

Stanovisko organizace SOFA k návrhu uzákonění opatření vyloučení z výuky u žáků mladších 15 let

Tímto stanoviskem reagujeme na návrh poslankyň a poslanců Podvýboru pro regionální školství a celoživotní učení týkající se uzákonění možnosti vyloučení z výuky na určitou dobu u žáků mladších 15 let v případě, že se dopouští jednání narušujícího výuku.

Navrhovaný kázeňský postih žáků pod 15 let za závažné narušování výuky považujeme za nevhodný a neefektivní postup při řešení problematiky náročného chování dětí a mladistvých. Toto přesvědčení stavíme na poznatcích neurověd, které umožňují lépe porozumět příčinám náročného chování i způsobům, jak k němu přistupovat v rámci prevence a intervence. Ze zahraničních výzkumů a zkušeností zemí, ve kterých zákon umožňuje vyloučení žáka na dobu určitou ze vzdělávání, jednoznačně vyplývá, že toto opatření nevede k očekávaným výsledkům a nese s sebou riziko negativních dopadů nejen na žáky samotné, ale i na jejich rodiny, a přináší výraznou zátěž na systémové úrovni. V následujících odstavcích popisujeme některé z potenciálních důsledků zavedení takového opatření podložených zahraničními odbornými zdroji.

Opakování a eskalace projevů náročného chování žáka

K problematice náročného chování žáků je třeba přistupovat s vědomím, že každé náročné chování má svou příčinu. Chceme-li takovému chování zabránit či zmírnit jeho závažnost, je nutné se na tuto příčinu zaměřit a v souladu s ní nastavit vhodný systém podpory. Vyloučení žáka ze vzdělávacího prostředí ignoruje skutečnosti, které náročné chování zapříčiňují, i faktory, které ho udržují a vedou k jeho opakování. Není tedy efektivním řešením, které by mohlo přinést dlouhodobou pozitivní změnu. Naopak má negativní dopad na pocit sounáležitosti žáka se školou a jeho důvěru ve vzdělávací systém, což **zvýšuje pravděpodobnost recidivy** (Skiba et al., 2014, Noltemeyer, Ward, McLoughlin, 2015; LiCalsi, Osher, Bailey, 2021). Jakožto forma velmi přísného kázeňského opatření je studenty s větší pravděpodobností vnímáno jako nespravedlivé a nelegitimní (Roch, Elsayed, Edwards, 2018), **vede k pocitům hněvu, studu či izolace**. Vyloučení žáci mají tendence k sobě inklinovat a vzájemně od sebe **přebírat vzorce rizikového chování** (Hemphill et al., 2006; Dodge et al., 2006; Quin, 2019). Zahraniční studie poukazují na to, že žáci, kteří byli v době školní docházky vyloučení na dobu určitou, se v dospělosti **s větší pravděpodobností setkali s viktimizací, zapojovali se do trestné činnosti či strávili rok a více ve vězení** (např. Fabelo et al., 2011, Shollenberger, 2015; Wolf, Kupchik, 2016).

Zahraniční studie dále vyvrací některé pozitivní dopady, které jsou v souvislosti se suspendováním žáků očekávány, např:

- vyloučení žáka s náročným chováním ze školy **nevede k lepšímu učení spolužáků vyloučeného žáka**. Studie poukazují na možný negativní dopad na jejich školní docházku, studijní výsledky a duševní zdraví (Eyllon et al., 2020; LiCalsi, Osher, Bailey, 2021).
- zavedení suspendace **nemá pozitivní dopad na klima školy** (LiCalsi, Osher, Bailey, 2021). Školy, které využívají tohoto opatření v nižší míře, vykazují pozitivnější klima (Huang, Cornell, 2018).
- vyloučení žáka ze školy **nevede ke zvýšení podpory a dohledu pečujících osob**. Studie poukazují na negativní vliv opatření na sounáležitost rodičů se školou a

vedou tak k ještě větším problémům ve vzájemné spolupráci (Weiss et al., 2009). Také negativně ovlivňuje duševní i fyzické zdraví rodičů žáků. Tyto faktory mohou vyústit v destabilizaci rodinného prostředí a zvýšit nároky na zdravotní a sociální služby (Craig, Bell, 2023).

Absence podpory, zhoršení duševního zdraví žáků

Vyloučení ze školy na určitou dobu je pro žáka velmi stresující zkušeností. Vyvolává obavy ze zameškání učiva a zaostávání ve studiu, z reakcí pečujících osob na nastalou situaci, z odsuzujících postojů spolužáků, vyučujících a blízkých. Održení od školního prostředí a vrstevníků může vést k sociální izolaci spojené s pocity odmítnutí a vyloučení z kolektivu. Dochází také k narušení pravidelného režimu, který je obzvláště důležitý pro žáky s traumatickou zkušeností a duševními problémy. Žáci, kteří nemají podporující, funkční a stabilní rodinné zázemí, tímto opatřením přichází o důležitý protektivní faktor v podobě bezpečného a strukturovaného prostředí školy, jež je klíčové pro jejich vývoj a snižování incidence náročného chování. Současně má po dobu vyloučení ze školy žák ztížený přístup ke zdrojům psychosociální pomoci, kterou poskytuje školní poradenské pracoviště, zejména pak školní psycholog či školní speciální pedagog. Prožívaný stres a absence protektivních faktorů významně **snižují odolnost jedince a mohou vést k rozvoji duševních potíží a zhoršení duševního zdraví žáka**. Vyloučení žáků ze školy je spojováno **s vyšším výskytem symptomů deprese a úzkosti** (Rushton et al., 2002; Wolf, Kupchik, 2016; Eyllon et al., 2020) a ve svém důsledku může zapříčinit **dlouhodobé psychické i psychiatrické potíže** (Ford et al., 2017), **což má za následek mimo jiné zhoršení projevů chování žáka**.

Narušení vzdělávacího procesu žáka

Vyloučením ze školy na dobu určitou je žákovi odepřen přístup k výuce vedené kvalifikovaným odborníkem, který má potřebné kompetence umožňující učení žáka a naplňování jeho potenciálu. Mimo prostředí školy a bez pedagogické podpory žák nebude schopen v osvojování učiva dosáhnout stejné kvalitativní úrovně, jako kdyby se výuky účastnil. Zapojení rodičů při osvojování učiva je v případě žáků s náročným chováním nejisté, jelikož právě nezájem a zanedbávání ze strany pečujících osob je jednou z nejčastějších příčin potíží žáka ve škole. Kázeňské opatření ve formě vyloučení žáka má negativní vliv na vztah rodičů ke škole (např. Weiss et al., 2009), a nevede ke zvýšení jejich motivace pro aktivní zapojení do vzdělávání dítěte. Dočasná nařízená absence žáka vede ke vzniku nedostatků a mezer ve vzdělání, které se promítnou do jeho vzdělávacích výsledků a akademické úspěšnosti. Zahraniční studie prokazují, že vyloučení z výuky koreluje se **zhoršením studijních výsledků žáka, zvýšením rizika opakování ročníku a snížením pravděpodobnosti úspěšného ukončení studia** (např. Noltemeyer, Ward, Mcloughlin, 2015; Laco, Steinberg, 2018; LiCalsi, Osher, Bailey, 2021). V důsledku jsou zvyšovány nároky na vzdělávací systém (opakování ročníku) i ekonomické ztráty a dodatečné náklady (předčasné ukončení vzdělávání).

Prohloubení nerovností ve vzdělávání

Zahraniční studie dlouhodobě poukazují na skutečnost, že kázeňský postih ve formě vyloučení na dobu určitou je častěji a na delší dobu ukládán žákům určitých demografických skupin, zejména příslušníkům etnických menšin, žákům z rodin s nízkým socioekonomickým statusem a žákům

se zdravotním postižením či traumatickou zkušeností (např. Eyllon et al., 2020; LiCalsi, Osher, Bailey, 2021; Fabersunne et al., 2023). Tím dochází k prohloubení rozdílů ve školní úspěšnosti mezi už tak zranitelnými skupinami a většinou společností a ke zvýšení míry jejich marginalizace. Lze předpokládat, že stejné tendence by nastaly po zavedení suspendace v českém prostředí. Jednalo by se tedy o další **indikátor zvyšující rozdíly v úrovni vzdělanosti mezi obyvateli**. O tom, jak nerovnosti ve vzdělávání **negativně ovlivňují ekonomický a sociální rozvoj ČR**, detailně pojednává výzkumná zpráva *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* (PAQ Research, 2021).

Příčinou náročného chování žáka je velmi často jeho nedostatečná schopnost seberegulace neboli schopnost přizpůsobit svůj stav aktuální situaci, díky které můžeme lépe zvládat své chování i emoce. **Pro efektivní snížení a prevenci výskytu náročného chování je proto klíčové:**

- systémově implementovat ověřené programy zaměřené na rozvoj **socio-emočních dovedností žáků**.
- rozvíjet dovednosti stávajících i budoucích pedagogických pracovníků a dalších odborníků pracujících s dětmi a mladistvými v **podpoře duševního zdraví a minimalizaci dopadů traumatu** na děti a mladé lidi zejm. uplatňováním **trauma respektujícího přístupu**.
- zakotvit **nespecifickou prevenci a víceúrovňový systém podpory** duševního zdraví a wellbeingu v základních školách
- zajistit **financování a kapacity školních psychologů a školních speciálních pedagogů** tak, aby byly jejich služby dostupné v dostatečné míře všem potřebným žákům.
- institucionalizovat **pozici sociálního pedagoga/sociálního pracovníka ve školství**, který by pomohl žákům a jejich rodinám včas řešit jejich nepříznivou situaci, která se negativně odráží na vzdělávání dítěte.
- přijímat opatření k **podpoře wellbeingu pedagogických pracovníků a prevence syndromu vyhoření**
- posílit **mezioborovou spolupráci** školského a sociálního segmentu, zavést mobilní **multidisciplinární týmy duševního zdraví** a upevnit **case management jako metodu školní sociální práce**.

Střešní organizace SOFA nabízí podporu při zavádění efektivních nástrojů řešení náročného chování žáků ve spolupráci s partnerskými organizacemi a institucemi.

Odborné zdroje:

Bell Ch., Craig M.O. (2023). Suspended, restrained, and secluded: Exploring the relationship between school punishment, disability, and black and white parents' health outcomes, *Children and Youth Services Review*, Volume 153, ISSN 0190-7409, <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.107119>

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 719–788). John Wiley & Sons, Inc.

Society for All, z. s.

Krásný život 286, Stará Huť 262 02

IČ: 22891706

www.societyforall.cz

info@so-fa.cz



Eyllon, M., Salhi C., Griffith J. & Lincoln A. (2020). Exclusionary School Discipline Policies and Mental Health in a National Sample of Adolescents without Histories of Suspension or Expulsion. *Youth & Society*. 54. 10.1177/0044118X20959591.

Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., & Booth, E. A. (2011). Breaking schools' rules: A statewide study of how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement. New York, NY: *The Council of State Governments Justice Center & Public Policy Research Institute*.

Fabersunne C, Lee S.Y., McBride D., et al. (2023). Exclusionary School Discipline and School Achievement for Middle and High School Students, by Race and Ethnicity. *JAMA Netw Open*. 2023;6(10)

Ford T., C. Parker, J. Salim, R. Goodman, S. Logan, W. Henley. (2017). The relationship between exclusion from school and mental health: a secondary analysis of the British Child and Adolescent Mental Health Surveys 2004 and 2007. *Psychological Medicine*, 2017; 1 DOI: 10.1017/S003329171700215X

Hemphill, S. A., Toumbourou, J. S., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J., & Catalano, R. J. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. *Journal of Adolescent Health*, 39, 736–744.

Huang, F. L., & Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review*, 94, 378–389.

Lacoe J., & Steinberg M. P. (2018). Rolling back zero tolerance: The effect of discipline policy reform on suspension usage and student outcomes. *Peabody Journal of Education*, 93, 207–227.

LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes. *American Institutes for Research*.

Noltmeyer, A. L., Ward, R. M., & Mcloughlin, C. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 44(2), 224–240.

PAQ Research (2020). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit. Nadace České spořitelny. Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqgro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view?ref=paqresearch.cz

Quin D. (2019). Levels of problem behaviours and risk and protective factors In suspended and non-suspended students. *The Educational and Developmental Psychologist*. 2019;36(1):8-15. doi:10.1017/edp.2019.4

Roch, C. H., Elsayed, M. A. A., & Edwards, J. (2018). Students' and Parents' Perceptions of Disciplinary Policy: Does Symbolic Representation Matter? *The American Review of Public Administration*, 48(4), 329-345. <https://doi.org/10.1177/0275074016686420>

Rushton J.L., Forcier M., Schectman R.M.(2002) Epidemiology of depressive symptoms in the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2002 Feb;41(2):199-205. doi: 10.1097/00004583-200202000-00014. PMID: 11837410.

Shollenberger T. (2015). Racial disparities in school suspension: Evidence from the national longitudinal survey of youth. In Losen D. J. (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 31–43). Teachers College Press.

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More Than a Metaphor: The Contribution of Exclusionary Discipline to a School-to-Prison Pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546–564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

Society for All, z. s.

Krásný život 286, Stará Huť 262 02

IČ: 22891706

www.societyforall.cz

info@so-fa.cz



Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E.W. (2009). Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity, New York, NY: Teachers College, Columbia University.

Wolf K., Kupchik A. (2016): School Suspensions and Adverse Experiences in Adulthood, *Justice Quarterly*, DOI: 10.1080/07418825.2016.1168475