**Efektivita systému podpůrných opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků**

**Anotace**

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu je v ČR v současnosti založeno zejména na systému tzv. podpůrných opatření, poskytovaných ve vzdělávání žáků na základě doporučení školského poradenského zařízení. Cílem prezentované studie je zhodnotit, s jakou efektivitou tento systém podpory funguje ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků. Článek přináší data z kvalitativního výzkumu realizovaného formou semi-strukturovaných interview s pedagogickými pracovníky škol a s experty v dané oblasti. Výsledky výzkumu poukazují na tyto specifické bariéry ve fungování systému podpůrných opatření u sociálně znevýhodněných romských žáků: a) učitelé a poradenští pracovníci neumí dostatečně identifikovat sociální znevýhodnění jako zdroj speciálních vzdělávacích potřeb žáka; b) celý proces diagnostiky a doporučování podpůrných opatření je velmi časově náročný; c) rodiče sociálně znevýhodněných žáků se se svými dětmi na diagnostiku do poradenského zařízení mnohdy nedostaví a tím pádem ani nemohou získat potřebné doporučení; d) navázání podpůrných opatření na konkrétní žáky je u škol s větším počtem migrujících žáků velmi nestabilní; e) celý proces je pro školy administrativně náročný. Ze závěrů výzkumu a jejich komparace s poznatky z jiných odborných zdrojů je zřejmé, že pro zajištění potřebné vzdělávací podpory (prostřednictvím asistentů pedagoga, speciálních pedagogů, pedagogických intervencí ad.) ve školách s větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků by bylo žádoucí nastavení více stabilního způsobu financování podpůrných opatření, který by se obešel bez nutnosti diagnostiky a doporučení ze stran školských poradenských zařízení.

**Klíčová slova**

Inkluzivní vzdělávání; podpůrná opatření; sociální znevýhodnění; romský žák

**Úvod**

Česká republika už řadu let usiluje o vytvoření vzdělávacího systému, ve kterém by byla potřebná podpora pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zajištěna ve školách hlavního vzdělávacího proudu – obvykle se v této souvislosti mluví o koncepci společného nebo inkluzivního vzdělávání. Na úrovni školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších novelizací) je tato podpora definována v §16, podle kterého je za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) považována „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ a podle kterého takto definovaní žáci mají „*právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“. Za podpůrná opatření zákon označuje „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“[[1]](#footnote-1); specificky pak mezi podpůrná opatření zákon řadí například poskytnutí pomoci poradenských pracovníků, zajištění pomůcek, úpravu forem a metod vzdělávání, nastavení výuky podle individuálního vzdělávacího plánu, zajištění podpory asistenta pedagoga ad..

Z analýzy implementace podpůrných opatření zveřejněné ministerstvem školství je zřejmé, že počet poskytnutých podpůrných opatření – a stejně tak i rozpočet jejich ekonomického zajištění – v letech 2016 až 2019 poměrně výrazně vzrostl (MŠMT, 2019). Nakolik jsou ale tato podpůrná opatření dostupná i skupině, která zůstává v nastavování systému opomenuta, tedy skupině sociálně znevýhodněných romských žáků? Umí učitelé, speciální pedagogové a další pedagogičtí nebo poradenští pracovníci identifikovat speciální vzdělávací potřeby těchto žáků a zajistit jim i v aktuálním nastavení systému potřebnou podporu?

**Sociálně znevýhodnění žáci v systému podpůrných opatření**

Podpůrná opatření a jejich poskytování ve vzdělávacím systému podrobněji charakterizuje vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších novelizací) – tato vyhláška rozděluje podpůrná opatření do pěti stupňů, přičemž platí, že čím rozsáhlejší jsou vzdělávací potřeby žáka, tím vyšší stupeň podpůrných opatření by měl být žákovi poskytován. V souladu se školským zákonem vyhláška (§2) dále specifikuje, že podpůrná opatření druhého nebo vyššího stupně mohou být poskytována pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení – tato opatření tedy musí doporučit pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum na základě odborné diagnostiky potřeb žáka. Žáci se sociálně podmíněným znevýhodněním jsou vyhláškou označováni jako žáci „*s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*“[[2]](#footnote-2) a v souladu s textem vyhlášky u nich mohou být uplatňována podpůrná opatření v prvním až třetím stupni podpory.

V rovině legislativně-systémového nastavení podpory ve vzdělávání žáků se SVP se tedy s žáky se sociálním znevýhodněním zjevně počítá, v rovině praktického uplatňování podpůrných opatření je ale situace podstatně horší – např. Němec (2020) v této souvislosti poukazuje na významná množství sociálně znevýhodněných žáků, kterým se oficiálních podpůrných opatření nedostává. Z hlediska statistických údajů jde u sociálně znevýhodněných žáků o obtížně definovatelnou a kvantifikovatelnou skupinu; oficiální počty těchto žáků v ČR statistiky nezachycují. Pro základní představu ale můžeme počítat s kvalifikovanými odhady stanovenými kombinací srovnávání různých relevantních dat ve studii prezentované kolektivem autorů (2015) z Univerzity Palackého v Olomouci a z obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni – zde autoři pro rok 2016 uváděli, že ve školství ČR mělo být přibližně 140 tisíc žáků se sociálním znevýhodněním, z toho až u 35ti tisíc žáků mělo být znevýhodnění na úrovni vyžadující druhý nebo třetí stupeň podpůrných opatření.

Počet sociálně znevýhodněných žáků, kterým školská poradenská zařízení podpůrná opatření doporučují, je ale významně nižší – hranice 35ti tisíc ani zdaleka nedosahuje. Navzdory určitému meziročnímu nárůstu statistiky MŠMT (a, online, cit. 2020-09-08) uvádějí „pouze“ 16.241 žáků, kterým byla podpůrná opatření přiznána na základě „odlišných kulturních a životních podmínek“. Navíc, podle údajů MŠMT (b, online, cit. 2020-09-08) bylo odlišné „kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky“ jako převažující závěr vyšetření uvedeno pedagogicko-psychologickými poradnami jen u 6.970 žáků – pro více než polovinu sociálně znevýhodněných žáků tedy „odlišné kulturní a životní podmínky“ představují pouze sekundární diagnózu k primární diagnóze zdravotního postižení.

Nedostatečné zajištění podpůrných opatření u žáků se sociálním znevýhodněním lze ilustrovat také na lokální úrovni, patrné je například u Ústeckého nebo Moravskoslezského kraje, které analýza společnosti GAC (2015) před několika lety identifikovala jako kraje s nejvyšším výskytem sociálně vyloučených lokalit – bylo by tedy odůvodněné předpokládat zde i vysoký výskyt podpůrných opatření u sociálně znevýhodněných žáků. Navzdory tomu ale statistiky MŠMT (a, c, online, cit. 2020-09-08) uvádějí, že v Ústeckém kraji čerpá na základě „odlišných kulturních a životních podmínek“ podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně jen každý devětadvacátý žák, v Moravskoslezském kraji jde dokonce jen o asi každého sedmdesátého pátého žáka[[3]](#footnote-3). Je tedy zřejmé, že oficiální podpůrná opatření žákům se sociálním znevýhodněním poskytována jsou, zdaleka ale ne v dostatečné míře.

**Metodologie výzkumného šetření**

Následující text, zaměřený na hodnocení efektivity systému podpůrných opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků kvalitativní cestou, vychází z šetření realizovaného v letech 2019 až 2020 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy[[4]](#footnote-4). Celý výzkum byl zaměřený na problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků, hlavní metodou sběru dat byla semi-strukturovaná interview s pedagogickými pracovníky a experty v dané oblasti. Do výzkumu bylo zapojeno šestnáct pedagogických pracovníků z osmi škol s rozsáhlou zkušeností se vzděláváním romských žáků – v každé škole šlo o dva pedagogické pracovníky, zastoupeni byli ředitelé ředitelky, jejich zástupkyně, školní speciální pedagožky a výchovné poradkyně; druhou skupinu účastníků výzkumu představovalo šest expertů z vládních i nevládních organizací, kteří se problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků dlouhodobě věnují.

Celkově bylo ve výzkumu zpracováno dvaadvacet interview v délce 41 až 97 minut; všechna interview byla zaznamenána v audio-formě a následně přepsána do podoby doslovných protokolů. Při analýze byla data podrobena nejprve otevřenému kódování, jehož výsledkem byla identifikace jednotlivých kódů a uspořádání kódů do sedmi kategorií, a následně podrobena technice „vyložení karet“, která podle Švaříčka a Šeďové (2014) vede k uspořádání jednotící linie mezi kategoriemi a jejich logickému propojení. V tomto článku jsou specificky prezentovány a diskutovány výstupy z kategorie obsahově zaměřené na systém podpůrných opatření a hodnocení jeho efektivity. Etický rozměr výzkumu byl zajištěn prostřednictvím informovaného souhlasu, ve kterém všichni účastníci výzkumu podpisem potvrdili svou dobrovolnou účast ve výzkumu. V zájmu zachování anonymity všech účastníků šetření byla změněna jak jejich jména, tak i jména škol zapojených do výzkumu.

**Hodnocení systému podpůrných opatření**

Výsledky výzkumu ukazují, že hodnocení systému podpůrných opatření není ze strany pedagogických a expertních pracovníků úplně jednoznačné. Při **hodnocení systému podpory jako celku** – bez rozlišení cílových skupin žáků, ke kterým má podpora směřovat – se ve výpovědích pedagogických pracovníků často objevovala spíše pozitivní stanoviska.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „*…my jsme v tomto smyslu na inkluzi vydělali, protože máme zaplacené asistenty ve škole, asi deset, ale ne všichni mají celý úvazek, a pomůcky zatím máme také proplaceny. Takže my už se v tom orientujeme. Přestože je to trochu krkolomné, a technicky to podle mě nebylo úplně dobře připravené, tak tahle škola z toho jako užitek má a děti snad taky.*“

Pozitivně je hodnocen zejména nárůst počtu asistentů pedagoga a finanční zajištění potřebných kompenzačních a výukových pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Marta, speciální pedagožka ZŠ Smrková: „*…došlo ke zlepšení. Protože jsme dosáhli na pomůcky, které jsme neměli. Museli jsme si je pracně vytvářet. Takže to je fajn, že prostě máme různě možnost si nakoupit takové pomůcky, které potřebujeme. Určitě jako výraznou pomoc vnímám asistenty pedagoga. To je prostě nezastupitelná věc. Takže určitě v pozitivním, tady v tom případě.*“

Současně ale už v těchto obecných hodnoceních ze strany pedagogů zaznívá, že systém je prospěšný zejména pro žáky se zdravotním postižením a že žákům se sociálním znevýhodněním mnohdy přináší benefity jen v případě, že se u daného žáka vyskytuje i souběžné zdravotní postižení.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „*Dítě sociálně znevýhodněné intervenci mít může, pokud bude mít SPU, a už musí mít těžké poruchy, aby mělo dvě hodiny týdně…*“

Ve vztahu k samotné **skupině žáků se sociálním znevýhodněním** **je systém podpůrných opatření hodnocen spíše záporně**. Pedagogičtí pracovníci i experti v daném oblasti poukazují na to, že některé školy nemají ve stávajícím systému příliš velké šance na to, aby dosáhly na potřebnou podporu žáků se sociálním znevýhodněním.

Pavel, expert: „*Dříve strašně moc dětí mělo diagnostikováno sociální znevýhodnění, měli asistenta z toho rozvojového programu MŠMT, takže ta pomoc byla tehdy větší, ten dopad byl lepší. Kdežto teď je to opravdu málo, teď ty školy podporu často vůbec nedostanou*.“

Zejména při srovnání s dříve existujícími rozvojovými programy ministerstva školství, ze kterých byli financováni asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, jsou dopady systému podpůrných opatření nápadně nedostatečné. Hlavní rozdíl je v tom, že dříve k přidělení financí na asistenta z rozvojového programu stačilo, aby sociální znevýhodnění žáků identifikoval ředitel školy, zatímco nyní, v systému nově zavedených podpůrných opatření, už musí sociální znevýhodnění (v upravené terminologii označované jako znevýhodnění vyplývající z „odlišných kulturních a životních podmínek“) diagnostikovat školské poradenské zařízení.

Vojtěch, expert: „*…díky té reformě v aktuálním školním roce šlo na podpůrná opatření do škol nějakých sedm miliard korun. V předchozím roce to byly myslím čtyři miliardy, předtím asi dvě. To si myslím, že jsou peníze, které by tam nepřišly, kdyby té reformy nebylo. Takže tady v tom se dosáhlo určitých úspěchů. Ale jak ta reforma byla hodně komplexní, tak se tam myslím ztratily některé věci. Například to, že ministerstvo už nevypisuje programy pro školy, které jsou v sociálně vyloučených lokalitách. Rozvojové programy, ze kterých si dřív hradily asistenty. A dochází k tomu, že ti asistenti jsou přiřazování pouze v rámci toho univerzálního systému, kde je potřeba ten papír z poradny. Ale ve chvíli, kdy rodiče mají problém do té poradny dorazit, tím pádem není papír a nejsou finance. Takže pro určitý výsek škol, které se právě potýkají s tou kombinací sociálního vyloučení a třeba právě etnicity, tak se ta situace mohla i zhoršit, protože je najednou systém, kde oni zase narážejí na jiné bariéry, než naráželi jinak.*“

Z hlediska práce s žáky se sociálním znevýhodněním se v praxi jeví také jako **nešťastná vazba podpůrných opatření na konkrétního žáka**. Rodiny žáků se sociálním znevýhodněním často řeší bytové obtíže, ve srovnání s ostatními žáky se častěji stěhují, a školy jsou tak nuceny – tedy pokud už jejich žáci vůbec nějaká podpůrná opatření doporučená mají – neustále zavádět a rušit různá podpůrná opatření podle toho, jací žáci se zrovna přistěhovali nebo odstěhovali.

Tomáš, ředitel ZŠ Smrková: „*A tím se mění i takové věci jako zatížení učitelů, protože ty rodiny, jak jsou početné, tak přistěhuje se jedna rodina a v tu chvíli máte o třídu víc de facto. Odstěhuje se jedna rodina a máte o třídu méně. A na to jsou vázáni asistenti pedagoga třeba nebo další personální podpora. Vždycky jsou to takové věci, které jsou ekonomicky nešťastně řešené nebo nešťastně vázané na něco, co jako škola v podstatě nejste schopni ovlivnit*.“

Pro praxi se zdá být problematická také skutečnost, že **řada učitelů nevnímá dopady sociálního znevýhodnění u žáka jako speciální vzdělávací potřebu** – úměrně tomu je pak možné, že tito učitelé sociálně znevýhodněným žáků a jejich rodičům vyšetření ve školském poradenském zařízení ani nedoporučují, protože si neumí představit, že by takové vyšetření mohlo přinést nějaký konkrétní benefit ve formě doporučeného podpůrného opatření.

Milada, expertka: „*… já jsem z některých rozhovorů nabyla dojmu, že učitelé často ani neberou sociální znevýhodnění jako speciální vzdělávací potřebu. Já když jsem se na to ptala, tak jsem asi pětkrát tu otázku musela zopakovat, protože oni pořád nechápali, co tím myslím. A pak jeden učitel vysvětloval tomu druhému: ‚No to je, jako když máš dítě, co je autista, tak je dítě, které má jako..‘. Někteří nejdřív pořád nechápali, na co se jich ptám, a pak se hrozně divili, co by tyhle děti měly mít za ty speciální potřeby.*“

Svou roli v celém systému (ne)fungování podpůrných opatření mohou hrát i **absence žáků se sociálním znevýhodněním na vyšetření v poradenském zařízení**. V řadě případů zákonní zástupci na doporučení školy své dítě na vyšetření do poradenského zařízení objednají, na samotné vyšetření ale pak už nedorazí – ať už proto, že vyšetření pro ně není prioritní, nebo proto, že od doby objednání do doby vyšetření uplyne dlouhý časový interval, během kterého na vyšetření zapomenou. A pokud neproběhne vyšetření, nemůžou být ani doporučena podpůrná opatření.

Linda, expert: „*A na vyšetření do té poradny oni někdy čekají i tři čtvrtě roku, takže jsou objednaní na někdy, pak zapomenou a nedorazí. Poradna si napíše velké N a spis schová… někdy to ten rodič ani nepovažuje za důležité. Tam se fakt v rodinách řeší peníze, jídlo, ta střecha nad hlavou.*“

Když pak žák s rodiči přeci jen dorazí na vyšetření do školského poradenského zařízení, vzniká často další bariéra v tom, že **poradenská zařízení neumějí uplatnit diagnózu „odlišných kulturních a životních podmínek“** – žákům se sociálním znevýhodněním tak buď podpůrná opatření nedoporučí, anebo doporučí podporu na základě jiné, často zbytečně nadsazené, diagnózy.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „*To je ještě pořád doplňková diagnóza, to kulturní znevýhodnění, nebo sociální, nebo odlišné životní podmínky tam jsou, nebo kombinovaně… ty poradny, když už si vážně neví rady a chtějí tomu dítěti pomoci, tak tam můžou napsat, že je to nějaké dlouhodobé zdravotní omezení, plus teda zkombinované s těmi odlišnými životními podmínkami.*“

Snížená schopnost identifikovat „odlišné kulturní a životní podmínky“ žáka a doporučit na jejich základě přiměřená podpůrná opatření se promítá i do ztížené spolupráce mezi školskými poradenskými zařízeními a těmi školami, které si znevýhodnění svých žáků uvědomují a o podporu poradenského zařízení žádají.

Alžběta, výchovná poradkyně ZŠ Borovicová: „*Musím říct, že jsme hrozně bojovali s poradnou, která prostě nechtěla diagnostikovat jiné životní podmínky, štvalo je, že konkrétně my jsme je zahltili, že my jsme tam měli sto žáků, když jiné školy měly třeba dva. Opravdu, my jsme je masírovali a chtěli jsme, aby tu podporu dětem doporučovali, protože to dítě tam může získat pomůcky na výtvarnou výchovu, a to je v hodnotě 1500 Kč, takže oni dostanou velikánskou tašku na dva roky, a konečně mají čím psát, konečně mají ty vodovky, konečně mají ty fixy, co jako nikdy neměly. Pomáhá to i začlenění vlastně do toho kolektivu, že mají konečně pomůcky, a není to zase ‚ty něco nemáš‘. Hodně s tím je spojená intervence, příprava na vyučování, že se chodí u nás potom odpoledne připravovat, je to taková odpolední škola…*“

Kriticky pak pedagogičtí pracovníci hodnotí také **náročnost administrativy**, která je s poskytováním podpůrných opatření ve školách spojena.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „*…to je druhá věc, že to přináší hroznou úředničinu, a já tady mám spoustu výkazů, co všechno my musíme vyplnit, abychom dětem dali tu hodinu doučování třeba. Já vím, že jsou to peníze z rozpočtu a tak, ale za tím jsou desítky hodin práce, než vůbec to k tomu dospěje, že to dítě může dostat tu regulérní podporu.*“

Do složitosti administrativy se promítá i výše zmíněná nevhodnost navázání podpůrných opatření na konkrétního žáka – tím, že se školy s větším počtem sociálně znevýhodněných romských žáků častěji potýkají s vyšší migrací žáků, vzrůstají i nároky na administrativu spojenou s poskytováním podpůrných opatření.

Romana, ředitelka ZŠ Topolová: „*…je to strašná byrokratická zátěž… jsme na škole s velkou migrací žáků, stále něco žádáte, přihlašujete a pak to zase rušíte. Přijde Vám dítě, které potřebuje asistenta, vy seženete asistenta, dáte si do systému peníze, dítě odejde, Vám zbyde asistent, řešíte jeho výpověď, co s ním uděláte, kam ho dáte...*“

Ve školách s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků se navíc nároky na administrativu spojenou s poskytováním podpůrných opatření kombinují s další administrativou nutnou pro zajištění komunikace mezi školou a mnoha mimoškolními institucemi – výsledkem je pak velmi vysoká zátěž pedagogů v oblasti různého „papírování“.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „*…to je starostí s papírováním, píšete na sociálku, poradny, SVP, SPC. Prostě furt něco zapisujete. Problémové chování, výchovné komise… takže to si myslím, že v tomhle tom je ta náročnost velká.*“

Dalším záporným aspektem systému podpůrných opatření je z pohledu pedagogů **časová náročnost** celého procesu vedoucího od identifikace znevýhodnění žáka k zahájení poskytování podpory.

Dana, speciální pedagožka ZŠ Buková: „*A ta inkluze nám tohle ještě trošku prodloužila, protože ta vyšetření, pokud by měla být dělaná tak pečlivě, jak je to nastaveno, tak to strašně všechno trvá, třeba půl roku, než se dostanou do toho systému, a to jsou lidi, kteří nemají třeba ani trvalé bydliště, takže je velký problém, prostě ty děti umístit hned…*“

Problémem jsou v tomto ohledu hlavně dlouhé čekací lhůty na vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách – mnohá poradenská zařízení aktuální trpí personálním nedostatkem, a proto se na diagnostická vyšetření čeká i více než půl roku.

Marta, speciální pedagožka ZŠ Smrková: „*Letos se čekací lhůty v poradnách ještě výrazně zhoršily. Zrovna minulý týden jsem tady měla maminku žáka, která se ptala, kdy už půjdou na vyšetření, takže jsem se dívala a zjistila jsem, že jsem posílala dotazník do poradny už v únoru, a když jsem tam volala, tak mi řekli, že si zrovna dneska rozdělili děti na vyšetření na tento měsíc. Takže tento měsíc přijde na řadu. To je osm měsíců čekání. A jak je to možné? Prostě poradny nestíhají, je jich tam málo, lidé z poraden odchází.*“

V neposlední řadě se pedagogičtí pracovníci staví také kriticky k **nestabilitě systému poskytování podpůrných opatření**. Vyhláška č. 27/2016 Sb., podle které jsou podpůrná opatření poskytována, byla v posledních letech několikrát novelizována, poskytování podpůrných opatření tak doznalo každý rok nějakých změn – a zejména změny vedoucí k omezování počtu asistentů pedagoga jsou ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků vnímány velmi negativně.

Helena, výchovná poradkyně ZŠ Kaštanová: „*Teď jediného, čeho se děsíme, že by měl být jenom jeden asistent ve třídě. Protože já tam mám třeba tři děti, které mají právo na asistenta. Máme teď teda jednoho, ale vím, že v budoucí třídě bude potřeba víc. A jestli teda tohle vejde v platnost, tak to teda nevím na naší škole.*“

**Diskuze**

Prezentované výpovědi a uváděná zjištění do značné míry korespondují s poznatky dalších studií v dané oblasti. Například na skutečnost, že existují školy s poměrně významným počtem sociálně znevýhodněných žáků a současně jen malým množstvím poskytovaných podpůrných opatření, upozorňují také Čada, Hůle a kol. (2019), kteří současně dodávají, že segregace znevýhodněných romských žáků do vybraných škol takto jen stěží může být legitimizována vyšší mírou podpory těchto žáků – proto, že zde ke zvýšené podpoře žáků nedochází.

Studie Amnesty International (2015) upozorňuje také na to, že tendence přidělovat žákům se sociálním znevýhodněním diagnózu zdravotního – nejčastěji mentálního – postižení proto, aby žák dosáhl na nějakou rozsáhlejší podporu ve vzdělávání, zde existovala i před nástupem současného systému podpůrných opatření. Podle aktuálních zjištění tato tendence může přetrvávat i v současnosti, protože kulturně a sociálně podmíněné bariéry ve vzdělávání pro řadu poradenských zařízení zjevně stále ještě nepředstavují obhajitelný důvod pro doporučení potřebné podpory.

Na problémy spojené se zaměstnáváním asistentů pedagoga ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků upozorňuje také Veřejný ochránce práv (2018), který odkazuje na názory některých ředitelů a ředitelek škol, podle jejichž hodnocení byl předchozí systém financování asistentů prostřednictvím rozvojových programů ministerstva školství více flexibilní a méně administrativně náročný. Nový systém podpůrných opatření, ve kterém je zřízení pozice asistenta pedagoga - a získání dotace na asistentův plat – závislé na doporučení poradenského zařízení, často selhává na tom, že rodiče žáků nezařídí vyšetření dítěte v poradenském zařízení a tudíž ani nezískají potřebné doporučení.

Na zvýšení bariérovosti v získávání asistentů do vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků kriticky upozorňuje i Moree (2019), která na základě výpovědí pedagogických pracovníků negativně hodnotí i nárůst administrativy, která je s poskytováním podpůrných opatření ve školách spojena.

**Závěr**

Uvedené poznatky z výzkumu i z řady dalších zdrojů poukazují na pozitiva i negativa stávajícího systému podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi kladně hodnocené přínosy jednoznačně patří celkový nárůst poskytovaných podpůrných opatření, zejména ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Ve vztahu k potřebám sociálně znevýhodněných romských žáků se ovšem zdá, že systém podpůrných opatření přinesl řadě škol více bariér než benefitů, a že u této cílové skupiny žáků mnohdy lépe fungovaly některé předchozí modely podpory – zejména je toto patrné u asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, kteří byli v minulosti efektivněji financováni z rozvojových programů ministerstva školství. Problematická je u sociálně znevýhodněných romských žáků také závislost podpůrných opatření na doporučení školského poradenského zařízení a negativně je pedagogy hodnocena také velká administrativní náročnost celého procesu poskytování podpůrných opatření.

Pro zefektivnění budoucí praxe ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků se tak jeví jako účelné zvážit, zda by ve školách s většími počty těchto žáků nemohla být potřebná podpora zajištěna formou stabilních – zejména personálních – opatření, která by nebyla závislá na doporučení z poradenských zařízení. Varianta, ve které by školy se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných romských žáků měly stabilně zajištěný přiměřený počet asistentů pedagoga, pozici speciálního pedagoga, event. psychologa, a dostatečný rozsah dotovaných hodin pedagogických intervencí, by jistě představovala vítanou změnu pro tyto školy, sekundárně by ale tato varianta mohla vést i ke snížení zátěže školských poradenských zařízení a díky tomu třeba i k finančním úsporám celého vzdělávacího systému.

**Literatura**

Amnesty International (2015). *Chce to více snahy: Etnická diskriminace romských dětí v českých školách*. Londýn: Amnesty International. Dostupné z [online, cit. 2020-02-01]: <https://www.amnesty.cz/data/file/1993-chce-to-vice-snahy_vyzkumna-zprava.pdf?version=1457287650>

Čada, K., Hůle, D. a kol. (2019) *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*.

Praha: Úřad vlády ČR, Odbor pro sociální začleňování (Agentura). Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Analyza_segregace_2019_1.1.pdf>

GAC (2015) *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: MPSV. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/07-13/oplzz/analyza-socialne-vyloucenych-lokalit-v-cr-1>

KOLEKTIV AUTORŮ (2015). *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření*. Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>

Moree, D. (2019) *Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy.* Praha: Nadace Open Society Fund Praha. ISBN 978-80-87725-52-8. Dostupné také z: <https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty_romskych_zaku_ke_vzdelavani_Dopady_inkluzivni_reformy.pdf>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (a, online, cit. 2020-09-08). Tabulka C1.31.1   Základní vzdělávání – žáci se SVP, nadaní a žáci s přiznaným PO s kódem NFN, z toho dívky – podle území. In: *Statistické ročenky školství – Výkonové ukazatele*. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (b, online, cit. 2020-09-08). I1.1   Pedagogicko-psychologické poradny – klienti, kterým byla poskytnuta péče, podle převažujícího závěru vyšetření – podle území. In: *Statistické ročenky školství – Výkonové ukazatele*. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (c, online, cit. 2020-09-08). Tabulka C1.1 Základní vzdělávání – školy, třídy, žáci/dívky – podle území. In: *Statistické ročenky školství – Výkonové ukazatele*. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2019). *Analýza implementace inkluzivního vzdělávání*. [prezentace PPT, dostupné online, cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-plaga-na-kulatem-stolu-k-novinkam-ve-spolecnem>

NĚMEC, Z. (2020). Žáci pocházející z odlišných kulturních a životních podmínek a (ne)existence jejich podpory ve vzdělávání. In PECOVÁ, N., KVĚTOŇOVÁ, L. *Existence a koexistence ve filozofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola*. s.367-376. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-154-8.

Švaříček, R., Šeďová, K. a kol. (2014) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Veřejný ochránce práv (2018). *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí***.** Brno: Kancelář veřejného ochránce práv – ombudsmana. Sp. zn.: 86/2017/DIS/VB. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/aktualne/tiskove-zpravy-2018/cesta-ke-spolecnemu-vzdelavani-romskych-a-neromskych-deti/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*; ve znění pozdějších novelizací.

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*; ve znění pozdějších novelizací.

1. Už z uvedených citací školského zákona je zřejmé, že za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou považování pouze žáci se zdravotním postižením, ale také žáci se sociálním znevýhodněním - §16 zákona zde mluví o všech jedincích, kteří z nějakého důvodu „potřebují poskytnutí podpůrných opatření“, a za podpůrná opatření označuje i potřebné úpravy odpovídající „kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám“ žáka. [↑](#footnote-ref-1)
2. Viz příloha vyhlášky, popis podpůrných opatření druhého stupně – úprava obsahu a výstupů vzdělávání. [↑](#footnote-ref-2)
3. V Ústeckém kraji statistiky (MŠMT, a, c, online, cit. 2020-09-08) uvádějí, že podpůrná opatření s normovanou finanční náročností byla z důvodu „odlišných kulturních a životních podmínek“ v roce 2019 doporučena 2.632 žákům z celkového počtu 76.107 žáků v kraji; v Moravskoslezském kraji šlo v témže roce o 1.403 podpořených žáků z celkového počtu 104.946 žáků v kraji. [↑](#footnote-ref-3)
4. Zpracování výstupů projektu bylo podpořeno programem „*Progres Q17 Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu*“, realizovaným na PedF UK. [↑](#footnote-ref-4)