáci.

Školní vzdělávací plán této základní školy přihlíží ke specifickým vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a zohledňuje sociální, kulturní a jazykové odlišnosti. Záměrem školy je sociálně znevýhodněným žákům poskytnout bezpečné školní klima respektující

---

<sup>40</sup> STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*, s. 11.

<sup>41</sup> STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X. s. 52

individualitu žáků. Pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků jsou uplatňovány speciální pedagogické postupy a alternativní metody, které rozvíjejí rozumové schopnosti, orientační dovednosti a individuální dovednosti jednotlivých žáků. V případě doporučení jsou žákům vypracovávány individuální vzdělávací plány, které respektují závěry vycházející z doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Práce se znevýhodněnými žáky je podpořena také školským pedagogickým pracovištěm. V neposlední řadě škola podněcuje žáky k dodržování hygienických a společenských pravidel.<sup>42</sup>

Tři respondentky jsou třídními učitelkami, jedna z nich je zároveň metodičkou prevence. Další z respondentek zastává pozici (ukrajinskojazyčné) asistentky pedagoga. Pro zachování anonymity dotázaných byla jejich jména nahrazena písmeny: učitelka – U, asistentka pedagoga – AP. Učitelkám byla také přiřazena čísla pro lepší vykreslení postoje či názoru dotázané k jednotlivým tématům.

U1 – 29 let, 4 roky pedagogické praxe, třídní učitelka, metodička prevence

U2 – 27 let, 3 roky pedagogické praxe, třídní učitelka

U3 – 51 let, 25 let pedagogické praxe, třídní učitelka

U4 – 59 let, 30 let pedagogické praxe (z toho 4 roky na ZŠ), učitelka

U5 – 46 let, 24 let pedagogické praxe, učitelka

AP – 47 let, 2 roky praxe jako asistentka pedagoga

Rozhovory se konaly v přirozeném prostředí dotázaných, tj. v prostorách školy, resp. v kabinetech jednotlivých dotázaných. Rozhovory trvaly v rozmezí od 20 do 40 minut, dle sdílnosti jednotlivých respondentek. Všechna data byla nahrávána na záznamník mobilního telefonu pro pozdější analýzu jednotlivých výpovědí.

## 6.5. SBĚR DAT

Pro sběr dat byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru (také označovaný jako rozhovor pomocí návodu), který byl založen na předem připraveném seznamu témat a podotázek. Tato metoda zajišťuje zodpovězení všech témat, jelikož předností této metody je relativní volnost dotazování, které umožňuje přizpůsobení pořadí otázek dané situaci.<sup>43</sup>

<sup>42</sup> Absencí zdroje (ŠVP) zachovávám anonymitu školy, potažmo také vyučujících a jejich žáků.

<sup>43</sup> JAN, Hendl. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. s. 174.

Sestavení výzkumných témat a rozvíjejících otázek vzniklo vypsáním obecného tématu rozhovoru a možných relevantních doplňujících otázek. Tematické okruhy rozhovoru se zaměřovaly na vzdělávací politiku se zaměřením na cíle *Strategie 2030+*, vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině zohledňující pedagogické metody a podporu, vzdělávání jazykových menšin (OMJ žáků) a možnosti individualizovaného vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině.

## 6.6. ANALÝZA DAT

K analýze dat bylo využito otevřené kódování, které se zaměřuje na označení a kategorizaci pojmů na základě studia údajů z výzkumného šetření. Konceptualizací údajů byla získaná data rozebrána na fragmenty zabývajícími se podobnými jevy, která jsou vzájemně porovnávána. Z podobných jevů byly vytvořeny kategorie na základě logických souvislostí, které získaly zvláštní kód vystihující jejich podstatu.<sup>44</sup>

K následné analýze kategorií byla využita technika tematického kódování, jelikož je vhodná k popsání různých pohledů na jeden jev. Mezi jednotlivými případy téže kategorie byly hledány bližší souvislosti a vztahy.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X. s. 43–44.

<sup>45</sup> ŠEĎOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 229–230.

## 7. VÝSLEDKY

Tato kapitola je věnována výsledkům získaným technikou tematické analýzy dat prostřednictvím přímých citací. Výpovědi respondentek jsou členěny do tří celků doplněných o dílčí témata.

### 7.1. PROSTŘEDKY PRO NAPLŇOVÁNÍ CÍLŮ *STRATEGIE 2030+*

Jedno ze tří diskutovaných témat se věnuje naplňování dílčích cílů *Strategie* vedoucí k omezení vnější diferenciaci školství prostřednictvím zvyšování kvality vzdělávání na druhém stupni a rozvojem digitálních kompetencí.

#### 7.1.1. ZVYŠOVÁNÍ KVALITY VÝUKY

Téma zvyšování kvality výuky na druhém stupni a její individualizace bylo do rozhovoru zařazeno, jelikož se jedná o jeden z mechanismů pro omezení vnější diferenciaci školství, jenž je příčinou závislosti výsledků na socioekonomickém původu a nízké úrovni mezigenerační mobility.

Důvodem vnější diferenciaci českého školství je odchod až ¼ žáků na víceletá gymnázia, který může vést ke kumulaci „zbytkových“ žáků na základních školách. Na žáky jsou kladeny nižší nároky než na žáky v alternativních vzdělávacích proudech a tito žáci dosahují horších vzdělávacích výsledků.<sup>46</sup> Jak bylo uvedeno v analýze strategického dokumentu, potenciální zvýšení kvality výuky motivuje žáky setrvat v hlavním vzdělávacím proudu.

V zájmu zvýšení kvality vzdělávání navrhuje Česká školní inspekce:

1. aktivně využít manažerské a řídicí schopnosti pro efektivní zapojení dalších pedagogických pracovníků k poskytování činností zaměřených na vzdělávání, a tím umožnit vyšší míru participace na zvyšování kvality výuky a omezení kumulace funkcí;
2. podpořit pedagogy k dalšímu vzdělávání zaměřené jak na jejich aprobaci, tak na rozvoj pedagogických kompetencí v oblasti metod a forem vzdělávání;

---

<sup>46</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 45.

3. systematicky pracovat s výsledky testování, které ověřují naplňování kurikulárních cílů jako je analýza úkolů s nižší mírou úspěšnosti;
4. věnovat pozornost primární prevenci v oblasti snižování absence žáků a zvyšovat motivaci k pravidelné školní docházce žáky i jejich zákonné zástupce;
5. průběžně sledovat a hodnotit individuální pokrok žáků a poskytovat jim srozumitelné informace o jejich pokroku;
6. při přípravě na výuku zohlednit individuální vzdělávací potřeby žáků, na základě kterých je potřeba upravit optimální didaktické a metodické postupy.<sup>47</sup>

Vyučující se opakovaně negativně vyjadřovaly ke **kumulaci funkcí a dlouhodobému přetěžování učitelů** (což je v nesouladu s doporučením ČŠI, bod 1), které jim znemožňují zvyšovat úroveň výuky. Vyučující suplují z důvodu nepřítomnosti svých kolegů, případně zcela nahrazující absenci učitele s konkrétní aprobací na škole.

U2: „Potom mi třeba překáží to, kolik toho musím dělat. Učím i hodiny, které jsou mimo moji aprobaci, a příprava na ně mi zabírá hodně času.“

Pedagožky tuto skutečnost hodnotí velmi negativně a zmiňují, že příprava na výuku mimo jejich aprobaci je časově náročnější než příprava na vlastní výuku. Čas a energie věnovaná přípravě na tyto hodiny jim následně chybí k přípravě na vlastní hodiny nebo k řešení třídnických záležitostí. Jedna z dotázaných navíc vykonává funkci metodičky prevence a realizuje doučování českého jazyka pro žáky s OMJ – obě tyto činnosti popisuje jako zatěžující.

U1: „Když to bylo jen třídnictví a výuka, tak se to dalo, ale teď mám tři hodiny navíc těch [žáků z jihovýchodní Asie<sup>48</sup>] a češtiny, což jsou další hodiny přípravy. Ještě ten metodik prevence, takže je to problém určitě ta kumulace funkcí.“

Učitelky se opakovaně vyjadřovaly ke zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků (které doporučuje ČŠI v bodě č. 6). Vyučující označují za přitěžující inkluzivní

---

<sup>47</sup> Výroční zpráva 2022/2023: Kvalita vzdělávání v České republice. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-50-4. s. 80. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>. [cit. 2024-02-11].

<sup>48</sup> Sousedloví „žáci z jihovýchodní Asie“ je v práci dále používáno ke zvýšení anonymizace školy a žáků, kteří přísluší ke specifické a málo početné národnostní menšině v rámci České republiky.

klima třídy vytvářející velmi diverzifikované a nesourodé třídní kolektivy z pohledu inteligence, dovedností nebo jazyka žáků.

U1: „*Ve zvyšování kvality výuky mi určitě brání to, že i kdybych ji chtěla zvednout, tak narazím na to, že tam ty děti jsou tak rozdílné, co se týče inteligence, co se týče rodinného zázemí, to jsou neskutečné rozdíly. (...) A ono nejde v té třídě, která je tak diferenciovaná, kde máme různé děti, z různých rodin, máme ty Ukrajince, [žáky z jihovýchodní Asie], měli jsme i Angličany, takže to už máme pět skupin vlastně a diferenciovat tu jednu hodinu mezi tolik skupin...Jak, jak? (...) A oni chodí všichni na stejnou základní školu a měli by mít všichni stejné výstupy. Ani chudáci [žáci z jihovýchodní Asie] nemají ty výstupy. Takže jak to máme udělat, abychom se přizpůsobili každému požadavku?“*

Stejný názor sdílí také další respondentka.

U3: „*S tím, že jsem jazykář, tak má tu třídu na poloviny. (...) Oni ale nejsou rozdělení podle toho, jak jsou šikovní, a to je podle mého možná chyba, to bychom tady chtěli vyřešit, že bychom chtěli skupiny na nadané žáky. Kdysi to tady tak bylo, ale kdysi nebyla inkluze.“*

U4: „*Ideální by bylo, kdyby ve třídě nebylo tolik dětí s různými poruchami. Jestliže je ve třídě 24 žáků a 5 z nich má nějaké pedie, tak to naruší výuku takovým způsobem, že je to neskutečné. A bez asistentek to opravdu, některé ty poruchy...to je velice těžké. Je škoda, že je hodně těch dětí kumulovaných v těch třídách.“*

Čtvrtá dotázaná zmiňuje „pedie“ jako překážku ve zvyšování kvality výuky. Podle Bendové „pedie“ představují specifické členění speciální pedagogiky na základě předmětu péče, tj. skupinu lidí se specifickým druhem znevýhodnění či postižení. Mezi tzv. pedie se řadí například psychopedie, somatopedie, logopedie a etopedie.<sup>49</sup>

Mezi možné limity vzdělávání žáků s určitým druhem znevýhodnění nebo postižení v běžných školách můžeme zařadit absenci materiálního vybavení školy (např. kompenzačních pomůcek) nebo větší počet žáků připadajících na jednu třídu, který znemožňuje vyučujícím zajistit individuální přístup.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> BENDOVÁ, Petra. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9. s. 10.

<sup>50</sup> KOČOVÁ, Helena. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením*. Online. Šance dětem. 2014, 2023. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim>. [cit. 2024-02-26].



**Všechny účastnice výzkumu se shodují na tom, že nelze vytvořit zcela inkluzivní prostředí.** Přílišná diverzifikace žáků a rozmanitost individuálních vzdělávacích potřeb omezují přizpůsobení didaktických metod a učebních materiálů jednotlivým žákům. Jedna z učitelek popsala zkušenost s poněkud opačným přístupem, kdy učební materiály přizpůsobila „šikovnějším žákům“.

U2: *„Když jsem měla něco navíc a bylo to obtížnější, tak jsem narazila na to, že děcka, i ta šikovná děcka, která jsou hotová dřív, nechtějí dělat tu obtížnou věc, protože oni berou, že jsou penalizováni za to, že jsou šikovní a že dostanou něco těžšího.“*

Vyučující ruského jazyka označila za překážku ve zvyšování kvality výuky absenci programu zaměřeného na další vzdělání pedagogických pracovníků (doporučení ČŠI, bod 2) vyučující cizí jazyky. Hovořila o tom, že se opakovaně zúčastnila školení zaměřených na další vzdělávání pedagogů vyučujících jazyky, avšak nebyla spokojená s obsahem, který byl zpravidla věnován učitelům anglického jazyka, který není její aprobační. Vyučující se domnívá, že je tento jev způsoben malým počtem učitelů vyučující stejný jazyk, kterému odpovídá také velmi malé množství výukových materiálů, které poskytuje např. metodický portál Národního pedagogického institutu.

U4: *„Já osobně bych přivítala víc nějakých školení nebo nějakých pobytů, kdy by si to člověk mohl člověk znovu připomenout, vyměnit si zkušenosti s učiteli z jiných škol. Byla jsem loni s kolegyní ve Vídni na několikadenní pobyt v rámci projektu. To bylo na výuku cizích jazyků, ale samozřejmě, že to sklouzlo jen k angličtinářům. (...) Nám dalším se už nevěnovali.“*

Výpověď nejmladší dotázané učitelky popisuje omezení v podobě společenského nastavení, které vnímá jedince s alternativní úpravou zevnějšku v pozici učitelky stále jako raritu.

U2: *„Jako, hodně mi v tom brání třeba společenské nastavení. Rodiče se na mě chodí koukat na třídní schůzky, když jim děti řeknou, že mám hodně tetování a piercingů.“*

#### 7.1.2. DIGITÁLNÍ KOMPETENCE

Jak již bylo uvedeno v kapitole analyzující vzdělávací strategii, rozvoj digitálních je dalším prostředkem pro zkvalitnění výuky na druhém stupni základních škol.

Digitální vzdělávání je orientované na adekvátní a smysluplné využívání technologií, kdy žák vyhledává, třídí a kriticky hodnotí informace získané v online prostředí. Zároveň

si je žák vědom potenciálních rizik spojených s užíváním technologií. Rozvoj digitálních kompetencí, přístup k technologiím či připojení k internetu jsou preventivním opatřením tzv. „digitálního vyloučení.“ Dostupnost technologií a jejich vhodné využívání mohou přispívat ke snižování nerovností.<sup>51</sup>

U5: *„Máme tady digitální kiosek, který mohou děti využívat. Děti tady chodí odpoledne a mají přístup k internetu a můžou se i něco naučit. Oni třeba doma nemají počítač, tak mi to přijde super.“*

Vyučující hodnotily technické vybavení jejich školy velmi pozitivně. Mimo interaktivní tabule, které jsou v dnešních školách běžným vybavením, mají k dispozici tablety v takovém množství, že každému z žáků může být vypůjčen vlastní tablet.

U1: *„My máme možnost přístupu k tabletům třeba, což jako mi přijde úplně super. Já je používám třeba v literatuře, když chci, aby si děti vyhledaly informace. Víím, že mají problém s vyhledáváním informací, oni nedokážou prostě rozlišit, co je třeba důležité nebo co není důležité, takže ty tablety k tomu hrozně moc pomáhají.“*

Dále vyučující oceňují možnost využít virtuální realitu, která je u žáků velmi oblíbená.

U4: *„Máme virtuální realitu a pomocí těch brýlí třeba, s těma devátákama, jsme šli na nádraží a chodili jsme po nádraží nebo v metru nebo po městě. A oni během toho samozřejmě mluví rusky. (...) Ono to je jako výborné, až si člověk řekne, že je škoda, že nemáme více času.“*

U2: *„Každý má svůj tablet, máme virtuální realitu. Jako nejdříve to trvalo je to naučit. Zabralo mi to třeba 4 vyučovací hodiny je to naučit používat, ale teď vidím, že to byl dobře investovaný čas, protože ne každý učitel to umí používat, ale ty děti jim nějak pomůžou. Pracujeme s texty, kdy si děti vyhledávají informace nebo pracují něco ve skupinách. Pan ředitel hodně dbá na to, aby tady ty věci byly.“*

Z výpovědí respondentek lze usuzovat, že vedení školy dbá na rozvoj digitálních kompetencí a zajištění kvalitního technického vybavení školy – U5: *„Všechno je perfektní, teď budeme školu rozšiřovat o novou učebnu výpočetní techniky...“*

---

<sup>51</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 31–32.

## 7.2. ROMSKÁ MENŠINA VE ŠKOLE

Kontextové a demografické otázky v počátcích rozhovoru se věnovaly menšinovému složení druhého stupně vybrané základní školy. Všechny vyučující se shodly že nejsilnější etnickou menšinou, tvořící významný podíl žáků celé školy, je romská menšina. Z analýzy výpovědi je patrné, že vzdělávání a výchova romských žáků je velmi specifická a vyžaduje nejen pedagogickou erudici, ale také citlivý a lidský přístup.

### 7.2.1. ABSENCE

Za nejnaléhavější problém spojený s výukou romských žáků dotázané označily jejich absenci ve výuce, která pramení z negativního vztahu ke vzdělávání. Tento postoj není záležitostí dnešní doby – i dříve kočovní Romové preferovali fyzickou práci, která slibovala dostatečnou finanční odměnu.<sup>52</sup> Dnes je situace obdobná a Romové stále upřednostňují zaměstnání obnášející fyzickou práci, před prací podmíněnou vzděláním.<sup>53</sup> Podle Říčana je zájem o manuální práce způsoben také diskriminačními tendencemi při pracovních pohovorech, které Romy opět odkazují k fyzické práci. Takovýto postoj k práci, která není podmíněna vzděláním, je přenášen na romské děti.<sup>54</sup> Důsledkem je například vysoká absence romských žáků zapříčiněná malou snahou a motivovaností rodičů o povzbuzení k dodržení pravidelné docházky, nedostatečný zájem o přípravu dětí na výuku a špatná komunikace mezi školou a zákonnými zástupci. Všechny třídní učitelky si všímají zvýšené absence u některých romských žáků.

U1: „*Ted' mám jednu Romku a tam je absence úplně tristní. To děvče má omluvené všechno, sice se zpožděním, ale omluvené má. Ale tam je to jasné skryté záškoláctví, kdy na to nemáme žádnou páku. Takže tam já vždycky informuju matku, že ona není ve škole, ale matka mi řekne, že to ví, ale že je nemocná nebo má rodinné důvody. Samozřejmě, že to holce zhoršilo prospěch, hodně.*“

Učitelka hovoří o skrytém záškoláctví, kterým rozumíme absenci ve výuce, která je podporována zákonnými zástupci žáka. Jelikož bývá tento druh absence důsledně rodiči

---

<sup>52</sup> ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9. s. 109.

<sup>53</sup> *Tamtéž*, s. 109.

<sup>54</sup> *Tamtéž*, s. 109.

omlouván, odhalení pravé příčiny žákovy nepřítomnosti může nějakou dobu trvat.<sup>55</sup> Se skrytým záškoláctvím má zkušenost i další z respondentek.

U3: „*Já se snažím, třeba, tady jsou děti z rodin, kde je třeba 11 sourozenců a ono to je opravdu v té rodině. Teď mám třeba Roma, který měl v minulém ročníku 22 neomluvených hodin, v současnosti nemá nic. (...) ...občas přiznají, že odpoledne byl v obchodáku s kamarády a ráno zkrátka nešel do školy.*“

Dvaadvacet neomluvených hodin je vysoko nad hodnotami republikového průměru. Tabulka<sup>56</sup> zachycuje počet zameškaných hodin v daném kraji na úrovni základního, gymnaziálního a středoškolského vzdělání. Počet omluvených hodin žáků Moravskoslezského kraje se velmi blíží republikovému průměru, podobně jako počet neomluvených hodin. Z tabulky je patrný jejich mírný nadprůměr v porovnání s průměrem České republiky, nicméně při zaokrouhlení hodnot na celá čísla, lze počet neomluvených hodin žáků v Moravskoslezském kraji, tj. 1, vyhodnotit také jako průměrný. Nadprůměrně zvýšenou absenci můžeme pozorovat až na vyšších úrovních vzdělávání.<sup>57</sup>

Druhá z dotázaných vysvětluje nepřítomnost jedné z žákyň tím, že v době školního vyučování pečuje o své sourozence. Romské matky vychovávají své děti, zejména pak nejstarší dcery, k tomu, aby pečovaly o mladší sourozence a na nejstarší dívky přenášejí rodičovskou roli,<sup>58</sup> což se projevuje na plnění řádné školní docházky.

U2: „*Třeba jedna Romka má spoustu sourozenců a nechodí do školy, protože se o ně stará. Všimám si to, že třeba když mi tu maminka přijde na schůzku s několika dětmi a tou holkou, tak když to mimino začne brečet, tak se hned stará ta holka. (...) Doma vidí, jak to funguje na dávkách, a to ji nenutí nic dělat vlastně.*“

<sup>55</sup> Metodické doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování. Online. Praha, 2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/62011/>. [cit. 2024-02-15].

<sup>56</sup> Tabulka 1: Absence žáků a neomluvené hodiny

<sup>57</sup> LEBEDA, Tomáš; LYSEK, Jakub; MAREK, Daniel; FOLWARCZNY, Roman a NAVRÁTILOVÁ, Alena. Zpráva Moravskoslezský kraj: Výsledky žáků, Nerovnosti, Struktura a charakteristika soustavy, Faktory ovlivňující vzdělávací výsledky. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2020. ISBN 978-80-88087-39-7. s. 76. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Publikace/06\\_Kraj\\_Moravskoslezsky\\_komplet\\_e-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Publikace/06_Kraj_Moravskoslezsky_komplet_e-verze.pdf). [cit. 2024-03-27].

<sup>58</sup> KALEJA, Martin. Psychosociální paradigma romské rodiny aneb to, co ještě o romské rodině nevíme. In: KALEJA, Martin a KNEJP, Jan. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3. s. 103

Zvýšená míra absence v kombinaci s nízkou mírou motivace ke studiu jsou jedním z faktorů školní neúspěšnost romských žáků a předčasným odchodem ze vzdělávání.

U1: „*Já mám vlastně ty žáky od sedmé třídy, kde tam byl opravdu vyšší počet Romů, ale oni opravdu se fakt hodně protočili a propadávali. A vždycky někdo propadl, propadl vlastně potom někdo z vyšší třídy, takže tam se vlastně pořád ta nejpočetnější romská menšina pořád točila. (...) Ale teď jsme v devítce a je tam jenom jedna Romka, takže oni do té devítky fakt moc nedochází.*“

#### 7.2.2. SPOLUPRÁCE S ODBORNÍKY

Škola, kde působí dotazované respondentky, zaměstnává sociální asistentku pedagoga. Zřízení této funkce předchází žádost ředitele školy příslušnému krajskému úřadu. Náplň práce sociálního asistenta je velmi různorodá a vychází z potřeb školy a jejích žáků – mohou pomáhat s aklimatizací na školní prostředí, jako asistenti pedagoga v průběhu běžného vyučování nebo jako mediátoři komunikace s rodinami žáků. Dvě z dotázaných vyjádřily spokojenost se spoluprací s touto asistentkou. Za výhodný označily její romský původ, kdy romští žáci, popřípadě jejich rodiny, nabývají dojmu, že komunikují s „jednou z nich,“ což je často nápomocným faktorem. Dle výpovědi U1 docházela sociální asistentka do vyučování a za pomoci laskavého a trpělivého přístupu k romským žákům je motivovala k plnění vzdělávacích aktivit a překonání akademických potíží.

U1: „*...ale je pravda, že loni k nám občas docházela sociální asistentka (...) a ona si sedla k nim a fakt pracovali a ona je donutila tím, jak s nimi v pohodě jednala, je přiměla pracovat, fakt to zafungovalo.*“

Důležitost této funkce potvrdila další z dotázaných, která ve spolupráci se sociální asistentkou kontaktovala rodiče, kteří dlouhodobě nereagovali na urgence ohledně absence jejich dítěte.

U2: „*Jednou jsem využila služeb sociálního asistenta, když jeden romský žák měl hodně neomluvené absence a rodiče nijak nereagovali na zprávy, které jsem jim psala. Tak ona k nim pak zašla domů a vyřešilo se to takhle.*“

Dalším orgánem, se kterým škola spolupracuje je OSPOD, Orgán sociálně-právní ochrany dětí spravovaný Ministerstvem práce a sociálních věcí, který se podílí na naplňování

Úmluvy o právech dítěte a dalších mezinárodních úmluv.<sup>59</sup> OSPOD se na základě § 6 zákona č. 359/1999 Sb. zaměřuje především na děti:

- jejichž rodiče zemřeli či neplní rodičovské povinnosti,
- které vedou zahálčivý či nemravný život, který zahrnuje zanedbávání školní docházky (...),
- na kterých byl spáchán trestný čin (...),
- které jsou na základě rodičovské žádosti umístovány do zařízení poskytující nepřetržitou péči o dítě nebo jejich umístění do takových zařízení na dobu delší šesti měsíců,
- které opakovaně utíkají od rodičů/jiných osob odpovědných za jejich výchovu,
- ohrožené násilím (...).<sup>60</sup>

Respondentka popisuje případ žáka, který odmítal plnit školní docházku, což bylo podnětem pro zahájení spolupráce s pracovníky OSPODu.

U1: „...*dokonce my jsme loni řešili kluka, kterého jsme asi třikrát čtyřikrát hlásili na OSPOD a tatínek mi tady plakal, že už sám neví, co s ním, že ho do školy nedonutí jít.*“

### 7.2.3. AKADEMICKÉ A SOCIÁLNÍ VÝZVY

Podpora žáků při překonávání akademických či sociálních překážek je součástí maximálního rozvoje potenciálu – jak vzdělávacího, tak osobnostního a sociálního.

*Zóna nejbližšího vývoje* je pojmem pojící vývojovou psychologii s psychologii pedagogickou, jehož autorem je L. S. Vygotskij. Jeho učení popisuje vztah mezi aktuální úrovní výkonu dítěte a potenciální vývojovou úrovní, které může dítě dosáhnout v případě, že mu bude poskytnuta pomoc a podpora zkušenějšího jedince, v oblasti vzdělávání se může jednat o učitele. Právě prostor mezi těmito dvěma úrovněmi označuje Vygotskij jako *zónu nejbližšího vývoje*.<sup>61</sup> Učitel má tedy roli „průvodce“, který žákovi ukazuje správný směr a nabízí mu podporu, ne pouze obecná fakta.

<sup>59</sup> MPSV. *Činnost MPSV v oblasti sociálně-právní ochrany dětí*. Online. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2023, 2023. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cinnost-mpsv-v-oblasti-socialne-pravni-ochrany-deti>. [cit. 2024-02-27].

<sup>60</sup> ČESKO, 1999. *Zákon č. 359/1999 Sb.* Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>. [cit. 2024-02-27].

<sup>61</sup> KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 187.

Dotázané respondentky potvrdily, že pro překonání studijních nesnází nabízejí pravidelná doučování a přípravu na přijímací zkoušky na střední školy většinou v ranních hodinách před klasickým vyučováním. Jejich nabídka se setkala z kladnými ohlasy, avšak vyučující dodávají, že častým problémem je skutečnost, že žáci, kteří by doučování potřebovali nejvíce, se jich zpravidla neúčastní, zejména pro čas jejich konání.

U1: *„Naše škola nabízí přípravu na přijímací zkoušky zdarma a mě to připadá fakt super, že si můžou děcka ráno přivstat a věnovat se té přípravě a potom odpoledne už na to nemusí myslet. Ale problém je, že z celé třídy mi na to doučování přijdou tak tři žáci, kteří chodí pravidelně a chodí i na matiku. A ostatní prostě nedonutím přijít.“*

Stejnou zkušenost s ranním vyučováním má také další dotázaná vyučující.

U2: *„A potom jim nabízím doučování toho, co děláme ve škole, ale to je takové že jich přijde pár, většinou ti, kteří to nepotřebují. Doučování jsou vždycky na sedm, ale to se jim nechce vstávat. Takže i kdybych se snažila sebevíc, vždycky je to na rodičích a pokud se jim nechce, tak já už nic moc nezmůžu.“*

Dále vyučující popisuje průběh třídnických hodin, které věnuje rozvoji kompetencí pro osobní, občanský a profesní život k překonání sociálních překážek. Zahnutím témat zabývajících se životem ve společnosti si žáci osvojují znalosti, dovednosti a postoje, prostřednictvím kterých se stávají zodpovědnými občany schopnými se aktivně zapojit do společenského života na základě porozumění základním sociálním, politickým či ekonomickým principům.<sup>62</sup>

U2: *„Zařazuju třeba hodiny, kde se s nimi snažím mluvit o životě, třeba o finanční gramotnosti. Hodně dětí nemá motivaci studovat, protože vidí, jak doma čerpají sociální dávky, a to je nemotivuje třeba jít na tu střední školu. A oni mají třeba ty iPhony nebo Apple watchky a nechápou, že aby si mohly udržet tenhle standard, tak potřebují víc než 12 nebo 15 tisíc z dávek. (...) Prostě se jim snažím ukázat i tu druhou stranu.“*

Jedna z vyučujících modifikovala výukové metody se záměrem zlepšit kohezi třídy a tím řešit sociální překážky na úrovni třídy. Rozvoj spolupráce mezi spolužáky buduje pocity důvěry a respektu mezi žáky, což redukuje konflikty a klima třídy se tak stává harmoničtější.

---

<sup>62</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 33.

U5: „...a nějaké sociální překážky, no to řeším tak, že hodně zařazuji skupinovou práci nebo kooperativní učení. Nenechávám ty děti jako jednotlivce, snažím se je hodně zapojovat.“

Zmíněné *kooperativní učení* je základní organizační formou výuky, kdy jsou žáci rozděleni do menších skupin, ve kterých společně vypracovávají zadaný úkol. Charakteristickým rysem této formy učení je vzájemná provázanost jednotlivých členů skupiny, která nabývá motivační povahy – žák se stává úspěšným v případě, že celá skupina uspěje. Sociální psychologie tento druh spolupráce označuje pojmem *pozitivní vzájemná závislost*.<sup>63</sup>

Mimo pedagogickou podporu škola podporuje sociálně znevýhodněné žáky a jejich rodiny zapojením se do několika projektů. V době výzkumného šetření byla škola zapojena do projektu „Potravinová pomoc dětem v sociální nouzi z prostředků OZP+ v Moravskoslezském kraji“, jehož cílem je v aktuálním a následujícím školním roce poskytnout bezplatné stravování dětem z rodin, které se ocitly v tíživé finanční situaci.<sup>64</sup> Škola je také součástí programu „Doučování žáků škol“, který je realizován v rámci národního plánu obnovy. Program poskytuje dotace na doučování žáků základních a středních škol se sociálním znevýhodněním k vyrovnání rozdílů ve vzdělávání.<sup>65</sup>

### 7.3. ŽÁCI NÁRODNOSTNĚ-JAZYKOVÝCH MENŠIN

Dle výpovědi vyučujících je nejvýraznější jazykovou menšinou menšina ukrajinsky hovořících žáků čítající necelých 40 dětí. Pro velký počet žáků ukrajinského původu škola využívá služeb asistentky pedagoga původem z Ukrajiny, která ukrajinským žákům pomáhá s jejich adaptací, zapojením do kolektivu, školní prací a zprostředkovává komunikaci mezi školou a rodinami. K práci asistentky pedagoga se dostala úplnou náhodou. Na Ukrajině působila v oblasti ekonomie, avšak po příjezdu do České republiky nenašla zaměstnání, se kterým by byla spokojená.

<sup>63</sup> KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení: aby to fungovalo....* Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html>. [cit. 2024-02-28].

<sup>64</sup> MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Potravinová pomoc dětem v sociální nouzi z prostředků OZP+ v Moravskoslezském kraji*. Online. 2023. Dostupné z: <https://www.msk.cz/cs/temata/eu/potravinova-pomoc-detem-v-socialni-nouzi-z-prostredku-opz-v-moravskoslezskem-kraji-16292/>. [cit. 2024-02-19].

<sup>65</sup> *Národní plán obnovy*. Online. Edu.cz. 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/category/narodni-plan-obnovy/3-2-3-doucovani-zaku-skol/>. [cit. 2024-02-16].



AP: „Přijela jsem do Česka na začátku války a neměla jsem dobrou práci a náš pan ředitel mi nabídl, protože tady se učila moje dcera, jestli nechci pracovat jako asistentka pedagoga a za ten rok, od doby, co jsem přišla na školu, jsem absolvovala kurzy asistenta pedagoga, takže mám i české vzdělání pedagogického pracovníka. A dělám to skoro dva roky.“

Mimo ukrajinské žáky se učitelky ve svých hodinách setkávají také s žáky s jihovýchodní Asie.

### 7.3.1. INDIVIDUALIZACE VÝUKY NA ZÁKLADĚ POTŘEB A MOŽNOSTÍ ŽÁKŮ S OMJ

Individualizací výuky rozumíme takovou podobu výuky, která je založena na principu, kdy se každý z žáků rozvíjí svým vlastním způsobem. Výuka je přizpůsobena jedinečným potřebám žáka jejíž cílem je jeho individuální pokrok.<sup>66</sup> *Strategie 2030+* považuje individualizaci výuky nezbytnou pro efektivní rozvoj potenciálu všech žáků<sup>67</sup> (tedy i žáků jazykových menšin). Individualizovaná podoba výuky zahrnuje alteraci didaktických metod a učebních stylů, individuální zpětnou vazbu, tj. individualizovanou podobu hodnocení nebo přizpůsobení učebních materiálů potřebám žáků. Právě na podobu výukových materiálů je zaměřena jedna z výzkumných otázek této bakalářské práce.

Vyučující zastávají názor, že plošné přizpůsobení výukových materiálů ukrajinským žákům, např. doslovný překlad zadání do ukrajinštiny, je spíše kontraproduktivní, a proto **poskytují žákům materiály ve stejné podobě jako českým žákům** za účelem rozvoje českého jazyka.

U2: „Dříve jsem jim vytvářela zvlášť materiály, ale teď už to nedělám. Jak ti [žáci z jihovýchodní Asie] tak Ukrajinci si vystačí jen s překladačem.“

Obdobný přístup k výuce ukrajinských žáků zastává také vyučující ruského jazyka, která dbá na rozvoj porozumění v českém jazyce.

U4: „Já jim dávám hodně překlady. Jsou tady dost dlouho a potřebuji vědět, jestli mi rozumí. Takže z ruštiny do češtiny (v hodinách ruského jazyka, pozn.) a naopak. Chci vědět, jestli mi rozumí. (...) Co se týká srozumitelnosti jazyka, tam to je bez diskuze. Pokud

<sup>66</sup> PIVAČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: Proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4. 26. s.

<sup>67</sup> FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. s. 28.

*chtějí tady rozumět, musí se učit česky. Tohle to ty děcka v sobě mají, někteří jsou fakt šikovní. Chtějí tady zůstat, tak se snaží.“*

Drobné překážky ve vzdělávání způsobené nedostatečnou znalostí českého jazyka řeší jedna z vyučujících alternativními didaktickými materiály, které žákům pomáhají k upevnění učiva pomocí jeho vizualizace.

U5: *„Snažím se tu výuku individualizovat, používáme tablety nebo didaktické materiály, jako jsou tabulky, protože pořád se jim některá písmenka pletou s azbukou, takže to jim, myslím, pomáhá. A potom používáme překladače na nějaké odborné pojmy.“*

Přizpůsobení výuky je nejnáročnější u žáků z jihovýchodní Asie, kde jazyková bariéra představuje významnou překážkou ve vzdělávání, a proto byl těmto žákům vytvořen individuální vzdělávací plán zohledňující tuto skutečnost.

U1: *„...a ti [žáci z jihovýchodní Asie] jsou tady skoro tři roky, ale čeština pro ně je opravdu na hrozně špatné úrovni. Porozumění se ještě dá, ale my jsme rádi, že jsme je naučili pozdravit, takže ani to čtení jim nejde, protože oni mají úplně jiný ten jazykový projev.“*

Vyučující k modifikacím vzdělávacích obsahů přistupují zodpovědně. Nejbarvitěji o vzdělávání individualizaci výuky v souladu s potřebami žáků z jihovýchodní Asie hovořila první dotázaná vyučující, která je jejich třídní učitelkou a zároveň se s žáky setkává i mimo klasické hodiny v rámci výuky češtiny jako druhého jazyka. Vyučující je velmi trpělivá a dbá na systematizaci vzdělávání žáků.

U1: *„No a co se týče těch [žáků z jihovýchodní Asie] tak my máme nějaký okruh učiva, třeba podstatná jména. Když píšeme třeba testy, tak sedmáci mají normálně klasické učivo a oni mají prostě ten základ. Takže ať třeba poznají podstatné jméno, ať určí číslo podstatného jména. Často s nimi dělám i to, protože mají velmi slabou slovní zásobu, tak když vím, tak ať určí, jestli je to osoba, zvíře nebo věc třeba a potom malá, velká písmena, vlastní jména.“*

Dodává, že i přesto, že nedosahují očekávaných výstupů, zlepšují se.

U1: *„A zlepšují se, ale po milimetrových krůčcích úplně.“*

Na základě výpovědí respondentek je patrné, že naplňování vzdělávacích výstupů a školní úspěšnost ukrajinských žáků je významně ovlivněna přístupem vyučujících. Zatímco proaktivní přístup k výuce ukrajinských žáků vede k jejich postupnému zlepšování...

U1: „V českém jazyce třeba po nich úplně nechci dopodrobna jako umět metajazykově to, co po ostatních, ale oni jsou tak šikovní, že kolikrát mají úkoly lepší než děti české, (...) takže už se na ně snažím být trošičku tvrdší, protože vidím, že na to mají.“

...asistentka pedagoga, která se účastní výuky českého jazyka napříč celým druhým stupněm a vnímá rozdíly v přístupu vyučujících k ukrajinským žákům, si povšimla stagnace některých z nich.

AP: „Vidím, že paní učitelky nechcú vůbec pracovat s ukrajinskými dětmi, oni jen sedí, nic nerozumí a nijak se nezlepšují. Jejich znalosti se v češtině ani jiných předmětech nezlepšují, a to mě mrzí, protože vidím, že nejsou vůbec zapojení do práce.“

Respondentky zmiňovaly individualizovanou podobu výuky pouze ve vztahu k národnostním/jazykovým menšinám, nikoliv ve vztahu k romské, tedy etnické menšině, i přesto, že Romové jsou dle výpovědí také ve zvýšené míře ohrožení nenaplňováním vzdělávacích výstupů.

### 7.3.2. HODNOCENÍ OMJ

Hodnocení ukrajinských žáků, stejně jako ostatních žáků s OMJ, zohledňuje nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka (dle § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb.), která by neměla mít vliv na výsledné hodnocení. Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou do uplynutí *adaptační fáze*, tj. doby jednoho roku, vzdělávání v souladu s rámcovým vzdělávacím plánem a hodnoceni standardním způsobem.<sup>68</sup> Asistentka popisuje rozhořčení některých rodičů nad touto změnou.

AP: „Na začátku, to bylo loni, jsme měli oznámkovaných jen 5 předmětů: matika, tělocvik, výtvarka, hudebka, angličtina. To byla taková podpora pro ně, protože to mohli zvládnout ty výchovy. Ted' už to tak ale není, protože je nový zákon, že když děti už jsou více roků v ČR musí mít známky ze všech předmětů. (...) Některým rodičům se nelíbí, že už po roce jsou hodnoceni normálně, ale kdo se má za rok naučit perfektně česky?“

Vyučující jsou v hodnocení ukrajinských žáků spíše jednotní a ve většině případů nemají méně závažné gramatické chyby, žádný vliv na výslednou známku.

<sup>68</sup> *Metodické komentáře k zákonu Lex Ukrajina IV*. Online. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. s. 11-13. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodicke-komentare-k-zakonu-lex-ukrajina-iv/>. [cit. 2024-02-28].

U1: „*Pokud třeba píšeme test, neřeším tam třeba diakritiku nebo něco takového, s tím je třeba fakt problém. Moc tohle neřeším, ale hodnotící škálu mám u nich stejnou, ale přistupuju k tomu tak, že rozumím tomu, že oni mají jiný jazyk, jinak slyší třeba slova, takže to se snažím zohlednit.*“

U3: „*Nemají nijak upravené hodnocení.*“

U5: „*Hodnotím je obdobně jako ostatní žáky, ale respektuju ty jazykové odlišnosti, třeba ti [žáci z jihovýchodní Asie], ti mají úplně jiný ten jazyk. (...) Mě ale nejde o ty známky, důležité pro mě je, aby se v té škole cítili dobře.*“

Hodnocení žáků z jihovýchodní Asie je pro učitele stále výzvou. S ohledem na kulturní, jazykové a vzdělávací odlišnosti těchto žáků je obtížné využívat standardní hodnotící postupy. Učitelé k hodnocení žáků přistupují shovívavě a volí adekvátní hodnotící metody zohledňující jejich individuální možnosti.

U2: „*Hodnotím všechny stejně, jen ti [žáci z jihovýchodní Asie] to mají jiné, což se některým dětem nelíbí, protože jsou tady už tři roky a pořádně ani nemluví česky.*“

Druhá z respondentek hodnotí téměř všechny své žáky *sociálně normovaným* neboli klasickým hodnocením, které je založeno na porovnání stejného zadání vypracovaného v rámci daného časového rozmezí. Tento druh hodnocení vytváří zdánlivý dojem objektivity, který může diskriminovat žáky s OMJ pro jejich nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, který může ovlivnit průběh a kvalitu vypracování zadaného úkolu. Špatná známka může mít demotivující vliv na žáka, jeho sebehodnocení a motivaci k dalšímu vzdělávání. Empatický a mírnější přístup k hodnocení práce žáků s OMJ může být ostatními spolužáky nahlížen jako pozitivní diskriminace, která může vést k obdobným pocitům žáka s OMJ. Opakem je *individuálně normované hodnocení* poskytují možnost sledovat individuální pokrok žáka pomocí porovnání s jeho dřívějšími výsledky. Tento druh hodnocení je vhodný pro žáky se speciálními vzdělávacími podmínkami, tedy i žáky s OMJ, jelikož jim umožní zažít pocit úspěchu, který se nemusí dostavit při sociálně normovaném hodnocení.<sup>69</sup>

---

<sup>69</sup> KOURKZI, Alice. *Hodnocení žáků-cizinců*. Online. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. Metodický portál RVP. 2018. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCUCU.html>. [cit. 2024-02-28].

## 7.3.3. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ ŽÁKŮ JAZYKOVÝCH MENŠIN

Ze shodných odpovědí respondentek vyplývá, že všem ukrajinským žákům zkoumané školy bylo přiznáno podpůrné opatření prvního stupně, jenž není podmíněno vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně.

U4: *„Oni mají opatření prvního stupně a my k tomu tak přistupujeme. Ale nechceme, ať mají pocit, že na ně nemáme vysoké nároky.“*

U2: *„...všechny ukrajinské děti mají vlastně stupeň 1, kdy k tomu takhle přistupujeme.“*

Asistentka se na základě blízkého kontaktu s ukrajinskými žáky domnívá, že některým z nich by mělo být uděleno podpůrné opatření druhého stupně.<sup>70</sup> Dále popisuje komplikace spojené s diagnostikou žáků v pedagogicko-psychologické poradně.

AP: *„U nás mají všechny děti PO 1, protože jsou z cizojazyčného prostředí, to není dané poradnou. Ale to jen proto, že ty děti neumí nikdo diagnostikovat. (...) Vidím, že děti, které jsou tady více roků, tak ani tak nejsou přizpůsobeni k výuce a potřebovaly by podporu. (...) Ale ona i ta diagnostika je těžká, protože není moc psychologů, kteří by hovořili ukrajinsky, a tak je těžké ty děti diagnostikovat. Ani ty testy nejsou dobře přeložené do ukrajinštiny.“*

Některé z vyučujících popsaly komplikovanou situaci ohledně podpory žáků z jihovýchodní Asie, u kterých nedošlo k žádným úpravám individuálních vzdělávacích plánů.

U2: *„[Žáci z jihovýchodní Asie] mají vlastně trojku, co se týče opatření a přesto, že oni nemají upravené výstupy, nic takového, tak my jsme se odpíchli od toho, že tam mají stanoveno v individuálním plánu, že mají mít zadané minimum.“*

Jedna z vyučujících se upozorňuje na přístup pedagogicko-psychologické poradny k diagnostice žáků z jihovýchodní Asie.

U1: *„Nechápu, proč [žáci z jihovýchodní Asie] nemají asistenta, to mi přijde jako děčka na druhém stupni, jako děčka, co to potřebují snad nejvíce. Snažili jsme se to*

<sup>70</sup> ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2024-02-27].

*vyjednávat s poradnou a oni nás úplně odmítli. Jde o jazykovou bariéru (...) Učila jsem děti z Anglie, ti měli české rodiče. (...) Oni měli, protože jsem ty zprávy četla, úplně stejnou zprávu z poradny jako ti [žáci z jihovýchodní Asie], jako úplně, jen byly změněné ty jména. Tam fakt nebylo nic jiného. Tak jak je to možné, když ti kluci neumí ani pípnout česky, nerozumí ani ň a mají stejnou zprávu jako děcka, co mají české rodiče, jen žijí v zahraničí.“*

## 8. DISKUZE

Škola vzdělává významný počet romských studentů často ohrožených školním neúspěchem (např. v důsledku zvýšené absence a skrytého záškoláctví), avšak rozhovory nepotvrdily větší zásahy do úprav vzdělávacích výstupů, podpůrných opatření či alternativních pedagogických postupů v edukaci romské menšiny. Tyto změny se týkají zejména vzdělávání druhé nejpočetnější menšiny na škole, která je tvořena necelými čtyřiceti ukrajinskými žáky, kteří na školu přešli v důsledku nedávného válečného konfliktu na Ukrajině. V prvním roce školní docházky na české škole jsou těmto žákům upraveny vzdělávací výstupy redukcí vyučovaných předmětů na pět vybraných, mezi které se řadí matematika, anglický jazyk, výtvarná, tělesná a hudební výchova.

Všem ukrajinským žákům bylo plošně uděleno opatření prvního stupně, zohledňující nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, i přes to, že asistentka pedagoga, která je s žáky a jejich rodinami v nejbližším kontaktu, se domnívá, že někteří z žáků by měli podstoupit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Diagnostika těchto žáků je limitována využitím českého jazyka, který není vhodný pro důslednou diagnostiku dětí s nedostatečnou znalostí tohoto jazyka. Neznalost češtiny a jazyková bariéra se negativně projevila také při diagnostice žáků z jihovýchodní Asie, jejichž zpráva dle výpovědi učitelky vypadala jako jednotná zpráva pedagogicko-psychologické poradny určená všem „nediagnostikovatelným“ dětem. Vyučující se dále domnívá, že tito žáci by potřebovali podporu asistenta pedagoga, kterého je ovšem nemožné sehnat pro, v České republice, neobvyklý mateřský jazyk žáků. Rozhovory poukazují na jednotný přístup k hodnocení výkonnosti žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině, který se příliš neliší od hodnocení českých žáků. Pro totožnost většiny výpovědí, působí vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině na zkoumané škole velmi jednotně a strukturovaně.

Snaha učitelů je podpořena tím, že škola zaměstnává asistentku pedagoga ukrajinského původu, která pomáhá všem žákům s překonáním zejména sociálních a komunikačních překážek, což vede k vyšší efektivitě vzdělávání ukrajinských žáků. Dalším podpůrným pracovníkem je sociální asistentka, jejíž práce je orientovaná zejména na sociálně znevýhodněné žáky romského původu. Učitelé mají pozitivní zkušenost např. s řešením absence žáků prostřednictvím této pracovnice, kterou, podle výpovědi jedné z respondentek, romští žáci a jejich rodiny vnímají kladně pro její romský původ.

Vyučující shodně sdělily, že výukové materiály jsou pro všechny žáky stejné a již nevytvářejí individualizované formy ani pro žáky jazykových menšin, jelikož tvrdí, že s využitím zpravidla digitálních překladáčů jsou schopni porozumět celé výuce. Zároveň se některé z respondentek shodly, že využitím materiálů v českém jazyce žáci rozvíjejí své jazykové a komunikační dovednosti.

Snížování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a rozvoj potenciálu žáků je orientované zejména na žáky ukrajinské menšiny, jejichž jazyková bariéra se více či méně odráží ve školní úspěšnosti. Až na pár výjimek, které uvedla dotázaná asistentka pedagoga, jež působí jako objektivní pozorovatel vzdělávání napříč druhým stupně, škola k výuce a hodnocení ukrajinských žáků přistupuje jednotně, s respektem a ohleduplností, a vytváří podnětné prostředí, díky kterému část žáků dosahuje lepších výsledků než žáci čeští. Z této skutečnosti lze usoudit, že dochází k redukci nerovností ve vzdělávání žáků nejpočetnější jazykové menšiny.

Možným limitem s negativním dopadem na vzdělávání žáků jazykových menšin, je absence vhodných metod pedagogicko-psychologické poradny pro diagnostiku těchto žáků, což potvrzuje případ žáků z jihovýchodní Asie a některé případy ukrajinských žáků.

Dalším z nástrojů vyrovnávajících vnější diferenciaci školství je zvýšení kvality výuky na druhém stupni prostřednictvím posílení individualizace výuky a důrazu na rozvoj digitálních kompetencí. Dotázané vyučující poukázaly na řadu překážek znemožňující zvýšení kvality výuky. Nejčastějším omezením je kumulace funkcí, která byla označena za omezující zejména pro časovou náročnost (příprava na hodiny mimo aprobece).

Individualizace výuky na druhém stupni, která má vést ke zvýšení kvality vzdělávání, se na základě výzkumu jeví jako devalvující faktor výuky. Vyučující shodně uvedly, že přílišná rozmanitost třídních kolektivů znemožňuje diferenciaci výuky.

Rozhodně lze konstatovat, že kvalita výuky je pozitivně ovlivněna přístupem školy k rozvoji digitální gramotnosti žáků, která je nezbytnou součástí života v moderní společnosti. Škola disponuje kvalitním technickým zázemím, jehož součástí jsou počítačové učebny, interaktivní tabule, virtuální realita, tablety a kiosky. Digitální kiosk je jednou z dalších možností, kterými škola snižuje nerovnosti v přístupu ke vzdělání a který kompenzuje absenci počítače či wifi připojení v rodinách žáků. Učitelé aktivně využívají veškeré technologie k rozvoji digitálních kompetencí a k obohacení výuky o tento žáky oblíbený digitální svět.



Na základě rozhovorů lze usuzovat, že zvyšování kvality vzdělávání na druhém stupni, jako prostředek ke snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, je značně ovlivněno nadměrným zatěžováním druhostupňových vyučujících, které opakovaně zmiňovaly výuku mnoha předmětů mimo své aproby jako významnou časovou a energetickou zátěž, která má v důsledku vliv jak na výuku předmětů „převzatých“ aproby, tak na výuku předmětů aproby vlastních, na jejichž přípravu nezbývá mnoho času.

## 9. ZÁVĚR

Na základě prostudované literatury jsem na začátku práce definovala pojmy, které byly použity napříč celou prací a zahrnula polemiku nad nejednoznačným vymezením těchto pojmů např. v některých legislativních dokumentech České republiky.

V další kapitole jsem analyzovala druhou strategickou linii *Strategie 2030+*, která popisuje tři možnosti vedoucí ke snížení nerovností v přístupu ke vzdělání. Tuto analýzu jsem doplnila o informace věnující se stejné problematice z *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*, který je doplňkovým dokumentem *Strategie* zohledňující aktuální situaci vzdělávání žáků České republiky.

Následující kapitola byla věnována popsání výrazných mezikrajových rozdílů v úspěšnosti v testu z matematiky a českého jazyka v souvislosti s lokalizací sociálně odloučených lokalit obývaných rodinami s nízkým socioekonomickým statusem, který se projevuje sociálním znevýhodněním žáka. Toto znevýhodnění má přímý vliv jak na úspěšnost jednotlivých žáků, tak také kvalitu škol. Podpůrná opatření sociálně znevýhodněných žáků byla popsána v poslední kapitole teoretické části. Zjištění získaná v teoretické části představují východiska pro analýzu konkrétních opatření a přístupů na vybrané škole v rámci výzkumné části.

Výzkumné rozhovory poskytly cenné poznatky o skutečné podobě vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině na škole multikulturní povahy. Výzkumná část práce rovněž vycházela z témat druhé strategické linie *Strategie 2030+*. V kontrastu stojí rozhovory s pedagožkami, které poukázaly na možné problémové oblasti spojené s edukací žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině a zároveň představily možné výzvy a bariéry naplňování jednotlivých cílů strategické linie.

Na základě rozhovorů byly zodpovězeny dílčí výzkumné otázky bakalářské práce, které přibližují aktuální podobu vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině:

Jaká opatření byla přijata pro zajištění individualizovaného vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině?

Individualizovaná podoba vzdělávání se týká zejména žáků ukrajinské menšiny. Všem žákům bylo plošně uděleno podpůrné opatření prvního stupně, které jako jediné

nevzniká na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, nýbrž na základě pedagogické diagnostiky.

Zároveň je nezbytné připomenout, že diagnostika ukrajinsky hovořících žáků v pedagogicko-psychologické poradně je značně limitovaná absencí kvalitních testovacích metod v mateřském jazyce žáků. Žáci z jihovýchodní Asie jsou podpořeni podpůrným opatřením třetího stupně, na základě kterého došlo k úpravě individuálních vzdělávacích plánů těchto žáků s přihlédnutím ke značně nedostačující úrovni znalosti vyučovacího jazyka. V rámci tohoto podpůrného opatření škola zajišťuje doučování češtiny jako druhého jazyka pro eliminaci jazykové bariéry, což může mít pozitivní vliv na další vzdělávání.

Jak učitelé přizpůsobují a modifikují učební materiály s přihlédnutím k individuálním potřebám žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině?

Výzkum nepotvrdil výraznější modifikace výukových materiálů pro žáky menšinové příslušnosti. Učitelé zastávají názor, že tento přístup je vhodnou metodou k rozvoji českého jazyka. Žáci mohou využívat online překladač nebo, v případě že je přítomna, služby ukrajinsky hovořící asistenty pedagoga.

Jaké jsou hlavní překážky a výzvy při implementaci druhého ze vzdělávacích cílů Strategie 2030+, tj. vzdělávání orientované na vyrovnání vzdělávacích příležitostí a rozvoj potenciálu žáků?

Jak již bylo popsáno v předchozích kapitolách, jednou z možností snižování nerovností ve vzdělávání je zvýšení kvality vzdělávání na druhém stupni základních škol. Z rozhovorů vyplynulo, že největší překážkou ve zvyšování kvality vzdělávání je kumulace funkcí. Příprava na hodiny mimo aprobaci vyučujících je časově náročná a potřebný čas jim následně chybí k přípravě na výuku vlastních předmětů.

Dalším faktorem negativně ovlivňujícím kvalitu vzdělávání je přílišná diverzifikace třídních kolektivů v oblasti jazykové nebo dovednostní. Pozitivní vliv na kvalitu vzdělávání na druhém stupni této základní školy má kvalitní technické zázemí školy, které učitelé aktivně využívají k ozvláštňení výuky o aktivity v online prostředí, které mají žáci v oblibě.

V této souvislosti je vhodné připomenout, že hypotézy a teorie vytvořené na základě dat kvalitativního šetření není možné zobecňovat – tyto jevy jsou platné jen pro zkoumaný

vzorek, pomocí kterého byla data získána.<sup>71</sup> Vzhledem k tomu, že se dlouhodobě zvyšuje počet příslušníků menšin v českém školství, je dnes důležité se problematikou vzdělávání žáků, kteří jsou příslušníky národnostní nebo etnické menšiny zabývat a tato bakalářská práce poskytuje hlubší vhled do této problematiky a její výsledky mohou být aplikovány na školy podobné povahy.

---

<sup>71</sup> ŠKVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠESDÍVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. 25. s.

**RESUMÉ**

Bakalářská práce je věnována tématu vzdělávání žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině a problematice snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Hlavním cílem je popsat aktuální podobu vzdělávání žáků patřících k minoritám a specifika spojená s jejich edukací. Práce je členěna do dvou částí, přičemž první je věnována definici klíčových pojmů, analýze významných dokumentů spojených se vzděláváním žáků příslušejících k národnostní nebo etnické menšině. Dále se tato část zabývá souvislostí mezi příslušností k menšině a sociálním znevýhodněním ve vztahu ke vzdělávání. Výzkumná část volně navazuje na teoretický základ, který je rozvíjen poznatky získanými z rozhovorů s druhostupňovými pedagožkami, které se během své pedagogické praxe setkaly s žáky, kteří jsou příslušníky národnostní či etnické menšiny, a jejich výpovědi poskytují náhled na praktickou podobu vzdělávání těchto dětí. Výzkum poukázal na možné strasti spojené se vzděláváním menšinových dětí, které jsou nezřídka kdy ovlivněné rodinným a hodnotovým zázemím žáka, odlišným mateřským jazykem, či jsou způsobené nedostatečným personálním zajištěním vybrané školy.

**Summary**

This bachelor thesis is dedicated to the topic of education of minority students and the issue of reducing possible inequalities in access to quality education. The main aim is to describe the current state of education of minority students, and the specifics associated with their education. The thesis is divided into two parts, with the first part devoted to the definition of key concepts and terms and the analysis of significant document related to the education of minorities. Furthermore, this part deals with the possible relationship between belonging to minority and a disadvantage caused by various social factors. The research part is based on the theoretical basis, which is elaborated by the findings obtained from interviews with secondary school teachers who have encountered pupils who are members of national or ethnic minorities during their teaching practice, and their testimonies provide insight into the practical form of education of these children. The research highlighted possible difficulties associated with the education of minorities, which are often influenced by the pupil's family background, different first language, or insufficient personnel at the selected school.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ****Bibliografické zdroje**

BENDOVÁ, Petra. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

FALCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

JAN, Hendl. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-269-3.

JAROMÍR, Valachová IVETA, Seifert LUKÁŠ, Beťáková MARTINA a Hrdlička FERDINAND. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46.

HROCH, Miroslav. *Národy nejsou dílem náhody*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2009. ISBN 978-80-7419-010-0.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

KALEJA, Martin. *Psychosociální paradigmaty romské rodiny aneb to, co ještě o romské rodině nevíme*. In: KALEJA, Martin a Jan KNEJP. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

PIVAČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: Proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV – Institut sociálních věcí, 2011. ISBN 80-85866-72-2.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠATLAVA, Leoš. *Národnostní menšiny v Evropě: Encyklopedická příručka*. Praha: Ivo Železný, nakladatelství a vydavatelství, spol., 1994. ISBN 80-7116-375-9.

ŠEĎOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In: ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

### Online zdroje

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022 [cit. 2024-02-11]. ISBN 978-80-88087-87-8. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach\\_everze.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach_everze.pdf)

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva 2022/2023: Kvalita vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-02-11]. ISBN 978-80-88492-50-4. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2022-2023-%E2%80%93-vyr>

ERIKSEN, Thomas Hylland a Marek JAKOUBEK. *Ethnic Groups and Boundaries Today: A Legacy of Fifty Years* [online]. Londýn: Routledge, 2018 [cit. 2024-04-04]. ISBN 9780429461552. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780429461552/ethnic-groups-boundaries-today-thomas-hylland-eriksen-marek-jakoubek>

JAN, Mareš, Beran JAROMÍR, Třeštíková LUDMILA a Horáčková DAGMAR. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-02-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobem-zameru-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/>

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení: aby to fungovalo.... NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html>

KOČOVÁ, Helena. Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením. *Šance dětem* [online]. 2014, 2023 [cit. 2024-02-26]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/pro-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim>

KOURKZI, Alice. *Hodnocení žáků-cizinců*. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Metodický portál RVP* [online]. 2018 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCU.html>

LEBEDA, Tomáš, Jakub LYSEK, Daniel MAREK, Roman FOLWARCZNYÍ a Alena NAVRÁTILOVÁ. *Zpráva – Moravskoslezský kraj: Výsledky žáků, nerovnosti, struktura a charakteristika soustavy, faktory ovlivňující vzdělávací výsledky* [online]. 978-80-88087-39-7. Praha: Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2024-02-27]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicakce/Publikace/06\\_Kraj\\_Moravskoslezsky\\_komplet\\_e-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicakce/Publikace/06_Kraj_Moravskoslezsky_komplet_e-verze.pdf)

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Činnost MPSV v oblasti sociálně-právní ochrany dětí*. [online]. 2023, 2023 [cit. 2024-02-27]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cinnost-mpsv-v-oblasti-socialne-pravni-ochrany-deti>

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Výskyt sociálně vyloučených lokalit v jednotlivých krajích* [online]. 2014 [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index9ba9.html?page=3>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování* [online]. Praha, 2024 [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/62011/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT podpoří znevýhodněné školy dvěma miliony korun. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2024-03-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podpori-znevychodnene-skoly-dvema-miliardami-korun>



NĚMEC, Zbyněk. *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2023 [cit. 2023-11-19]. ISBN 978-80-7578-129-1. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/06/NEMEC-Zbynek-Identifikace-zaku-se-SZ\\_web.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/06/NEMEC-Zbynek-Identifikace-zaku-se-SZ_web.pdf)

NOVOSÁK, Jiří, Jana NOVOSÁKOVÁ, Petr SUCHOMEL, Tomáš ZATLOUKAL a Karel KOVÁŘ. *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2024-03-01]. ISBN 978-80-88492-44-3. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023\\_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS\\_FINAL.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS_FINAL.pdf)

OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* [online]. OECD Publishing, 2012, [cit. 2024-03-22]. ISBN 978-92-64-13085-2. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2019\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ZpravaOECD\\_rovnost.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2019_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ZpravaOECD_rovnost.pdf)

TOUŠEK, Laco, Václav WALACH, Petr KUPKA, Ondřej PLACHÝ a Kateřina TVRDÁ. Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů. *Demografie: Revue pro výzkum populačního vývoje* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2024-03-02]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/10180/61449042/Demografie+1\\_2018.pdf/f4ff5ca8-ad42-4ffb-91fb-fe8dd758729c?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/10180/61449042/Demografie+1_2018.pdf/f4ff5ca8-ad42-4ffb-91fb-fe8dd758729c?version=1.0)

## Legislativa

ČESKO, 2001. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273#f2221480>. [cit. 21. 4. 2024].

ČESKO, 2016. Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2024-02-27].

ČESKO, 2004. §16, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS,

© 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?citace=1#cast1>. [cit. 2024-03-22].

ČESKO, 1999. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359> . [cit. 2024-02-27].

ČESKO, 2005. § 15 odst. 6, vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Online. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, © 2010–2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48?citace=1#f290148> . [cit. 2024-03-27].

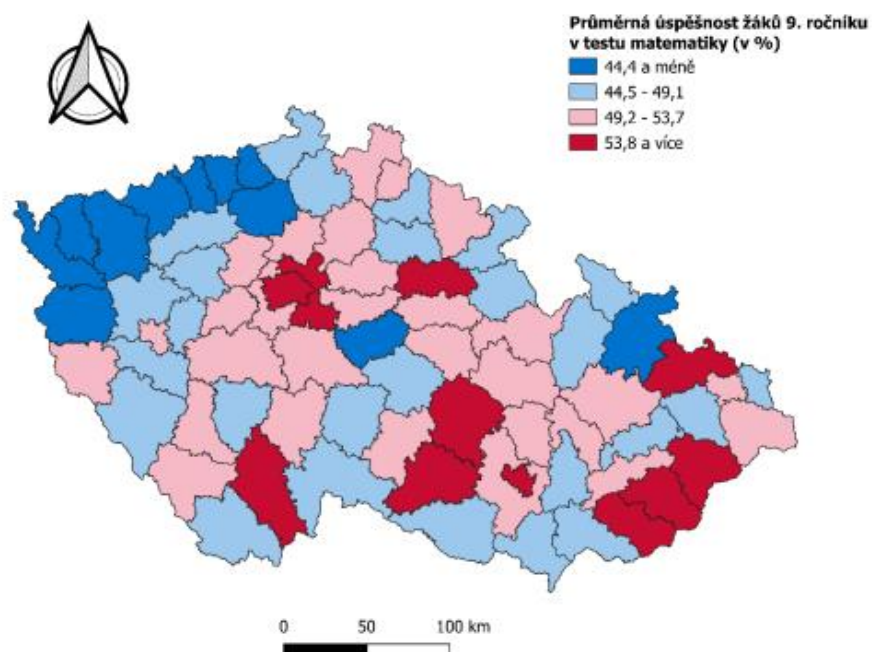
**SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK**

**Obrázek 1:** NOVOSÁK, Jiří, Petr SUCHOMEL, Jiří DVOŘÁK, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022, 23 s. [cit. 2024-03-27]. ISBN 978-80-88492-18-4. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/T\\_Z\\_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/T_Z_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf)

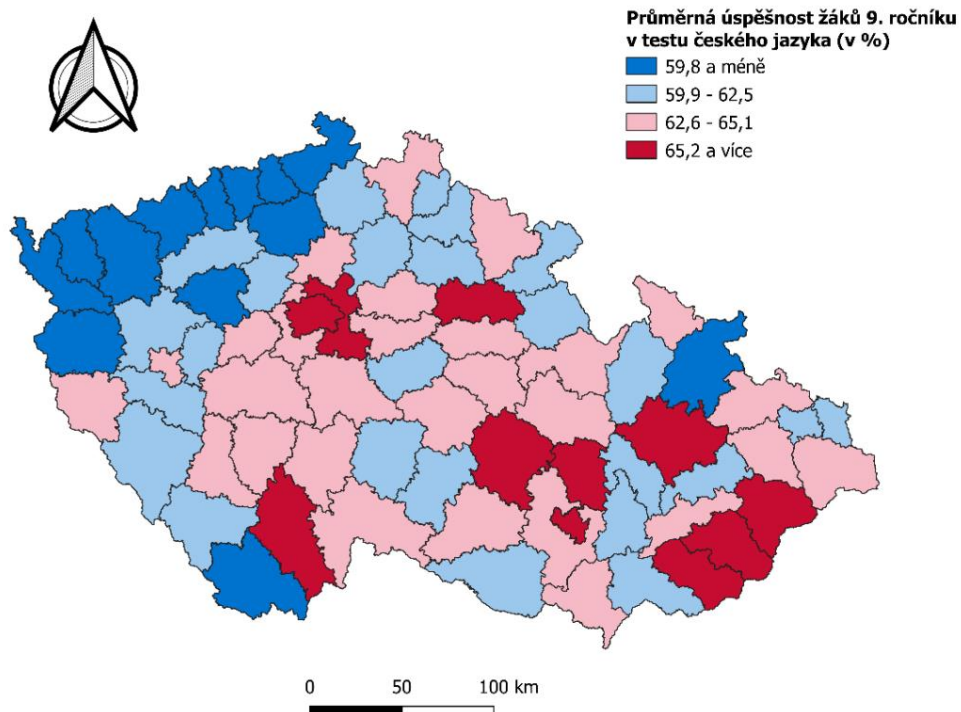
**Obrázek 2:** NOVOSÁK, Jiří, Petr SUCHOMEL, Jiří DVOŘÁK, Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ. *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2022, 21 s. [cit. 2024-03-27]. ISBN 978-80-88492-18-4. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/T\\_Z\\_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/T_Z_Vyhodnoceni-vysledku-vzdelavani-zaku-5-a-9-rocniku-ZS-a-VG.pdf)

**Tabulka 1:** LEBEDA, Tomáš, Jakub LYSEK, Daniel MAREK, Roman FOLWARCZNY a Alena NAVRÁTILOVÁ. *Zpráva Moravskoslezský kraj: Výsledky žáků, Nerovnosti, Struktura a charakteristika soustavy, Faktory ovlivňující vzdělávací výsledky* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2020, 76 s. [cit. 2024-03-27]. ISBN 978-80-88087-39-7. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Publikace/06\\_Kraj\\_Moravskoslezsky\\_komplet\\_e-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/06_Kraj_Moravskoslezsky_komplet_e-verze.pdf)

## PŘÍLOHY



Obrázek 1: Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu matematiky



Obrázek 2: Průměrná úspěšnost žáků 9. ročníku v testu českého jazyka

kraj	průměrný počet zameškaných hodin na žáka			průměrný počet neomluvených hodin na žáka		
	ZV	GV	SOV	ZV	GV	SOV
Jihočeský kraj	107,40	124,34	160,04	0,28	0,09	8,43
Jihomoravský kraj	85,19	162,57	173,32	0,67	1,29	8,85
Karlovarský kraj	98,32	79,96	199,40	1,99	0,12	10,70
Královéhradecký kraj	83,54	-	154,04	0,54	-	8,93
Liberecký kraj	84,52	99,74	158,25	4,57	0,79	3,49
Moravskoslezský kraj	88,55	134,93	180,77	0,93	0,26	14,44
Olomoucký kraj	82,54	-	159,98	0,57	-	6,27
Pardubický kraj	84,69	179,49	144,70	0,26	1,11	4,73
Plzeňský kraj	104,40	-	149,24	0,76	-	6,84
hlavní město Praha	90,98	126,90	153,51	0,41	2,35	6,03
Středočeský kraj	111,75	99,07	147,18	0,60	0,24	8,70
Ústecký kraj	103,84	-	200,91	2,24	-	14,95
Kraj Vysočina	75,95	-	144,73	0,25	-	4,12
Zlínský kraj	62,36	138,56	131,45	0,18	0,03	4,00
průměr ČR	91,43	119,37	160,52	0,89	1,24	8,42

Tabulka 1: Absence žáků a neomluvené hodiny