

Systemové zavedení sociálního pedagoga do českého školství jako nástroje ke snižování vzdělávacích nerovností

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA Z HODNOCENÍ DOPADŮ REGULACE (RIA)

Zpracovali:

MŠMT

Vládní analytický útvar

Obsah

| | |
|---|----|
| 1. Úvod..... | 6 |
| 2. Definice problému..... | 9 |
| 2.1. Ústřední problémy | 11 |
| 2.1.1. Předčasné odchody ze vzdělávání..... | 11 |
| 2.1.2. Nižší vzdělávací úspěšnost..... | 12 |
| 2.2. Příčiny | 14 |
| 2.2.1. Zázemí žáka | 14 |
| 2.2.2. Situace na školách | 15 |
| 2.3. Dopady | 18 |
| 2.3.1. Dopady na jedince | 18 |
| 2.3.2. Společenské dopady..... | 22 |
| 3. Popis existujícího právního stavu | 25 |
| 4. Identifikace dotčených subjektů | 26 |
| 5. Popis cílového stavu | 28 |
| 6. Zhodnocení rizika | 29 |
| 6.1. Nedostatečný zájem některého ze zainteresovaných subjektů | 29 |
| 6.2. Implementační rizika spojená s náběhem systému | 30 |
| 7. Nástroje pro posílení vzdělávací úspěšnosti a snížení předčasných odchodů..... | 31 |
| 7.1. Posílení kapacit a financování pedagogických a nepedagogických pracovníků škol 31 | |
| 7.1.1. Mobilní týmy duševního zdraví | 31 |
| 7.1.2. Posílení role školního metodika prevence a výchovného poradce – snížení učitelských úvazků | 32 |
| 7.1.3. Sociální pedagog | 32 |
| 7.1.4. Sociální pracovník obce | 38 |
| 7.1.5. Školní speciální pedagog..... | 39 |
| 7.1.6. Školní psycholog..... | 40 |
| 7.1.7. Školská poradenská zařízení (ŠPZ) | 41 |
| 7.2. Přímá podpora žáků | 42 |
| 7.2.1. Doučování přímo ve škole | 42 |
| 7.2.2. Hrazené stravování | 43 |

| | | |
|--------|---|--|
| 7.2.3. | Volnočasové aktivity zdarma pro děti a žáky se soc. znevýhodněním | 44 |
| 7.2.4. | Zajištění dopravy | 45 |
| 7.2.5. | Zkvalitnění (individualizace) kariérního poradenství..... | 45 |
| 7.2.6. | Včasná a předškolní péče..... | 45 |
| 7.3. | Nevytváření segregovaných škol pomocí úpravy spádových obvodů | 46 |
| 7.4. | Nástroje spojené s finanční motivací..... | 47 |
| 7.4.1. | Odměny školám či učitelům za nižší předčasné odchody | 48 |
| 7.4.2. | Stipendia pro studenty, kteří neodejdou ze středních škol | 48 |
| 7.5. | Přehled kompetencí v různých oblastech řešených problémů | 49 |
| 8. | Návrh variant řešení a vyhodnocení jejich vhodnosti | 53 |
| 9. | Vyhodnocení nákladů a přínosů variant..... | 58 |
| 9.1. | Přínosy | 58 |
| 9.2. | Náklady na systém řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti 63 | |
| 9.2.1. | Náklady na fungování systému | 63 |
| 9.2.2. | Náklady na sociální pedagogy..... | 64 |
| 9.2.3. | Náklady na služby žákům (indexové financování) | 64 |
| 10. | Stanovení pořadí variant a výběr nejvhodnějšího řešení | 66 |
| 10.1. | Závěr..... | 70 |
| 11. | Implementace doporučené varianty a vynucování..... | 71 |
| 12. | Přezkum účinnosti regulace | 72 |
| 13. | Konzultace a zdroje dat | 74 |
| 14. | Použitá odborná literatura a zdroje dat..... | 75 |
| 15. | Kontakty na zpracovatele RIA | Chyba! Záložka není definována. |
| | Příloha 1: Diagram problému | 92 |
| | Příloha 2: Kompletní výčet vykonávaných činností sociálního pedagoga vzhledem k cílové skupině | 92 |
| | Příloha 3: Zdroje dat a výpočty..... | 101 |

Použité zkratky v tomto dokumentu:

APK – asistent prevence kriminality

ČŠI – Česká školní inspekce

ČSÚ – Český statistický úřad

DPH – Daň z přidané hodnoty

DD – dětský domov

DDŠ – dětský domov se školou

DÚ – Diagnostický ústav

EHP – Evropský hospodářský prostor (European Economic Area)

MP – Městská policie

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NNO – nestátní nezisková organizace

NPO – Národní plán obnovy

NUTS2 – regiony soudržnosti

NZDM – Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

OP JAK – Operačního programu Jan Amos Komenský

ORP – obce s rozšířenou působností

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

OSVČ – osoby samostatně výdělečně činné

PaMS – probační a mediační služba

PČR – Policie ČR

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PROP – projekt Podpora rovných příležitostí

SPC – speciálně pedagogická centra

SŠ – střední školy

SVP – střediska výchovné péče

ŠPZ – školská poradenská zařízení

VAÚ – Vládní analytický útvar (Odbor legislativních analýz Úřadu vlády)

ZŠ – základní školy

ZUŠ – základní umělecká škola

Závěrečná zpráva z hodnocení dopadů regulace (RIA)

Tato závěrečná zpráva je zhodnocením, jaké dopady by pro Českou republiku mělo systémové zavedení pozice sociálního pedagoga do českého školství (včetně jeho financování) v kontextu dalších možných nástrojů. Tato zpráva je specifickým dokumentem, který je běžně součástí legislativního procesu při přijímání nové regulace. Zkráceně se této zprávě říká RIA podle jejího anglického názvu (Regulatory Impact Assessment). Pro přehlednost tuto zkratku používáme v celém následujícím textu.

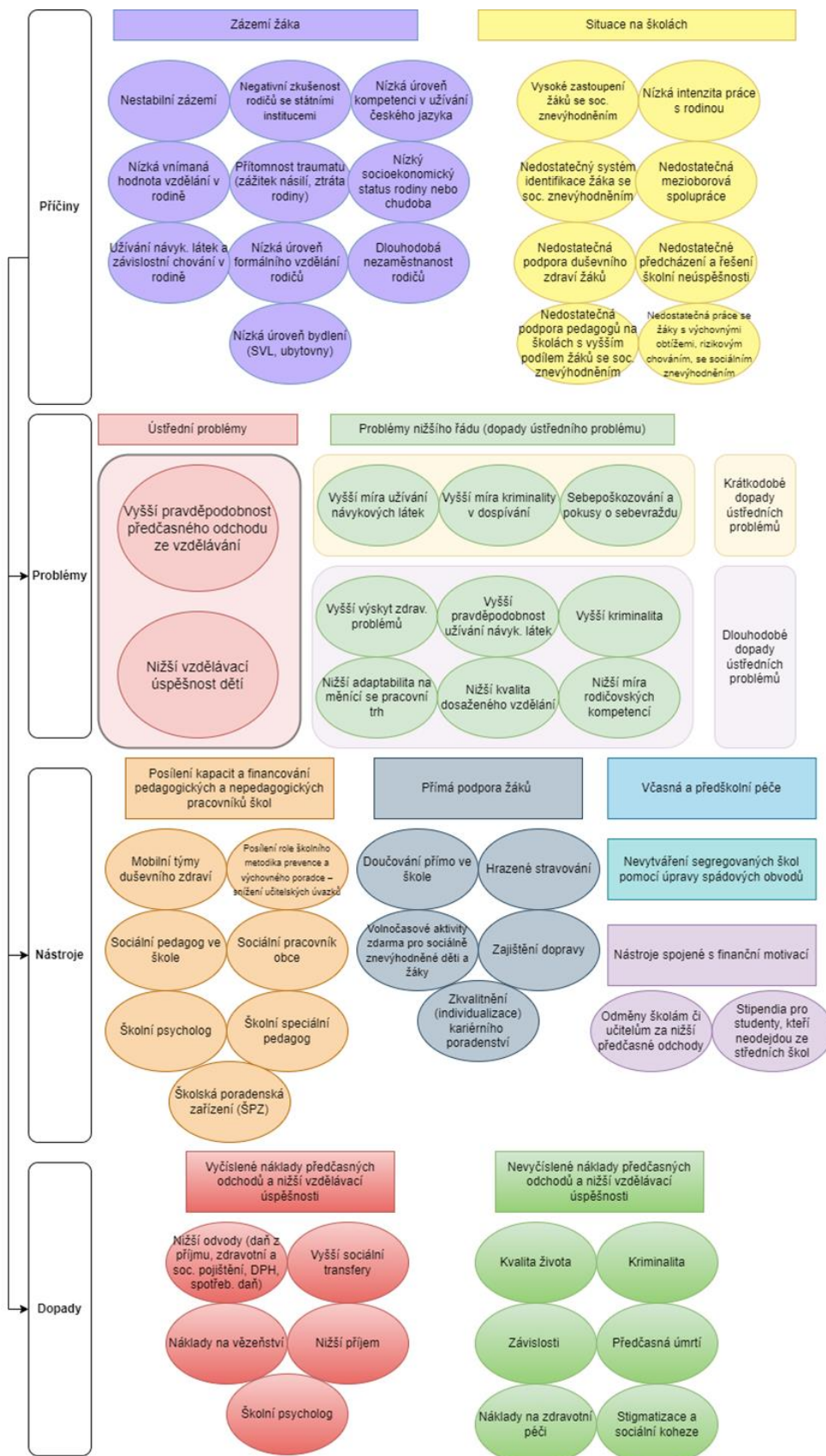
1. Úvod

Úspěch ve vzdělávání je v České republice v současné době silně závislý na sociálním postavení rodičů a dalších socioekonomických podmínkách, do kterých se dítě narodí. Dnešní školní vzdělávací systém nezvládá v dostatečné míře efektivně kompenzovat sociální znevýhodnění žáků, a to tím pádem hraje klíčovou roli v problematice nízké vzdělávací úspěšnosti a předčasných odchodů ze vzdělávání. Podmínky i výsledky žáků se v důsledku výrazně liší jak na úrovni škol, tak v jednotlivých regionech.

Kompenzace sociálního znevýhodnění a vyšší podpora zasažených žáků by mohla znamenat nejen přínosy do ekonomiky a veřejných rozpočtů, ale i podpořit celospolečenskou sociální mobilitu v České republice a umožnit jedincům lépe naplnit jejich potenciál.

Níže uvedený obrázek 1 slouží k lepší orientaci v závěrečné zprávě RIA. Obsahuje čtyři sekce. Barevné boxy jsou vždy nadřazenou kategorií barevným bublinám. První dvě sekce (“Příčiny” a “Problémy”) jsou relevantní pro kapitolu Definice problému. Sekce “Nástroje” znázorňuje přehled relevantních nástrojů, jež byly v rámci ZZ RIA zvažované pro řešení problémů a v sekci “Dopady” jsou zobrazené vyčíslované i nevyčíslované dopady zavedení vybraných nástrojů. Diagram je možné v plném rozlišení stáhnout na [tomto odkazu](#).

Obrázek 1: Diagram RIA



Zdroj: VAÚ

2. Definice problému

Závěrečná zpráva RIA cílí primárně na řešení dvou ústředních problémů, a to vyšší pravděpodobnosti předčasných odchodů ze vzdělávání a nižší vzdělávací úspěšnost žáků¹.

V současné době se školy potýkají s řadou obtíží, které negativně ovlivňují výchovně-vzdělávací proces, žádnoucí vývoj žáků a jejich vzdělávací úspěšnost. Tyto procesy jsou ovlivněny řadou faktorů jako například socioekonomickou situací rodiny, nedostatkem emoční podpory, nedostatečnou motivací ke vzdělávání či nepodnětným rodinným zázemím, ale také společenskými problémy jako jsou hospodářské krize či válečné konflikty. Úspěch ve vzdělávání v Česku navíc dlouhodobě silně závisí na tom, ve kterém regionu se dítě narodí a jaké vzdělání a sociální postavení mají jeho rodiče (Prokop et. al, 2020).

Nedostatečné možnosti řešit výše uvedené obtíže a bariéry, vedou k prohlubování a kumulaci dalších obtíží v životě jedince. V České republice je mnoho regionů, kde je vzdělávací úspěšnost žáků výrazně nižší (Lebeda et al., 2022). Právě sociální znevýhodnění žáka hraje klíčovou roli v problematice nízké vzdělávací úspěšnosti a předčasných odchodů ze vzdělávání. Děti a žáci se sociálním znevýhodněním čelí vzdělávacím bariérám z jiných důvodů než zdravotních, například kvůli nedostatečné podpoře při domácí přípravě, ekonomickým obtížím rodiny nebo nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka. Na rozdíl od žáků se zdravotním postižením jim obvykle chybí nároková podpora, protože školy a poradenská zařízení často nemají efektivní metody pro identifikaci jejich sociálního znevýhodnění. Z výzkumů vyplývá, že se v České republice počet předčasných odchodů ze vzdělávání zvyšuje, v jiných evropských státech se naopak většinou snižuje (Volfová et al., 2023). V evropském srovnání se Česko podle dat Eurostatu (2023) během 10 let propadlo z druhého na deváté místo.

Obrázek 2 znázorňuje základní strukturu hlavních dvou problémů, jejich příčin a důsledků. Tento diagram problému vznikl jako výsledek práce Vládního analytického útvaru a MŠMT ve spolupráci s odborníky na oblasti vzdělání a sociální práce. Diagram představuje do značné míry zjednodušený pohled na komplexní prostředí vzdělávání. Jeho cílem je identifikovat jednotlivé podproblémy a dobře zacílit navrhovaná zákonná opatření tak, aby co nejlépe adresovala nefunkčnosti systému. Celkový diagram problémů s uvedením všech podproblémů je součástí **Přílohy 1**.

Ukazuje se, že nedostatečné zázemí v rodině, v kombinaci s neutěšenou situací na školách má negativní vliv jak krátkodobé dopady v dospívání, tak dlouhodobé dopady v dospělosti. Jako ústřední problémy byly identifikovány:

¹ Pro potřeby této analýzy je výraz žák používán pro souhrn žáků ZŠ i studentů SŠ. U opatření týkající se jen jedné skupiny je pak specifikováno, že se jedná pouze o žáky ZŠ či studenty (SŠ).

1. Vyšší pravděpodobnost předčasného odchodu ze vzdělávání

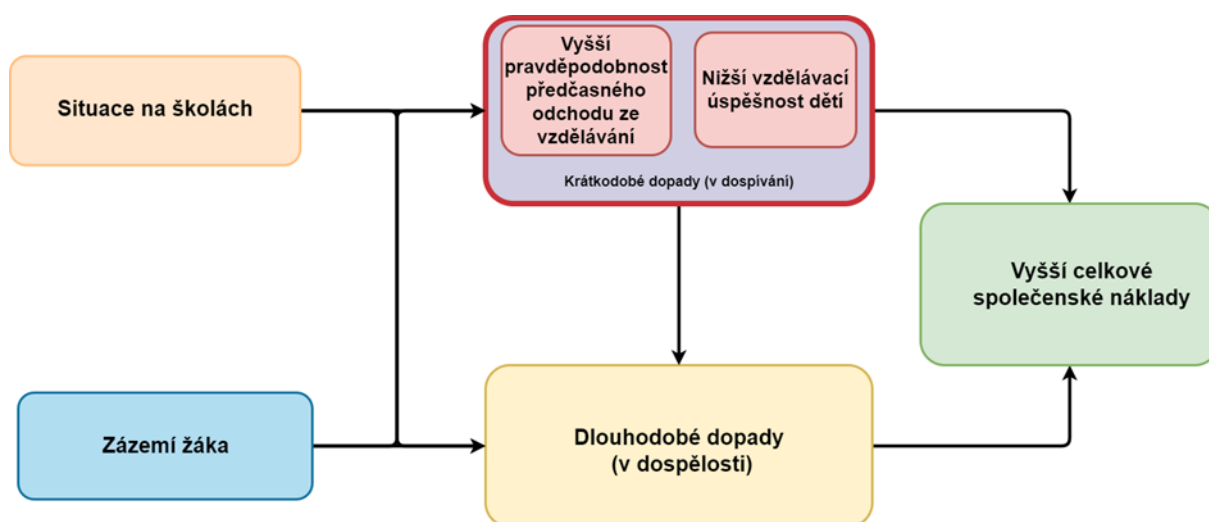
Vyšší pravděpodobnost předčasného odchodu ze vzdělávání v kontextu této novely představuje předčasný odchod dítěte ze systému vzdělávání bez ohledu na stupeň vzdělávání (základní a střední, vysoké školství zde není zahrnuto).

2. Nižší vzdělávací úspěšnost

Vzdělávací úspěšnost / neúspěšnost jakožto fenomén má poměrně širokou definici. Například z hlediska pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického je vzdělávací neúspěšnost chápána jako selhávání žáka v podmínkách školního edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, ke vzdělávání, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům (Knoll & Troníčková, 2017). V rámci této analýzy jsou však vzdělávacím neúspěchem míněny především právě výše uvedené předčasné odchody ze vzdělávacího systému, časté absence, a opakování ročníků. Jedním z hlavních důvodů pro toto rozhodnutí je fakt, že dané problémy lze lépe kvantifikovat a dále ekonomicky vyčíslit jejich dopady. Autoři jsou si však vědomi, že se jedná o komplexní problematiku, a mnoho níže uvedených intervencí může mít pozitivní vliv i na “měkčí” aspekty vzdělávací neúspěšnosti.

Tyto problémy vedou k negativním dopadům jak na úrovni jednotlivce (dítěte), tak na celospolečenské úrovni. Jak příčiny těchto problémů, tak související dopady Jednotlivé oblasti jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách.

Obrázek 2: Základní schéma problémů spojených se sociálním znevýhodněním v regionálním školství zobrazující ústřední problémy



Pozn.: Hlavními problémy, na jejichž řešení cílí navrhovaná novelizace jsou a) vyšší pravděpodobnost předčasného odchodu ze vzdělávání a b) nižší vzdělávací úspěšnost

Zdroj: VAÚ, na základě konzultačního procesu s odborníky v oblasti vzdělávání

2.1. Ústřední problémy

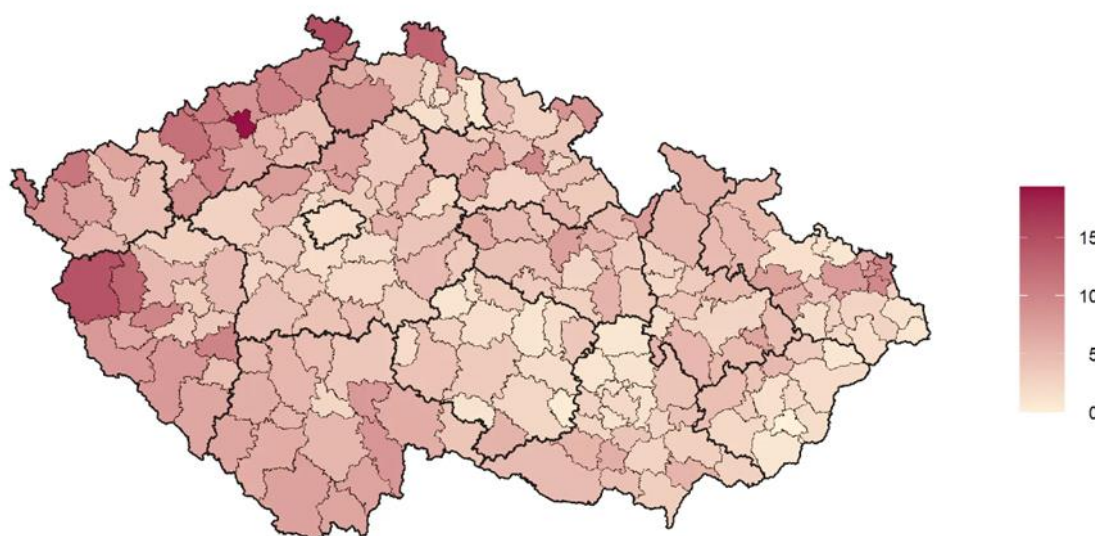
2.1.1. Předčasné odchody ze vzdělávání

Závažným problémem začíná být rovněž stoupající trend předčasných odchodů ze vzdělávání (týkajících se jak předčasných odchodů ze základních škol, tak ze středních škol), který má rovněž výraznou vazbu na sociální znevýhodnění. Celková míra výskytu předčasných odchodů ze vzdělávání je sice v České republice dlouhodobě pod celoevropským průměrem, nicméně, porovnáme-li výsledky v letech 2010, 2015 a 2020, je zřejmé, že vývoj situace v České republice jde proti evropskému trendu opačným směrem. Zatímco v celoevropském rámci hodnota míry předčasných odchodů ze vzdělávání v uvedených letech klesala (z 13,8 % v roce 2010 na 11 % v roce 2015 a 9,9 % v roce 2020), v České republice došlo k postupnému nárůstu ze 4,9 % v roce 2010 na 6,2 % v roce 2015, a dokonce 7,6 % v roce 2020. Lze tak konstatovat, že v České republice se nepodařilo dodržet závazek, který si stanovila ve vazbě na Strategii Evropa 2020 (Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění), kterou představila Evropská komise v březnu 2010 a která se stala hlavní strategií rámuující snahu o snížení míry předčasných odchodů ze vzdělávání. Evropská komise stanovila pro EU cíl snížit míru předčasných odchodů ze vzdělávání pod hranici 10 %, kterého se velmi těsně podařilo dosáhnout. Vláda České republiky v roce 2010 schválila národní cíl, kterým dosáhnout míry výskytu předčasných odchodů ze vzdělávání do roku 2020 na úrovni 5,5 %, ač tato hodnota v roce 2010 byla 4,9 %. Přesto se uvedeného cíle dosáhnout nepodařilo (Eurostat, 2022, Volfová et al., 2023).

Ač je celkový podíl předčasných odchodů ze vzdělávání v České republice stále pod evropským průměrem, v strukturálně postižených regionech hodnot evropského průměru dosahuje či je dokonce výrazně překračuje. Například v roce 2020 každá pátá mladá žena ve věku 18-25 let v regionu NUTS2 – Severozápad (Ústecký a Karlovarský kraj) patřila do kategorie osob, které předčasně ukončily vzdělávání (Eurostat, 2022; Volfová a kol., 2023).

Z dostupných dat lze identifikovat, že průměrně za roky 2019 a 2020 ze všech žáků, kteří v daném roce ukončili povinnou školní docházku, ukončilo povinnou školní docházku dříve než v 9. ročníků v Ústeckém kraji celkem 9,7 % žáků, v Karlovarském kraji 6,9 % žáků a v Moravskoslezském kraji 4,8 % žáků (PAQ Research, 2023). Republikový průměr přitom dosahoval hodnoty 4,2 %. Podrobnější přehled o podílu žáků s nedokončeným základním vzděláním na úrovni obcí s rozšířenou působností (ORP) ukazuje obrázek 3.

Obrázek 3: Podíl žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku dříve než v 9. ročníků ze všech žáků, kteří v daném roce a ORP ukončili povinnou školní docházku



Poznámka: Průměr za školní roky 2018/2019 a 2019/2020

Zdroj dat: PAQ Research (2024)

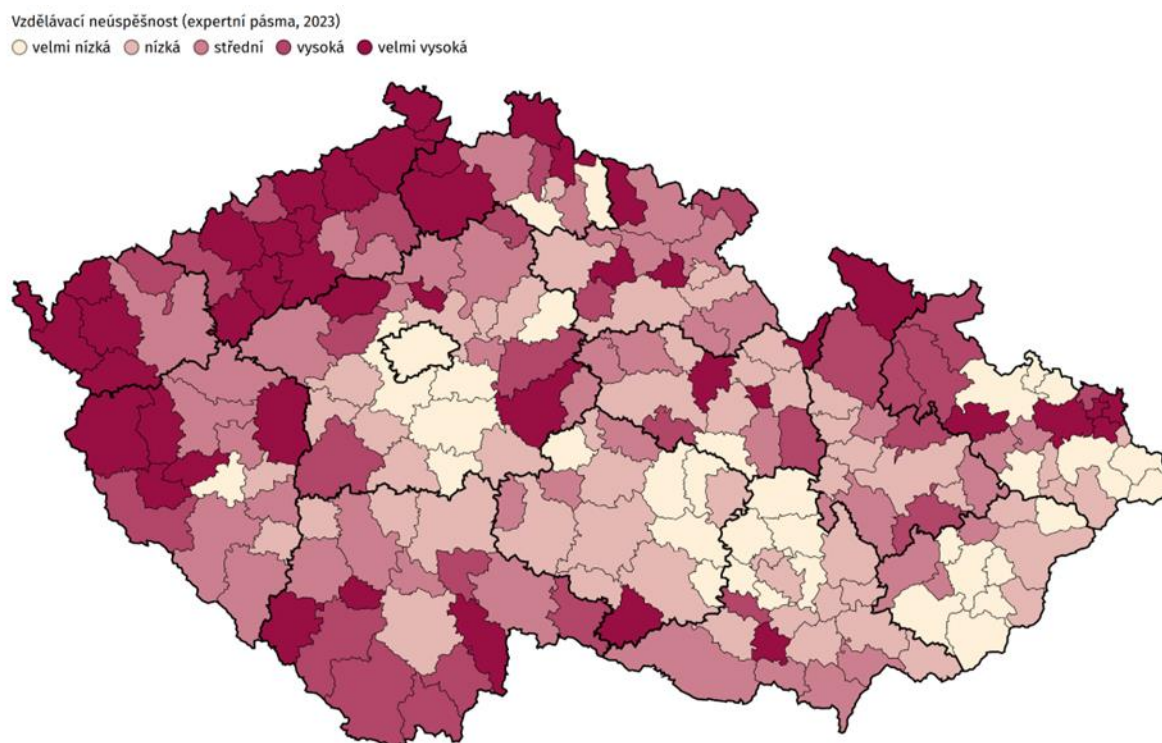
2.1.2. Nižší vzdělávací úspěšnost

Základ předčasných odchodů ze vzdělávání lze spatřovat mimo jiné ve vzdělávací neúspěšnosti na základních školách, a především v nedokončení základního vzdělání. V roce 2023 institut PAQ Research vydal mapu vzdělávacích problémů na základních školách podle jednotlivých ORP. Index je složený ze tří složek, a to nedokončování základní školy, opakování ročníku a vysoké absence v hodinách, jakožto ukazatele vzdělávacích problémů. Mapa ukazuje, že tyto problémy netrápí jen chudší kraje, ale i okraje těch bohatších, jako je Plzeňský či Olomoucký.

Vážným problémem českého vzdělávacího systému je rovněž přetrvávající nadrepräsentace romských žáků ve školách a třídách zřizovaných dle § 16 odst. 9 školského zákona. Jedná se fakticky o školy a třídy zpravidla primárně určené pro vzdělávání žáků s diagnostikovaným mentálním postižením. Ač byl podíl všech romských žáků vzdělávaných v základních školách ve školním roce 2020/2021 celkem 3,62 % z celkového počtu všech žáků, podíl romských žáků vzdělávaných podle tzv. upravených výstupů RVP ZV (využívaných jako vodítko pro nastavování výstupů u žáků s lehkým mentálním postižením) dosahoval hodnoty 12,81 %. Romští žáci též tvoří více než čtvrtinu žáků vzdělávaných v souladu s upravenými výstupy RVP (Kancelář vládního zmocněnce, 2022). Jednou z příčin tohoto stavu je nedostatečná kompenzace projevů a důsledků sociálního znevýhodnění (tedy faktorů, jež lze prostřednictvím efektivní pedagogické intervence eliminovat), které jsou zaměňovány za deficity v kognitivní oblasti, případně

přímo za mentální postižení, které má patobiologickou podstatu a je svou povahou ireverzibilní.

Obrázek 4: Vzdělávací neúspěšnost na ZŠ v roce 2023 pro jednotlivé ORP



Zdroj dat: PAQ Research (2024)

Podle výzkumu uskutečněného pro Světovou banku, pouze 20 % Romů žijících v sociálně vyloučených lokalitách v ČR bylo plně funkčně gramotných, jak by tomu mělo být po absolvování povinné školní docházky, 40 % mělo jen omezené schopnosti počítat a pracovat s textem a celých 40 % bylo funkčně ngramotných (Světová banka, 2008).

Na podkladě výše zmíněného lze jednoznačně konstatovat, že uvedené problémy se zásadním způsobem koncentrují zejména v regionech s vysokým zastoupením sociálně vyloučených lokalit (či obecněji rodin s nízkým socioekonomickým statusem) a zásadně se tak projevují především v situaci žáků, kteří spadají do cílové skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, a to především ve školách, které ve vyšším míře tyto žáky vzdělávají. Silně tak souvisí s dosud minimálně kompenzovaným vysokým zatížením škol s nadprůměrným zastoupením žáků se sociálním znevýhodněním.

Neutěšená situace na školách se může odrážet v následné nedůvěře ohrožených žáků svěřit se pedagogickému pracovníkovi, v problematickém školním a třídním klimatu a v častějším výskytu rizikového chování žáků, které ve svých důsledcích vede mimo jiné také k vyššímu administrativnímu zatížení pedagogů (Maele, 2011; Mitchell, 2018).

Nedostatek potřebné personální podpory a omezená možnost využívat adekvátní podpůrné nástroje snižuje možnosti škol efektivně řešit výše uvedené problémy, což vede

k jejich kumulaci či prohlubování. To má následně významný negativní dopad na žáky (např. nižší vzdělávací úspěšnost, vyšší výskyt projevů rizikového chování, předčasné ukončení vzdělávání), jejich rodiny (omezená identifikace potřeb rodiny a omezené možnosti její podpory, nízká míra orientace ve vzdělávacím systému a jeho požadavcích, neinformovanost o poradenských službách školy, nízká míra důvěry ve vzdělávací systém), podobně jako na pedagogické pracovníky (nedostatečná metodická podpora, nadměrné zatížení administrativou, frustrace a fyzické vyčerpání).

2.2. Příčiny

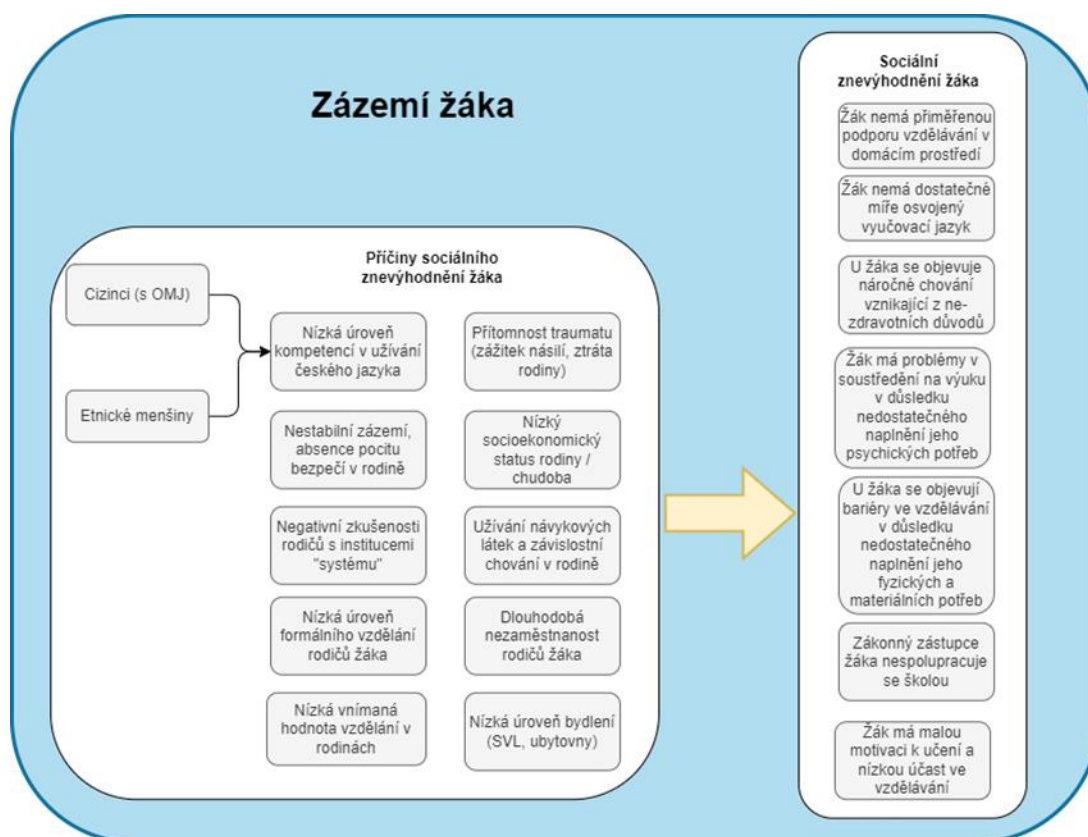
2.2.1. Zázemí žáka

Zázemím žáka se v rámci novelizace zákona o pedagogických pracovnících myslí především rodinné zázemí a široce chápaný socioekonomický a kulturní kapitál jeho rodiny.

Mezi důležité faktory ovlivňující vzdělávací výsledky žáků patří socioekonomický a kulturní status rodiny (Riala et al., 2003; Yamamoto a Holloway 2010), ale i to, jak jsou rodiče zapojeni do vzdělávání svého dítěte (Christenson, 2004; Fantuzzo et al., 2000) či jaké očekávání mají rodiče vůči svému dítěti (Siraj-Blatchford, 2010). Kromě toho rodiče poskytují svému dítěti široký matematický základ a ranou gramotnost. Ukazuje se, že matematické znalosti v raném věku jasně korelují s pozdějšími matematickými a čtenářskými dovednostmi (Watts et al., 2014). Considine & Zappalà (2002) zdůrazňují vliv socioekonomického postavení rodiny, přičemž významnou roli hraje pohlaví, vzdělání, rodičů, typ bydlení a etnická příslušnost. Sirin (2005) ve své meta-analýze ukazuje, že socioekonomický status silně koreluje s akademickými úspěchy jedinců. Obecně výzkum ukazuje, že žáci s vyšším rodinným socioekonomickým statutem dosahují lepších výsledků ve škole než ti s nižším (Okpala et al., 2001; Yang & Gustafsson, 2004; Engin-Demir, 2009; Tomul & Savasci, 2012).

Jak dále popisuje analýza, sociální znevýhodnění lze částečně kompenzovat řadou podpůrných opatření, pokud dojde ke včasné intervenci. Němec (2023) nabízí postup, s jehož využitím lze efektivně identifikovat žáky se sociálním znevýhodněním, a to prostřednictvím sledování a hodnocení dopadu nepříznivých životních podmínek žáka na jeho vzdělávání v sedmi základních oblastech, jak ukazuje obrázek 6. První oblastí je podpora vzdělávání v domácím prostředí. Druhou oblastí je osvojení vyučovacího jazyka. Třetí oblastí je náročné chování vznikající z nezdravotních důvodů. Čtvrtou oblastí je motivace a účast ve vzdělávání. Pátou oblastí je naplnění jeho psychických potřeb. Předposlední oblastí je naplnění fyzických a materiálních potřeb žáka a poslední oblastí je spolupráce mezi zákonným zástupcem žáka a školou.

Obrázek 5: Schéma problémů spojených se zázemím žáka



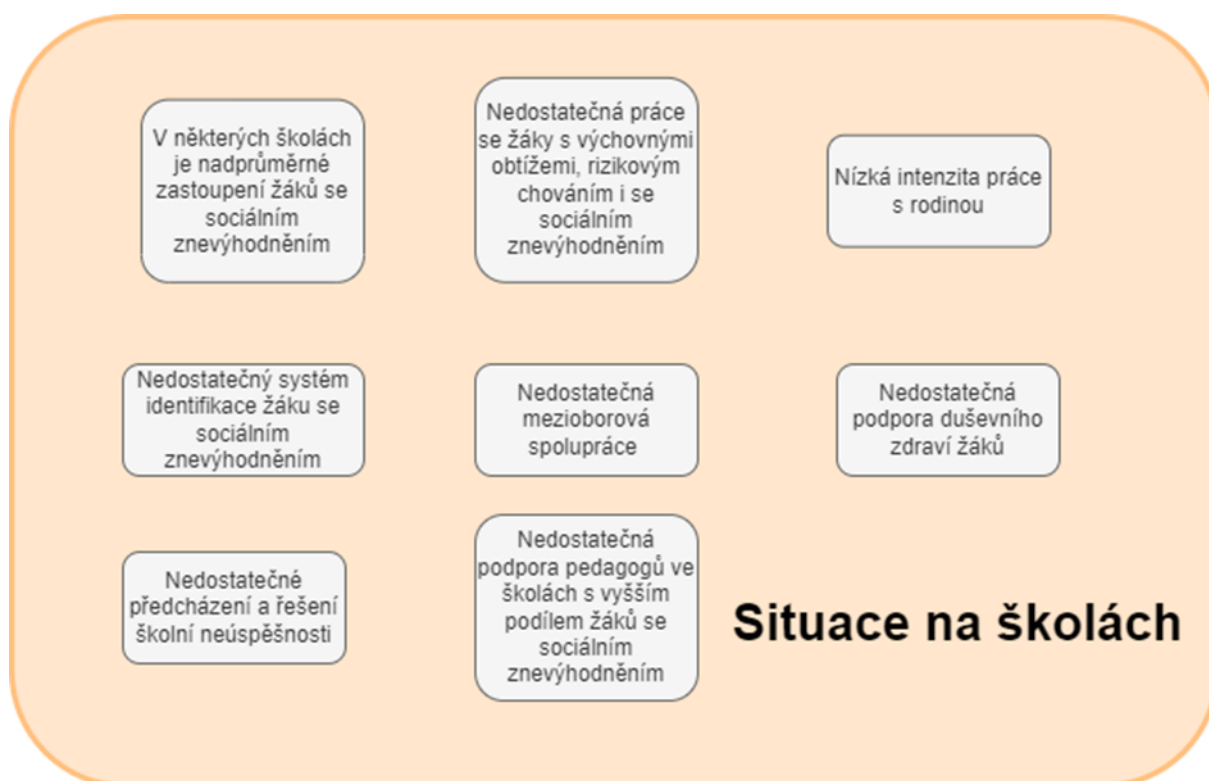
Zdroj: VAÚ, na základě konzultačního procesu s odborníky v oblasti vzdělávání

2.2.2. Situace na školách

Situace na školách má též vliv na studijní výsledky žáků, přičemž roli hrají faktory, jako jsou školní politika, vyučovací praxe či klima školy (Sellström, 2006; Freeman, 2014). Školní prostředí kromě vlivu na vzdělávací výsledky, má také vliv na zdraví a pohodu dětí. Problémové chování žáků, užívání alkoholu a drog a kriminalita mohou být kromě socioekonomického statusu rodičů a oblastí, kde škola působí ovlivněny i školním prostředím (Wilson et al., 2001; Aveyard et al., 2004; Evans-Whipp, 2004).

Studie ukazují, že pedagogové mají omezené možnosti kompenzovat sociální znevýhodnění žáků (Budilová et al. 2010; Zíková et al., 2010), a někteří učitelé a školská vedení často nevědí, jak správně postupovat při jejich vzdělávání (Budilová et al., 2010). Odborníci poukazují na to, že učitelé často nemají dostatečný trénink pro vhodné porozumění situaci žáků se sociálním znevýhodněním, což je nezbytný předpoklad pro adekvátní reakce na jejich potřeby (Zíková et al., 2010).

Obrázek 6: Schéma problémů spojených se situací na školách



Zdroj: VAÚ, na základě konzultačního procesu s odborníky v oblasti vzdělávání

Analýza provedená v roce 2009 organizací Člověk v tísní pro MŠMT v 53 školách v České republice ukázala, že většina pedagogů nemá dostatečné kompetence pro práci se sociálně znevýhodněnými romskými žáky (Člověk v tísní, 2009). Pouze 20,7 % učitelů prezentovalo relevantní postupy v oblasti sociální dimenze integrace a dokázalo je adekvátně konkretizovat a argumentovat. Na podkladě využití situační metody, kdy byl pedagogům představen modelový popis situace žaka se sociálním znevýhodněním a oslovení učitelé prokazovali své kompetence ve vztahu k identifikaci příčin žakových obtíží a jejich možnému řešení, byli respondenti rozděleni do tří úrovní, dle prokázaných kompetencí v dané oblasti. Pouze 6 % pedagogů patřilo do první skupiny zcela kompetentních (43 % patřilo do druhé skupiny relativně kompetentních). Celkově analýza ukázala "nízkou míru připravenosti pedagogů na naplňování potřeb sociálně znevýhodněných žáků s nízkým socioekonomickým statusem. Strategie uváděné respondenty byly často velmi obecné a zaměřovaly se pouze na dílčí aspekty situace žáků" (Člověk v tísní, 2009, str. 88).

V rámci výzkumu, do něhož se zapojilo celkem 615 pedagogů základních škol Ústeckého kraje celkem 45,2 % (tedy téměř polovina) respondentů deklarovalo převažující míru profesní nepřipravenosti a nejistoty ve vztahu k výuce a podpoře žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit. Přibližně každý sedmý učitel pak sám sebe hodnotil jako zcela nepřipraveného. Naopak, za zcela připraveného na výuku této cílové skupiny žáků se považuje pouze přibližně každý desátý oslovený učitel (Kříž a kol., 2021).

Jedním z nezbytných předpokladů pro možnost kompenzovat sociální znevýhodnění je adekvátní spolupráce mezi rodinou a školou. Tu však v současné době nelze hodnotit jako dostatečnou. Vliv rodiny a dalších osob v blízkém okolí je nejčastější příčinou limitující komplexní rozvoj žáků (Hanushek & Woessmann, 2011). Situaci takto vnímá i více jak polovina základních škol v ČR (63,5 %) (MŠMT, 2023a).

Další skupinu žáků, jejichž vzdělávací potřeby zůstávají v českých školách často nenaplněny, tvoří žáci s odlišným mateřským jazykem nebo nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, především cizinci. Pro mnohé rodiče žáků-cizinců je český vzdělávací systém nesrozumitelný, a nedokážou tak poskytnout svým dětem odpovídající podporu při vzdělávání. Kulturní, jazyková a informační bariéra pak představuje příčinu obtížných a konfliktních situací. Komunikace mezi školou a rodinami cizinců dlouhodobě selhává.

Tento problém je navíc v současné době umocněný následky ruské invaze na Ukrajinu, která přinesla vlnu uprchlíků. Po dvou letech od začátku války zůstává v Česku přibližně 310 tisíc uprchlíků, a více než polovina z nich chce zůstat minimálně další dva roky (PAQ Research, 2024). Podle výzkumu Šafářová et al. (2023) je výuka češtiny ve škole v letošním školním roce výrazně méně častá než v uplynulém školním roce, a to zejména na základních školách, kde ji mělo v březnu 68 % žáků, a nyní ji má jen 42 % žáků. Nedá se přitom říci, že by si ukrajinské děti již češtinu plně osvojily a učit se dále česky již nepotřebovaly. 31 % dětí, které se neučí na základní škole česky, mají dle deklarací rodičů jazykovou úroveň nízkou (do A2), 44 % má úroveň B1 a 25 % B2. U středoškoláků, kteří se česky ve škole neučí, má většina (61 %) jazykovou úroveň B1. Nejmenší znalost češtiny mají předškolní děti – ty se z většiny systematicky neučí česky (povinná výuka češtiny je až v posledním ročníku MŠ). Děti, které navštěvují mateřskou školu, se v češtině zlepšují více než ty, které ji nenavštěvují (domluví se jich česky 14 % oproti 2 %, těch, kdo do MŠ nedocházejí). Nadto, přibližně polovina dětí není podle rodičů dobře integrovaná do kolektivu (Šafářová et al., 2023).

Další z nesporných příčin přetrvávání problematické situace žáků se sociálním znevýhodněním je skutečnost, že pro její efektivní podporu nejsou dostatečně využívána nároková podpůrná opatření. Nejvyšší kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření ve vazbě na novelizaci Školského zákona v roce 2016 předpokládal, že počet žáků s podpůrnými opatřeními z důvodu „odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka“ se bude pohybovat v rozmezí od 169 103 až 214 538 (Systémová podpora inkluzivního vzdělání v ČR, 2015), reálně byla ve školním roce 2022/2023 podpora ve formě přiznaných podpůrných opatření na podkladě diagnostiky školských poradenských zařízení poskytována pouze 19 125 žákům se sociálním znevýhodněním (MŠMT, 2023b). Většinu žáků s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění současný systém nárokových podpůrných opatření v podstatě mívá. To přináší řadu navazujících problémů. Školy nezískávají prostředky na adekvátní personální podporu a nejsou adekvátně naplňovány jejich reálné potřeby, které jsou s poskytováním

nezbytné podpory žákům se sociálním znevýhodněním spojeny, a které jsou objektivně nesporně vyšší než při nižším podílu této cílové skupiny ve škole (Šmída et al., 2024).

Příčinu rozvinutých problémů lze spatřovat dle MPSV (2023) také v nedostatečně včasném zachycení žáků vyžadujících zvýšenou podporu. Nízká mezioborová spolupráce a liknavý a nekoordinovaný přístup zainteresovaných aktérů při řešení situace žáka často vede k rozvinutí jeho obtíží. Určitou příčinou může být také nedostatečný prostor školy pro komunikaci s dalšími aktéry při řešení situace žáka, stejně tak nedostatečná informovanost o nabídce poskytovatelů sociální služeb, jejichž využívání by škola mohla žákovi či jeho zákonným zástupcům/rodičům doporučit, případně pomoci takové služby zprostředkovat.

Výše uvedené problémy výrazným způsobem ovlivňují životy žáků, jejich rodin i pedagogických pracovníků školy. Často skrytý, avšak značný dopad lze sledovat také ve směru ke společnosti. V případě, že škola není vybavena adekvátními nástroji pro řešení uvedených problémů, mohou se tyto obtíže projevit významnými dopady v krátkodobém, střednědobém i dlouhodobém časovém horizontu. Různé obtíže mají tendenci se kumulovat, což vytváří složitější situaci při řešení daných problémů v budoucnosti.

2.3. Dopady

2.3.1. Dopady na jedince

Dopady sociálního znevýhodnění na jedince jsou v této analýze rozděleny na krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé dopady se projevují typicky v dospívání, kdežto dlouhodobé dopady sociálního znevýhodnění v dětství se ukazují až v dospělosti.

Krátkodobé dopady

Důsledky neřešených problémů lze spatřovat v krátkodobém i střednědobém časovém horizontu. Značná rizika negativního vývoje a zhoršení náročných situací a obtíží jsou výrazná např. v oblasti duševního zdraví. U dětí ze znevýhodněného prostředí je pravděpodobnější, že budou mít špatné fyzické a duševní zdraví (Patton et al., 2016; Clark et al., 2020), nejsou u nich naplněny potřeby ovlivňující jejich celkové zdraví (Chung et al., 2016), častěji se u nich rozvinou emocionální a behaviorální potíže (Donkin et al., 2014), a častěji uvádějí nízkou celkovou životní spokojenost a subjektivní pohodu (Clarke & Thévenon, 2022; PISA, 2018).

Obrázek 7: Schéma krátkodobých dopadů



Zdroj: VAÚ, na základě konzultačního procesu s odborníky v oblasti vzdělávání

Nedostatečná práce s bariérami ztěžujícími výchovu a vzdělávání žáka ovlivňuje také další oblasti. V praxi lze zaznamenat zhoršující se duševní zdraví žáků. Dle výzkumu vykazuje přibližně 40 % žáků známky středně těžké až těžké deprese, 30 % žáků pak vykazuje známky úzkosti (NÚDZ, 2023). To může významně zatížit systém psychologické a psychiatrické péče s následným dopadem na prohlubování psychických obtíží, deprese, úzkostí a podobně, současně je riziko dopadu v oblasti sebepoškozování a sebevražedného jednání. Ani životní spokojenost žáků není dobrá. Česká republika patří v ukazatelích celkové životní spokojenosti patnáctiletých žáků do poslední čtvrtiny zemí (PISA, 2018). Ač se uvedený problém opět výrazně koncentruje v regionech s vyšší mírou chudoby a s vyšším podílem rodin v nepříznivé sociální situaci, nevyhýbá se ani regionům z opačného konce spektra. Až 27 % žáků z Prahy má tak nízkou úroveň well-beingu, pro kterou by WHO doporučovala intervenci odborníka (Petrenko et al., 2023a). To se může promítnout např. do sebepoškozování, ke kterému se za posledních 12 měsíců uchýlilo přibližně 30 % dívek a 10 % chlapců z Hlavního města Prahy (Petrenko et al., 2023a).

Podobné výsledky přinesl i výzkum z Ústeckého kraje (Petrenko et al., 2023b), do kterého se zapojilo 21 tisíc žáků. Třetina žáků trpí symptomy úzkosti, desetina vykazuje symptomy těžké deprese, 33 % dívek a desetina chlapců se v posledním roce sebepoškozovala a více než pětina žáků v posledním roce přemýšlela o sebevraždě. Linka bezpečí eviduje 500% nárůst komunikace ohledně sebepoškozování dětí mezi lety 2017 a 2022 (Petráková, 2023). Děti mladší 15 let se častěji uchylují k sebepoškozování, dospívající ve věku 15-24 let mají však často sklony i k sebevražednému jednání. Sebevražda je pak druhou

nejčastější příčinou úmrtí v tomto věku. Výjimkou nejsou ani špatné vztahy ve třídě či šikana. Přibližně 26 % žáků zažilo v posledním roce opakované slovní napadání od spolužáků, 6,5 % pak zažilo opakovaně či pravidelně fyzické napadání od spolužáků. V rámci šetření PISA narostl v ČR počet žáků, kteří se stali obětí šikany v několika posledních měsících ze 25,4 % v roce 2015 na již 29,7 % v roce 2018.

Situaci zhoršuje i skutečnost, že významná část žáků postrádá ve škole základní mechanismy sociální opory - např. polovina žáků nemá ve škole dospělého, kterému by věřila natolik, aby se mu svěřila s problémem. Zajištění takového pracovníka, který by vzbuzoval důvěru, by mohlo být klíčové pro včasější identifikaci problémů v jejich zárodku. Aktuální celorepublikovou situaci v oblasti duševního zdraví doplňuje i fakt, že celkem 40 000 dětí v ČR má rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody. Tyto děti mnohdy zůstávají rozhodnutím soudu mimo rodinu, kdy se jejich celkový stav odráží též na vzdělávací úspěšnosti a vyžadují zvýšenou podporu.

Neřešení situace žáka může vést k vyšším absencím, ať již omluveným či neomluveným (Whitney 1994; Hallam 1996; Reid, 1999; Atkinson et al. 2000). Tito žáci často projevují nízké sebevědomí, mají narušený vztah ke škole a mívají rovněž horší studijní výsledky (Reid, 2002). Uvedená situace může vést také k projevům rizikového chování jako je lhaní ale i drobná kriminalita (Reid, 2005). Školní absence se může objevovat také v souvislosti s rozvedem či rozchodem rodičů (Butler, 2003).

Velmi přesvědčivě byl v mnoha studiích prokázán vliv nízkého socioekonomického statutu na celkové vzdělávací (akademické) výsledky. Žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí často zaostávají ve vzdělávání, například dosahují nižších výsledků v testech kognitivních dovedností v raném dětství a často opouštějí vzdělávání dříve než jejich lépe situovaní vrstevníci (Duncan & Magnuson, 2013a; Feinstein a kol., 2015; Cooper a Stewart, 2021).

Již mezinárodního šetření PISA v roce 2003 poukázalo na skutečnost, že Česká republika patří k zemím se silnou závislostí výsledků žáků na socioekonomickém a kulturním postavení jejich rodin (OECD, 2004). V návaznosti na tyto výsledky odborníci upozorňovali na to, že v českém vzdělávacím systému lze identifikovat vysokou míru selektivity a sociální nerovnosti. Kořeny vzdělanostních nerovností jsou v České republice vrostlé velmi hluboko jak do struktury vzdělávacího systému, tak do sociální struktury a stratifikace české společnosti (Matějů a Straková, 2006).

Za více než dvě dekády se dosud nepodařilo nalézt funkční řešení vedoucí ke snižování vzdělávacích nerovností, naopak, v některých oblastech lze dokonce identifikovat opačný trend. Výsledky šetření PISA z roku 2022 potvrzují prohlubování do té doby již relativně velkých vzdělanostních nerovností, které jsou charakteristické pro vzdělávací systém České republiky. Zatímco průměrné výsledky socioekonomicky znevýhodněných žáků poklesly mezi lety 2018 a 2022 o 9 bodů, průměrné výsledky žáků socioekonomicky znevýhodněných se snížily o 18 bodů, tedy dvojnásobně. Vzdělávací deficit

znevýhodněných žáků tak v roce 2022 činil 116 bodů a odpovídal v průměru třem letům školní docházky (ČŠI, 2023).

Česká republika nadto v rámci všech zemí účastnících se šetření PISA v roce 2022 vykazuje celkově třetí nejnižší (nižší vykazují již pouze Slovensko a Rumunsko) zastoupení takzvaně “akademicky resilientních studentů”, tedy žáků schopných úspěšně překonávat obtíže a výzvy spojené s nízkým socioekonomickým postavením jejich rodin. V rámci PISA se jedná o žáky, kteří náleží ke čtvrtině nejvýrazněji znevýhodněných žáků, ale zároveň jsou schopni dosahovat výsledků, které spadají do čtvrtiny nejlepších (OECD, 2023).

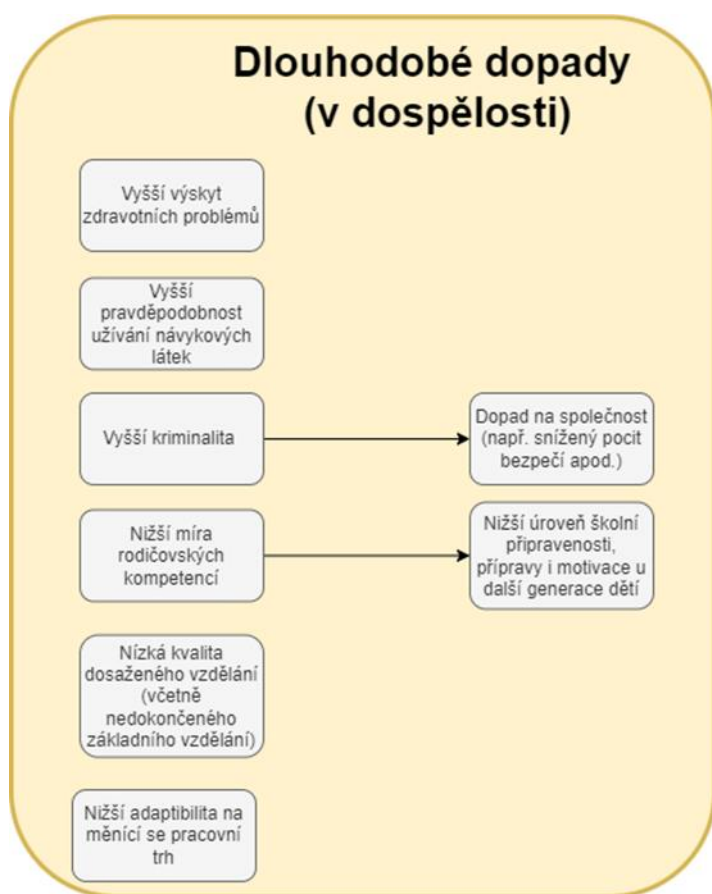
Dlouhodobé dopady

Důsledky raného znevýhodnění nadále formují příležitosti a výsledky dětí dlouho poté, co dosáhnou dospělosti (Vera-Toscano & Wilkins, 2020). Literatura o mezigenerační mobilitě již dlouho ilustruje, jak jsou sociální a ekonomické výsledky dospělých často úzce spojeny se socioekonomickým postavením jejich rodičů, a to v různé míře napříč zeměmi a v průběhu času (OECD, 2018; Blanden, Doepke a Stuhler, 2022). Tento přenos funguje prostřednictvím různých kanálů s kaskádovými efekty, které ovlivňují mnoho oblastí života (Masten et al., 2005; Masten et al., 2010). Rodinné zázemí hraje důležitou roli například při formování zdraví v dětství, které je zase silným determinantem nejen zdraví v dospělosti, ale také řady dalších aspektů pozdějšího života (Poulton et al., 2002; Currie et al., 2010; Currie, 2016; Jackson, 2015). Včasná nepodchycení problémů dále může vést k zatížení zdravotnické a psychiatrické péče či sociálních služeb. To má vliv nejen na zvýšenou potřebu personálních kapacit, ale také na dlouhé čekací lhůty, a tím pádem na oddálení doby začátku řešení problému. Socioekonomické znevýhodnění v dětství může také podstatně zvyšovat riziko nezaměstnanosti v rané dospělosti (Landen et al., 2012; Flores & Kalwij, 2014).

Sampson & Laub (1990) docházejí k závěru, že znevýhodnění v dětství vede k vyšší kriminalitě dospělých, užívání alkoholu, nezaměstnanosti či nestabilitě ve vztazích. Dopady můžeme sledovat nejen na celkovém přetěžování orgánů činných v trestním řízení a zatěžování odborné péče, ale i na ztrátě efektu preventivní činnosti, a tím na přetěžování sociálních a jiných služeb, podobně jako na zvyšování rizika další kumulace obtíží.

Podobně znevýhodnění v dětství ovlivňuje tempo a načasování přechodu do dospělosti, včetně přechodu z domova rodičů, do partnerství a do rodičovství (Vauhkonen et al., 2017; Billari, Hiekel a Liefbroer, 2019; Lesner, 2018).

Obrázek 8: Schéma dlouhodobých dopadů



Zdroj: VAÚ, na základě konzultačního procesu s odborníky v oblasti vzdělávání

2.3.2. Společenské dopady

Lze tedy konstatovat, že jak krátkodobé dopady v dětství, tak i dlouhodobé dopady v dospívání mají vliv na jedince i na společnost. Tyto důsledky lze v některých oblastech kvantifikovat v rámci společenských nákladů. Podobný přístup byl použit k odhadu ekonomických nákladů na různé sociální problémy včetně kriminality (Anderson, 1999), fyzické nečinnosti (Ding et al., 2016), zneužívání opiátů (Florence, Zhou, Luo a Xu, 2016), týrání dětí (Fang, Brown, Florence, & Mercy, 2012) a dětskou chudobu (Holzer et al., 2008). Ačkoli každá z těchto studií zkoumala jiný fenomén, spoléhají na stejnou definici ekonomických nákladů a k výpočtu nákladů na sociální problém používají roční přístup založený na incidenci.

V souladu s touto linií definujeme náklady jako cokoliv, co snižuje celkový sociální blahobyt v České republice. Celkové náklady zahrnují jak náklady na obětované příležitosti, tak na společenské škody (Boardman, Greenberg, Vining, & Weimer, 2010).

Vyrůstání v sociálním znevýhodněním může mít negativní dopad na zdraví člověka (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Case, Lubotsky, & Paxson, 2002; Ravallion, 2016). Znevýhodněné děti častěji navštěvují nemocnice a jejich zdraví ovlivňuje často také

neodpovídající strava (Wood, 2003). Ačkoli některé z těchto zdravotních nákladů lze přičíst dědičným faktorům, existují silné důkazy, které naznačují, že hlavní roli hraje fyzické prostředí, ve kterém znevýhodněné děti vyrůstaly. Howard et al. (2005) či Cutler a Lleras-Muney (2010) uvádějí, že jedinci s nižším vzděláním kladou menší důraz na své zdraví, což vede k vyšším nákladům na zdravotní péči. Fletcher a Frisvold (2009) naznačují, že vyšší vzdělání naopak může vést ke zvýšenému využívání preventivní péče, což může některé z těchto nákladů zmírnit.

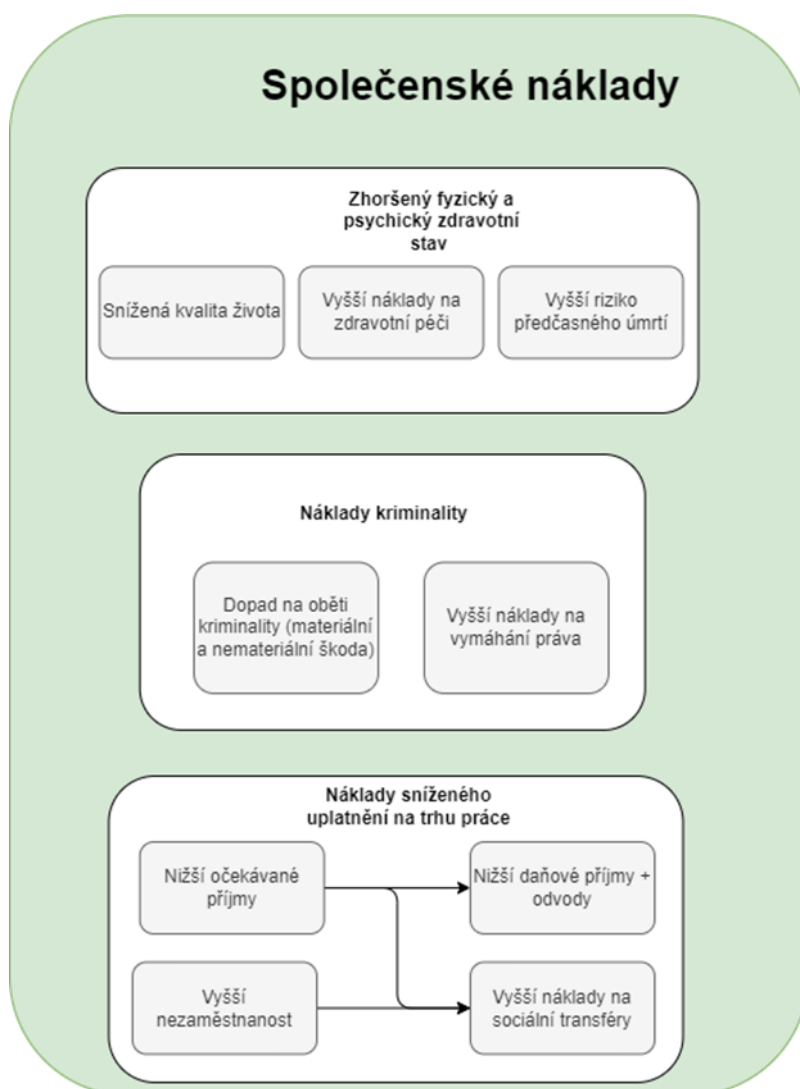
Dále děti rodičů, jejichž příjmy spadají do spodního kvintilu, mají v dospělosti výrazně vyšší pravděpodobnost, že spáchají trestný čin (Bjerk, 2007). To potvrzuje i ekonomická teorie, která naznačuje, že lidé páchají trestné činy, když jejich přínos převyšuje náklady (Becker, 1968), a chudí jedinci mívají vyšší míru návratnosti z trestné činnosti (Kelly, 2000). Protože znevýhodnění zvyšuje kriminalitu (Bjerk, 2007), zvyšují se také náklady na nápravu, soukromé výdaje na situační prevenci (autoalarmy, zámky atd.) a náklady obětované příležitosti na čas strávený plánováním a prováděním zločinů (Anderson, 1999; Cohen, 2000). Rostoucí počet výzkumů naznačuje, že uvěznění vytváří velké množství společenských nákladů, které se neobjevují ve státním rozpočtu (Alexander, 2010; Western, 2006). Patří sem náklady pro vězněné osoby, děti a rodiny a komunity (Clear, 2007). Věznění má mimo jiné za následek nestabilitu nebo ztrátu bydlení, nestabilitu, případně rozpad partnerských vztahů či manželství, dále např. dluhy v trestním soudnictví (DeVuono-Powell, Schweidler, Walters & Zohrabi, 2015).

Jedinci, kteří v dětství zažili nějaký druh sociálního znevýhodnění, vydělávají v dospělosti méně peněz ve srovnání s jejich neznevýhodněnými protějšky. To představuje ztracenou ekonomickou produktivitu a je to tedy ekonomická cena znevýhodnění. Tento proces byl rozsáhle zdokumentován a zachycen prostřednictvím konceptu kumulativní nerovnosti. Jak ukázali Rank, Hirschl a Foster (2014), děti vyrůstající ve znevýhodněném prostředí dosahují nižšího vzdělání. To má za následek méně rozvinutých dovedností a schopností, což vede k tomu, že získávají zaměstnání v méně placených a méně stabilních pracovních pozicích. Výsledkem je, že v průběhu dospělosti jsou jedinci ze znevýhodněného prostředí méně ekonomicky produktivní než jejich protějšci. Například Mayer (1997) a Corcoran a Adams (1997) ukazují, že zdvojnásobení příjmů rodin pod nebo na hranici chudoby zvyšuje příjmy jejich synů o 30-40 %. Nižší zaměstnanost a výdělky u dospělých ze znevýhodněného prostředí tedy představují promarněnou příležitost a ztracenou potenciální produktivitu, zatímco slabší zdraví představuje snížení well-beingu jedince (McLaughlin & Rank, 2018; Blanden, Hansen, & Machin, 2010). To má také negativní dopad na veřejné finance, protože snížená produkce znamená, že vlády mohou přijít o daňové příjmy, a nižší příjmy znamenají, že vlády pravděpodobně budou muset vyplácet více sociálních dávek na podporu znevýhodněných osob.

Dlouhodobé důsledky neřešení přetrvávajících vzdělávacích nerovností a dalších výše uvedených problémů, které často vyúsťují v předčasné odchody ze vzdělávání a

následnou sníženou uplatnitelnost na otevřeném trhu práce, lze spatřovat především v ekonomických ztrátách.

Obrázek 10: Schéma společenských nákladů



Zdroj: VAÚ, na základě konzultačního procesu s odborníky v oblasti vzdělávání

Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání jsou pro stát i jednotlivce značné, Matoušek (2019) dochází k závěru, že úspěšné dokončení střední školy s maturitou znamená zvýšení příjmů o více než 60 % (17 mil. Kč) oproti získání pouze základního vzdělání. Za horší dosažené výsledky pak může v přibližně 20 % právě socioekonomický status rodiny, který limituje maximální možné vzdělání jedinců (ČŠI, 2023). Pokud bychom se na problematiku podívali z širší perspektivy ekonomických dopadů v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, Clarke et al. (2022) odhadují ztrátu ve výši 4,8 % HDP České republiky v důsledku nezaměstnanosti, výdajů na zdravotní péči a nižšího výběru daní do státního rozpočtu.

3. Popis existujícího právního stavu

V současné době neexistuje legislativně pozice, která by na školách zajišťovala propojení sociální práce a pedagogiky. Školy sice využívají pozice sociálního pedagoga, ale pouze v rámci projektů OP JAK², Podpora škol z NPO³ či na náklady zřizovatele. Nicméně vzhledem k neexistenci vymezení pozice v zákoně o pedagogických pracovnících čelí pracovníci zaměstnaní jako sociální pedagogové nejasným pracovním podmínkám, kdy si školy často nejsou jisté, jak je odměňovat či jakou náplň práce mají vykonávat. Toto nejasné ukotvení pozice se pak odráží i v postavení sociálních pedagogů v rámci zaměstnanců školy, kdy se setkávají s nepochopením své role, neochotou spolupracovat ze strany kolegů a často nižším postavením než asistenti pedagoga.

Popsaná neukotvenost pozice sociálního pedagoga v zákoně o pedagogických pracovnících a její nesystémové financování pak způsobuje nestálost pozice a neatraktivitu pozice pro absolventy sociální pedagogiky, kteří pak jako absolventi vysoké školy hledají stabilnější pracovní pozice například v sociální práci. V důsledku toho je pak pro ředitele obtížné pozici na škole zavádět (počáteční úsilí může být vynaloženo zbytečně vzhledem k nejistotě dlouhodobého financování) a sehnat na ní vhodné kandidáty (pro nejisté pracovní podmínky).

Dalším problémem plynoucím z projektového financování představuje výše dotace, na kterou škola může dosáhnout. Ta se odvíjí od počtu žáku bez ohledu na to, jaký podíl tvoří žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tím pádem musí školy zvažovat, zda si zvolí pozici sociálního pedagoga na úkor jiné pozice, například psychologa či speciálního pedagoga, které také potřebuje. Vzhledem k výše uvedeným problémům, které vyplývají z neukotvení sociálního pedagoga v zákoně, pak školy raději volí stabilnější pozice.

² viz. [webové stránky](#)

³ viz. [webové stránky](#)

4. Identifikace dotčených subjektů

Uvedená regulace se týká následujících subjektů:

Žáci základních a středních škol

- V roce 2021 proběhlo šetření mezi řediteli škol⁴, které mapovalo počet žáků se sociálním znevýhodněním na českých školách. Z celkového počtu žáků základních škol tvořili žáci se sociálním znevýhodněním 7,5 %, viz tabulka A. U středních škol je podíl mírně nižší, žáci se sociálním znevýhodněním tvoří 5,7 % celkového počtu žáků. Pokud se zaměříme pouze na školy běžné (tedy bez speciálních škol a škol zřízených podle paragrafu 16 odst. 9), je jejich celkový podíl na základních i středních školách velmi podobný. Celkově tak navštěvuje běžné základní a střední školy 88 560 žáků se sociálním znevýhodněním z celkového počtu 1 342 666 žáků⁵. Uvedená regulace se tak dotkne nejvíce žáků se sociálním znevýhodněním, nepřímo se však dá očekávat vliv i na ostatní žáky, kteří školy navštěvují spolu se žáky se sociálním znevýhodněním.

Tabulka A. Počet a podíl žáků se sociálním znevýhodněním na základních a středních školách v České republice

| | Základní školy – všechny (N=4114) | Střední školy – všechny (N=1442) | Základní školy – pouze běžné třídy (N=3806) | Střední školy – pouze běžné třídy (N=1298) |
|--|---|--|---|--|
| Celkový počet žáků | 953 716 | 414 134 | 933 149 | 409 517 |
| Z toho počet žáků se sociálním znevýhodněním | 71 129 | 23 408 | 66 216 | 22 344 |
| Podíl žáků se sociálním znevýhodněním | 7,5 % | 5,7 % | 7,1 % | 5,5 % |

⁴ V rámci dotazníkového šetření byli znevýhodnění žáci definováni jako žáci, kteří splňují alespoň jednu z těchto podmínek:

- žije v nevyhovujících podmínkách (ubytovna, azylový dům, vyloučená lokalita atd.)
- pochází z jiného kulturního prostředí či neovládá plně český jazyk
- má extrémně nízkou vzdělávací podporu ze strany svojí rodiny
- trpí výraznou podobou chudoby, která například omezuje jeho účast ve vzdělávacích a volnočasových aktivitách

⁵ Tyto výpočty se vztahují pouze ke školám, u kterých máme údaje o počtu žáků a studentů se sociálním znevýhodněním.

Základní a střední školy

- V České republice je přes 5 000 běžných základních a středních škol. Z toho 901 běžných základních a středních škol lze považovat v různé míře za sociálně znevýhodněné, jelikož se v nich kumulují vzdělávací problémy (vzd. neúspěšnost, předčasné odchody) a navštěvuje je nadprůměrný počet žáků se sociálním znevýhodněním. Celkový počet žáků se sociálním znevýhodněním v těchto školách byl v roce 2021 36 662 (což je více jak polovina z celkového počtu žáků se sociálním znevýhodněním, viz tabulka A). Uvedená regulace se dotkne zejména těchto škol, kterým by měla umožnit lépe pracovat se žáky se sociálním znevýhodněním a předcházet vzdělávacím problémům.

Pedagogičtí pracovníci

- Pedagogičtí pracovníci ve školách vykazujících sociální znevýhodnění mají v současné době náročnější podmínky pro práci než pedagogičtí pracovníci v ostatních školách. Uvedená regulace by jim měla zajistit lepší podmínky pro výchovně-vzdělávací proces, kdy by mělo dojít k jejich odbřemenění tak, aby se mohli soustředit na excelentní výuku a práci se žáky.

Národní pedagogický institut

- Národní pedagogický institut bude zajišťovat metodické vedení pro školy vykazující sociální znevýhodnění, tak mediaci mezi školami a zřizovateli v územích, která jsou nejvíce zasažena sociálním znevýhodněním.

Rodiče (příp. jiné osoby, kterým bylo rozhodnutím příslušného orgánu svěřeno dítě do péče nahrazující péči rodičů), případně celé rodiny

- Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a zejména lidé, kteří jej vytváří, je klíčové pro vzdělávací proces dítěte. Uvedená regulace tak bude cílit i na práci s rodinami dětí a žáků, která povede k podpoře vzdělávacího úspěchu dítěte a k prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zajistí legislativní ukotvení uvedené regulace včetně návazných právních předpisů a také její administrativní provedení tak, aby se podpora dostala k potřebným školám.

5. Popis cílového stavu

Předkládaná novela usiluje o řešení zmíněných dvou hlavních problémů prostřednictvím implementace nákladově-efektivních nástrojů v rámci vzdělávacího systému ČR. Cílem je snižování předčasných odchodů žáků ze vzdělávacího systému a současně zvyšování jejich vzdělávací úspěšnosti při vědomí široké škály příčin a při současné reflexi společenských nerovností v rámci vzdělávacího systému (regionální nerovnosti, nerovnosti na základě socioekonomické situace domácnosti žáků).

Novelizace zákona o pedagogických pracovnících společně se školským zákonem navrhuje dosažení cíle pomocí zavedení nových nástrojů k řešení problému s předčasnými odchody žáků ze vzdělávacího systému a nízké vzdělávací úspěšnosti.

Tabulka 1: Cíle navrhované intervence

| Cíl | Indikátor |
|---|--|
| Snížení dlouhodobý počet předčasných odchodů ze vzdělávacího systému o nejméně 21 % pro každou věkovou kohortu za 10 let. | Počet žáků ZŠ a SŠ, kteří předčasně ukončili vzdělání |
| Snížení počtu žáků opakujících ročník | Počet žáků ZŠ a SŠ opakujících ročník |
| Zvýšení gramotnosti v klíčových předmětech | Průměrný výsledek v testech čtenářské gramotnosti (PISA, 15letí) Průměrný výsledek v testech matematické gramotnosti (PISA, 15letí) Průměrný výsledek v testech přírodovědné gramotnosti (PISA, 15letí) Průměrný výsledek v testech čtenářské dovednosti (PIRLS, 4.tř.ZŠ) |
| Vytvoření efektivního a přehledného systému prevence předčasných odchodů ze vzdělávání. | Přehled úspěšných intervencí sociálních pedagogů, které pomohly stabilizovat ohroženého žáka / ohroženou domácnost |
| Zajištění flexibilních kapacit cíleného poradenství a sociální podpory | Počet případů / osob, kterými se v rámci svého působení zabýval sociální pedagog |

Konkrétní cíle jsou představeny v tabulce 1. Pro vyhodnocení cílů v rámci přezkumu účinnosti regulace lze stanovit jako základní měřítko úspěchu navrhované intervence snížení počtu předčasných odchodů ze vzdělávacího systému o jednu pětinu, to znamená jeden z pěti žáků, kteří by jinak předčasně ukončili své vzdělávání, dokončí úspěšně alespoň střední školu, v dlouhodobém horizontu, tzn. za 10 let. Tato hranice je stanovena na základě nákladové efektivity představené v kapitole 11.

6. Zhodnocení rizika

Rizika vyplývající z neřešení problému odpovídají popsaným hlavním problémům v kapitole 3, primárně dlouhodobé neřešení nízkých vzdělávacích výsledků a vysoké míry předčasných odchodů u sociálně znevýhodněných dětí související s dopady jak na samotné žáky v dospívání i dospělosti, ale také na společnost a na veřejné rozpočty. Dlouhodobé nashromážděné problémy řešení ústředního problému dále zvyšují tyto náklady.

Mezi právní rizika, která jsou spojena s neřešením problému, patří zejména riziko, že při nepřijetí zákona Česká republika nedostojí mezinárodním závazkům, které pro ni z mezinárodního práva vyplývají.

Česká republika byla v minulosti v souvislosti s nevyhovujícím stavem právní úpravy v oblasti vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním rozhodnutím Evropského soudu pro lidská práva v roce 2007 odsouzena za diskriminaci romských žáků, co se týče jejich přístupu ke vzdělání. Tento rozsudek se týkal faktu, že romští žáci jsou (dodnes) nadreprezentováni ve školách zřízených podle)paragrafu 16 odst. 9 oproti běžné populaci žáků. Z výzkumu Hoření et al. (2022) vyplynulo, že se tak často děje proto, že v běžných základních školách nejsou dostatečné podmínky pro individuální přístup k těmto žákům, proto je systém v dobré víře směřuje do paragrafových škol. Toto řešení je však diskriminační, jelikož cílem je zajistit inkluzivní vzdělávání v běžných školách. Česká republika od vydání rozsudku již některé dílčí kroky směrem k nápravě připravila, a to konkrétně opatření k etnické desegregaci v rámci Akčního plánu⁶.

Mezi rizika spojená s navrhovaným zákonným řešením patří:

6.1. Nedostatečný zájem některého ze zainteresovaných subjektů

a) Školy

Minimalizace rizika: Doporučuje se zavedení metodického vedení škol či šíření osvěty mezi školami. Na druhou stranu podle zjištění ČŠI (2020) se ukazuje, že čím je žáků se sociálním znevýhodněním ve škole více, tím spíše školy na jejich potřeby reagují adekvátními strategiemi.

b) Žáci a rodina

Minimalizace rizika: Při výběru vhodného řešení je brán zřetel na kompenzaci nezájmů rodičů i na zvýšení motivace žáků. Konkrétně lze toto nalézt mezi kritérii v tabulkách 2 a 3.

⁶ Viz webové stránky [MŠMT](#)

6.2. Implementační rizika spojená s náběhem systému

- a) Potíže při nabírání kapacit kvalifikovaných pedagogických a nepedagogických pracovníků

Minimalizace rizika: Při výběru intervencí bylo dbáno na potenciální kapacitní možnosti na trhu práce. Zároveň při definování popisu odborných pozic, minimálních kvalifikací a zařazení byla zohledněna dlouholetá praxe i nově nabyté zkušenosti z pilotního projektu Podpora rovných příležitostí (PROP).

- b) Nevhodné metodologické nastavení systému, které povede ke snížení efektivity navrhované intervence

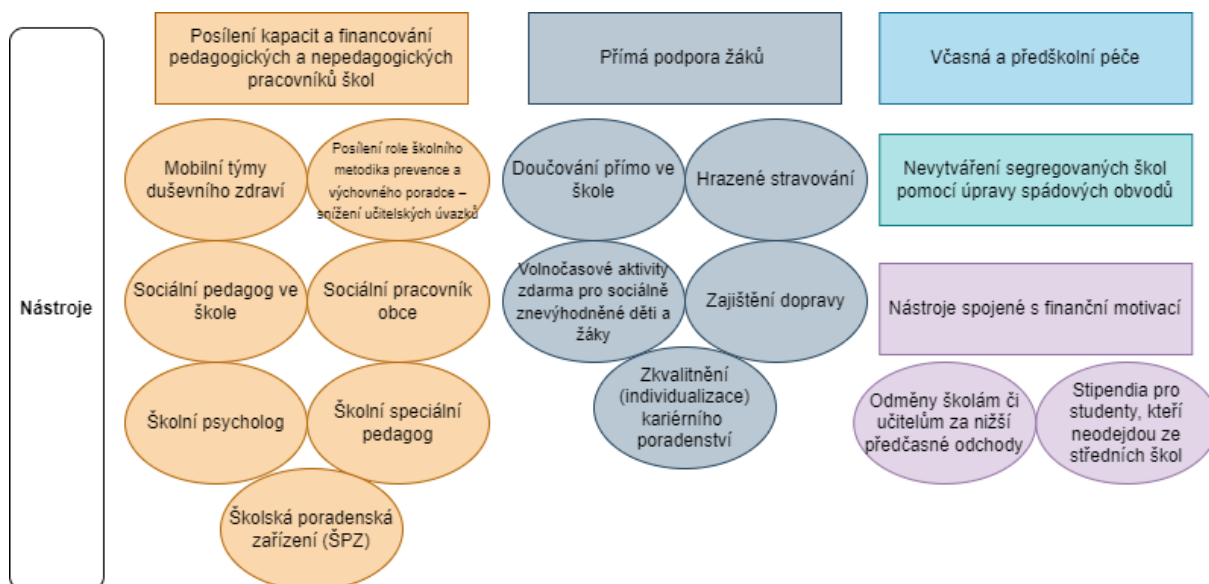
Minimalizace rizika: Nastavení systému vychází ze zkušeností z pilotního projektu PROP a ze zahraničních zdrojů a zkušeností, díky kterým máme povědomí o efektivity jednotlivých intervencí.

V průběhu tvorby navrhované intervence byla přítomna snaha o minimalizaci rizik prostřednictvím konzultačního procesu se zainteresovanými stranami, využití výstupů pilotního projektu PROP a šetřeních podniklých na základě tohoto projektu, a aplikován princip následného využívání prověřených nástrojů a projektů dobré praxe.

7. Nástroje pro posílení vzdělávací úspěšnosti a snížení předčasných odchodů

Tato kapitola představuje možné nástroje k předcházení vzdělávací neúspěšnosti a zvýšení vzdělávací úspěšnosti, které byly identifikovány na základě odborné literatury a konzultací s pracovní skupinou. Na základě vyhodnocení nástrojů v této kapitole jsou pak v kapitole 9 navrženy varianty implementace vybraných nástrojů pro posílení vzdělávací úspěšnosti. U každého nástroje je popsáno jeho fungování, zkušenosti z ČR i ze zahraničí, a – pokud je to možné – evidence efektivity. Nástroje jsou rozděleny do pěti skupin, jak ukazuje obrázek 9. Pro větší přehlednost jsou na konci kapitoly dvě tabulky (tabulka 2 a tabulka 3) shrnující, na které příčiny vzdělávací neúspěšnosti jednotlivé nástroje cílí.

Obrázek 9: Klastry nástrojů a jednotlivé nástroje zvažované v rámci předkládané novely



Zdroj: VAÚ

7.1. Posílení kapacit a financování pedagogických a nepedagogických pracovníků škol

7.1.1. Mobilní týmy duševního zdraví

Programy zaměřené na duševní zdraví mají pozitivní dopad na fyzické a psychické zdraví a pohodu žáků (Lopéz et al., 2021; Berger et al., 2022). V případě nedostatku dětských psychologů a terapeutů na určitém místě mohou mobilní týmy duševního zdraví tyto nedostatečné kapacity nahradit. Mobilní týmy zpravidla zajišťují intenzivní a komplexní práci s podporou duševního zdraví. Ve vazbě na problematiku duševního zdraví mohou poskytnout metodickou oporu pedagogickou, psychologickou, sociální a zdravotní. Nicméně, mobilní týmy duševního zdraví svou pozornost logicky cílí zpravidla specificky

na problematiku well-beingu a duševního zdraví a neřeší tak další potřeby, které na školách převládají. Jako externí subjekty poskytující úzce profilovanou intervenci rovněž pracovníci týmu nedisponují podrobnější znalostí žáků školy a jejich rodin. Mobilní týmy též nemohou dostatečně flexibilně a kontinuálně reagovat na aktuální situaci ve škole. V neposlední řadě je překážkou jejich širokého uplatnění také vysoká náročnost pro vytvoření a zajištění tohoto řešení v jednotlivých regionech, a to jak po finanční, personální, tak i organizační stránce. V Česku fungují pilotní projekty mobilních týmů duševního zdraví například ve Zruči nad Sázavou a Kutné Hoře⁷. Jejich působení je hrazeno z fondů EHP a Norska.

7.1.2. Posílení role školního metodika prevence a výchovného poradce – snížení učitelských úvazků

Pozice školní metodik prevence a výchovný poradce již na českých školách existují. Jedná se tedy o pozice již zavedené, disponující zpravidla dobrou znalostí prostředí školy a žáků.

Co se týče důkazů efektivity využití školního metodika prevence a výchovného poradce, tyto pozice jsou náplní a popisem práce srovnatelné s „councillors“ ve Spojených státech. Tam jejich činnost prokazatelně vedla ke snížení míry výskytu kázeňských přestupků (Carrell & Carrell, 2006; Carrell & Hoekstra 2014) a zvýšení školní docházky (Mulhern, 2020).

V českém prostředí se typicky jedná o pedagogické pracovníky – učitele. Navýšení úvazku pro uvedené pozice by mohlo přispět ke zvýšení kvality jejich práce, nicméně, to může být docíleno pouze snížením relativně dražší přímé pedagogické činnosti. Školní metodik prevence i výchovný poradce v rámci své činnosti stále vystupuje z pozice učitele, a představuje tedy zavedenou formální autoritu, což může komplikovat spolupráci s žákem a rodinou. Navíc tyto pozice často nepřinášejí nástroje pro řešení mnoha obtíží, které se zpravidla vyskytují či generují v rodinném prostředí. Pracovníci na těchto pozicích často nemají dostatečnou znalost problematiky sociálního prostředí a sociálních bariér, a ve velmi omezené míře také využívají sociálně-pedagogické postupy.

7.1.3. Sociální pedagog

Sociální pedagog je odborný pracovník školy, který svou kvalifikaci v současné době získává studiem vyšší odborné školy (DiS.), nebo vysokoškolským bakalářským či magisterským studiem (Bc., Mgr.), a to v oboru Sociální pedagogika/Sociální práce.

Hlavním úkolem sociálního pedagoga je poskytovat podporu žákům, kteří jsou ohroženi vzdělávací neúspěšností. Kromě toho se sociální pedagog zabývá také spoluprací s rodiči a učiteli, snaží se sladit jejich očekávání a požadavky. Jeho práce zahrnuje také pozitivní ovlivňování atmosféry ve škole a vztahů mezi všemi zástupci širší školní komunity. Dále se snaží minimalizovat absenci žáků, například prostřednictvím návštěv rodin a zjišťováním

⁷ Viz [webové stránky](#) projektu.

důvodů nepřítomnosti dítěte ve škole. Činnost sociálního pedagoga se částečně překrývá s činností sociálního pracovníka. Sociální pedagog spolupracuje s různými institucemi, včetně pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogického centra, střediska výchovné péče, poskytovatelů sociálních služeb či dětských lékařů a dalších, s cílem efektivně pomáhat žákům a jejich rodinám.

Alvarez et al. (2013) ukazuje, že počet školních sociálních pracovníků⁸ v USA pozitivně ovlivňuje počet absolventů středních škol. Školní obvody se školními sociálními pracovníky měly více žáků, kteří dokončili střední školu, což naznačuje, že znalosti a dovednosti, které školní sociální pracovníci do školních obvodů přináší, mohou vést k lepším vzdělávacím výsledkům. Lopéz et al. (2021) dochází k závěru, že školy v Chile s psychology a sociálními pracovníky pracujícími jako zaměstnanci mají nižší krátkodobou i dlouhodobou míru předčasného ukončení školní docházky. K podobným závěrům o pozitivním vlivu školních sociálních pracovníků na žáky a jejich well-being docházejí i další studie (Newsome et al., 2008; McManama, 2011; Tan et al., 2021).

Mezi další výzkumy relevantní k odhadu efektu zavedení sociálního pedagoga na vzdělávací neúspěšnost můžeme řadit dopadové studie zavedení mentorů v Nizozemsku a USA, neboť jde o pozici s velmi podobným fungováním a výčtem kompetencí jako je sociální pedagog. Mentoři mají prokázaný pozitivní vliv jak na docházku (Carrell & Sacerdote, 2013; De Witte et al. 2013; Cabus & De Witte, 2015; Eby et al. 2008), tak například kriminalitu (Heller, 2014). Zároveň podle výzkumů snižují počty předčasných odchodů ze vzdělávání, a to asi o 57,7 % oproti kontrolní skupině podle Wilson & Tanner-Smith (2013) a o přibližně 40 % podle van der Steeg et al. (2015).

V současné české legislativě není definován jako pedagogický pracovník (podle zákona o pedagogických pracovnících). Ve školách působí např. v rámci evropských operačních programů (OP JAK), z Národní plánu obnovy (PROP), je financována zřizovatelem či z jiných zdrojů.

I když se některé činnosti školního sociálního pedagoga mohou do určité míry krýt s náplní práce učitele, metodika prevence, výchovného poradce, asistenta pedagoga nebo školního psychologa, specifické části role školního sociálního pedagoga se značně liší. Navíc výše uvedené pozice pedagogických pracovníků či psychologů často nemají dostatečnou kapacitu pro činnosti, které by mohl plnit školní sociální pedagog (Člověk v tísni, 2009).

Školní sociální pedagog by tak v rámci školního systému mohl zastávat především ty kompetence, které by mohly výrazně přispět ke zlepšení vzdělanostních výsledků dětí a žáků se sociálním znevýhodněním. Jednou z hlavních výhod sociálního pedagoga je nejen znalost školního prostředí, ale také znalost přirozeného prostředí žáků. Zřízení pozice

⁸ Školního sociálního pracovníka v USA lze považovat díky podobnosti kompetencí a způsobu fungování za obdobu sociálního pedagoga tak, jak je popsán v této analýze

školního sociálního pedagoga by mohlo do prostředí škol přinést novou sadu činností, které dosud nebyly pokryty.

Na základě analýzy vypracované pro MŠMT J. Klusáčkem v roce 2014 by školní sociální pedagog by mohl plnit následující možné role (kompletní výčet lze nalézt v **příloze 2**):

- Podpora vzdělávání dětí/žáků se sociálním znevýhodněním
 - Současně může představovat významnou podporu ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (žáků – cizinců).
 - Identifikace a vyhodnocování potřeb a silných stránek žáků se sociálním znevýhodněním a jejich rodin, pokud jde o podporu dětí v oblasti vzdělávání
 - Plánování podpory žáka v oblasti vzdělávání
 - Zajišťování spolupráce subjektů a koordinace podpory žáka ve vzdělání, kterou poskytuje: škola – učitelé, asistenti pedagoga, rodina, sociální služby, OSPOD, obec
 - Přímé poskytování podpory žákovi a rodině ve vzdělání: Podpora v oblasti materiálních podmínek vzdělávání, kam spadá strava, ošacení, hygiena, doprava do školy, místo pro učení, školní pomůcky, finanční situace rodiny (dávky), pomoc v oblasti bydlení, podpora školní docházky, posilování rodičovské kapacity v oblasti podpory žáků ve vzdělávání, posilování vzdělanostních aspirací žáků
- Ochrana dětí – děti zneužívané, zanedbávané, traumatizované
 - Související rolí školního sociálního pedagoga by mohla být prevence zanedbávání, zneužívání a traumatizace dětí, které v některých případech vyúsťuje až v jejich odebrání z rodiny a umístění do pěstounské péče nebo ústavní péče (dětských domovů).
 - Včasná identifikace a vyhodnocování zneužívání, týrání a zanedbávání dětí (jak vyhodnocování školním sociálním pedagogem, tak podpora OSPOD ve vyhodnocování, které tyto orgány provádí)
 - Plánování podpory (jak plánování podpory poskytované školním sociálním pracovníkem, tak podpora OSPOD v tvorbě individuálního plánu ochrany dítěte)
- Prevence obtíží v oblasti chování
 - Prevence vzniku a eskalace obtíží v oblasti chování, které vedou k vzdělávací neúspěšnosti, a mohou vyústit v pobyty ve středisku výchovné péče, diagnostických ústavech a dětských domovech se školou. Školní sociální pedagog by se v této oblasti doplňoval se školním psychologem, pokud na škole působí.

- Zajišťování spolupráce subjektů a koordinace podpory poskytované OSPOD, výchovnými poradci, školními metodiky prevence, středisky výchovné péče, poskytovateli preventivních programů na školách (školní sociální pedagog by svou znalostí žáků a podmínek ve školním prostředí zajišťoval, aby program vycházel z potřeb dětí na konkrétní škole), školskými volnočasovými zařízeními – středisky volného času (domy dětí a mládeže), sociálními službami – NZDM, terénními programy, mentorskými programy (Pět P), obecní policií či Policií ČR.
- Přímé poskytování podpory (pokud nemohou zajistit podporu výše uvedené subjekty) ve vztahu k žákovi i ve vztahu k rodičům (posilování rodičovské kapacity vedoucí ke snížení obtíží v oblasti chování)
 - Vzdělávání učitelů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách
 - Posilování komunitního charakteru školy
 - Zodpovědnost za školní telefonní linku pro děti a rodiče
 - Koordinace, nábor dobrovolníků pro doučování

Sociální pedagogové fungují dnes již v mnoha zemích, například na Slovensku, v Německu, v Polsku, Velké Británii, Španělsku, Portugalsku či Dánsku. Například německá školní sociální pedagogika se tradičně zajímá o zvyšování kvality sociálních vztahů, problematiku nedostatečného prospěchu ve škole, prevenci záškoláctví a rizikového chování a rozvoj zdravého životního stylu (Lorenzová, 2018).

Ačkoli se na školní sociální práci/pedagogiku kladl v Německu důraz již od jejího vzniku, tento důraz se ještě zvýšil v 90. letech 20. století s rostoucím povědomím o sociálně patologických jevech u dětí a mládeže, jako jsou závislosti, delikvence a šikana. Od škol se očekávalo, že v prevenci těchto problémů sehrají zásadní roli (od 90. let se v České republice a na Slovensku tento problém řešil ustanovením pozice "metodika prevence" na každé škole).

V Polsku má sociální pedagogika silnou tradici sahající až do 19. století. Ve školách je výkon agendy sociální pedagogiky na speciálně vyškolených pracovnících známých jako školní pedagogové (pedagog szkolny). Jedná se o zaměstnance školy, kteří organizují pedagogickou i psychologickou pomoc v rámci instituce. Zdůrazňují se zejména funkce výchovné, pečovatelské, diagnostické a poradenské (Lorenzová, 2018).

Od přelomu tisíciletí bojují sociální pedagogové (educadores sociales) o své začlenění také ve Španělsku. V některých autonomních oblastech, jako je Kastilie-La Mancha a Extremadura, je sociální pedagog neakademickým pracovníkem školy (pozn.: jedná se o pracovníka, který se nepodílí na výuce), který se zaměřuje na překonávání nerovností a na uznávání individuálních a sociálních práv ve vzdělávání spolu se spoluprací s komunitou, podporou vztahů s místními aktéry, zprostředkováním a řešením konfliktů vyplývajících z interakcí ve škole a podporou výchovy k občanství a solidaritě (Lorenzová, 2018).

Ve Velké Británii je sociální pedagogika koncipována jako prostředek péče o potřeby ohrožených dětí v širokém spektru sociálních podmínek. Ve vztahu ke škole se agenda sociální pedagogiky soustředila na nedostatečné studijní výsledky, problémy spojené s nežádoucím chováním, záškoláctvím a nedostatkem profesních ambicí, poruchy psychosociálního vývoje, často spojené s asociálním chováním, deficity v sociálních dovednostech a pocity nedostatečnosti a vyloučení (Lorenzová, 2018).

Slovensko, země, která je České republice historicky i kulturně nejbližší, se v oblasti zavádění sociální pedagogiky do škol nachází poměrně daleko před českými realitami. V roce 2009 byl novou legislativou formálně zřízen sociální pedagog jako odborná funkce jmenovaná školou (Lorenzová, 2018).

Česko má se sociálními pedagogy zkušenosti díky projektům bojujícím zacíleným na prevenci a řešení vzdělávacích neúspěchů. Například v rámci reflexe projektu Podpora rovných příležitostí⁹ vyšlo najevo, že ze skupiny škol s nadprůměrným zastoupením žáků se sociálním znevýhodněním podpořených ve školním roce 2022/2023, zvolilo pozici školního sociálního pedagoga 76 škol z celkových 256. Podle odevzdaných ročních evaluačních zpráv, které školy vyplňovaly k srpnu 2023, působilo v prvním roce v rámci projektu 57 školních sociálních pedagogů (na některých školách ještě nebyla činnost pozice zahájena). Sociální pedagogové do škol nastupovali průběžně a délka jejich působení ve školách se ke konci prvního monitorovacího období lišila, stejně jako se lišila výše jejich úvazku. Některé pozice nemohly školy obsadit z důvodu nedostatku pracovníků v daném regionu či z důvodu nižšího finančního ohodnocení v rámci projektu PROP oproti jiným typům projektů (např. Šablony v rámci OP JAK). Některé školy financovaly pozici sociálního pedagoga z jiného projektu, počkaly na jeho skončení a plynule přešly na financování pozice z projektu PROP.

V rámci projektu PROP nejvíce sociálních pedagogů působilo na školách 7–9 měsíců, kdy byla významná část jejich činnosti zaměřena na identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním a jejich následný monitoring (tato časová investice se jeví jako nutná, jelikož byl sociální pedagog často na škole nový, podobně jako školy často nevyužívaly jednotný a metodicky ukotvený postup identifikace žáků se sociálním znevýhodněním).

Pouze 8 % škol z 57 neidentifikovalo problém s činností sociálního pedagoga (což však není ojedinělé – školy čelily podobnému množství problémů i u jiných nástrojů podpory). Jako nejčastější problémy (25 %) školy zmiňovaly, že pozice školního sociálního pedagoga není nijak legislativně ukotvena, z čehož vyplývají nejasnosti ohledně pracovní náplně sociálního pedagoga a podmínek jeho zaměstnávání. Za nevhodné označovaly zařazení uvedené pozice mezi nepedagogické pracovníky a poukazyvaly na neinformovanost pedagogů o náplni práce sociálního pedagoga. Z toho také patrně pramení nižší zájem pedagogů o podporu ze strany sociálního pedagoga a spolupráci s ním. Jedním z dopadů

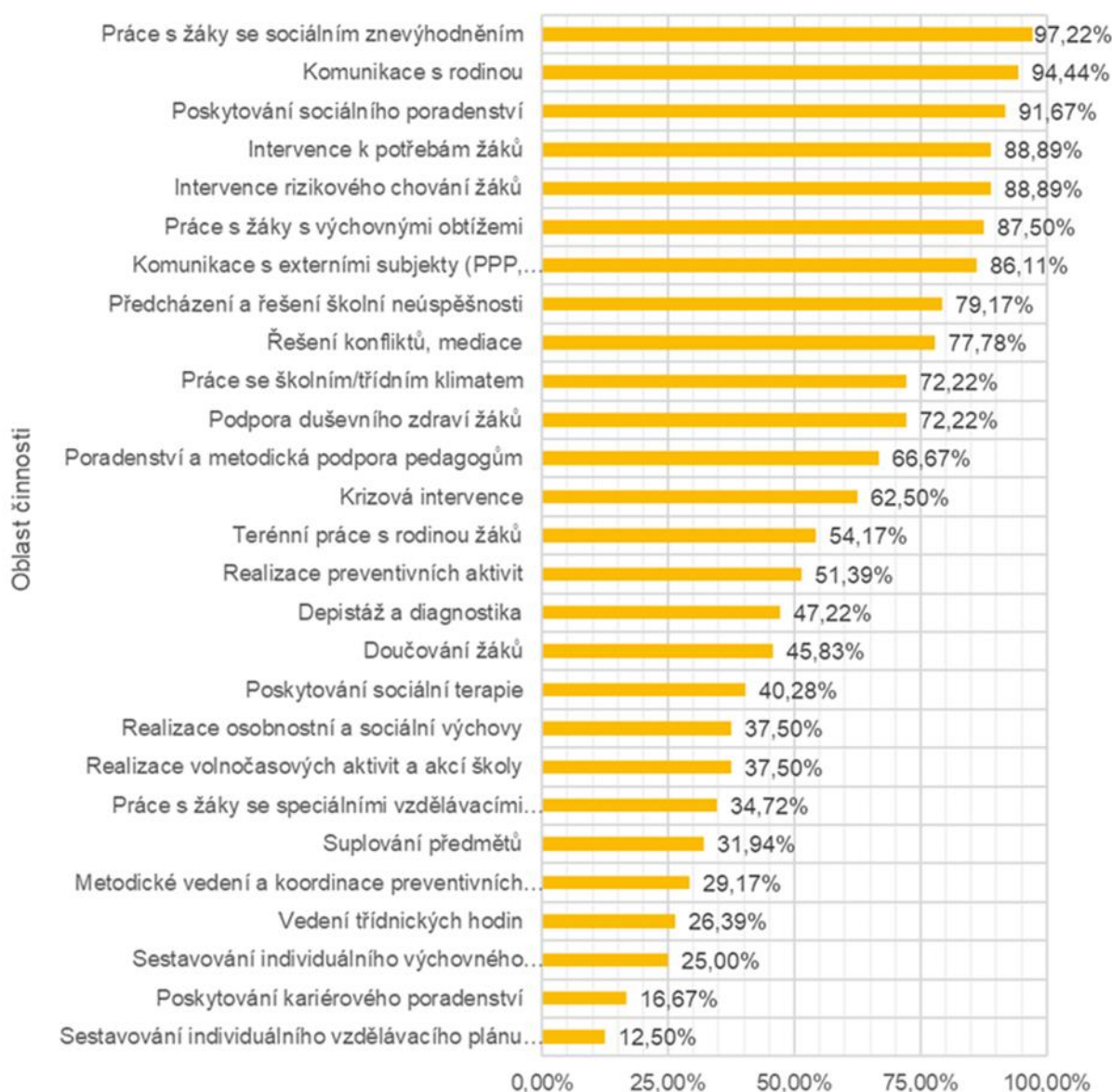
⁹ Viz [webové stránky](#) projektu.

je pak například situace, kdy měl v některých školách pracovník vzdělání v oboru sociální pedagogika a zároveň pedagogické vzdělání a raději se nechal zaměstnat na pedagogické pozici kvůli zajištěnému stabilnímu příjmu a výhodám plynoucím z výkonu pozice pedagogického pracovníka. Dále byla vnímána složitá koordinace činnosti sociálního pedagoga v rámci ŠPP.

Přes výše uvedené problémy hodnotila naprostá většina škol zapojení sociálního pedagoga do výchovně vzdělávacího procesu velmi kladně. Školy především oceňovaly, že přináší důležité informace o reálné situaci v rodině žáka a učitelé a poradenští pracovníci lépe chápou její dopady na vzdělávání. Přestože školy často uváděly, že rok je příliš krátká doba na hodnocení dopadů práce sociálního pedagoga na snižování předčasných odchodů ze vzdělávání a absencí. Několik z nich však uvedlo, že zaznamenalo pokles absencí i předčasných odchodů za rok trvání projektu a dávaly je do souvislosti s činností sociálního pedagoga. Za další výraznou změnu školy považují zlepšení komunikace s rodinami jako důsledek poskytování podpory při řešení jejich dočasné nepříznivé situace a vstřícné komunikace ze strany sociálního pedagoga, který není součástí učitelského sboru. Zákonní zástupci často vnímají sociální pracovníky, školu i další instituce jako represivní složky a vyhýbají se kontaktu s nimi, zatímco sociální pedagog je dle reflexe škol převážně vnímán jako člověk, který podává „pomocnou ruku“ (např. dopomoc se zajištěním sociální a lékařské péče). Školy dále zmiňovaly zlepšení klimatu školy a třídy jako důsledku realizace skupinové i individuální práce se žáky. Školy dále velmi oceňovaly, že sociální pedagog je při absenci školního psychologa a omezené kapacitě výchovného poradce a metodika prevence stále přítomnou oporou žákům, kteří často řeší velmi závažné situace či konflikty v rodině i s vrstevníky a může operativně reagovat na vzniklé situace ve škole.

V roce 2023 byly publikována výzkumná zpráva s názvem *Sociální pedagogové v českých školách*, která zahrnovala výzkumná zjištění od 72 sociálních pedagogů (financovaných z celkem 9 různých zdrojů). Ti uváděli činnosti, které ve své praxi vykonávají. Jednotlivé zastoupení činností reprezentuje Obrázek 10.

Obrázek 10: Činnosti sociálních pedagogů ve školách



Zdroj: Šmída et al., 2023.

7.1.4. Sociální pracovník obce

Typicky se může jednat o terénního sociálního pracovníka nebo case manažera. Výhodou je, že sociální pracovník má dobrou znalost sociálních služeb a sociální sféry a může fungovat jako koordinátor spolupráce s externími institucemi jako je například ŠPZ, OSPOD, PČR.

Sociální pracovník může provádět síťování a spolupráce s dalšími sociálními pracovníky z neziskových organizací a veřejných služeb. Jedním z příkladů dobré praxe je město Velké Hamry. Metodický manuál Agentury pro sociální začleňování (2021) popisuje dobrou praxi práce s terénní pracovníky, která umí romsky, a s pracovníky, kteří sami pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí a pro tuto práci prošli kurzem v sociální práci.

U case-managementu se jedná o koordinovanou činnost směřující k podpoře klienta či rodiny a to za účasti všech možných zdrojů (rodina, odborníci, sociální a zdravotní služby. Case manažeři mapují situaci rodin a na základě vyhodnocení ochranných a rizikových faktorů síťují rodinu na další odborníky, kteří rodinám poskytnou potřebnou podporu. Jsou to právě ty stěžejní osoby, které pomáhají rodině najít cestu z nepříznivé sociální situace. Case manažeři znají kvalitu, efektivitu a dostupnost služeb, které mohou rodinu podpořit. Case management má pozitivní vliv na klienty (Coax et al., 1998; Gardner et al., 2014), většina studií dochází k závěru, že case management je účinný, co se týče podpory klientů a pacientů, kteří se pohybují ve složitých životních situacích, ale dochází k závěru, že je takový systém i nákladnější (Klaehn et al., 2022).

Výhodou sociálního pracovníka obce je možná vyšší důvěra ze strany rodiny, jelikož se nejedná o zaměstnance školy, ke které mohou chovat nedůvěru. Na druhou stranu je to současně i nevýhoda, jelikož sociální pracovník obce není schopen plně znát prostředí školy, nemůže flexibilně reagovat na krizové situaci ve škole a jeho znalost žáků a třídních kolektivů bude také omezená. Tím pádem nemá dostatek prostoru a kompetencí řešit aktuální potřeby škol. Další nevýhodou sociálního pracovníka na obci je, že je to nepedagogická pozice, která nepracuje s pedagogickými tématy jako je například rozvoj žáků, třídní klima, výchovné a vzdělávací činnosti, volnočasové aktivity. Je zde zřetelná absence pedagogického vzdělání.

Dlouhodobě tu také existuje neochota pedagogů spolupracovat se sociálními pracovníky a obecně nízká důvěra v danou pozici.

7.1.5. Školní speciální pedagog

Speciální pedagog provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáků a aktivně přispívá k vytváření a zlepšování podmínek pro úspěšnou integraci těchto žáků, včetně žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Obecně u dětí a žáků se zdravotním postižením či speciálními vzdělávacími potřebami, kteří měli k dispozici speciálního pedagoga, dosahují lepších výsledků (Feng & Sass, 2013; Buli-Holmberg & Jeyaprathaban, 2016).

V rámci poskytování přímé pedagogické podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním je klíčovou možností individuální práce s žákem (Němec et al., 2019). Speciální pedagog má příležitost věnovat se žákovi se sociálním znevýhodněním jednotlivě během vyučování nebo i v odpoledních hodinách, což mu umožňuje okamžitě reagovat na jeho specifické vzdělávací potřeby. Díky individuálnímu přístupu a znalosti vzdělávacích potřeb a možností žáka má speciální pedagog aktivní roli v podporování jeho studijní motivace (Němec et al., 2019). Úroveň této motivace je obecně považována za klíčový faktor úspěchu ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, jak zdůrazňují Petr Šafránková, Zátopková (2017). Mezi specifickými oblastmi péče poskytovanými speciálním pedagogem je zvláště důležitá logopedická péče a podpora komunikačních schopností

žáků se sociálním znevýhodněním. Tato oblast se obecně řadí mezi klíčové intervenční oblasti pro tuto cílovou skupinu žáků, jak naznačuje Felcmanová, Habrová et al. (2015).

Jeho prací je též spolupráce při formulaci plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s potřebou poskytování podpůrných opatření. Může také poskytovat podporu a metodické vedení učitelům nebo asistentům pedagoga při podporování vzdělávání dětí a žáků se sociálním nebo kulturním znevýhodněním. Speciální pedagog je klíčovým prvkem a případně i vedoucím v systému školního poradenství, zejména na základních školách a případně i v mateřských školách (Desegregace, 2024e).

7.1.6. Školní psycholog

Školní psycholog je pedagogickým pracovníkem podle zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Konkrétní náplň činnosti školního psychologa vždy záleží na aktuálních potřebách školy, složení školního poradenského pracoviště (ŠPP) a rozdělení povinností mezi jednotlivé poradenské a podpůrné pozice. Mezi hlavní činnosti školního psychologa však patří identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a jejich monitoring, psychologická diagnostika žáků, podpora žáků při adaptaci na školní prostředí a v sociálním začlenění, individuální konzultace s žáky, podpora jejich studijní motivace a mnoho dalších. Zároveň školní psycholog zkoumá atmosféru ve třídách a chování žáků. Jeho pozice je zaměřena i na podporu ostatních pedagogických pracovníků, a to jak přímou (poradenství pro pedagogy), tak podpora pedagogů při péči o fyzické i duševní zdraví žáků a pedagogického sboru. Spolupracuje také se zdravotnickými a dalšími organizacemi mimo školní prostředí.

Školní psycholog je důležitou součástí školního poradenského pracoviště vzhledem k rostoucímu počtu psychickým problémů projevujících se úzkostmi, depresemi nebo dokonce sebepoškozováním. Zmíněné problémy zvyšují riziko vzdělávací neúspěšnosti (Zeman, 2023).

Systematický přehled literatury od Berger et al. (2022) představuje efektivitu programů zahrnující kognitivně-behaviorální intervence, programů zaměřených na gramotnost v oblasti duševního zdraví a sociálně-emočních dovedností na fyzické a psychické zdraví a pohodu žáků. Obecně zavedení školních psychologů mělo dlouhodobý pozitivní dopad na fyzické a psychické zdraví a pohodu žáků. Zároveň studie Lopéz et al. (2021) ukazuje, že zavedení školních psychologů a sociálních pracovníků mělo pozitivní efekt na vzdělávací výsledky žáků a snížení míry předčasných odchodů ze vzdělávání.

V současné době jsou školní psychologové financováni převážně z evropských fondů, které však v dohledné době již nebude možné a není jisté, zda je zastoupí státní rozpočet (Zeman, 2023). Školy navíc mají často problém pozice školního psychologa zaplnit, neboť jejich kapacita je v ČR značně omezená. V rámci šetření mezi školami, které se zapojily do projektu Podpora rovných příležitostí hrazeného z Národního plánu obnovy, uvedlo 20 %

škol, které z projektu čerpají školního psychologa, že měli problémy s nedostatkem pracovníků, kteří by mohli místo psychologa zaplnit. Jednalo se o nejčastěji zmiňovaný problém.

7.1.7. Školská poradenská zařízení (ŠPZ)

Pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (které dohromady tvoří ŠPZ) mohou působit pro všechny školy v oblasti. To umožňuje i koordinovat multioborovou spolupráci za školy. Mezi ŠPZ patří pedagogicko-psychologická poradny (PPP), speciálně pedagogická centra (SPC) a střediska výchovné péče (SVP).

Obecně činnost školních poradců přispívá ke zvyšování vzdělávací úspěšnosti, a naopak, ke snižování míry využívání kázeňských postihů (Carrell & Carrell, 2006; Carrell & Hoekstra, 2020; Mullhern, 2020).

Mezi hlavní činnosti ŠPZ patří posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení dítěte do školy, třídy nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením, dále diagnostika a reedukace specifických vývojových poruch učení, posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou vývoje osobnosti či s poruchou chování (konflikty, kriminalita, toxikomanie, šikana, záškoláctví aj.), poradenství v oblasti profesní orientace, a řešení komplexní problematiky vzdělávací neúspěšnosti (Čadová & Baslerová, 2024).

Nevýhodou je výrazně omezená znalost žáků školy a jejich rodin pracovníky poradny. Dále výrazně nedostatečné kapacity pro zajištění širokého spektra potřeb, které na školách převládají. V neposlední řadě je zde i vysoká náročnost pro vytvoření a zajištění tohoto řešení v jednotlivých regionech a to jak z finanční, personální, tak organizační stránky. V praxi také řada žáků se sociálním znevýhodněním nedosáhne na podpůrná opatření doporučená školskými poradenskými zařízeními. Důvodů je vícero, dominantní jsou ale dva:

1. Typicky pro žáky ze sociálně vyloučených lokalit, ale i pro některé další žáky se sociálním znevýhodněním bydlící v odlehlějších regionech, jsou školská poradenská zařízení – primárně se jedná o krajem zřizované pedagogicko-psychologické poradny – poměrně vzdálená a dopravně špatně dostupná. V kombinaci s průměrně nižšími organizačními kompetencemi některých rodičů pak dochází k tomu, že žák vůbec není do poradny objednan nebo že je objednan, ale na vyšetření se nedostaví. Poradenská služba tak neproběhne, a proto není možné žákovi doporučit potřebnou podporu.
2. Pokud se žák na vyšetření do poradny dostaví, poradna často nemá k dispozici potřebné nástroje a postupy, kterými by mohla sociální znevýhodnění žáka diagnostikovat. V šetření, které bylo realizováno mezi 176 pracovníky školských poradenských zařízení (Němec, Philippová, 2021), tři čtvrtiny dotazovaných

pracovníků uváděly, že nemají k dispozici vůbec žádné materiály, které by byly využitelné pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním.

Z výzkumu Gargulák et al. (2023) dále vyplývá, že praxe poraden se napříč ČR zásadně liší, a společně s prací některých obcí se svými spádovými oblastmi mohou přispívat ke segregaci. Dle výsledků uvedeného výzkumu je ve školských poradenských zařízeních obecně romským dětem, v porovnání s dětmi z majority, přibližně desetkrát častěji diagnostikováno lehké mentální postižení. Příčinou tohoto stavu může být nedostatečné rozlišování projevů závažného sociálního znevýhodnění (omezené komunikační dovednosti, deficity v oblasti jemné motoriky, sociální dovedností apod.) a projevů lehkého mentálního postižení. Některé poradny mohou segregaci podporovat i vědomě. Výzkumníci se mezi pracovníky poraden setkávali s přesvědčením, že speciální školství je pro romské žáky údajně lepší. Úsudek se většinou nezakládal na hodnocení pedagogického přístupu na speciálních školách, vychází z obecného pocitu, že zde mají žáci větší sociální a jinou podporu.

Výzkumníci proto doporučili větší kontrolu a změnu praxe i samotné poraden s tím, že MŠMT a NPI by měly posílit své metodické vedení vedení ŠPZ, zejména PPP – od kvality diagnostiky po personální podporu a zajištění kapacit. Zároveň musí centrální instituce dohlížet na práci poraden, aby se nevhodná praxe už nadále nevyužívala. Důležitou roli hraje Česká školní inspekce (ČŠI). Měla by získat větší pravomoci pro odvolávání nekvalitního vedení poraden i základních škol, které znevýhodněné žáky odmítají přijímat (Gargulák et al., 2023). Diagnostická praxe by se také měla víc propojit se sociální prací (Gargulák et al., 2023). Nebude tak docházet ke směšování mentálního postižení a dalších diagnóz a sociokulturního znevýhodnění.

7.2. Přímá podpora žáků

Samotné školy mají k dispozici celou řadu nástrojů, kterými mohou bojovat proti vzdělávacímu neúspěchu. Využití a efektivita uvedených nástrojů jsou přímo závislé na ochotě ředitelů tyto problémy řešit, umožňují však plánování a realizaci individualizovaných řešení, navržených pro specifické potřeby žáků daných škol. Zjištění ČŠI (2020) navíc ukazují, že čím je žáků se sociálním znevýhodněním ve škole více, tím spíše školy na jejich potřeby reagují adekvátními strategiemi. Zavedení těchto nástrojů je však podmíněno zvýšením dostupných finančních prostředků.

7.2.1. Doučování přímo ve škole

Tento nástroj se zaměřuje na identifikaci a doučování žáků, kteří čelí riziku školního neúspěchu. Výuka může být poskytována jak pedagogickými, tak nepedagogickými pracovníky a obvykle probíhá v době po vyučování nebo formou konzultačních hodin. Klíčové je, aby doučování bylo nabízeno proaktivně, a to i marginalizovaným skupinám, a aby učitelé motivovali žáky k účasti na něm (Desegregace, 2024a).

Na doučování bylo na rok 2023 vyčleněno 300 milionů korun (z Národního plánu obnovy). Prostředky na zajištění doučování využilo 80 procent základních škol a 65 procent středních škol (Zeman, 2023). Podle odhadů České školní inspekce bylo tímto opatřením podpořeno 222 tisíc žáků a žákyň. Doučování je jednou z klíčových intervencí, směřujících ke snižování vzdělávací neúspěšnosti a vyrovnávání šancí žáků z méně podnětného prostředí u jednotné přijímací zkoušky (Zeman, 2023).

Jako dobrý příklad využití tohoto opatření slouží mikroregion Krnov. Ten má se svými sociálními problémy předpoklady pro nižší úspěšnost žáků ve vzdělávání, daří se mu však v posledních letech nerovnosti snižovat (Münich et. al., 2020). V rámci Místního akčního plánu Krnovsko zde fungují (společně s dalšími politikami) například doučovací kluby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na školách i v NNO, spolupráce mezi pedagogy ZŠ a pracovníky v doučovacích klubech, nebo předškolní centrum v sociálně vyloučené lokalitě. Vše je momentálně financováno z evropských operačních programů (Münich et al., 2020).

Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že například ve Velké Británii 85 % škol pokoušejících se o integraci romských žáků volí tuto strategii a v 16 % případů ji hodnotí jako nejefektivnější metodu (Macleod et. al, 2015).

7.2.2. Hrazené stravování

Pro mnoho dětí a žáků představuje oběd v školní jídelně nebo v mateřské škole jediný teplý pokrm během dne, který zároveň splňuje nutriční požadavky pro konkrétní věkovou skupinu. Ovlivňuje tak stravovací návyky a může kompenzovat nedostatky v domácím stravování (Desegregace, 2024b). Školní stravování má bezesporu také sociální rozměr, protože pomáhá integrovat děti do kolektivu (Desegregace, 2024b). Stravování zdarma, ať již ve formě obědů či snídaňových klubů, pomáhá dětem lépe se při studiu soustředit (Sünram-Lea, 2001) a zároveň motivuje rodiče ze sociálně znevýhodněných skupin posílat děti do školy. Četné studie ze zahraničí potvrzují, že přístup k bezplatnému školnímu stravování zlepšuje zdraví žáků, má pozitivní vliv na jejich docházku do školy, snižuje disciplinární přestupky a zvyšuje výsledky testů u marginalizovaných skupin žáků (Kitchen, 2013; Pearce & Neal, 2023; Wilcock & Mateos-Garcia, 2024). I studie agentury Median pro Nadaci OSF potvrdila, že obědy zdarma mají pozitivní vliv jak na účast dětí na předškolním vzdělávání, tak na jejich vzdělávací výsledky: „Mateřské školy zapojené do programu obědů zdarma uvádějí, že se zvýšil počet žáků z chudých rodin (37 %), zlepšila se jejich školní docházka (70 %) a výsledky (64 %)“ (Zeman, 2023). V roce 2023 podpořil stát obědy zdarma 100 miliony Kč. Projekt administruje organizace Women for Women (Zeman, 2023). Alternativou je výzva MPSV, která je však školami považována za administrativně náročnější. Některé školy zavedly snídaňové kluby díky financím z programu Podpora rovných příležitostí, který je financován z evropských zdrojů (Zeman, 2023).

Systemové přidělování bezplatných obědů však neexistuje, a v současné chvíli je závislé na aktivitě zřizovatelů a ředitelů. Nejsme tedy v situaci, kdy má stát informace o chudých žácích a dětech, jejichž rodiče pobírají dávky – a žáci a děti mají nárok na bezplatné obědy. Od roku 2014 získalo opatření podporu MPSV, a od roku 2015 též podporu MŠMT. Nicméně během této doby nebylo možné systematicky vyhodnotit tuto intervenci tak, aby ji stát mohl systematicky podporovat (Zeman, 2023). Bez ukotvení do legislativy může být z roku na rok podpora omezena nebo zcela zrušena.

Například ve Finsku mají všichni žáci ZŠ a SŠ nárok na bezplatný oběd. V zemi není registrována podvýživa (Pellikka et al. 2019). V Litvě mají oběd zdarma pouze žáci ze znevýhodněných rodin. Ukazuje se, že tito žáci jsou stigmatizováni při přidělování obědových lístků a měli omezenější výběr obědů v porovnání se žáky z neznevýhodněných rodin (Kairiene & Prindzinas, 2016). Výzkum v Indii ukazuje, že obědy zdarma zvýšily účast žáků z chudých rodin a dívek obecně o 43 % resp. o 38 % (Khera, 2016). Naproti tomu bezplatné školní snídaně na Novém Zélandu neměly významný vliv na školní docházku i na školní výsledky. Ukazuje se tak, že v rozvinutých zemích tyto programy nemají takový efekt jako v rozvojových zemích (Ni Mhurchu et al., 2013).

7.2.3. Volnočasové aktivity zdarma pro děti a žáky se soc. znevýhodněním

Školní družiny, kluby, nebo nízkoprahové mimoškolní aktivity pomáhají k všeobecnému rozvoji žáků a jejich dovedností (komunikace, spolupráce atd.). V případě žáků pocházejících z rodin s nízkým socioekonomickým statusem tyto aktivity kompenzují obtíže při učení doma a žáci spadající do této cílové skupiny si tak osvojují realie, které jsou jinak žákům bez znevýhodnění běžně dostupné (Desegregace, 2024f). Uvedené aktivity umožňují žákovi naplňovat jeho vzdělávací potenciál, což může vést ke zvýšené motivaci k učení. Nabízí prostor pro interakci se žáky z jiného socioekonomického prostředí a umožňují tak přijetí majoritních zvyklostí a norem. Nízkoprahové mimoškolní aktivity a kroužky jsou často provozovány takto zaměřenými NNO, ZUŠ, středisky volného času a mohou být provozovány rovněž školskými zařízeními či knihovnami (Desegregace, 2024c). Zvláštní kategorií jsou pak vzdělávací a další mimoškolní aktivity o víkendech či prázdninách. Zprostředkování vzdělávacích příležitostí rozvíjejících čtenářskou a matematickou gramotnost během víkendů či letních měsíců kompenzuje faktory vedoucí ke znevýhodnění žáků, a opatření může skrze snížení vzdělávací neúspěšnosti a motivaci k dalšímu vzdělávání zabránit předčasnému odchodu ze vzdělávacího procesu (Desegregace, 2024h).

Zapojení žáků se sociálním znevýhodněním do volnočasových aktivit a kroužků realizovaných školou je zároveň prevencí před nežádoucím trávením volného času u těch, kteří se z různých důvodů nemohou účastnit jiných volnočasových aktivit. Posiluje také vztah ke škole jako instituci, ve které žáci – díky kroužku – zažívají zábavné a pro ně atraktivní aktivity (Němec et al., 2014, 2019). Pozitivní vliv volnočasových aktivit jakožto

prevence proti předčasným odchodům ze vzdělávání byl opakovaně prokázán v řadě studií (McNeal, 1995; Mahoney & Cairns, 1997), a to především u žáků z rizikových skupin.

7.2.4. Zajištění dopravy

Typicky se jedná o svoz žáků autobusy do škol. V České republice speciální svoz autobusy neexistuje, žáci obvykle využívají městskou a veřejnou hromadnou dopravu. Svoz autobusy je znám především z USA, kdy hlavním záměrem byla snaha zapojit afroamerické děti do majoritního vzdělávání a v důsledku realizace tohoto opatření skutečně došlo ke snížení předčasných odchodů ze vzdělávání u cílové skupiny afroamerických žáků (Guryan, 2004). Školní autobusy mají pozitivní vliv na školní docházku především u ekonomicky znevýhodněných žáků (Edwards, 2022). Svoz autobusy má pozitivní vliv na akademické výsledky i u dalších generací (Johnson, 2011). Pozitivní vliv měl svoz autobusy i v Bulharsku při snaze o desegregaci romské komunity (Mikulčická & Bazalová, 2017).

7.2.5. Zkvalitnění (individualizace) kariérního poradenství

Jedním z důvodů předčasného ukončení vzdělávání může být nedůvěra ve spojení mezi vzděláním na straně jedné a úspěchem v kariéře nebo celkovou kvalitou života na straně druhé. Žáci z rodin s nízkým socioekonomickým statutem dle studií častěji podceňují, jakého vzdělání musí dosáhnout, aby mohli vykonávat jejich preferovanou práci (EEF, 2016). Této situaci lze předejít prostřednictvím aktivit zaměřených na profesní orientaci, ve vazbě na zájmy žáků a potřeby trhu práce. Tyto aktivity mohou zahrnovat návštěvy různých zaměstnavatelů, projektové dny na seznámení s různými profesemi, školní burzy práce a další akce, které podporují motivaci k vzdělávání a pomáhají při volbě vhodného povolání. Svoboda a Volfová (2023) však na základě výzkumu v Ústeckém kraji, konstatují, že realizace uvedeného spektra aktivit má zpravidla jen omezený dopad na žáky se sociálním znevýhodněním (resp. žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání), pokud není spojena s další, dlouhodobou a individualizovanou, podporou.

Podle Goux a spol. (2017) si ke konci druhého stupně základní školy mnoho žáků se slabým prospěchem uvědomí, že nemají možnost dostat se na výběrové střední školy, což může vést ke snížení zájmu o studium, a nakonec i k tomu, že vzdělávání předčasně ukončí. Výsledky získané s využitím randomizované kontrolované studie ukazují, že série setkání zprostředkovaných řediteli škol může pomoci žákům se slabým prospěchem formulovat vzdělávací cíle, které odpovídají jejich studijním schopnostem. Podle studie snížila tato intervence opakování ročníku a předčasné ukončení studia o 25 až 40 %. Je však nutné dodat, že naopak dlouhodobá podpora by mohla vést k naplnění cílů žáků, místo redukce jejich aspirací.

7.2.6. Včasná a předškolní péče

Pozitivní vliv včasné a předškolní péče byl opakovaně potvrzen mnoha studiemi napříč různými zeměmi. Děti, které prošly těmito programy, vykazují v dospělosti vyšší příjmy,

častěji dokončují střední a vysokou školu, jsou zdravější a méně se zapojují do trestné činnosti (Duncan & Magnuson, 2013b). Investice do rané péče, zejména u dětí se sociálním znevýhodněním (vyrůstajícím v málo podnětném prostředí), jsou považovány za neúčinnější ve srovnání s investicemi ve vyšším věku (Cunha & Heckman, 2007). Intervence mají vyšší účinnost v případě dětí se sociálním znevýhodněním, zatímco pro běžnou populaci jsou pozitivní dopady prokázány pouze tehdy, pokud je poskytována péče kvalitní (Melhuish et al., 2015; Pertold & Zapletalová, 2018). To je způsobeno rozdílnými rodinnými podmínkami. Zatímco pro děti se sociálním znevýhodněním může i méně kvalitní péče představovat krok vpřed, u běžných dětí to nemusí být nutně pravda. Programy pro děti ve věku 0–3 let se zdají méně účinné než předškolní programy pro děti od 3 let (Melhuish et al., 2015). Výsledky programů pro nejmladší děti jsou různorodé, přičemž starší studie identifikovaly negativní dopady na vývoj dítěte (Bradley & Vandell, 2007), zatímco novější studie často uvádějí pozitivní vliv (Drange & Havnes, 2019). Vzhledem k některým faktorům, jako je intenzita péče, bohužel existuje jen omezené množství dat, i když některé studie naznačují, že začátek péče ve věku 2–3 let a její pokračování do doby zahájení školní docházky může být pro znevýhodněné děti nejvhodnější (Loeb et al., 2007). Návratnost investic do předškolní péče znevýhodněných skupin se ukazuje jako jedna z nejvyšších v porovnání s dopady dalších postupů veřejných politik (Heckman, 2006).

Podle výzkumu z českého prostředí, do kterého bylo zapojeno 756 romských domácností ze zhruba 80 lokalit ohrožených sociálním vyloučením a 350 neromských domácností z kontrolního souboru žijících v těchto lokalitách, vyplývá, že děti z lokalit ohrožených sociálním vyloučením mají více než dvakrát vyšší šanci, že se začlení do standardní ZŠ (nikoli speciální), pokud docházejí alespoň dva roky do mateřské školy. A to i při očištění vlivu vzdělání rodičů, etnicity a oblasti, kde bydlí (Prokop, 2020). Lze tedy doporučit co nejširší zajištění kvalitní včasné a předškolní péče dětem v ORP s vyššími sociálními problémy a dětem s odlišným mateřským jazykem. Jde o zajištění teritoriální a finanční dostupnosti, kvality a motivace rodičů k využívání těchto služeb.

7.3. Nevytváření segregovaných škol pomocí úpravy spádových obvodů

Segregovaný systém základního vzdělávání snižuje šance žáků ZŠ a dětí na pokračování ve studiu na středních či vysokých školách a současně má negativní dopad na celkové výsledky vzdělávacího systému (Čada & Hůle 2019). Dále také segregovaný systém klade přílišnou zátěž na pedagogické pracovníky a způsobuje tím jejich přetížení (Čada & Hůle 2019). Segregované systémy vzdělávání omezují intergenerační mobilitu tím, že zvyšují vliv složení třídy na školní výsledky žáků díky tzv. efektu vrstevníků, který je významným determinantem nejen školních výsledků žáka (Epple & Romano 2011). Koncentrace žáků ZŠ z chudších rodin ve stejné škole nebo třídě vytváří spirálu ztráty motivace a snížení výsledků.

Segregované školy mají často nedostatečnou infrastrukturu a kvalita vzdělávání je obecně nízká. Tyto faktory vedou k problémům, jako je opakování ročníků, časté absence a předčasné ukončení školní docházky (Varga, 2023). Učební osnovy v takových školách jsou obvykle horší a učitelský sbor nepřipravuje žáky ZŠ na to, aby čelily vzdělávacím požadavkům střední školy nebo odborného učiliště (Rotaru, 2019). Ukazuje se, že studium v segregovaných romských školách omezuje šance mladých Romů na další vzdělávání a zbavuje je interetnických sociálních kontaktů (Messing, 2017). Studium v segregovaných třídách etnicky smíšených škol má devastující vliv na rozvoj identity, sebevědomí a interetnických vztahů mladých Romů (Messing, 2017). Čím dříve jsou děti školní segregaci vystaveny, tím větší dopad to na ně má v pozdějším životě (Moisa & Roth, 2011).

V ČR existuje aktuálně skoro 80 škol s převahou romských žáků a 130 škol, kde více než třetinu žáků tvoří Romové. Tento stav není dán tím, že by v těchto oblastech žili primárně Romové, ale spíše tím, že dochází různými mechanismy k segregacím procesům (Prokop a spol. 2020). Závažnost tohoto problému je vysoká, protože úroveň vzdělanosti se v českých sociálně vyloučených lokalitách dlouhodobě snižuje a nedochází k výraznému zlepšení (Prokop a spol. 2020)

Transformace oblastí s ohledem na desegregaci obvykle následuje po zrušení segregovaných škol, umožňující romským rodičům vybírat školu pro své děti podle geografické blízkosti a vhodnosti. Jednou z možných strategií může být implementace pravidla rovnoměrné distribuce žáků ZŠ romského původu do všech škol v dané lokalitě. Tato strategie předpokládá určitou politickou vůli k prostorové desegregaci romských rodin, aby se předešlo opětovnému vytváření problémů s koncentrací v určených oblastech (Desegregace, 2024d). Alternativně by strategie mohla zabránit segregaci tím, že by spádové oblasti pro každou školu byly rozděleny až na úroveň jednotlivých ulic a domů. I zde je však klíčová politická vůle k dlouhodobému udržení integrace (Desegregace, 2024d). Studie ze západních zemí ukázaly, že odstranění segregace ve vzdělávání má pozitivní vliv na akademické úspěchy a budoucí zaměstnatelnost menšinových skupin, což přispívá k lepšímu výkonu ekonomiky (Rivkin & Welch 2006; Johnson 2011).

MŠMT již na základě rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva, který Českou republiku v roce 2007 odsoudil za diskriminaci romských žáků v jejich přístupu ke vzdělání, připravilo opatření k etnické desegregaci v rámci Akčního plánu¹⁰.

7.4. Nástroje spojené s finanční motivací

V zahraničí v minulosti proběhla řada programů, které měly žáky na školách udržet pomocí finanční motivace - ať již šlo o stipendia poskytovaná přímo žákům, či odměny

¹⁰ Viz webové stránky [MŠMT](#)

školám/učitelům za udržení žáků na školách. Účinnost programů měla různou úspěšnost odvíjející se od nastavení podmínek. V dalších bodech rozebíráme podrobnosti.

7.4.1. Odměny školám či učitelům za nižší předčasné odchody

Další možností je zvýšení motivace samotných učitelů a škol pro udržení žáků na daných školách. Zahraniční zkušenosti však ukazují, že tento postup je prakticky neúčinný. Například v 80. letech byly ve Francii zavedené tzv. *Zones d'Education Prioritaire (ZEP)*, tedy zóny ve znevýhodněných oblastech, do kterých byly přiřazeny finanční zdroje. Asi polovina těchto zdrojů byla použita na odměny učitelů a druhá polovina na hodiny výuky navíc. Výzkum však ukázal, že program neměl žádný dopad na redukci vzdělávací neúspěšnosti, a naopak, status ZEP vedl ke snížení počtu zapsaných žáků, zejména mezi žáky z relativně privilegovaného socioekonomického prostředí (Bénabou et al., 2009).

Podobný projekt vznikl v Nizozemsku, kde vláda nabídla za účelem snížení předčasných odchodů ze vzdělávání v letech 2006-2007 systém finančních pobídek pro 14 ze 39 nizozemských regionů. Tento program poskytoval odměnu ve výši 2 000 EUR za každého žáka, který v letech 2006-2007 oproti předchozím rokům neukončil předčasně školní docházku. Následná studie však neprokázala účinnost tohoto systému, protože ač počet předčasných odchodů mírně klesl, v regionech, kde program nebyl zaveden, došlo k prakticky stejnému poklesu (van der Steeg, 2008). Nelze tedy prokázat, že program měl jakýkoliv vliv na redukci vzdělávací neúspěšnosti.

7.4.2. Stipendia pro studenty, kteří neodejdou ze středních škol

Podle Bosákové a spol. (2021) je pro mnoho rodin s nižším sociálním postavením finančně náročné poslat své děti na střední školu. Finanční podpora může být zásadním podnětem z pohledu obou stran, tedy jak pro rodiče, tak pro studenty. Školy v této souvislosti disponují různými alternativami, včetně stipendií poskytovaných krajskými rozpočty. Kritéria pro získání těchto stipendií jsou odvozena od dodržování školních pravidel, jako jsou absenční listiny, chování a úspěšné absolvování ročníku.

V Česku se stipendijní programy osvědčily například na Střední škole polytechnické v Brně. Z průzkumu, který proběhl v letech 2004–2007 na škole, vyplynulo, že na učební obory se hlásí převážně žáci z neúplných rodin, žáci s horším prospěchem ze základní školy, žáci ze sociálně slabých rodin či žáci s rizikovým chováním (Hniličková, 2024). Stipendium, které přiděluje Jihočeský kraj v rámci grantového programu „Stipendijní motivační program pro žáky středních škol“ bylo tedy zavedeno pro obory Zedník, Zámečník, Tesař, Kominík, a Malíř. Finanční příspěvek je 500 Kč měsíčně a v dalších ročnících se zvyšuje. Student nesmí mít žádnou neomluvenou absenci a celková absence za měsíc musí být menší než 30 % z celkového počtu odučených hodin. Samotná škola uvádí, že situace se po zavedení stipendií zlepšila, a absence žáků v oborech, na které se

vztahuje finanční podpora, je velmi nízká oproti žákům v jiných učebních oborech (Hniličková, 2024). Dalším příkladem v českém kontextu jsou retrostipendia nadace Albatros¹¹, jejich konkrétní dopady však nelze přesně určit.

Úspěšnost přístupu také potvrzují zkušenosti ze zahraničí, například ve Spojeném království pilotní projekt zaměřený na studenty ve věku 16-18 let potvrdil, že participace studentů se zvýšila (o 4,5 % - 7 % podle ročníku), a efekt na dokončení střední školy byl přibližně 11,5 % (Dearden et. al, 2009).

7.5. Přehled kompetencí v různých oblastech řešených problémů

Pro větší přehlednost byly vypracovány tabulky výše uvedených opatření a jejich vlivu na jednotlivé příčiny vzdělávací neúspěšnosti.

Jednotlivé příčiny vzdělávací neúspěšnosti (levý sloupec) byly identifikovány v kapitole 3. *Definice problému*, a to konkrétně v kapitolách 3.1.3.1 *Zázemí žáka*, které jsou v tabulkách vyznačeny modře, a 3.1.2.2 *Situace na školách*, které jsou označeny oranžovou barvou. V horním řádku jsou pak vypsány jednotlivé intervence. Každý vztah intervence-problém je pak vyhodnocen – buď daná intervence na problém cílí, či nikoliv. Vyhodnocení bylo provedeno na základě metodologických podkladů (např. Katalogu nástrojů k Výzvě NPO¹²) a konzultace v rámci pracovní skupiny popsány v kapitole 14.

Tabulky slouží jako výchozí bod pro následnou kapitolu s jednotlivými variantami. Zároveň je nutné mít na paměti, že i intervence, které necílí na větší počet problémů, mohou být velmi účinné v dané úzké oblasti, kterou ovlivňují. Příkladem je např. *Nevytváření segregovaných škol pomocí úpravy spádových obvodů*, které jako jediné řeší problém nadprůměrného zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním (tj. skutečně daný problém řeší, nikoliv kompenzuje), či programy hrazeného stravování, které za sebou mají relativně širokou evidenci o snižování vzdělávací neúspěšnosti v mnoha zemích (viz. kapitola 8.2.2. *Hrazené stravování*). Porovnání je však vhodné především u relativně podobných opatření, jako jsou představené personální pozice.

¹¹ Více o projektu [zde](#).

¹² Konkrétně se jedná o Příloha č. 5: Katalog nástrojů k Výzvě NPO – Výzva Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k předkládání žádostí o poskytnutí dotace z Národního plánu obnovy na podporu škol s nadprůměrným zastoupením žáků se sociálním znevýhodněním (Č. j.: MSMT-12036/2023-2) – 2. kolo výzvy

Tabulka 2: Přehled kompetencí u pedagogických a nepedagogických pracovníků

| Příčiny vzdělávací neúspěšnosti | Mobilní týmy duševního zdraví | Posílení role škol. metodika prevence a vých. poradce | Sociální pedagog | Sociální pracovník obce | Speciální pedagog | Školní psycholog | Školská poradenská zařízení |
|--|-------------------------------|---|------------------|-------------------------|-------------------|------------------|-----------------------------|
| Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v dom. prostředí | Ne | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Ne |
| Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk | Ne | Ne | Ano | Ne | Ano | Ne | Částečně |
| U žáka se objevuje náročné chování vznikající z nezdravotních důvodů | Částečně | Ano | Ano | Částečně | Ano | Ano | Ano |
| Žák má problém se soustředit na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb | Ano | Ano | Ano | Ne | Ano | Ano | Ano |
| U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb | Ne | Ne | Částečně | Ano | Ne | Ne | Ano |
| Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou | Ne | Částečně | Ano | Ano | Ano | Ne | Ne |
| Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání | Částečně | Ano | Ano | Ne | Ano | Ano | Částečně |
| Nadprůměrné zastoupení žáků se soc. znevýhodněním ¹³ | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |
| Nedostatečný systém identifikace žáka se soc. znevýhodněním | Ne | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Částečně |
| Nedostatečné předcházení a řešení školního neúspěchu | Částečně | Ano | Ano | Částečně | Ano | Ano | Ano |
| Nedostatečná práce se žáky s výchovnými obtížemi, rizikovým chováním i soc. znevýhodněním | Ne | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Částečně |
| Nedostatečná mezioborová spolupráce | Částečně | Částečně | Ano | Ano | Částečně | Ne | Ano |
| Nedostatečná podpora pedagogů ve školách s vyšším podílem žáků se soc. znevýhodněním | Ne | Ano | Ano | Ne | Ano | Ano | Částečně |
| Nízká intenzita práce s rodinou | Ne | Ne | Ano | Ano | Ano | Ne | Částečně |
| Nedostatečná podpora duševního zdraví žáků | Ano | Částečně | Ano | Ne | Ano | Ano | Ano |

Zdroj: VAÚ zpracování

¹³ zde vyhodnocení počítá s řešením *nadprůměrného zastoupení žáků se soc. znevýhodněním*, nikoliv pouze kompenzací

Tabulka 3: Přehled kompetencí ostatních nástrojů

| Příčiny vzdělávací neúspěšnosti | Doučování přímo ve škole | Hrazené stravování | Volnočasové aktivity zdarma pro děti a žáky se soc. znevýhodněním | Zajištění dopravy | Zkvalitnění (individualizace) kariérního poradenství | Včasná a předškolní péče | Nevytváření segregovaných škol pomocí úpravy spádových obvodů | Odměny školám či učitelům za nižší předčasné odchody | Stipendia pro žáky, kteří neodejdou ze středních škol |
|---|--------------------------|------------------------|---|-------------------|--|--------------------------|---|--|---|
| Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v dom. prostředí | Ano | Ne | Ano | Ne | Částečně | Ano | Ne | Ne | Ne |
| Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk | Ano | Ne | Částečně | Ne | Ne | Ano | Ne | Ne | Ne |
| Náročné chování žáka vznikající z nezdravotních důvodů | Ne | Ne | Ano | Ne | Ne | Ano | Ne | Ne | Ne |
| Žák má problém se soustředit na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychologických potřeb | Ne | Ne | Částečně | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |
| Bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb | Ne | Ano | Částečně | Ano | Ne | Ne | Ne | Ne | Ano |
| Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou | Ne | Částečně ¹⁴ | Ne | Částečně | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |
| Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání | Ano | Částečně | Ano | Částečně | Ano | Částečně | Ne | Ne | Ano |
| Nadprůměrné zastoupení žáků se soc. znevýhodněním ¹⁵ | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Částečně | Ano | Ne | Ne |
| Nedostatečný systém identifikace žáka se soc. znevýhodněním | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ano | Ne | Ne | Ne |
| Nedostatečné předcházení a řešení školního neúspěchu | Ano | Částečně | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano | Ano |

¹⁴ motivuje rodiče posílat děti do škol

¹⁵ zde vyhodnocení počítá s řešením *nadprůměrného zastoupení žáků se soc. znevýhodněním*, nikoliv pouze kompenzací

| | | | | | | | | | |
|---|-----|----|-----|----|-----|-----|----|-----|----|
| Nedostatečná práce se žáky s výchovnými obtížemi, rizikovým chováním i soc. znevýhodněním | Ano | Ne | Ano | Ne | Ano | Ano | Ne | Ne | Ne |
| Nedostatečná mezioborová spolupráce | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |
| Nedostatečná podpora pedagogů ve školách s vyšším podílem žáků se soc. znevýhodněním | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ano | Ne |
| Nízká intenzita práce s rodinou | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |
| Nedostatečná podpora duševního zdraví žáků | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne | Ne |

Zdroj: VAÚ zpracování

8. Návrh variant řešení a vyhodnocení jejich vhodnosti

Tato kapitola představuje a krátce odůvodňuje vybrané varianty implementace nástrojů, které cílí na zvýšení vzdělávací úspěšnosti.

Na úvod pro lepší přehlednost tabulka 4 shrnuje empirickou evidenci týkající se řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti k jednotlivým představeným nástrojům v kapitole 8. Tato tabulka dále slouží pro vyhodnocení toho, které nástroje za sebou mají empirické důkazy o jejich efektivitě při snižování vzdělávací neúspěšnosti. Při výběru nejvhodnějších zdrojů pro odhad velikosti efektů jednotlivých nástrojů, které cílí na snížení předčasných odchodů a zvýšení vzdělávací úspěšnosti byl kladen důraz na několik základních principů: (I) kvalitní identifikace kauzálních vztahů, (II) přednost pro výzkumy z podobného kulturního a společenského prostředí, (III) konzervativnost odhadu a (IV) potvrzení naměřeného dopadu z více zdrojů.

Tabulka 4: Přehled efektivity jednotlivých nástrojů

| Nástroj | Dostatečná evidence | Dopad | Zdroj |
|--|---------------------|--|---|
| <i>Mobilní týmy duševního zdraví</i> | Nízká | Zavedení programů zaměřených na duševní zdraví má pozitivní dopad na fyzické a psychické zdraví a pohodu žáků. Avšak na ad hoc mobilní týmy neexistuje ucelený výzkum. | Lopéz et al. (2021) Berger et al. (2022) |
| <i>Posílení role školního metodika prevence a výchovného poradce</i> | Střední | Školní poradci mají pozitivní vliv na zvyšování vzdělávací úspěšnosti a na redukci kázeňských postihů. | Carrell & Carrell (2006) Mullhern (2020) Carrell & Hoekstra (2020) |
| <i>Sociální pedagog ve škole</i> | Vysoká | Školy se sociálními pracovníky vykazují vyšší míru úspěšného dokončení studia. | Newsome et al. (2008) Alvarez et al. (2013) Witte et al. (2013) Wilson & Tanner-Smith (2013) Cabus & De Witte (2015) van der Steeg et al. (2015) Tan et al. (2015) Lopéz et al. (2021) |

| | | | |
|--|---------|--|---|
| <i>Sociální pracovník obce</i> | Nízká | Obecně sociální pracovník na škole má pozitivní vliv na školní prospěch, k sociálnímu pracovníku na obci neexistuje ucelený výzkum. | Lopéz et al. (2021) |
| <i>Školní speciální pedagog</i> | Střední | Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dosahují lepších výsledků. | Feng & Sass (2013) Buli-Holmberg & Jeyaprabhan (2016) |
| <i>Školní psycholog</i> | Střední | Zavedení programů zaměřených na duševní zdraví má pozitivní dopad na fyzické a psychické zdraví a pohodu žáků. | Lopéz et al. (2021) Berger et al. (2022) |
| <i>Školská poradenská zařízení</i> | Nízká | Obecně školní poradci mají pozitivní vliv na zvyšování vzdělávací úspěšnosti a na redukci kázeňských postihů, k poradenským zařízením neexistuje ucelený výzkum. | Carrell & Carrell (2006) Mullhern (2020) Carrell and Hoekstra (2020) |
| <i>Včasná a předškolní péče</i> | Vysoká | Nárůst dokončení SŠ průměrně o 8,5 procentních bodů. | Ludwig & Miller (2007) Deming (2009) Campbell et al. (2014) Arteaga et al. (2014) Garcia et al. (2018) Heckman & Karapakula (2019) |
| <i>Doučování přímo ve škole</i> | Vysoká | 2,7krát vyšší pravděpodobnost, že se žáci udrží ve škole | Reinheimer & McKenzie (2011) |
| <i>Hrazené stravování</i> | Vysoká | 14% snížení absence | Belot & James (2011) |
| <i>Zkvalitnění (individualizace) kariérního poradenství</i> | Vysoká | 40% nárůst dokončení SŠ | Goux et al. (2017) |
| <i>Volnočasové aktivity zdarma pro děti a žáky se soc. znevýhodněním</i> | Střední | 39% nárůst dokončení SŠ | McNeal (1995) |
| <i>Zajištění dopravy</i> | Střední | 20% snížení chronické absence | Edwards (2022) |
| <i>Nevytváření segregovaných škol pomocí úpravy spádových obvodů</i> | Střední | Zlepšení přístupu ke kvalitnímu vzdělání a snížení vzdělávacích nerovností. | Münich et al., 2020 Rivkin & Welch (2006) Johnson (2011) |
| <i>Stipendia pro žáky, kteří neodejdou ze střední školy</i> | Vysoká | 11,5% nárůst dokončení SŠ | Dearden et al. (2009) |

| | | | |
|---|--------|------|---|
| <i>Odměny školám či učitelům za nižší předčasné odchody</i> | Vysoká | 0 % | Steeq van et al. (2008) Bénabou et al. (2009) Dynarski & Gleason (2002) |
| <i>Kombinace několika vybraných nástrojů</i> | Vysoká | 17 % | Prokop et al. (2020) |

Poznámka: Vysoká dostatečnost evidence = metaanalýzy, systematický přehled, (kvazi)experimentální studie, střední dostatečnost evidence = observační studie, nízká dostatečnost evidence = případové studie, reporty

Především u nástrojů spojených s posílením kapacity a financování pedagogických a nepedagogických pracovníků škol se potýkáme s nedostatkem studií s experimentálním či kvazi experimentálním designem výzkumu. Toto může být dáno tím, že samotný pedagogický / nepedagogický pracovník bez ostatních podpůrných nástrojů nemá takovou možnost pomoci žákům se sociálním znevýhodněním. Lze si i všimnout, že v zahraničí se pozice ne nutně vždy jmenuje “sociální pedagog”. Ovšem z předcházející tabulky 2 je patrné, že v českém kontextu může právě pozice sociálního pedagoga nejlépe řešit většinu problémů, které byly definovány v kapitole Definice problému. Zároveň již v současné době existují pro tuto pozici dostatečné personální kapacity, neboť v České republice nabízí studijní obor *Sociální pedagogika* momentálně 8 univerzit, ze kterých každoročně vychází nižší stovky absolventů. Na základě toho se dále v analýze zaměříme právě na pozici sociálního pedagoga společně s řadou dalších nástrojů představených v kapitole 8, jako jsou *Včasná a předškolní péče, Přímá podpora žáků, Nevytváření segregovaných škol pomocí úprav spádových obvodů a Nástroje spojené s finanční motivací*. Tyto nástroje ovšem nejsou předmětem Zákona o pedagogických pracovnících. *Přímá podpora žáků a Nástroje spojené s finanční motivací* jsou však předmětem novelizace Školského zákona a to konkrétně možnosti indexového financování v regionálním školství, kde by školy s vyšším počtem žáků se sociálním znevýhodněním získaly finance na tyto nástroje, které mohou snížit pravděpodobnost předčasných odchodů ze vzdělávání a zvýšit vzdělávací úspěšnost. MŠMT navíc také na základě rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007 připravilo opatření k etnické desegregaci v rámci Akčního plánu, což by mohl být další z faktorů potenciálního snížení vzdělávací neúspěšnosti. Dává tedy smysl se v analýze zaměřit právě na sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními.

Dále proto počítáme se čtyřmi variantami a šesti scénáři efektu zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními. Variantně počítáme s počtem zapojených škol se sociálním pedagogem. Do tohoto výčtu nepočítáme se speciálními ZŠ, ZŠ zřízenými podle § 16 odst. 9 a praktickými SŠ, kde již ve většině případů sociální pedagog působí společně s dalšími nástroji. Stejně tak ve variantách nejsou započtena gymnázia, ve kterých nedochází k tak významným odchodům ze vzdělávání jako ze ZŠ a SŠ, a jak vyplývá z šetření MŠMT, je na nich také výrazně nižší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Obdobně z celkového počtu škol byly vyřazeny soukromé a církevní

školy, neboť jejich zřizovatelem nejsou státní subjekty a financování sociálních pedagogů bude nevyhnutelně napojeno na indexové financování, do kterého tyto školy nespádají.

Varianty (kromě nulové a maximalistické) vycházejí z předpokladu, že je žádoucí zapojit především ty školy, na kterých je vysoký podíl žáků se sociálním znevýhodněním a vyšší míra odchodů ze vzdělávání. Varianty V1–V3 tedy reprezentují použití různých kritérií pro zapojení těchto škol.

V0: Nulová varianta: Zachování současného stavu.

V1: Minimalistická varianta, kdy do systémů se zapojí 302 škol (276 základních škol a 26 středních škol), což odpovídá počtu škol zapojených dobrovolně do projektu PROP. Do projektu byly zapojeny předem vybrané školy, ve kterých byla vysoká míra žáků se sociálním znevýhodněním a splňovaly další kritéria. Předpokladem je, že tyto školy se sociálním znevýhodněním mají zájem o služby sociálního pedagoga, stejně jako o další opatření a mají problémy spojené se sociálním znevýhodněním.

V2: Mírná varianta, kdy se do systémů zapojí 431 škol (389 základních škol a 42 středních škol), což odpovídá počtu škol ve kterých je minimálně 12 % žáků se sociálním znevýhodněním, což představuje nadprůměrné zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním dle šetření MŠMT, a které byly zároveň vybrány pro projekt PROP.

V3: Rozšířená varianta, kdy do systému bude zapojeno 901 škol (788 základních škol a 113 středních škol). Základní školy byly vybrány na základě indexu MŠMT. Index byl vytvořen pro účely projektu NPO Doučování a zohledňoval podíl žáků s nízkým socioekonomickým statusem a výskytem vzdělávacích problémů na příslušných školách. Vzhledem k tomu, že obdobný index pro střední školy je stále ze strany MŠMT v řešení, byl prozatímne využit podíl indexovaných ZŠ vůči celkovému počtu ZŠ, a tento podíl byl aplikován na střední školy (což činilo celkem 113 škol). Konkrétní SŠ pak byly vybrány podle podílu znevýhodněných žáků na daných SŠ.

V4: Maximalistická varianta, jedná se o extrémní variantu, kdy do systému budou zapojeny všechny základní a střední školy, což znamená celkově 4 453 škol (3 930 základních škol a 523 středních škol) v roce 2023.

Scénáře jsou využity pro odhad efektů zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními. Pro tyto scénáře jsou využity odhadlé efekty z předchozích výzkumů.

S1: Minimalistická scénář, jedná se o extrémní scénář, kdy zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními nebude mít žádný dopad na předčasné odchody a vzdělávací úspěšnost.

- S2: Mírný scénář**, kdy efekt zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními bude přibližně 0,5 % stejně jako v Cabus & De Witte (2015).
- S3: Základní scénář**, předpokládá efekt zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními ve výši 17 % jako v Prokop et al. (2020).
- S4: Střední scénář**, předpokládá efekt zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními ve výši 40 % jako ve van der Steeg et al. (2015).
- S5: Významný scénář**, předpokládá efekt zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními ve výši 57,7 % jako ve Wilson & Tanner-Smith (2013).
- S6: Maximalistický scénář**, jedná se o extrémní scénář, kdy dopad zavedení sociálního pedagoga v kombinaci s dalšími opatřeními bude mít 100% úspěšnost, to znamená, že nebude docházet k předčasným odchodům ze škol.

9. Vyhodnocení nákladů a přínosů variant

Následující kapitola je zaměřena na náklady a přínosy řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti za využití navrhovaných kombinací variant. V první části jsou představeny přínosy řešení problému z pohledu mitigace nákladů, které předčasné odchody a nižší vzdělávací úspěšnost přináší postiženým jedincům a společnosti jako celku. Druhá část této kapitoly shrnuje obecný přehled nákladů spojených s nástroji řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti. Přínosy a náklady jsou počítány v cenách roku 2022, jelikož k tomuto roku byly dostupné všechny potřebné údaje.

Varianty nástrojů řešení vyšší pravděpodobnosti předčasných odchodů ze vzdělávání a nižší vzdělávací úspěšnosti, představené v předchozí kapitole, byly vyhodnoceny podle kritérií, která pokrývají výhody a nevýhody jednotlivých variant.

9.1. Přínosy

Přínosem systematického řešení problémů spojených s předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností je především snižování škod (harm reduction), které s sebou předčasné odchody a nižší vzdělávací úspěšnost přináší jak pro postiženého jedince, tak pro společnost jako celek. Ačkoli existenci těchto nákladů jako společnost vnímáme a odráží se jak v akademických, tak i v politických diskuzích, nepanuje shoda na jejich velikosti a na tom, jaké náklady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti by měly být při rozhodování o podpoře brány v potaz. U některých nákladů jsme schopni odhadnout jejich velikost v penězích, větší část se ale projevuje buď nepřímo, nebo v takovém časovém horizontu, který neumožňuje jejich spolehlivou kvantifikaci.

Při snaze o věrohodné a konzervativní vyčíslení dopadů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti jsme schopni postihnout jen menší část celkových nákladů (jak společenských, tak nákladů veřejných rozpočtů), spojených s předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností. Schematické znázornění jednotlivých typů nákladů ukazuje obrázek 11.

Obecným metodologickým problémem při kvantifikaci nákladů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti je identifikace kauzálního vztahu mezi předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností a jejich negativními dopady. Populace jedinců s předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností je v mnoha ohledech specifická a do problému se dostala často díky souběhu několika příčin, nebo rizikových faktorů. Rizikové faktory zároveň ovlivňují další aspekty jedince, jako je zdravotní stav, pracovní uplatnění, schopnost pečovat o děti, apod. Je proto obtížné hodnotit přímý vztah mezi předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností a výskytem dalších jevů. Je třeba dopady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti hodnotit na základě studií, využívajících adekvátní metodologii identifikace a měření kauzálních dopadů.

Obrázek 11: Schéma celospolečenských nákladů, nákladů veřejných rozpočtů a vyčíslitelných nákladů



Zdroj: VAÚ zpracování

Pro účely hodnocení zákona o pedagogických pracovnících pracujeme jen s náklady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti, které představují přímé výdaje veřejných rozpočtů a soukromých nákladů jedince. Předčasné odchody a nižší vzdělávací úspěšnost mají ovšem celou řadu dalších dopadů, z nich některé mohou být svým rozsahem podstatně závažnější než dopady, které zahrnujeme do vyčíslení nákladů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti. Tabulka 5 ukazuje rozdělení nákladů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti na vyčíslené a nevyčíslené.

Každý náklad předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti vychází z dopadů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti na život jedince, nebo na společnost a každý z nich je jinak silný. Hodnocení velikosti dopadu vychází z dostupných vědeckých studií, které se měřením dopadů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti seriózně zabývaly.

V tabulce 6 jsou představeny jednotlivé vyčíslené dopady průměrného jednoho předčasného odchodu a nižší vzdělávací úspěšnosti na veřejné rozpočty a na jedince, včetně velikosti dopadu a zdrojových studií, které velikost dopadu identifikovaly a měřily.

Tabulka 5: Přehled vyčíslených a nevyčíslených nákladů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti

| Vyčíslené náklady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti | Nevyčíslené náklady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Nižší odvody 1. Daň z příjmu 2. Zdravotní a sociální pojištění 3. DPH, Spotřební daň 2. Vyšší sociální transfery 3. Kriminalita 1. Vězeňství 4. Nižší příjem | <ul style="list-style-type: none"> 1. Kvalita života 2. Kriminalita 3. Závislosti 4. Předčasná úmrtí 5. Náklady na zdravotní péči 6. Stigmatizace a sociální koheze |

Tabulka 6: Přehled dopadů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti na výdaje veřejných rozpočtů a náklady jedince zahrnuté ve výpočtu přínosů regulace

| Dopad | Velikost dopadu | Zdroj |
|---|------------------------------|---|
| Náklady veřejných rozpočtů | | |
| <i>Nižší odvody (zdravotní a sociální pojištění) a Daň z příjmu</i> | 1 833 tis. až 16 184 tis. Kč | Matoušek (2019) Prokop et al. (2020) |
| <i>Nižší daňové příjmy (DPH + Spotřební daň)</i> | 145 tis. až 396 tis. Kč | Prokop et al. (2020) |
| <i>Náklady spojené s nezaměstnaností</i> | 5 565 tis. až 6 419 tis. Kč | Matoušek (2019) |
| <i>Sociální dávky</i> | 273 tis. až 302 tis. Kč | Prokop et al. (2020) |
| <i>Vyšší kriminalita</i> | 199 tis. až 232 tis. Kč | Prokop et al. (2020) |
| <i>Náklady na vzdělávání</i> | -132 tis. až - 246 tis. Kč | Prokop et al. (2020) |
| Soukromé náklady jedince | | |
| <i>Nižší příjem</i> | 8 160 tis. až 16 990 tis. Kč | Matoušek (2019) |

Jak již bylo zmíněno výše, kvantifikované dopady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti tvoří jen menší část celkových dopadů. Přehled dalších dopadů, které nejsou zahrnuty v celkové kalkulaci, jsou spolu se zdroji a krátkou informací o evidenci kauzálního vztahu znázorněny v následující tabulce 7.

Tabulka 7: Přehled dalších dopadů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti na výdaje veřejných rozpočtů a náklady jedince nezahrnuté ve výpočtu přínosů regulace

| Dopad | Velikost dopadu | Existence kauzálního vztah | Zdroj |
|-----------------------|--|--|---|
| <i>Kvalita života</i> | Úroveň vzdělání hraje roli při určování kvality života prostřednictvím ekonomické návratnosti a subjektivního well-beingu | Bez kauzálního vztahu (asociace) | Eurostat (2017) Araki (2022) Haryati (2023) |
| <i>Kriminalita</i> | Míra dosaženého vzdělání má vliv na kriminalitu | Kauzální vztah (přirozený experiment; Anders 2023) Ostatní bez kauzálního vztahu (asociace) | Koski (1996) Katsiyannis et al. (2013) Kennedy-Turner et. al (2021) Anders et. al (2023) |
| <i>Dávky</i> | Lidé s nízkou úrovní dosaženého vzdělání inklinují k větší závislosti na systému dávek a vyskytuje se mezi nimi vyšší nezaměstnanost | Bez kauzálního vztahu | Barrett (2000) Eurostat (2017) Prokop et al. (2020) |
| <i>Závislosti</i> | Lidé s nižší dosaženou úrovní vzdělání obecně častěji reportují rozvinutí závislosti na alkoholu či drogách v dospělosti | Pravděpodobný, ale záleží na řadě dalších faktorů (např. gender) | Crum et. al (1993) Fothergill et. al (2007) Weitoft et. al (2008) Heyman et. al (2014) Rosoff et. al (2021) |

| | | | |
|---------------------------------------|--|---|--|
| <i>Předčasná úmrtí</i> | U lidí se sociálním znevýhodněním je vyšší pravděpodobnost předčasného úmrtí | Bez kauzálního vztahu | Sloggett & Joshi (1994) Lewer et al. (2019) |
| <i>Zdraví a délka života</i> | Lidé s nižší úrovní dosaženého vzdělání se dožívají méně a častěji trpí zdravotními obtížemi | Bez kauzálního vztahu (asociace, observační studie) | Kaplan et. al (2014) Raghupathi & Raghupathi (2020) Schwartz et. al (2020) Gutacker et. al (2023) |
| <i>Náklady na zdravotní péči</i> | Násobně vyšší šance na léčení se závislostmi a zhoršené zdraví | Bez kauzálního vztahu | Lansford et al. (2016) |
| <i>Stigmatizace a sociální koheze</i> | Negativní postoje vyučujících a okolí vnímané dětmi, které předčasně odchází ze vzdělání | Bez kauzálního vztahu (kvalitativní studie) | Kortering et al. (1999) |

V tomto dokumentu je při vyhodnocování nákladů a přínosů regulace využíváno užší pojetí nákladů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti, a zahrnuje pouze náklady veřejných rozpočtů a soukromých nákladů jedinců, kterých se týkají předčasné odchody a nižší vzdělávací úspěšnost, která přímo vyplývají z existence problému předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti.

Tabulka 8 poskytuje přehled výše průměrných ročních nákladů předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti na jednoho jedince. Jedná se o rozdíl mezi průměrným jedincem se střední školou s a bez maturity a jedincem pouze se základním vzděláním, nebo nedokončeným základním vzděláním. a to z pohledu jak veřejných rozpočtů, tak i soukromých nákladů daného jedince. Dále i představuje celoživotní náklady jako současnou hodnotu všech budoucích nákladů a výnosů. Na straně veřejných rozpočtů nejvyšším nákladem předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti jsou nižší odvody, nižší daň z příjmu (2,325 mil. Kč) a náklady spojené s nezaměstnaností (1,152 mil. Kč.). Na straně jedince je soukromým nákladem nižší příjem (2,87 mil. Kč). Detailní popis všech použitých proměnných je k nalezení v **Příloze 3**.

Tabulka 8: Průměrné roční a celoživotní náklady předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti

| | Náklady / osoba / rok v Kč | Celoživotní náklady v Kč |
|---|----------------------------|--------------------------|
| Náklady veřejných rozpočtů | | |
| <i>Nižší odvody (zdravotní a sociální pojištění) + Nižší daň z příjmu</i> | 73 986,- Kč | 2 324 907,- Kč |
| <i>Nižší daňové příjmy (DPH + Spotřební daň)</i> | 5 890,- Kč | 185 078,- Kč |
| <i>Náklady spojené s nezaměstnaností</i> | 36 651,- Kč | 1 151 711,- Kč |
| <i>Náklady na vězeňství</i> | 4 407,- Kč | 138 472,- Kč |
| <i>Náklady na vzdělávání</i> | -5 569,- Kč | -278 435,- Kč |
| Celkové náklady veřejných rozpočtů | 115 251,- Kč | 3 521 733,- Kč |
| Soukromé náklady jedince | | |
| <i>Nižší příjem</i> | 91 328,- Kč | 2 869 868,- Kč |
| Celkové soukromé náklady jedince | 91 328,- Kč | 2 869 868,- Kč |
| Celkové společenské náklady | 206 693,- Kč | 6 391 601,- Kč |

Zdroj: VAÚ výpočet

Přínos absolventa se středoškolským vzděláním pro veřejných rozpočtu činí přibližně 3,5 milionů Kč v porovnání s jedincem se základním či nedokončeným vzděláním. Celkové společenské náklady společně s ušlou produktivitou jsou přibližně 6,4 milionů Kč. Pro porovnání nákladové efektivity jednotlivých variant řešení je vhodné porovnávat přínosy a náklady veřejných rozpočtů bez soukromých přínosů jedince, proto dále v textu se pracuje s přínosem 3,5 mil. Kč na osobu.

9.2. Náklady na systém řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti

Náklady na řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti jsou odvozeny od rozsahu a nastavení používaných nástrojů. Náklady na řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti lze obecně rozdělit následujícím způsobem.

9.2.1. Náklady na fungování systému

Jedná se o náklady na zajištění fungování systému na centrální úrovni (MŠMT/NPI/ČŠI).

- **Nastavení kvalifikačního studia pro sociální pedagogy** (v případě absolvování jiného oboru) bude zajištěno v rámci běžné agendy státní správy.

- **Metodické vedení: Národní pedagogický institut - 50 mil. ročně.** Částka 50 mil. ročně je odvozena od současných nákladů metodického vedení NPI v projektu PROP (400 škol). V rámci tohoto vedení má každá škola přiděleného konzultanta, který jí pomáhá plánovat intervence. Dále NPI zajišťuje vzdělávání personálních pozic na školách, evaluační vyhodnocování intervencí a komunikaci se školami. Velmi důležitou aktivitou je také pořádání peer to peer setkání pro ředitele, na kterých mají možnost sdílet své zkušenosti a dobrou praxi.
- **Kvalita vzdělávání** bude ověřována **Českou školní inspekcí** v rámci jejich běžné činnosti.
- **Příprava podkladů pro financování systému** bude zajištěna v rámci běžných kapacit státní správy.

9.2.2. Náklady na sociální pedagogy

Dalším nákladem na systém řešení předčasných odchodů a nižší vzdělávací úspěšnosti budou režijní náklady na spojené se sociálními pedagogy stejně jako mzdové náklady na sociální pedagogy.

Zajištění pracovního místa a vybavení ve škole, školení pracovníků aj. (režijní náklady)

- Z projektu PROP vyplývá, že se zavedením pozice sociálního pedagoga nevznikají žádné vícenáklady, co se týče technického vybavení, sociální pedagogové využívali současné zázemí školy. Školení probíhala v rámci metodického vedení NPI.

Mzdové náklady na sociální pedagogy

- Jelikož pozice sociálního pedagoga v České republice neexistuje, mzdové náklady lze odvodit od podobných pozic ve školství, například jako je školní psycholog. Průměrná hrubá měsíční mzda školního psychologa v roce 2023 byla 46 033,- Kč. Proto dále v analýze využíváme tuto hodnotu i pro průměrnou měsíční mzdu jednoho sociálního pedagoga. Mzda s odvody zaměstnavatele za sociální a zdravotní pojištění tedy činí 62 053,- Kč měsíčně.

9.2.3. Náklady na služby žákům (indexové financování)

Klíčovým zjištěním této analýzy na základě zahraniční evidence je, že sociálního pedagoga nelze brát jako oddělenou intervenci, nýbrž jako součást většího balíku intervencí zaměřených na boj se vzdělávacím neúspěchem. Pokud by byl zaveden sociální pedagog jakožto samostatná intervence bez dalších nástrojů, které by sociální pedagog mohl pro pomoc žákům využívat (jako jsou nástroje v podkapitole *Přímá podpora žáků*), efektivita celé intervence by se radikálně snížila.

Tyto nástroje budou součástí připravované novelizace Školského zákona, a to skrze indexové financování v regionálním školství. V současné době však stále není známa samotná struktura a výpočet indexu.

Neboť se sociální pedagog jeví jako nedílná součást indexového financování a řešení problému s předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností, je potřeba v rámci této analýzy vyčíslit náklady na tyto nástroje společně s náklady na sociální pedagogy, aby bylo možno porovnat celkové náklady tohoto řešení s jeho přínosy. Pro tento odhad jsou využity odhady uvedené v Prokop et al. (2020), kde jsou uvedeny průměrné náklady pro jednotlivé možné intervence. Dle této studie průměrné náklady intervencí proti předčasným odchodům ze SŠ na žáka a rok činily 54 722 Kč v cenách roku 2019. Po úpravě na ceny roku 2022 by průměrné náklady na žáka na rok činily 67 506 Kč.

Jelikož je v daném odhadu průměrných nákladů na žáka (67 506 Kč) v Prokop et al. (2020) zahrnuty pozice mentora či sociálního pracovníka, jsou v této analýze analogicky započítány náklady na jednoho sociálního pedagoga na dítě do dané hodnoty. Do této částky jsou zároveň také započítány náklady na metodické vedení ze strany NPI (náklady na fungování systému). Rozpočítané náklady na jednoho sociálního pedagoga a náklady na fungování systému na žáka a ročník jsou v Tabulce 8. níže uvedeny pouze ilustrativně. Na všechny další výpočty jsou použity průměrné náklady na žáka na rok 67 506 Kč.

10. Stanovení pořadí variant a výběr nejvhodnějšího řešení

Pro stanovení pořadí a výběru nejvhodnějšího řešení byla použita analýza přínosů a nákladů jednotlivých variant reflektující různé scénáře potenciální efektivity intervence na vzdělávací úspěšnost a předčasné odchody, a to na úrovni věkové kohorty, tj. jednoho ročníku. Analýza na úrovni věkové kohorty byla zvolena kvůli lepšímu porovnání relativně krátkého období, v rámci kterého je investováno do nástrojů pro žáka se sociálním znevýhodněním, a dlouhodobých dodatečných přínosů pro veřejné rozpočty, které daný jedinec přinese po dobu jeho ekonomicky aktivního období. U výpočtu níže se tedy nejedná o každoroční přínosy a náklady pro veřejné rozpočty ale pro danou věkovou kohortu, resp. ročník. Pro sjednocení terminologie je dále v analýze používán termín ročník.

Díky výběru konkrétních škol v jednotlivých variantách bylo možné přiřadit počet žáků, stejně jako přesný počet žáků se sociálním znevýhodněním¹⁶ na daných školách vycházející z šetření MŠMT z roku 2021.

Pro výpočet počtu předčasných odchodů na základních školách byly využity údaje MŠMT o počtu předčasných odchodů ze sedmých a osmých tříd. Pro deváté třídy má MŠMT přehled jen o celkových odchodech, tedy předčasných i řádných dohromady, a není tak možné stanovit přesný počet předčasných odchodů. Pro výpočet odhadu předčasných odchodů z devátých tříd byl využit průměr za předčasné odchody ze sedmých a osmých tříd. Na základě tohoto předpokladu činil průměrný každoroční počet za roky 2020-2023 pro běžné základní školy (bez speciálních škol, škol zřízených podle § 16 odst. 9 a škol při ústavních zařízeních) 4 856 žáků, kteří každoročně předčasně ukončí základní vzdělání. Ač se jedná o odhad, prakticky se shoduje s dlouhodobými odhady MŠMT. Jeho hlavní výhodou je právě přiřazení počtu předpokládaných předčasných odchodů k jednotlivým školám, které mohly být dále propojeny s daty o počtu žáků se sociálním znevýhodněním a analýze dopadů. Odhad navíc strukturálně odpovídá předpokladu, že ve znevýhodněných oblastech bude podstatně více předčasných odchodů ze ZŠ.

MŠMT nedisponuje ani daty o předčasných odchodech ze SŠ. Vhodnou alternativou se pro odhad počtu předčasných odchodů ze SŠ se jeví využití dat Českého statistického úřadu (ČSÚ) o počtu osob ve věku 20-24 let pouze s nejvyšším dosaženým základním

¹⁶ V rámci dotazníkového šetření byli znevýhodnění žáci definováni jako žáci, kteří splňují alespoň jednu z těchto podmínek:

- žije v nevyhovujících podmínkách (ubytovna, azylový dům, vyloučená lokalita atd.)
- pochází z jiného kulturního prostředí či neovládá plně český jazyk
- má extrémně nízkou vzdělávací podporu ze strany svojí rodiny
- trpí výraznou podobou chudoby, která například omezuje jeho účast ve vzdělávacích a volnočasových aktivitách

vzděláním na úrovni ORP ze Sčítání lidu, domu a bytů 2021. Tuto skupinu lze považovat za nejvhodnější z toho důvodu, že jedinci ve věku 20-24 let by měli již mít dokončené střední vzdělání, a zároveň jejich studijní podmínky byly nejvíce podobné těm současným (oproti starším ročníkům). Na základě těchto dat byly vypočteny průměrné podíly jedinců pouze se základním vzděláním na úrovni ORP pro tuto věkovou kohortu. Data tak zahrnují i jedince, kteří se v první řadě na střední školu ani nepřihlásili, je však pravděpodobné, že včasné intervence na ZŠ by motivovaly více žáků se na SŠ přihlásit. U středních škol, které byly vybrány v jednotlivých variantách, byl pak aplikován příslušný podíl v ORP, ve které se střední škola nacházela, na celkový počet žáků v jednom ročníku. Výpočty se stejně jako u dat o předčasných odchodech ze ZŠ shodují s dlouhodobými odhady MŠMT.

Úvazky sociálního pedagoga byly na školy rozděleny podle jejich velikosti na základě zkušeností z pilotního projektu PROP. Minimální výše úvazku byla stanovena na 0,5 z důvodu efektivnosti dané pozice. Ze zkušeností projektu PROP vyplývá, že k dosažení vyšší efektivity musí být sociální pedagog reálně k dispozici na škole, a řešit problémy ve chvíli, kdy vzniknou. Pouze pro malé školy (do 179 žáků) byl zvolen úvazek 0,5. Od 180 do 399 žáků se jedná o jeden celý úvazek, pro školy se 400 až 749 žáky bylo zvoleno 1,5 úvazku, a pro školy s více než 750 žáky dva celé úvazky.

Základní údaje, co se týče situace na školách a nákladech a přínosů jednotlivých variant jsou představeny v následující tabulce 9.

Tabulka 9: Náklady a přínosy pro zkoumané varianty a scénáře

| | Varianta 1 | Varianta 2 | Varianta 3 | Varianta 4 |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Situace na školách | | | | |
| Počet zapojených škol | 302 | 431 | 901 | 4 453 |
| Celkový počet dětí | 114 123 | 99 573 | 247521 | 1 204 075 |
| Počet znevýhodněných dětí | 22 932 | 25 934 | 36662 | 77 079 |
| Počet znevýhodněných dětí v ročníku | 2 548 | 2 881 | 4 073 | 8 564 |
| Počet předčasných odchodů | 2 310 | 1 759 | 3868 | 11 732 |
| Počet sociálních pedagogů | 349 | 400 | 907 | 4 119,5 |
| Počet znevýhodněných dětí na 1 sociálního pedagoga | 66 | 65 | 40 | 19 |
| Náklady | | | | |
| Roční náklady sociálního pedagoga na jednoho žáka | 13 476 Kč | 11 071 Kč | 17 714 Kč | 42 125 Kč |
| Roční náklady na systém | | | | |
| - na jednoho žáka | 2 180 Kč | 1 928 Kč | 1 364 Kč | 649 Kč |
| - na ročník | 5 156 065 Kč | 4 869 412 Kč | 4 600 434 Kč | 4 772 593 Kč |

| | | | | |
|---|------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Roční náklady jedné intervence</i> | | | | |
| - na jednoho žáka | 67 506 Kč | 67 506 Kč | 67 506 Kč | 67 506 Kč |
| - na ročník | 159 636 689 Kč | 170 497 654 Kč | 227 712 739 Kč | 496 664 144 Kč |
| <i>Celkové náklady – současná hodnota</i> | | | | |
| - na jednoho žáka | 843 825 Kč | 739 991 Kč | 739 991 Kč | 739 991 Kč |
| - na ročník | 1 995 458 608 Kč | 1 868 970 984 Kč | 2 496 154 595 Kč | 5 252 392 795 Kč |
| Přínosy | | | | |
| - na jednoho žáka | 3 521 733 Kč | 3 521 733 Kč | 3 521 733 Kč | 3 521 733 Kč |
| - na ročník | 8 135 907 577 Kč | 6 194 728 347 Kč | 13 622 063 244 Kč | 41 316 971 556 Kč |

Zdroj: VAÚ výpočty

Mezi posuzované náklady pro jednotlivé varianty jsou zahrnuty náklady na intervenci. Jak bylo výše zmíněno, v analýze se počítá s ročním průměrem 67 506 Kč na jednoho žáka se sociálním znevýhodněním. Z toho náklady na sociálního pedagoga pro jednoho žáka se sociálním znevýhodněním se pohybují od 11 071 Kč do 42 125 Kč dle varianty. Náklady na provoz samotného systému (náklady na metodické vedení) se pohybují od 649 do 2 180 Kč na žáka. Zbytek je určen na přímou podporu žáků se sociálním znevýhodněním. Celkové roční náklady navrhované intervence se pohybují pro veřejné rozpočty mezi přibližně 160 miliony Kč a 497 miliony Kč. V maximální možné míře může průměrně žák získat intervenci 9 let na základní škole a 3,5 let na střední (průměr mezi studiem s maturitou a bez maturity) v případě úspěšného absolvování. Celoživotní náklady na jednoho žáka v současné hodnotě s použitím 2% diskontní míry budou 739 991 Kč. Celoživotní náklady intervence na ročník se v současné hodnotě pohybují v rozmezí 1 869 mil. Kč až 5 252 mil. Kč.

Přínosem navrhované intervence je snížení společenských nákladů spojených s vyšší pravděpodobností předčasných odchodů. Jak bylo výše zmíněno průměrný přínos pro veřejné rozpočty absolventa se středoškolským vzděláním proti jedinci se základním nebo bez základního vzdělání činí 3,5 mil. Kč. Pokud by všichni v daném ročníku předčasně neukončili vzdělání znamenalo by to pro veřejné rozpočty přínos od 6 194 mil. Kč až 41 316 mil. Kč. Záležití především na úspěšnosti navrhované intervence. Na základě výše uvedeného se ukazuje, že pokud intervence bude úspěšná alespoň z 21 %, tedy jeden z pěti žáků, kteří by jinak předčasně ukončili své vzdělávání, dokončí úspěšně alespoň střední školu, je tato navrhovaná intervence nákladově efektivní.

Tabulka 10 přináší přehled možných úspor veřejných rozpočtů navrhované intervence pro jednotlivé varianty a scénáře. Možné úspory byly vypočteny jako rozdíl nákladů a přínosů pro daný ročník u jednotlivých variant. Náklady byly vyčísleny jako celoživotní náklady intervence pro žáky se sociálním znevýhodněním v daném ročníku. Přínosy byly počítány jako snížení celoživotních nákladů celkových předčasných odchodů pro veřejné rozpočty, kterým by se s různou úspěšností dalo díky intervencím předejít. Odhady úspor ukazují,

že nákladová efektivita intervence je silně závislá na efektu intervencí na dokončení ZŠ/SŠ. Ten se však bude odvíjet od způsobu nastavení práce sociálního pedagoga i dalších podpůrných opatření.

Varianta V0, to znamená zachování současného stavu, nepřináší žádný nový přínos. Na druhou stranu náklady současného stavu lze vyjádřit jakožto nenaplněné potenciální přínosy maximální úspěšnosti maximalistické varianty (V4), tedy stav, kdy by všichni jedinci, kteří v současnosti předčasně opustí ZŠ/SŠ, zvládli střední školu úspěšně dokončit. Tyto náklady činí 41 317 mil. Kč. Dále proto v analýze s touto variantou nepočítáme. Možné úspory pro ostatní varianty jsou vyjádřeny právě jako zlepšení stavu oproti této nulové variantě.

Tabulka 10: Možné úspory pro zkoumané varianty a scénáře

| | | Počet škol | | | |
|--------------------------|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | V1: 302 škol | V2: 431 škol | V3: 901 škol | V4: 4 453 škol |
| Efekt na dokončení ZŠ/SŠ | S1: 0 % (minimum) | -1 749 914 630 Kč | -1 868 970 984 Kč | -2 496 154 596 Kč | -5 252 392 795 Kč |
| | S2: 0,5 % (Cabus & De Witte (2015)) | -1 709 235 092 Kč | -1 837 997 343 Kč | -2 428 044 280 Kč | -5 045 807 937 Kč |
| | S3: 17 % (Prokop et al., 2019) | -366 810 342 Kč | -815 867 165 Kč | -180 403 844 Kč | 1 771 492 370 Kč |
| | S4: 40 % (van der Steeg et al., 2015) | 1 504 448 400 Kč | 608 920 354 Kč | 2 952 670 702 Kč | 11 274 395 827 Kč |
| | S5: 57,7 % Wilson & Tanner-Smith (2013) | 2 944 504 041 Kč | 1 705 387 272 Kč | 5 363 775 896 Kč | 18 587 499 793 Kč |
| | S6: 100 % (maximum) | 6 385 992 946 Kč | 4 325 757 363 Kč | 11 125 908 648 Kč | 36 064 578 761 Kč |

Zdroj: VAÚ výpočty

Jako nerealistické se jeví aplikovat navrhovanou intervenci na všechny základní a střední školy (V4). Ač odhady úspor jsou zde nejvyšší, díky relativně nízkému průměrnému podílu žáků se sociálním znevýhodněním u této varianty (6,34 %) by byla nákladovost celého systému vysoká a většina nákladů na intervence by byla využita na mzdy sociálních pedagogů na úkor přímých nástrojů. Je také otázkou, zdali a jak úspěšně by bylo možné z kapacitního hlediska obsadit všechny pozice sociálního pedagoga v této variantě, neboť se jedná o více než 4 000 nových pracovníků. Navíc, jak lze vidět z tabulky 9, u ostatních variant (V1-V3) je počet žáků se sociálním znevýhodněním (tedy těm, na které případnou navýšené náklady) přibližně odpovídající počtu předčasných odchodů (ze kterých jsou počítány přínosy). U varianty 4 však počet předčasných odchodů silně převyšuje počet žáků se sociálním znevýhodněním. Z těchto tří důvodů lze tedy očekávat, že efektivita u této varianty bude nižší, a případné vysoké úspory ve scénářích S4 – S6 se tím pádem jeví jako méně realistické. Obzvláště úspora 36 064 578 761 Kč u maximalistické varianty je

spíše ilustrativní a nerealistický scénář. Jako realistické odhady úspor lze tedy považovat rozsah mezi V1 až V3. Zde se jeví jako vhodné aplikovat navrhovanou intervenci na školy s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním, a to i na všech 901 škol (V3), které vzešly ze šetření MŠMT v rámci projektu NPO Doučování.

Realistické se nejeví scénáře S1, S2 a S6, jedná se o extrémní hodnoty na obou koncích spektra. Ze zahraničních zkušeností se ale ukazuje, že čím je intervence dlouhodobější a intenzivnější, tím se efektivita intervence zvyšuje. Jelikož navrhovaná intervence počítá s dlouhodobým působením sociálních pedagogů s dalšími přímými nástroji, s velkou pravděpodobností lze očekávat vyšší míru efektivnosti, než je uvedena v Prokop et al. (2019), kde byly většinou uvedeny krátkodobé intervence, či intervence nad rámec navrhovaného v této analýze. Po zavedení navrhované intervence by se úspory veřejných rozpočtů pohybovaly mezi 609 mil. až 5 364 mil. Kč za ročník, tedy za všechny jedince v dané věkové kohortě po celou dobu jejich života.

10.1. Závěr

Klíčovým doporučením této analýzy je zavedení pozice sociálního pedagoga společně s dalšími nástroji podpory žáků se sociálním znevýhodněním na vybrané školy ve variantách V1 až V3. Zaměření se pouze na školy s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním se z pohledu maximalizace úspor jeví jako optimální. Z tohoto důvodu je doporučenou variantou na základě provedené analýzy varianta V3, a to jak vzhledem k její, oproti ostatním variantám, relativně nízké ztrátovosti při nižší efektivitě 17 %, tak (z realistických variant) nejvyšším přínosům při vyšší efektivitě. Jinými slovy, tato varianta se jeví jako vhodným balancem mezi potenciální ztrátovostí při neúspěšné implementaci navrhovaných intervencí a maximalizací přínosů při implementaci úspěšné.

11. Implementace doporučené varianty a vynucování

Za implementaci bude odpovědné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a implementace navrhované intervence je úzce spjata s novelizací Školského zákona a s ním spojeného indexového financování regionálního školství. Tabulka 11 představuje jednotlivé subjekty v rámci navrhované implementace a jejich roli.

Tabulka 11: Role regulovaných subjektů

| Subjekt | Role |
|---------------------------------|--|
| <i>MŠMT</i> | Povinná role: vytvoření seznamů škol dle indexu sociálního znevýhodnění školy, zajištění financování navrhovaných přímých nástrojů podpory |
| <i>NPI, ČŠI</i> | Povinné role: metodické vedení a kontrola |
| <i>Základní a střední školy</i> | Volitelné role: Získání podpory pro cílovou skupinu |

Pro výběr škol, které budou zapojeny do indexového financování a budou mít nárok na proplacení podpůrných nástrojů společně se sociálním pedagogem, tato analýza doporučuje využít index, který se již využil v pilotním projektu PROP. Tento index se ukázal jako vhodný nástroj pro identifikaci škol, pro které bude tato intervence nákladově efektivní. Samotný index bude předmětem podřízených právních předpisů, které jsou v současnosti stále v přípravném procesu. Tento index sociálního znevýhodnění bude potřeba průběžně aktualizovat.

Co se týče ročních nákladů navrhované intervence, tak náklady pro státní rozpočet, jsou závislé od celkového počtu podpořených žáků se sociálním znevýhodněním za všechny ročníky. Pro realistické verze V1 až V3 se roční náklady pro státní rozpočet pohybují v rozmezí od 1 548 mil. Kč do 2 475 mil. Kč.

12. Přezkum účinnosti regulace

Kromě každoročních analýz navrhujeme provést detailní ex-post evaluaci po uplynutí pěti a deseti let od účinnosti zákona. S výsledky evaluace by měly být spojeny případné koncepční úpravy systému, tak aby lépe zohlednili aktuální stav a efektivitu nástrojů v řešení problému s předčasnými odchody a nižší vzdělávací úspěšností. V souladu s definovanými cíli zákona navrhujeme v rámci přezkumu účinnosti vyhodnotit zejména následující ukazatele, které bude možné rozlišovat dle ORP či krajů:

Data MŠMT:

- Počet žáků ZŠ opakujících ročník
- Počet žáků ZŠ, kteří předčasně ukončili základní vzdělání na jednotlivé ročníky
- Podíl absolventů ZŠ (běžných) v daném roce, kteří nepokračují na SŠ
- Podíl absolventů ZŠ speciálních v daném roce, kteří nepokračují na SŠ
- Počet žáků SŠ opakujících ročník
- Počet žáků SŠ, kteří předčasně ukončili vzdělání, na jednotlivé ročníky
- Podíl nekvalifikovaných učitelů MŠ
- Podíl nekvalifikovaných učitelů 1. st. ZŠ
- Podíl nekvalifikovaných učitelů 2. st. ZŠ
- Podíl nekvalifikovaných učitelů SŠ
- Počet ZŠ a SŠ s pozicí sociálního pedagoga
- Počet případů / osob, kterými se v rámci svého působení zabýval sociální pedagog
- Počet žáků ZŠ a žáků SŠ využívající jednotlivé nástroje
- Přehled úspěšných intervencí sociálních pedagogů, které pomohly stabilizovat ohroženého žáka / ohroženou domácnost

Mezinárodní šetření:

- Průměrný výsledek v testech Průměrný výsledek v testech čtenářské gramotnosti (PISA, 15letí) čtenářské dovednosti (PIRLS, 4.tř.ZŠ)
- Průměrný výsledek v testech matematické gramotnosti (PISA, 15letí)
- Průměrný výsledek v testech přírodovědné gramotnosti (PISA, 15letí)
- Podíl žáků s nedostatečnými výsledky v testech čtenářských dovedností (PIRLS, 4.tř.ZŠ)
- Podíl žáků s nedostatečnými výsledky v testech čtenářské gramotnosti (PISA, 15letí)
- Podíl žáků s nedostatečnými výsledky v testech matematické gramotnosti (PISA, 15letí)
- Podíl žáků s nedostatečnými výsledky v testech přírodovědné gramotnosti (PISA, 15letí)

- Podíl žáků s excelentními výsledky v testech čtenářských dovedností (PIRLS, 4.tř.ZŠ)
- Podíl žáků s excelentními výsledky v testech čtenářské gramotnosti (PISA, 15letí)
- Podíl žáků s excelentními výsledky v testech matematické gramotnosti (PISA, 15letí)
- Podíl žáků s excelentními výsledky v testech přírodovědné gramotnosti (PISA, 15letí)
- Index pocitu sounáležitosti (PISA, 15letí)
- Index šikany (PISA, 15letí)
- Lineární korelace mezi indexem SES a výsledky vzdělávání (PISA, 15 let)
- Rozdíly v průměrných výsledcích mezi školami – koeficient vnitrotřídní korelace (PISA, 15 let)

Pro přezkum účinnosti a celkový přehled předčasných odchodů ze vzdělání doporučujeme zavedení jednotného identifikátoru subjektu vzdělávání (dítěte, žáka a studenta), které dostane každý jedinec při prvním nástupu do vzdělávacího zařízení a toto jedinečné identifikační číslo bude využíváno na všech úrovních po celou dobu vzdělávání jedince. Tento identifikátor zajistí dostupnost dat pro longitudinální výzkum včetně vyhodnocení vzdělávací dráhy jednotlivce, jak uvádí i MŠMT (2023c) v dokumentu *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023-2027*. Alternativně doporučujeme zahrnout do statistického zjištění předčasné odchody (nedokončení základní školy) v 9. třídě.

Výsledky daného hodnocení účinnosti právní úpravy budou pravidelně zveřejňované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy na svých webových stránkách.

13. Konzultace a zdroje dat

V rámci přípravy novelizace zákona byla vytvořena pracovní skupina se zástupci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Národního pedagogického institutu a zástupců akademické obce. Dále byl návrh důkladně a opakovaně konzultován s Asociací sociálních pedagogů.

Na zpracování závěrečné zprávy RIA spolupracoval Vládní analytický útvar (Oddělení legislativních analýz Úřadu vlády), který na základě dat MŠMT vypracoval analýzu přínosů a nákladů, a dále zpracoval kapitoly 1, 2, 3 (s příspěvím pracovní skupiny uvedené výše), 6, 7, 8, 9, 10, 11 a 13.

14. Použitá odborná literatura a zdroje dat

- Acemoglu, D., & Angrist, J. (2000). How large are human-capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. *NBER macroeconomics annual*, 15, 9-59.
- Agentury pro sociální začleňování. (2021). Metodický manuál pro rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání na místní úrovni. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/metodicky-manual-pro-rozvoj-ikv/>
- Alexander, M. (2010). *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York NY: New Press.
- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R., & Mumm, A. M. (2013). School social workers and educational outcomes. *Children & Schools*, 35(4), 235-243.
- Anders, J., Barr, A. C., & Smith, A. A. (2023). The effect of early childhood education on adult criminality: Evidence from the 1960s through 1990s. *American Economic Journal: Economic Policy*, 15(1), 37-69.
- Anderson, D. A. (1999). The aggregate burden of crime. *The Journal of Law and Economics*, 42(2), 611-642.
- Araki, S. (2022). Does education make people happy? Spotighting the overlooked societal condition. *Journal of Happiness Studies*, 23(2), 587-629.
- Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (2014). One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes?. *Economics of education review*, 40, 221-237.
- Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., and Kinder, K. (2000). Raising Attendance, Slough: NFER.
- Aveyard, P., Markham, W. A., & Cheng, K. K. (2004). A methodological and substantive review of the evidence that schools cause pupils to smoke. *Social science & medicine*, 58(11), 2253-2265.
- Barrett, G. F. (2000). The effect of educational attainment on welfare dependence: Evidence from Canada. *Journal of Public Economics*, 77(2), 209-232.
- Becker, G. S. (1968). Crime and punishment: An economic approach. *Journal of political economy*, 76(2), 169-217.
- Belot, M., & James, J. (2011). Healthy school meals and educational outcomes. *Journal of health economics*, 30(3), 489-504.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?. *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356.
- Berger, E., Reupert, A., Allen, K. A., & Campbell, T. C. H. (2022, September). A systematic review of the long-term benefits of school mental health and wellbeing interventions for students in Australia. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 986391). Frontiers.

- Billari, F. C., Hiekel, N., & Liefbroer, A. C. (2019). The social stratification of choice in the transition to adulthood. *European Sociological Review*, 35(5), 599-615.
- Bjerk, D. (2007). Measuring the relationship between youth criminal participation and household economic resources. *Journal of Quantitative Criminology*, 23, 23-39.
- Blanden, J., Doepke, M., & Stuhler, J. (2022). Educational Inequality. NBER Working Paper No 299979.
- Blanden, J., Hansen, K., & Machin, S. (2010). The economic cost of growing up poor: Estimating the GDP loss associated with child poverty. *Fiscal Studies*, 31(3), 289-311.
- Boardman, A., Greenberg, D., Vining, A., & Weimer, D. (2010). Cost-benefit analysis: Concepts and practice (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Bosáková, E., Horáková, M., Krajčová, M., Pacherníková, E., Vařechová, K., & Zbořilová, J. (2021) Prevence předčasných odchodů ze vzdělávání. *ESFR*. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/documents/21802/20155442/Prevence+p%C5%99ed%C4%8Dasn%C3%BDch+odchod%C5%AF+ze+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_P%C5%99%C3%ADru%C4%8Dka+pro+pracovn%C3%ADky+%C5%A0PP_Olomouck%C3%BD+kraj.pdf/099785a3-1da6-428e-9ce6-df6e0788106e?version=1.0&t=1697545638987
- Bradley, R. H., & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 161(7), 669-676.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.
- Brunello, G., Fort, M., & Weber, G. (2009). Changes in compulsory schooling, education and the distribution of wages in Europe. *The Economic Journal*, 119(536), 516-539.
- Budilova, L. J., Jakoubek, M., Fatkova, G., Hejnal, O., & Kalcikova, Z. (2010). Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134.
- Butler, I., & Hickman, C. (2011). *Social Work with children and families: getting into practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter?—On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384-1398.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49(1), 65-80.

- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Pungello, E., & Pan, Y. (2014). Early childhood investments substantially boost adult health. *Science*, 343(6178), 1478-1485.
- Carrell, S. E., & Carrell, S. A. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems?. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 5(1), 0000101515153806451463.
- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. (2014). Are school counselors an effective education input?. *Economics Letters*, 125(1), 66-69.
- Carrell, S. E., & Sacerdote, B. (2013). Late interventions matter too: The case of college coaching New Hampshire (No. w19031). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Case, A., Fertig, A., & Paxson, C. (2005). The lasting impact of childhood health and circumstance. *Journal of health economics*, 24(2), 365-389.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., ... & Costello, A. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658.
- Clarke, C., Bonnet, J., Flores, M., & Thévenon, O. (2022). The economic costs of childhood socio-economic disadvantage in European OECD countries.
- Clarke, C., & Thévenon, O. (2022). Starting unequal: How's life for disadvantaged children?.
- Clear, T. R. (2009). *Imprisoning communities: How mass incarceration makes disadvantaged neighborhoods worse*. Oxford University Press.
- Cohen, M. A. (2000). Measuring the costs and benefits of crime and justice. *Criminal justice*, 4(1), 263-315.
- Considine, G., & Zappalà, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of sociology*, 38(2), 129-148.
- Cooper, K., & Stewart, K. (2021). Does household income affect children's outcomes? A systematic review of the evidence. *Child Indicators Research*, 14(3), 981-1005.
- Corcoran, M., & Adams, T. (1997). Race, sex, and the intergenerational transmission of poverty. *Consequences of growing up poor*, 461-517.
- Cox, G. B., Walker, R. D., Freng, S. A., Short, B. A., Meijer, L., & Gilchrist, L. (1998). Outcome of a controlled trial of the effectiveness of intensive case management for chronic public inebriates. *Journal of studies on alcohol*, 59(5), 523-532.
- Crum, R. M., Helzer, J. E., & Anthony, J. C. (1993). Level of education and alcohol abuse and dependence in adulthood: a further inquiry. *American Journal of Public Health*, 83(6), 830-837.

Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American economic review*, 97(2), 31-47.

Currie, J. (2016). The long-term consequences of children's health and circumstance. *Focus*, 3(1), 11-16.

Currie, J., Stabile, M., Manivong, P., & Roos, L. L. (2010). Child health and young adult outcomes. *Journal of Human resources*, 45(3), 517-548.

Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. (2010). Understanding differences in health behaviors by education. *Journal of health economics*, 29(1), 1-28.

Čada, K., & Hůle, D. (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. *Odbor pro sociální začleňování (Agentura)*

Čadová, E., & Baslerová, P. (2024). DRUHY A ZÁKLADNÍ RÁMEC ČINNOSTI ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ. Katalog podpůrných opatření. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/5-skolska-poradenska-zarizeni-a-jejich-cinnost-v-oblasti-podpurnych-opatreni/5-2-druhy-a-zakladni-ramec-cinnosti-skolskych-poradenskych-zarizeni/>

Člověk v tísní. (2009). Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Závěrečná zpráva.

ČŠI. (2023). Národní zpráva PISA 2022. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%599%3%adlohy/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/PISA_2022_e-verze-9.pdf.

ČŠI. (2020). Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%3%A9%20zpr%3%A1vy/TZ_Hodnoceni_uspesnych_strategii_ZS_znevychodneni_21-10-2020_F.pdf

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.

Dearden, L., Emmerson, C., Frayne, C., & Meghir, C. (2009). Conditional cash transfers and school dropout rates. *Journal of Human Resources*, 44(4), 827-857.

Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), 111-134.

Desegregace (2024a). Doučování žáků základních škol ohrožených školním neúspěchem přímo ve škole [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/doucovani-zaku-zakladnich-skol-ohrozenych-skolnim-neuspechem-primo-ve-skole?ref=paqresearch.cz>

Desegregace (2024b). Hrazené stravování a úhrada dalších nákladů spojených se vzděláváním v MŠ a v ZŠ [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z:

<https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/hrazene-stravovani-obedy-svaciny-atd-a-uhrada-dalsich-nakladu-spojenych-se-vzdelavanim-v-ms-a-v-zs>

Desegregace (2024c). Nízkoprahové mimoškolní aktivity (klub, kroužky) dostupné všem žákům [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/nizkoprahove-mimoskolni-aktivity-klub-krouzky-pro-romske-zaky-realizovane-nno-zus-skolskymi-zarizenimi-svc-ci-knihovnami>

Desegregace (2024d). Proměny spádových oblastí za účelem desegregace romských škol a udržování rovnoměrného rozdělení romských žáků ve školách a třídách [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/promeny-spadovych-oblasti-za-ucelem-desegregace-romskych-skol>

Desegregace (2024e). Speciální pedagog [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/specialni-pedagog>

Desegregace (2024f). Školní družina, klub či kroužky přímo v ZŠ dostupné všem žákům [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/druzina-klub-ci-krouzky-pro-romske-zaky-primo-v-zs-neformalni-vzdelavani>.

Desegregace (2024g). Vzdělávací a další mimoškolní aktivity o víkendech či prázdninách [Online]. [Datum přístupu: 19/03/2024]. Dostupné z: <https://www.desegregace.cz/katalog-intervenci/vzdelavaci-a-dalsi-mimoskolni-aktivity-pro-zaky-z-rodin-s-nizsim-socioekonomickym-statusem-o-vikendech-ci-prazdninach>.

deVuono-Powell, S., Schweidler, C., Walters, A., & Zohrabi, A. (2015). Who pays? The true cost of incarceration on families. *Oakland, Calif.: Ella Baker Center, Forward Together, Research Action Design*. Accessed July, 23(2021), 221-43.

Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., Van Mechelen, W., & Pratt, M. (2016). The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The lancet*, 388(10051), 1311-1324.

Donkin, A., Roberts, J., Tedstone, A., & Marmot, M. (2014). Family socio-economic status and young children's outcomes. *Journal of Children's Services*, 9(2), 83-95.

Drange, N., & Havnes, T. (2019). Early childcare and cognitive development: Evidence from an assignment lottery. *Journal of Labor Economics*, 37(2), 581-620.

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013a). The importance of poverty early in childhood. *Policy Quarterly*, 9(2).

Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013b). Investing in preschool programs. *Journal of economic perspectives*, 27(2), 109-132.

Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How can we help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 7(1), 43-69.

- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of vocational behavior*, 72(2), 254-267.
- Edwards, D. S. (2022). How Does School Bus Transportation Affect Student Attendance and Achievement? Policy Brief. National Center for Research on Education Access and Choice.
- EEF. (2016). Poorer young people more likely to have career aspirations that don't match their educational goals. Dostupné z: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/poorer-young-people-more-likely-to-have-career-aspirations-that-dont-match>
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 17-29.
- Epple, D., & Romano, R. E. (2011). Peer effects in education: A survey of the theory and evidence. In *Handbook of social economics* (Vol. 1, pp. 1053-1163). North-Holland.
- Eurostat. (2017). Quality of life indicators - education. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Quality_of_life_indicators_-_education&oldid=360726.
- Eurostat. (2023). Early leavers from education and training. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclfindmkaj/https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/1150.pdf>.
- Evans-Whipp, T., Beyers, J. M., Lloyd, S., Lafazia, A. N., Toumbourou, J. W., Arthur, M. W., & Catalano, R. F. (2004). A review of school drug policies and their impact on youth substance use. *Health Promotion International*, 19(2), 227-234.
- Fang, X., Brown, D. S., Florence, C. S., & Mercy, J. A. (2012). The economic burden of child maltreatment in the United States and implications for prevention. *Child abuse & neglect*, 36(2), 156-165.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367.
- Fergusson, D., Swain-Campbell, N., & Horwood, J. (2004). How does childhood economic disadvantage lead to crime?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(5), 956-966.
- Ferraro, K. F., Schafer, M. H., & Wilkinson, L. R. (2016). Childhood disadvantage and health problems in middle and later life: Early imprints on physical health?. *American sociological review*, 81(1), 107-133.
- Feinstein, L., Jerrim, J., Vignoles, A., Goldstein, H., French, R., Washbrook, E., Lee, R., H., & Lupton, R. (2015). Social class differences in early education. *Longitudinal and Life Course Studies* 6 (3) , pp. 331-376.

- Felcmanová, L., & Habrová, M., a kol. (2015). Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.
- Fletcher, J. M., & Frisvold, D. E. (2009). Higher education and health investments: does more schooling affect preventive health care use?. *Journal of human capital*, 3(2), 144-176.
- Florence, C. S., Zhou, C., Luo, F., & Xu, L. (2016). The economic burden of prescription opioid overdose, abuse, and dependence in the United States, 2013. *Medical care*, 54(10), 901-906.
- Flores, M., & Kalwij, A. (2014). The associations between early life circumstances and later life health and employment in Europe. *Empirical Economics*, 47, 1251-1282.
- Fothergill, K. E., Ensminger, M. E., Green, K. M., Crum, R. M., Robertson, J., & Juon, H. S. (2008). The impact of early school behavior and educational achievement on adult drug use disorders: A prospective study. *Drug and alcohol dependence*, 92(1-3), 191-199.
- Freeman, R. B., & Viarengo, M. (2014). School and family effects on educational outcomes across countries. *Economic Policy*, 29(79), 395-446.
- García, J. L., Heckman, J. J., & Ziff, A. L. (2018). Gender differences in the benefits of an influential early childhood program. *European economic review*, 109, 9-22.
- Gardner, R., Li, Q., Baier, R. R., Butterfield, K., Coleman, E. A., & Gravenstein, S. (2014). Is implementation of the care transitions intervention associated with cost avoidance after hospital discharge?. *Journal of general internal medicine*, 29, 878-884.
- Gargulák, K., Prokop, D., Kunc, M., Fabšíková, N., & Komárek, J. (2023). Segregace přetrvává. Jak Česko odpírá romským dětem vzdělání. *PAQ Research*. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/segregace-romu-vzdelavani/>
- Goux, D., Gurgand, M., & Maurin, E. (2017). Adjusting your dreams? High school plans and dropout behaviour. *The Economic Journal*, 127(602), 1025-1046.
- Guryan, J. (2004). Desegregation and black dropout rates. *American Economic Review*, 94(4), 919-943.
- Gutacker, N., Kinge, J. M., & Olsen, J. A. (2023). Inequality in quality-adjusted life expectancy by educational attainment in Norway: an observational study. *BMC Public Health*, 23(1), 805.
- Hallam, S. (1996). *Improving school attendance*. Heinemann Educational.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 89-200.

- Haryati, H. U. (2023). The Effect of Education on Happiness, Self-Acceptance, and Family Harmony (Empirical Evidence from Indonesia). *The Journal of Indonesia Sustainable Development Planning*, 4(1), 35-56.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference(No. w25888). National Bureau of Economic Research.
- Heller, S. B. (2014). Summer jobs reduce violence among disadvantaged youth. *Science*, 346(6214), 1219-1223.
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2017). Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(1), 1-54.
- Heyman, G. M., Dunn, B. J., & Mignone, J. (2014). Disentangling the correlates of drug use in a clinic and community sample: a regression analysis of the associations between drug use, years-of-school, impulsivity, IQ, working memory, and psychiatric symptoms. *Frontiers in psychiatry*, 5, 70.
- Hniličková, P. (2024). Prevence a řešení předčasných odchodů ze vzdělávání – Střední škola polytechnická. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-09>
- Holzer, H. J., Whitmore Schanzenbach, D., Duncan, G. J., & Ludwig, J. (2008). The economic costs of childhood poverty in the United States. *Journal of Children and Poverty*, 14(1), 41-61.
- Hoření, K., Zajíčková K., Uhrová, J., Obrovská, L., Gargulák, K., Prokop, D., Kunc, M., Kohoutek, T., Buchtík, M., Fabšíková, N., Komárek, J., Korbel, V., & Philipp, M. (2022). [Výzkumná zpráva: Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti](https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-zrizenych-podle-%C2%A7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/). Dostupné z: <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-zrizenych-podle-%C2%A7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>
- Howard, D. H., Gazmararian, J., & Parker, R. M. (2005). The impact of low health literacy on the medical costs of Medicare managed care enrollees. *The American journal of medicine*, 118(4), 371-377.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School psychology review*, 33(1), 83-104.
- Chung, E. K., Siegel, B. S., Garg, A., Conroy, K., Gross, R. S., Long, D. A., ... & Fierman, A. H. (2016). Screening for social determinants of health among children and families living

in poverty: a guide for clinicians. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 46(5), 135-153.

Jahoda, R., & Godarová, J. (2016). Odhad nákladů veřejných rozpočtů vynakládaných na jednoho nezaměstnaného. VÚPSV, vvi.

Jakoubková Budilová, L., Jakoubek, M. a kol. (2010): *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému*. Zpráva v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob, projekt OP VpK , oblast podpory 1.2, reg. Číslo CZ.1.07/1.2.00/08.0013. [online]. Dostupné z: <http://caat.cz/projekty-esf/cerop> .

Jackson, M. I. (2015). Cumulative inequality in child health and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 56(2), 262-280.

Johnson, R. C. (2011). Long-Run Impacts of School Desegregation and School Quality on Adult Attainment. NBER Working Paper No 16664.

Kancelář vládního zmocněnce. (2022). D. H. a ostatní proti České republice zpráva o výkonu rozsudku. Dostupné z: https://justice.cz/documents/12681/3594730/P%C5%99%C3%ADloha+%C4%8D.+9_D.H.+a+ostatni_zpr%C3%A1va+o+v%C3%BDkonu+2022.pdf/bb8c408e-b85e-4cdd-8155-ad73b3f72215

Kairiene, B., & Sprindziunas, A. (2016). Social equality as groundwork for sustainable schooling: The free lunch issue. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 127-139.

Kaplan, R. M., Spittel, M. L., & Zeno, T. L. (2014). Educational attainment and life expectancy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 189-194.

Katsiyannis, A., Thompson, M. P., Barrett, D. E., & Kingree, J. B. (2013). School predictors of violent criminality in adulthood: Findings from a nationally representative longitudinal study. *Remedial and special education*, 34(4), 205-214.

Kearney, M. S., & Levine, P. B. (2014). Income inequality, social mobility, and the decision to drop out of high school (No. w20195). National Bureau of Economic Research.

Kelly, M. (2000). Inequality and crime. *Review of economics and Statistics*, 82(4), 530-539.

Kemple, J. J. (2004). Career academies: Impacts on labor market outcomes and educational attainment. MDRC.

Kennedy-Turner, K., Serbin, L. A., Stack, D. M., Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (2021). Beyond educational attainment: The role of achievement and school absence in the development of criminal justice involvement. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 53(4), 412.

Khera, R. (2006). Mid-day meals in primary schools. *Economic & Political weekly*, 41(January), 1–41.

Kitchen, S., Tanner, E., Brown, V., Payne, C., Crawford, C., Dearden, L., Greaves, E., & Purdon, S. (2013). Evaluation of the Free School Meals Pilot. *departure of Education*. Dostupné z: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ae157e5274a34770e7c3f/DFE-RR227.pdf>

Klaehn, A. K., Jaschke, J., Freigang, F., & Arnold, M. (2022). Cost-effectiveness of case management: a systematic review. *Am J Manag Care*, 28(7), 294-e302.

Knoll, Jiří & Troníčková, Andrea, 2017. *Problematika školní neúspěšnosti*. Dostupné z: https://www.map2030.cz/evt_file.php?file=843

Kortering, L. J., & Braziel, P. M. (1999). School dropout from the perspective of former students: Implications for secondary special education programs. *Remedial and Special Education*, 20(2), 78-83.

Koski, D. D. (1996). The Relative Impact of Educational Attainment and Fatherlessness on Criminality. *Journal of Correctional Education*, 47(4).

Kříž, J. a kol. (2021) *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*. Česká andragogická společnost.

Lander, F., Rasmussen, K., & Mortensen, J. T. (2012). Social inequalities in childhood are predictors of unemployment in early adulthood. *Dan Med J*, 59(3), A4394.

Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 years. *Journal of adolescent health*, 58(6), 652-658.

Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Zatloukal, T., Andrys, O. et al. (2022). České školství v mapách: prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání. Praha: Česká školní inspekce.

Lesner, R. V. (2018). The long-term effect of childhood poverty. *Journal of Population Economics*, 31, 969-1004.

Lewer, D., Jayatunga, W., & Aldridge, R. W. (2019). Premature mortality attributable to socioeconomic inequality: an observational study of 2.5 million deaths in England between 2003 and 2018. *Lancet Public Health*.

Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education review*, 26(1), 52-66.

López, V., Cárdenas, K., & González, L. (2021). The effect of school psychologists and social workers on school achievement and failure: A national multilevel study in Chile. *Frontiers in psychology*, 12, 639089.

- Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education*, 6(1), 21-35.
- Ludwig, J., & Miller, D. L. (2007). Does Head Start improve children's life chances? Evidence from a regression discontinuity design. *The Quarterly journal of economics*, 122(1), 159-208.
- Macleod, S., Sharp, C., Bernardinelli, D., Skipp, A., & Higgins, S. Supporting the attainment of disadvantaged pupils: articulating success and good practice. *Department for Education*. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473974/DFE-RR411_Supporting_the_attainment_of_disadvantaged_pupils.pdf
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental psychology*, 33(2), 241.
- Masten, A. S., Desjardins, C. D., McCormick, C. M., Sally, I., Kuo, C., & Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and psychopathology*, 22(3), 679-694.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., ... & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental psychology*, 41(5), 733.
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia.
- Matoušek, R. (2019). Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce. Agentura pro sociální začleňování. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Financni_dopady_predcasnych_odchodu.pdf.
- Matulayová, T. 2013. Reflexe: Subjekty konstruují objekty. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 2.
- Mayer, S. E. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Harvard University Press.
- McLaughlin, M., & Rank, M. R. (2018). Estimating the economic cost of childhood poverty in the United States. *Social Work Research*, 42(2), 73-83.
- McManama O'Brien, K. H., Berzin, S. C., Kelly, M. S., Frey, A. J., Alvarez, M. E., & Shaffer, G. L. (2011). School social work with students with mental health problems: Examining different practice approaches. *Children & Schools*, 33(2), 97-105.
- McNeal Jr, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of education*, 62-80.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leserman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education

and care (ECEC) on child development. Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care.

Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89-103.

Mhurchu, C. N., Gorton, D., Turley, M., Jiang, Y., Michie, J., Maddison, R., & Hattie, J. (2013). Effects of a free school breakfast programme on children's attendance, academic achievement and short-term hunger: results from a stepped-wedge, cluster randomised controlled trial. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 67(3), 257-264.

Mikulčická, V., Bazalová, J. (2017). Prostorová segregace ve školství. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/projekt_ESF/00_2017_SEMINARE/ARCHIV_2017/ORZ_KS/05_23/05_23_Prostoro_va_segregace_ve_skolstvi_prezentace.pdf

Michalík, J., Habart, T. a kolektiv autorů. (2015). Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza-rozlozeni-cetnosti-svp-podle-po/analyza-rozlozeni-cetnosti-svp-podle-po.pdf>.

Mitchell, R. M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 135-154.

Münich, J., Prokop, D., Korbel, V., & Kment, Š. (2020). Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování. *PAQ Research*. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1YheCWCeLSwETahT0yPsFzPChLn1OdZai/view?ref=paq_research.cz

MŠMT. (2023a). ZŠ rozvoj každého žáka. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/04/ZS_rozvoj-kazdeho-zaka.xlsm.

MŠMT. (2023b). Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023. Praha: Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

MŠMT. (2023c). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/DZ-CR-2023-2027_elektronicka-publikace-1.pdf

Mulhern, C. (2020). *Personalized Information and College Choices: The Role of School Counselors, Technology, and Siblings* (Doctoral dissertation).

Němec, Z. (2014). Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Nová škola.

Němec, Z. (2019). Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání. Nová škola, ops.

Němec, Z. (2023). Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole. Národní pedagogický institut České republiky.

Němec, Z. a kol. (2019). Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání. *Nová škola*.

Newsome, W. S., Anderson-Butcher, D., Fink, J., Hall, L., & Huffer, J. (2008). The impact of school social work services on student absenteeism and risk factors related to school truancy. *School Social Work Journal*, 32(2), 21-38.

NÚDZ. (2023). Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření. Tisková zpráva. Dostupná z: https://www.nudz.cz/fileadmin/user_upload/Tiskove_zpravy/TZ-Narodni_monitoring_dusevniho_zdravi_deti-_40_vykazuje_znamky_stredni_az_tezke_deprese_30_uzkosti._Odbornici_pripavuji_preventivni_opatreni.pdf.

OECD. (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003, PISA. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/9789264006416-en>.

OECD. (2018). *Broken Social Elevator?: How to Promote Social Mobility*. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility_9789264301085-en

Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.

PAQ Research. (2024). Integrace ukrajinských uprchlíků: 2 roky poté a výhled na 2024+. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/content/files/2024/02/PAQ_Hlas_Ukrajincu_Dva_roky_pot_e-2.pdf

Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... & Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478.

Pearce, A., & Neal, A. (2023). Challenges and Opportunities of Providing Free School Meals for All. *CAP*. Dostupné z: <https://www.americanprogress.org/article/challenges-and-opportunities-of-providing-free-school-meals-for-all/>

Pellikka, K., Manninen, M., & Taivalmaa, S. L. (2019). School Meals for All. School feeding: investment in effective learning—Case Finland. Ministry for Foreign Affairs of Finland and Finnish Agency for Education.

Petráková, H. (2023). Sebepoškozování, pomoc přichází e-mailem. Dostupné z: <https://www.linkabezpeci.cz/-/sebeposkozovani-pomoc-prichazi-emailem>.

Petrenko, R., Líbal, M., Matějovcová, D., & Mertlík, A. (2023a). Komparace dat z šetření rizikového chování žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze. Centrum sociálních služeb Praha.

Dostupné z: https://4834da38-ecb6-4fb7-82c3-3cffabd4b3d2.usrfiles.com/ugd/4834da_c7029cd228c5446caf160b218400e603.pdf.

Petrenko, R., Líbal, M., Matějovcová, D., & Čepelová H. (2023b). Závěrečná zpráva z realizace výzkumného šetření rizikového chování, wellbeingu a duševního zdraví žáků v Ústeckém kraji. Anreva Solution. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1783786.

Pertold, F., Zapletalová, L. (2018). Komu školka (ne)pomůže? Zkušenosti ze série reform předškolní péče v Německu. IDEA studie., Národohospodářský ústav AV ČR.

Poulton, R., Caspi, A., Milne, B. J., Thomson, W. M., Taylor, A., Sears, M. R., & Moffitt, T. E. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: a life-course study. *The lancet*, 360(9346), 1640-1645.

Prokop, D., Korběl, V., Dvořák, T., Marková, L., Gardošíková, D., Grossmann, J., ... & Münich, D. (2020). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity.

Raghupathi, V., & Raghupathi, W. (2020). The influence of education on health: an empirical assessment of OECD countries for the period 1995–2015. *Archives of Public Health*, 78, 1-18.

Rank, M. R., Hirschl, T. A., & Foster, K. A. (2014). *Chasing the American dream: Understanding what shapes our fortunes*. OUP USA.

Ravallion, M. (2016). *The economics of poverty: History, measurement, and policy*. Oxford University Press.

Reid, K. (2002). *Truancy and schools*. Routledge.

Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in education*, 74(1), 59-82.

Reinheimer, D., & McKenzie, K. (2011). The impact of tutoring on the academic success of undeclared students. *Journal of College Reading and Learning*, 41(2), 22-36.

Resa, E., Ereky-Stevens, K., Wieduwilt, N., Penderi, E., Anders, Y., Petrogiannis, K., & Melhuish, E. C. (2016). Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).

Riala, K., Isohanni, I., Jokelainen, J., Jones, P. B., & Isohanni, M. (2003). The relationship between childhood family background and educational performance, with special reference to single-parent families: a longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 6, 349-365.

Rivkin, S., & Welch, F. (2006). Has school desegregation improved academic and economic outcomes for blacks?. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1019-1049.

Rosoff, D. B., Clarke, T. K., Adams, M. J., McIntosh, A. M., Davey Smith, G., Jung, J., & Lohoff, F. W. (2021). Educational attainment impacts drinking behaviors and risk for

alcohol dependence: results from a two-sample Mendelian randomization study with~ 780,000 participants. *Molecular psychiatry*, 26(4), 1119-1132.

Rotaru, H. I. (2019). School Dropout of Roma in Romania. Between antigypsyism, the socio-economic dysfunction of the Romanian educational system and educational success.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1990). Crime and deviance over the life course: The salience of adult social bonds. *American sociological review*, 609-627.

Sellström, E., & Bremberg, S. (2006). Is there a “school effect” on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(2), 149-155.

Schwartz, R. M., Bevilacqua, K. G., Alpert, N., Liu, B., Dharmarajan, K. V., Ornstein, K. A., & Taioli, E. (2020). Educational attainment and quality of life among older adults before a lung cancer diagnosis. *Journal of palliative medicine*, 23(4), 498-505.

Sloggett, A., & Joshi, H. (1994). Higher mortality in deprived areas: community or personal disadvantage?. *Bmj*, 309(6967), 1470-1474.

Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children ‘succeed against the odds’. *British educational research journal*, 36(3), 463-482.

Sünram-Lea SI, Foster JK, Durlach P, Perez C (2001). Glucose facilitation of cognitive performance in healthy young adults: examination of the influence of fast-duration, time of day and pre-consumption plasma glucose levels. *Psychopharmacology (Berl)*. Aug;157(1):46-54. doi: 10.1007/s002130100771. PMID: 11512042.

Světová banka. 2008. *Czech Republic: Improving Employment chances of the Roma. Document of the World Bank*. Washington: The World Bank.

Svoboda, Z., & Volfová, K. (2023) *Kariérové poradenství na základních školách v Ústeckém kraji*. Ústecký kraj/Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem.

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. (2015). Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“, Kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR. Dostupné z: <https://www.inkluzie.upol.cz/portal/wp-content/uploads/2015/07/SPIV-kvalif-odhad-nacneni-PO.pdf>

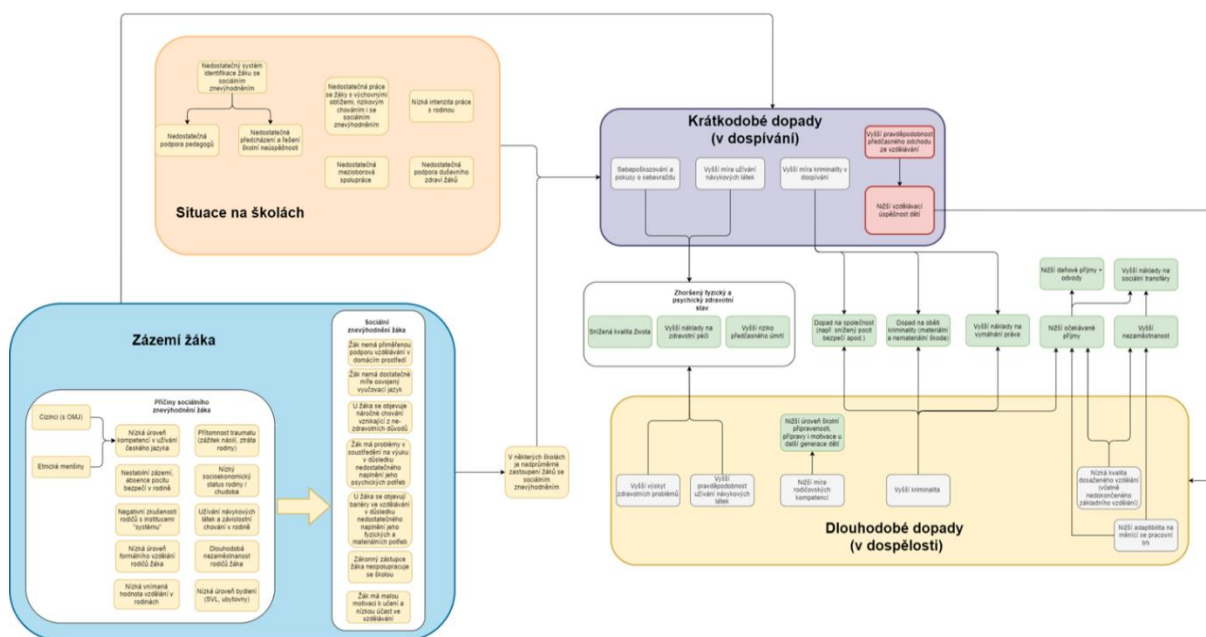
SYRI. (2023). PĚTINA PEDAGOGŮ TRPÍ FYZICKÝM VYČERPÁNÍM. Tisková zpráva. Dostupné z: <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim>

Šafránková, P., & Zátopková, K. (2017) ‘Teachers’ Evaluation of Importance of Selected Determinants of Education of Socially Disadvantaged Pupils’, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, Vol 10, Iss 1, Pp 24-33 (2017), (1), p. 24. doi: 10.7160/eriesj.2017.100104.

- Šafářová, K., Prokop, D., Škvrňák, M., & Kunc, M. (2023). Vzdělávání a učení dětí ukrajinských uprchlíků v Česku. *PAQ Research*. Dostupné z: https://www.paqresearch.cz/content/files/2024/01/PAQ_HlasUkrajincu_Vzdelavani_list_opad_2023.pdf
- Šmída, J., Čech, T., Blábolilová, N., Slívová, E., Balaban, V., Daněk, J., Hormandlová, T. & Kohoutová, D. (2023). Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika | Social Education*, 11(2).
- Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Tan, K., Battle, S., Mumm, M., Eschmann, R., & Alvarez, M. (2015). The impact of school social workers on high school freshman graduation among the one hundred largest school districts in the United States. *School Social Work Journal*, 39(2), 1-14.
- van der Steeg, M., van Elk, R., & Webbink, D. (2008). Did the 2006 covenants reduce school dropout in the Netherlands? (No. 177). CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- van der Steeg, M., van Elk, R., & Webbink, D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, 184-197.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social indicators research*, 100, 85-100.
- Varga, F. (2023). Roma Children's School Segregation As a Persistent Public Educational System Issue in Romania. *Research and Education*, (7), 82-94.
- Vauhkonen, T., Kallio, J., Kauppinen, T. M., & Erola, J. (2017). Intergenerational accumulation of social disadvantages across generations in young adulthood. *Research in social stratification and mobility*, 48, 42-52.
- Vera-Toscano, E., & Wilkins, R. (2020). *Does poverty in childhood beget poverty in adulthood in Australia?*. Melbourne Institute.
- Volfová, K., Svoboda, Z., Stružinský, R., Zemanová, L., Krunťová, M., & Mati, P. (2023). Metodika kariérového poradenství pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání.
- Tomul, E., & Savasci, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360.

- Weitoft, G. R., Rosen, M., Ericsson, Ö., & Ljung, R. (2008). Education and drug use in Sweden—a nationwide register-based study. *Pharmacoepidemiology and drug safety*, 17(10), 1020-1028.
- Western, B. (2006). *Punishment and Inequality in America*. Russell Sage Foundation.
- Whitney, B. (1994). The truth about truancy.
- Wilcock, R. & Mateos-Garcia, J. (2024). Mapping early years practice. *Nesta*. Dostupné z: <https://www.nesta.org.uk/feature/mapping-early-years-practice/>
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of quantitative criminology*, 17, 247-272.
- Wood, D. (2003). Effect of child and family poverty on child health in the United States. *Pediatrics*, 112(Supplement_3), 707-711.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214.
- Yang, Y., & Gustafsson, J. E. (2004). Measuring socioeconomic status at individual and collective levels. *Educational Research and Evaluation*, 10(3), 259-288.
- Zeman, J. (2023). Rozpočet školství se tenčí a psychology či doučování nám platí EU. *PAQ Research*. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/skolstvi-rozpocet-eu/>
- Zíkova, T., Morvayová, P., Koubková, H., Turnovec, A., & Strohsová, K. (2010). Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem.

Příloha 1: Diagram problému



Zdroj: VAÚ zpracování

Příloha 2: Kompletní výčet vykonávaných činností sociálního pedagoga vzhledem k cílové skupině

(Vypracováno s pomocí Asociace sociálních pedagogů v rámci projektu Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách financovaného Nadací Sirius)

A. Činnosti ve vztahu k žákům:

1. Prevence a preventivní činnosti:

Přímá pedagogická činnost:

- Realizuje preventivní aktivity zaměřené na prevenci rizikového chování, předcházení sociálního selhání, výchovných obtíží a školní neúspěšnosti.
- Realizuje preventivní aktivity zaměřené na rozvoj sociálních dovedností, podporu zdravého životního stylu, školního a třídního klimatu, bezpečného prostředí školy a zdravých vztahů.
- Organizuje volnočasové aktivity a projekty s cílem preventivního působení v oblasti využívání volného času žáků.
- Podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí a při začlenění do třídního kolektivu, u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka podporuje rozvoj jejich jazykových kompetencí.
- Podpurnými a preventivními činnostmi podporuje školní docházku a studijní motivaci žáků.

- Podporuje well-being a duševní zdraví žáků.
- Podporuje a rozvíjí u žáků klíčové kompetence plynoucí z osobnostní a sociální výchovy.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje preventivní programy a preventivní aktivity, zpravidla ve spolupráci se školním metodikem prevence.
- Monitoruje školní docházku žáků a jejich absenci ve spolupráci s třídními učiteli.
- Identifikuje rizikové faktory sociálního vyloučení a znevýhodnění s cílem omezit jejich dopad nebo zabránit jejich rozvoj v počáteční fázi.
- Monitoruje současné trendy u žáků vyžadující preventivní působení.

2. Diagnostika a depistáž:

Přímá pedagogická činnost:

- Spolupracuje při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání dle potřeb a možností školy a školního poradenského pracoviště.
- Vyhledává žáky ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí, žáky ohrožené sociálním znevýhodněním, školním neúspěchem a žáky s rizikem výskytu a rozvoje rizikového chování či výchovných problémů a podílí se na jejich zařazení do vhodného preventivního, stimulačního nebo intervenčního programu.
- Provádí depistáž ve třídních kolektivech s cílem odhalení šikany a nezdravých vztahů.
- Diagnostikuje potřeby žáka z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu a podpory vzdělávací úspěšnosti.
- Diagnostikuje prostředí školy, klima školy a třídních kolektivů s následnou intervencí.
- Diagnostikuje socioekonomické zázemí žáka ovlivňující psychosociální vývoj žáka a jeho vzdělávací úspěšnost.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje depistážní a diagnostické činnosti.
- Vede spisovou dokumentaci výsledků depistážních a diagnostických činností.

3. Intervence a intervenční činnosti:

Přímá pedagogická činnost:

- Intervenuje v oblasti naplňování neuspokojených základní lidských, vzdělávacích, sociálních a dalších potřeb žáka, které ovlivňují jeho vývoj a vzdělávání.
- Intervenuje v oblasti rizikového chování, šikany a nápravy vztahů ve třídě, při výchovných obtížích žáků a při problémech se začleněním do kolektivu.
- Intervenuje v oblasti školní neúspěšnosti a nepříznivé situace v rodině.
- Podílí se na řešení konfliktů mezi žáky, žáky a pedagogy a žáky a jejich rodinou.
- Dlouhodobě spolupracuje s žákem s cílem zlepšit výchovně-vzdělávací podmínky žáka.

- Realizuje krizovou intervenci s žákem.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje intervenční programy a intervenční aktivity.
- Vede dokumentaci provedených intervencí a krizových intervencí.

4. Výchovné a vzdělávací činnosti:

Přímá pedagogická činnost:

- Realizuje výchovně-vzdělávací a osvětové programy pro žáky.
- Podporuje žáky při přípravě na výuku a při jejich zapojování do volnočasových aktivit organizovaných školou.
- Podílí se na rozvoji sociálních dovedností žáků.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje výchovně-vzdělávací a osvětové programy pro žáky.

5. Poradenské, informační a konzultační činnosti:

Přímá pedagogická činnost:

- Zvyšuje informovanost žáků o nabídce poradenských a podpůrných služeb.
- Poskytuje individuální konzultace a odborné poradenství žákům týkající se jejich osobního života, vzdělávání, rizikového chování, tíživé životní situace atd.
- Poskytuje individuální a skupinové konzultace týkající se podpory pozitivního klimatu ve třídě.
- Poskytuje dlouhodobou péči žákům s výchovnými obtížemi, sociálním znevýhodněním, speciálními vzdělávacími potřebami, nízkou studijní motivací a školní docházkou.
- Participuje na kariérovém poradenství pro žáky.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Vede spisovou dokumentaci poradenské, informační a konzultační činnosti

B. Činnosti ve vztahu k rodině žáka:

1. Prevence a preventivní činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Preventivně působí na rodinu žáka zpravidla v oblasti rizikového chování, zdravého životního stylu, zdravých rodinných vazeb, posilování rodičovských kompetencí, hodnoty vzdělání a bezpečí v rodinném zázemí.
- Realizuje pedagogizaci rodinného prostředí v součinnosti s rodinou žáka.
- Podporuje aktivní přístup rodiny, aktivizuje a motivuje k řešení v zájmu dítěte.
- Podporuje pravidelnou školní docházku a motivaci ke vzdělávání.
- Plánuje, připravuje a evaluuje preventivní aktivity.
- Identifikuje silné stránky rodiny a jejich potenciál pro pozitivní rozvoj rodiny i žáka.
- Monitoruje negativní a patologické jevy v rodině žáka vyžadující preventivní či intervenční působení.

2. Diagnostika a depistáž:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Vyhledává rodiny žáků, které neplní své povinnosti zákonného zástupce, nezabezpečují dostatečně péči o děti nebo o jejich výchovu a ohrožují tak zdárný vývoj dítěte nebo ho narušují, a oznamuje příslušným orgánům tyto skutečnosti.
- Identifikuje socioekonomické podmínky rodiny žáka v rodinném prostředí a jejich dopad na vývoj a vzdělávání žáka.
- Plánuje, připravuje a evaluuje depistážní a diagnostické činnosti.
- Vede spisovou dokumentaci výsledků depistážních a diagnostických činností.

3. Intervence a intervenční činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Dlouhodobě spolupracuje s rodinou žáka při nápravě nepříznivé situace s cílem zlepšit výchovně-vzdělávací podmínky žáka.
- Intervenuje v oblasti rizikového či nevhodného chování rodiny negativně ovlivňujícího zdravý vývoj a vzdělávací úspěšnost žáka.
- Usnadňuje proces řešení konfliktů mezi rodinnými příslušníky žáka a rodinou žáka a pedagogy s cílem předcházet negativním dopadům na žáka.
- Intervenuje ve školním prostředí i v rodinném zázemí žáka.
- Realizuje krizovou intervenci s rodinou žáka.
- Plánuje, připravuje a evaluuje intervenční aktivity.
- Vede dokumentaci intervencí a krizových intervencí.

4. Výchovné a vzdělávací činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Realizuje výchovně-vzdělávací aktivity a osvětovou činnost pro rodiny žáků.
- Podporuje prvky komunitní školy v rámci zapojení rodičů a místních obyvatel do činností školy.
- Podporuje utváření a rozvíjení hodnot v oblasti vzdělání a volného času v rodinách žáků.
- Plánuje, připravuje a evaluuje výchovně-vzdělávací aktivity a osvětovou činnost.

5. Poradenské, informační a konzultační činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Poskytuje sociální, sociálně-pedagogické a výchovné poradenství rodině žáka ve škole i domácím prostředí.
- Poskytuje konzultace rodině žáka s osobními, vztahovými, rodinnými, výchovnými či výukovými problémy, které by mohly ovlivňovat zdravý vývoj a vzdělávací úspěšnost žáka.
- Facilituje nebo se účastní pohovorů s rodinou žáka, výchovných komisí a případových konferencí.

- Poskytuje poradenství rodině žáka v oblasti spolupráce s dalšími subjekty a doporučuje vhodnou návaznou péči.
- Participuje na podpoře komunikace mezi rodinou, školou a dalšími subjekty.
- Konzultuje s rodinou rizikové či problémové chování žáka a další obtíže, které žáka ovlivňují.
- Poskytuje rodině žáka informace o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti přípravy na budoucí povolání žáka.
- Vede dokumentaci z poradenské, informační a konzultační činnosti.

C. Činnosti ve vztahu k pedagogickým pracovníkům:

1. Prevence a preventivní činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s pedagogickým sborem na realizaci preventivních programů a preventivních aktivit.
- Preventivně působí na pedagogické pracovníky jako forma profesní podpory, např. v oblasti prevence syndromu vyhoření nebo utváření autority.
- Vede pedagogické pracovníky k psychohygieně a sebevzdělávání.
- Podporuje spolupráci pedagogických pracovníků a podílí se na utváření pozitivního klima pedagogického sboru.
- Spolupracuje s pedagogickým sborem na přípravě a evaluaci preventivních programů a preventivních aktivit.

2. Diagnostika a depistáž:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Provádí depistáž klimatu pedagogického sboru s následnou intervencí.
- Diagnostikuje třídní klima se zaměřením na vztah pedagogického pracovníka a žáků.
- Plánuje, připravuje a evaluuje diagnostické činnosti.
- Vede spisovou dokumentaci výsledků diagnostických činností.

3. Intervence a intervenční činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s pedagogickým sborem na realizaci intervenčních programů a intervenčních aktivit.
- Usnadňuje proces řešení konfliktů mezi pedagogickými pracovníky a žáky, pedagogickými pracovníky a rodinou žáka a mezi pedagogickými pracovníky.
- Realizuje a participuje na krizové intervenci a na zpracování krize pro pedagogické pracovníky.
- Vede spisovou dokumentaci krizových intervencí.
- Spolupracuje s pedagogickým sborem na přípravě a evaluaci intervenčních programů a intervenčních aktivit.

4. Vzdělávací činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Participuje na vzdělávání pro pedagogické pracovníky školy.
- Zvyšuje informovanost pedagogických pracovníků v oblasti sociálních služeb.

5. Poradenské, informační a konzultační činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Poskytuje sociálně-pedagogické poradenství, výchovné poradenství a konzultace pedagogickým pracovníkům při výchovných problémech, rizikovém chování a dalších obtížích žáků i kolektivů.
- Poskytuje pedagogickým pracovníkům poradenství a konzultace v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami.
- Konzultuje vhodný individuální přístup ke konkrétním žákům s ohledem na jejich sociální, rodinnou i osobní životní situaci.
- Poskytuje pedagogickým pracovníkům poradenství a konzultace při práci s rodinou žáka.
- Spolupracujeme s dalšími poradenskými pracovníky na poskytování poradenských služeb ve školách.
- Účastní se porad pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště.
- Participuje na sdílení informací v rámci pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště.
- Spolupracuje s vedením školy v oblastech vykonávaných činností a informuje vedení o jejich průběhu.
- Vede spisovou dokumentaci z poradenské, informační a konzultační činnosti.

6. Metodické a koordinační činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům a zpravidla při práci se žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým chováním, výchovnými či výukovými obtížemi.
- Koordinuje práci pedagogických pracovníků s žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým chováním, výchovnými či výukovými obtížemi a různě ohroženými žáky.
- Koordinuje společné schůzky s rodinami a pedagogickými pracovníky v zájmu žáka.
- Kooperuje s pedagogickými pracovníky a pracovníky školního poradenského pracoviště.
- Spolupracuje na přípravě a realizaci adaptačních kurzů, škol v přírodě a dalších volnočasových akcí školy.

- Posiluje kompetence pedagogických pracovníků při předcházení výskytu rizikových jevů ovlivňujících vývoj žáka.
- Připravuje metodické materiály pro pedagogické pracovníky.

D. Činnosti ve vztahu k ostatním institucím, organizacím a místní komunitě:

Odborné instituce, se kterými sociální pedagog spolupracuje:

- Další mateřské (MŠ), základní (ZŠ) a střední školy (SŠ)
- Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)
- Obecní úřad, Úřad práce, sociální pracovník obce
- Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně-pedagogické centrum (SPC), středisko výchovné péče (SVP), dětský domov (DD), dětský domov se školou (DDŠ), diagnostický ústav (DÚ)
- Policie ČR (PČR), městská policie (MP), asistenti prevence kriminality (APK)
- Soudy, státní zastupitelství, probační a mediační služba (PaMS)
- Zdravotnická zařízení (pediatr, klinický psycholog, psychiatr, adiktolog aj.)
- Sociální služby (Sociálně-aktivizační služba, nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM), azylový dům pro ženy a matky s dětmi, komunitní centrum, krizové centrum aj.)
- Další instituce a zařízení poskytující akreditované služby dětem a jejich rodinám

1. Prevence a preventivní činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s institucemi pro zájmové vzdělávání, podporu utváření vztahu k volnému času a zapojuje se do projektových činností a programů institucí.
- Spolupracuje s NZDM na snižování výskytu rizikového chování a kriminality, předcházení a řešení školní neúspěšnosti a záškoláctví žáků.
- Participuje na preventivních programech a preventivních aktivitách s OSPOD, NZDM, PČR, MP, obcí a dalšími organizacemi.
- Spolupracuje s APK na snižování kriminality a rizikového chování v okolí školy a bydliště žáků.
- Participuje na preventivních opatřeních doporučených školskými poradenskými zařízeními.
- Spolupracuje se sociálně-aktivizační službou na preventivním působení v rodinném zázemí žáka.
- Podporuje preventivní působení prostřednictvím komunikace a sdílení informací s odbornými institucemi a dalšími aktéry.
- Plánuje, připravuje, koordinuje a evaluuje projektové činnosti v oblasti prevence a volnočasových aktivit ve spolupráci s odbornými institucemi.

2. Diagnostika a depistáž:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s odbornými institucemi a dalšími aktéry na odhalování žáků ze sociálně znevýhodněného, zanedbávajícího nebo ohrožujícího prostředí, záškoláctví a dalšího rizikového chování žáka.
- Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními na diagnostice výchovných a výukových obtíží se zvláštním zřetelem na sociální vlivy.
- V případě potřeby participuje na depistáži v rodinném a lokálním prostředí rodiny žáka zpravidla s terénními sociálními pracovníky a kurátory pro děti a mládež.
- Podporuje diagnostiku a depistáž prostřednictvím komunikace a sdílení informací s odbornými institucemi a dalšími aktéry.

3. Intervence a intervenční činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje na intervenčních aktivitách s OSPOD, PČR, MP, APK a sociálně aktivizační službou zejména v případě žáka ze zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí, v případě neomluvené absence žáka, záškoláctví a rizikového chování žáka.
- Spolupracuje na intervenčních aktivitách při řešení rizikového chování a v rámci podpůrných opatření a doporučeních stanovených PPP, SPC, SVP a DÚ.
- Participuje na intervenčních aktivitách a úkolech stanovených v rámci případových setkání a konferencí.
- Spolupracuje na intervenčních aktivitách se sociálně-aktivizační službou při práci s rodinou žáka.
- Podporuje intervenční působení prostřednictvím komunikace a sdílení informací s odbornými institucemi a dalšími aktéry.
- Spolupracuje s odbornými institucemi a dalšími aktéry a poskytnuté informace využívá pro následnou intervenci.

4. Výchovné a vzdělávací činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Participuje na realizaci výchovně-vzdělávacích, volnočasových a osvětových aktivitách pro žáky, rodiny žáků a místní komunitu ve spolupráci s odbornými institucemi.
- Participuje na projektových aktivitách s lokálními či regionálními institucemi zpravidla při realizaci výchovně-vzdělávacích, preventivních a dalších aktivitách v oblasti rozvoje a propojování žáků z různých socioekonomických a kulturních skupin.
- Spolupracuje se sociálně-aktivizační službou a NZDM na nastavení koncepce doučování, přípravy na vyučování a volnočasových aktivitách.
- Spolupracuje s výchovně-vzdělávacími a zájmovými institucemi na zajišťování přístupu žáků k neformálnímu vzdělávání a volnočasovým aktivitám.

5. Informační a konzultační činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Participuje na realizaci případových setkání a konferencí s odbornými institucemi.
- Participuje na zajištění komunikace a sdílení informací mezi školou a odbornými institucemi, např. ve spolupráci s pedagogickými pracovníky vyhotovuje a zasílá zprávy na OSPOD.
- Konzultuje situaci žáka a jeho rodiny s odbornými institucemi a spolupracuje na nich s cílem zmírnit obtíže a rizikové faktory ovlivňující vývoj, zdraví a vzdělávání žáka.
- Realizuje osvětu o své pozici školským poradenským zařízením a dalším odborným institucím a iniciuje spolupráci.

6. Koordinační činnosti:

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Koordinuje a facilituje případové setkání s žákem a jeho rodinou, odbornými institucemi a dalšími odborníky.
- Plánuje, připravuje, koordinuje a evaluuje proces multioborové spolupráce na daném případě žáka a jeho rodiny.
- Plánuje, připravuje, koordinuje a evaluuje projektové činnosti ve spolupráci s odbornými institucemi.

E. Činnosti ve vztahu k vlastní pozici:

1. Další vzdělávání a sebevzdělávání

- Rozvíjí své kompetence vzhledem k vykonávaným činnostem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Usiluje o sebevzdělávání a seberozvoj.

2. Psychohygienu a práce s vlastní osobou

- Podporuje své duševní zdraví a zdravý profesní život aktivitami směřujícími k psychohygieně.
- Posiluje svou emoční a psychickou odolnost.
- Pravidelně se účastní podpůrných setkání.

3. Sebereflexe a sebehodnocení

- Pravidelně provádí sebereflexi za účelem zlepšování svého profesního působení.
- Rozvíjí své kompetence v oblasti sebereflexe a sebehodnocení.

Příloha 3: Zdroje dat a výpočty

Výpočet přínosů a nákladů dokončení střední školy je inspirován studií Prokop et al. (2020). Všechna data byla sbírána pro věkovou kategorii 16-65 let podle nejvyššího dosaženého vzdělání, které je rozděleno do čtyř skupin: základní, středoškolské bez maturity, středoškolské s maturitou a vysokoškolské. Pokud nebyla dostupná data ve specifikovaném formátu, je vysvětlen postup k získání dat. Níže jsou popsány jednotlivé proměnné, které ovlivňují čisté přínosy dokončení střední školy. Pro výpočet nákladů a přínosů za celé ekonomicky aktivní život absolventa ve věku 16-65 jsou použity současné hodnoty proměnných odpovídající jeho budoucímu věku. Tyto hodnoty diskontujeme 2% roční úrokovou mírou, čímž získáme současné hodnoty budoucích finančních toků. Všechny náklady a přínosy jsou počítány k roku 2022. Na základě nedostupnosti dat k některým proměnným za věkové kohorty, jsou spočítány průměrné hodnoty za všechny věkové kohorty.

a. Příjem jedince

Vzhledem k tomu, že významná část ekonomicky aktivních obyvatel je v zaměstnaneckém poměru, budou celoživotní příjmy počítány pro zaměstnance, nikoliv pro osoby samostatně výdělečně činné (OSVČ) podobně jako v Matoušek (2019). Dalšími faktory, které podporují toto úvahu, je nižší podíl OSVČ ve skupině ekonomicky aktivních osob s nižším vzděláním a obecná nejistota ohledně předvídatelnosti příjmů OSVČ. Údaje k průměrným hrubým mzdám pochází ze Strukturálního šetření mezd, které publikuje ČSÚ a MPSV.

b. Odvody (zdravotní a sociální pojištění) a Daň z příjmu

Na základě průměrných příjmů jedinců pro jednotlivé skupiny dle dosaženého vzdělání jsou vypočteny odvody jak zaměstnanců, tak zaměstnavatelů stejně jako daň z příjmů fyzických osob.

c. Nižší daňové příjmy (DPH + Spotřební daň)

Daňové příjmy jsou spočítány na základě Statistiky rodinných účtů z ČSÚ pro jednotlivá dosažená vzdělání. Jsou použity daňové sazby platné k 31. prosinci 2022.

d. Náklady spojené s nezaměstnaností

Výpočet nákladů spojených s nezaměstnaností je inspirován Matoušek (2019). Jahoda a Godarová (2021) uvádí, že průměrné roční náklady státu v roce 2020 spojené s nezaměstnaností jsou odhadovány na 290 717 Kč na osobu. V této částce jsou jak náklady na příjmové straně státního rozpočtu (neodvedené odvody a daně z příjmu), tak na výdajové straně rozpočtu (vyplacené podpory v nezaměstnanosti a jiné sociální dávky). Údaje za nezaměstnanost dle dosaženého vzdělání pochází z Výběrového šetření pracovních sil od ČSÚ.

e. Vyšší kriminalita

Podíl osob ve vězení a náklady na výkon trestu jsou vypočteny na základě Výroční zprávy 2022 Vězeňské služby ČR a Statistické ročenky Vězeňské služby České republiky 2022. Statistická ročenka obsahuje data podle věkových kohort nebo podle vzdělání. Počty odsouzených podle věkových kohort a vzdělání jsou vypočteny vynásobením počtu odsouzených podle věku a pravděpodobností, že daná osoba má dosažený odpovídající stupeň vzdělání. Náklady na výkon trestu jsou převzaty z Výroční zprávy 2022 Vězeňské služby ČR. Roční náklady na jednoho vězně obsahují všechny variabilní náklady spojené s výkonem trestu.

f. Náklady na vzdělávání

Náklady na vzdělávání vycházejí z normativu žáka za rok 2022. V normativu jsou obsaženy variabilní náklady obsahující mzdy pedagogů včetně odvodů a ostatních neinvestičních nákladů. Není rozlišováno mezi náklady na jednotlivé typy oborů, ale jedná se o průměrné náklady všech oborů. U žáků, kteří nedokončí střední školu předpokládáme, stejně jako v Prokop et al. (2020), že odejdou po prvním roce studia.