

Investice do rozvoje vzdělávání

Analýza je

SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM
FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

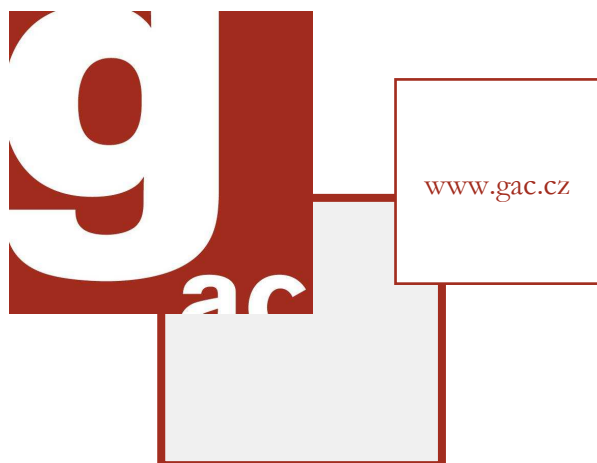
VZDĚLANOSTNÍ DRÁHY A VZDĚLANOSTNÍ ŠANCE ROMSKÝCH ŽÁKYŇ A ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V OKOLÍ VYLOUČENÝCH ROMSKÝCH LOKALIT

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA

PROJEKTU MŠMT ČR

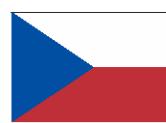
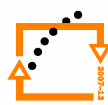
SOCIOLOGICKÝ VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA ANALÝZU PODOBY A PŘÍČIN
SEGREGACE DĚTÍ, ŽÁKYŇ, ŽÁKŮ A MLADÝCH LIDÍ ZE SOCIOKULTURNĚ
ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ

Praha, leden 2009



Řešitelem projektu je GAC spol. s r. o., sídlem Zelená 4, 160 00, zapsána v OR vedeném Městským soudem v Praze, oddíl C, vložka 95311, IČ: 27087581, DIČ: CZ27087581.

Zadavatelem výzkumného projektu *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Karmelitská 7, 118 12 Praha 1.



Investice do rozvoje vzdělávání

Analýza je

SPOLUFINANCOVÁNA EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM
FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY

1. Úvod	5
1.1 Kam a proč předkládaná studie míří.....	5
1.2 Základní východiska studie a její obsahový záběr.....	6
1.3 Informace o projektu, jeho partnerech a odpovědnost za obsah.....	7
2. Metodologie	8
2.1 Příčiny a projevy vzdělanostních nerovností.....	8
2.2 Vstupní metodologická rozvaha.....	10
2.3 Terminologie.....	10
2.4 Výběrové charakteristiky škol.....	11
2.5 Výběr škol pro výzkum a jeho reprezentativita.....	12
2.6 Sběr dat.....	13
2.7 Obsah sbíraných dat.....	14
3. Základní popis souboru škol a žákyň/žáků	16
3.1 Základní popis souboru škol.....	16
3.2 Základní popis souboru žákyň/žáků.....	18
4. Kvantitativní analýza vzdělávacích drah dětí	21
4.1 Pravděpodobnost přežití v původní třídě základní školy hlavního vzdělávacího proudu.....	21
4.2 Pravděpodobnost odchodu do specializované základní školy.....	23
4.3 Propadnutí.....	26
4.4 Vývoj prospěchu.....	27
4.5 Míra absencí.....	29
4.6 Snížené známky z chování.....	31
4.7 Nástup do první třídy a efektivita vybraných integračních nástrojů.....	32
4.7.1 Mateřské školy.....	33
4.7.2 Přípravné ročníky.....	34
4.7.3 Asistent pedagoga.....	36
4.8 Rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích v rámci dalších možných přechodů.....	37
4.8.1 Odchody ze ZŠ HVP na jiné školy stejného typu.....	37
4.8.2 Odchody směrem ke středním školám.....	39
4.9 <i>Hlavní zjištění</i>	41
5. Zkušenosti a názory ředitelek a ředitelů škol	43
5.1 Analýza.....	43
5.2 <i>Hlavní zjištění</i>	49
6. Vzdělávací potřeby a postoje dětí	50
6.1 Metodologie.....	50
6.2 Struktura odpovídajících žáků a jejich rodin.....	51
6.3 Žákyně/žáci a jejich aspirace.....	53
6.4 Význam vzdělání.....	56
6.5 Konzultace vzdělanostních plánů s vyučujícími a rodiči.....	57
6.6 Příprava na školu.....	60
6.7 Jazyky používané v rodinách romských dětí.....	60
6.8 Vztahy mezi romskými a neromskými dětmi.....	61
6.9 Vzory.....	62
6.10 <i>Hlavní zjištění</i>	63
7. Shrnutí	65
8. Hlavní zjištění	68
8.1 Porovnání vzdělanostních šancí.....	68
8.2 Efektivita jednotlivých integračních nástrojů.....	68
8.3 Názory vedení škol.....	69
8.4 Vzdělávací potřeby a postoje dětí.....	69
8.5 Závěry pro další formulaci vzdělávací politiky.....	69

Seznam používaných zkratk

DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
NNO	nestátní nezisková organizace
OD	ostatní děti
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PŠD	povinná školní docházka
RD	romské děti
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SZŠ	specializovaná základní škola
ŠR	školní rok
ZŠ HVP	základní škola hlavního vzdělávacího proudu

1.1 Kam a proč předkládaná studie míří

Předkládaná studie je výsledkem veřejné zakázky „*Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*“, kterou v roce 2008 zadalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Cílem této studie je předložení komplexního obrazu vzdělanostních trajektorií a šancí romských žáků a žákyň pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a studujících na různých typech základních škol, a to prostřednictvím srovnání s trajektoriemi a šancemi jejich spolužáček a spolužáků, kteří navštěvují stejné školy.

Svým zaměřením na vzdělanostní dráhy a šance romských dětí (ve srovnání s jejich neromskými spolužačkami a spolužáky) tento výzkum vyplňuje podstatnou mezeru v poznání průběhu a některých příčin vzdělanostního zaostávání významné části sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené romské populace. Analýza těchto informací poskytuje poznatky o hlubších a dlouhodobých mechanismech sociálního vyloučení mnohých Romek a Romů, včetně mezigeneračního přenosu této kumulativní zátěže. Předložená studie tak představuje další podstatný krok v rozkrývání současného stavu věcí v oblasti, která dosud není ani zmapována, ani statisticky analyzována.

Analýza vzdělanostních drah a šancí dětí umožňuje formulaci zdůvodněných hypotéz o možnostech a způsobech změny dnešní nepříznivé situace směrem ke zvyšování vzdělanostních šancí těchto dětí, a tím i ke zvyšování jejich šancí uplatnit se na trhu práce a zapojit se do hospodářského a sociálního života české společnosti.

Deficit vzdělání je jedním z hlavních faktorů v pozadí vzniku a mezigeneračního přenosu sociálního vyloučení Romek a Romů. Posílení vzdělání v generaci dětí je proto předpokladem změny, jejímž nekončícím výsledkem je zlepšující se vyhlídka pro stále širší vějíř osob a růst jejich vzestupné vzdělanostní mobility.

Většina české společnosti považuje právě vzdělání za rozhodující a dlouhodobý nástroj pro překonávání marginalizace sociálně vyloučených Romek a Romů v mezigeneračním rozměru.¹ Vzdělání a školský systém jsou právě těmi nástroji, s kterými česká společnost spojuje největší očekávání, pokud jde o zvrát nepříznivého vývoje a zlepšení postavení vyloučených „romských komunit“ integrační politikou státu v dlouhodobém horizontu.²

Rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky analyzovat vzdělanostní trajektorie a šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí romských lokalit představuje další významný krok k takovému stavu poznání, který umožňuje kvalifikovanou formulaci adekvátních politik a praktické použití účinných nástrojů změny vzdělanostních šancí a zlepšení vzdělanostních vyhlídek romských žaček a žáků. Necelé tři roky od zpracování mapy sociálně vyloučených romských lokalit, iniciované Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky, dostává odborná i široká veřejnost díky MŠMT do rukou analýzu, jejíž výsledky jednoznačně podporují očekávání spjatá se vzděláním a školským systémem.

Jelikož jde o první takto rozsáhlou a reprezentativní studii, považujeme za důležité věnovat pozornost nejen hlavním zjištěním, ale také podrobnému výkladu postupu, metodologie a dílčích poznatků v jejich silných i slabých stránkách tak, aby zejména odborná a odpovědná veřejnost měla šanci s výsledky dále pracovat a případně je dále kriticky prohlubovat či přehodnocovat.

¹ 65 procent dospělých obyvatel České republiky spatřuje možnost změny a integrace Romek/Romů do české společnosti v generaci dětí. Zdroj: *Klíč k posílení integrační politiky obcí*, Otevřená společnost, GAC, Praha 2008, s. 26.

² Ibidem ss. 41, 50.

1.2 Základní východiska studie a její obsahový záběr

Situace a práce škol, které působí v okolí sociálně vyloučených romských lokalit, je velice diferencovaná a variabilní. A to nejen s ohledem na existenci rozdílných typů škol (základní školy hlavního vzdělávacího proudu, ostatní základní školy), skladby jejich žákyň a žáků, práce vyučujících i podpory ze strany jejich okolí, ale zejména je variabilní z hlediska práce a podmínek na straně dětí, jejich výsledků, i domácího zázemí.

Protože dosud prakticky zcela chyběly informace o vzdělanostních drahách a šancích romských dětí, a zejména v důsledku jejich po většinou malé úspěšnosti při vstupu na střední školy, směrem ke kvalifikaci, vyššímu vzdělání a na trh práce, převažuje pocit až uniformní neúspěšnosti romských chlapců a dívek ve školách i v profilových předmětech.

Teprve datový a statistický pohled na reprezentativní soubor škol i na poměrně velké soubory porovnávaných dětí ukazují velkou variabilitu školního života i výukové praxe a v neposlední řadě i snažení rodičů a dětí, od velkého úsilí až k naprosté pasivitě. Na úrovni základních škol existuje poměrně diferencovaný obraz vzdělanostních drah dětí i aktivit škol. Skutečnost, že tato varieta po ukončení nebo již v průběhu základní školy z velké části uvízne v úzkém hrdle, tj. že mnohé děti (z vnějšího pohledu) kopírují životní dráhu svých nezaměstnaných rodičů či sourozenců, je hlavním argumentem, proč začít právě studiem situace na základních školách, popisem a analýzou zde se rodících a rozpoznatelných nerovností.

Ve srovnání se znalostí vzdělanostních nerovností, jejich hlavních příčin a podstatných okolností u různých sociálních skupin ostatní populace, je srovnávací analýza šancí a nerovností romských dětí prakticky na počátku. Proto považujeme za nezbytné, aby tento výzkum nezůstal osamocenou vlašťovkou. Jeho cílem totiž není jen prosté rozptýlení „informační tmy“, která dosud téma vzdělanostních šancí a nerovností romských dětí zahalovala, ale především položení minimálního nutného informačního základu, který může umožnit resortu školství formulovat potřebné změny a vyrovnávací nástroje. Je třeba zdůraznit, že mnohé ze sledovaných základních škol, kam romské děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí chodí, již mnohé nástroje využívají a mají větší či menší zkušenosti s jejich výsledky, klady i nedostatky. Nezačínáme tudíž na zelené louce, což je také podstatné.

V analýze se zaměřujeme na několik témat:

1. Popis a analýza hlavních charakteristik vybraných škol a jejich prostřednictvím reprezentativní analýza informací o souboru základních škol, které působí v okolí vyloučených lokalit z hlediska typu školy, složení dětí, vývoje odchodů a příchodů (mobility) žákyň a žáků;
2. Základní charakteristiky vzdělanostních drah žákyň a žáků identifikovaných jejich školními výsledky na prvním a druhém stupni;
3. Informace učitelek a učitelů o těchto žákyních/žácích, o jejich výkonnosti, zázemí, aktivitě a spolupráci jejich rodičů se školou;
4. Názory ředitelek a ředitelů na vzdělávání romských dětí;
5. Názory romských chlapců a dívek na roli vzdělání, jejich profesní a další aspirace a vzory, to vše ve srovnání s jejich neromskými spolužačkami a spolužáky;

6. Základní dostupné mimoškolní podpůrné vzdělávací programy, vesměs činnost neziskových organizací, které mají děti v okolí školy k dispozici.

Páteř celé studie představují výsledky analýzy souboru škol a souboru žákyň/žáků respektive jejich školních výsledků, docházky a mobility mezi různými typy škol. V těchto oblastech studie přináší poznatky, které lze označit za statisticky reprezentativní (podrobněji viz kapitola věnovaná metodologii), v dalších oblastech lze spíše hovořit o sondách.

Podstatným metodickým i metodologickým úkolem celého projektu bylo překonání dosud převládající domněnky, že nerovnosti a rozdíly v šancích nelze studovat vzhledem k obtížím provázejícím možnost rozlišit a identifikovat žákyňe a žáky jako romské/neromské. Překládaná studie dokládá, že tuto úlohu či bariéru lze překonat a vyřešit, a to na metodologicky solidním (standardizovaném), definičně podloženém a empiricky verifikovatelném základu. Příslušné informace jsou rovněž součástí metodologického výkladu.

1.3 Informace o projektu, jeho partnerech a odpovědnost za obsah

Výzkum i analýza výsledků potenciálně představují významný nástroj pro hledání integračních strategií. Mimo jiné i proto byl projekt zpracován v relativně krátkém časovém období září 2008 až ledna 2009.

Řešitelský tým byl ve své práci doplňován a rozšířen jak o expertky/experty, kteří postup prací průběžně a kriticky sledovali a připomínkovali, tak zejména o podporu a spolupráci ředitelů a ředitelky vybraných škol a dále těch pedagožek a pedagogů, kteří zpracovávali potřebná data, informace a kvalitativní hodnocení. Bez jejich spolupráce by analýza, její datové vstupy, ale i analytické výstupy, nemohly vzniknout. Pozitivní, profesionální a v drtivé převaze i výkonově špičková spolupráce vyučujících a vedení škol na projektu ve fázi sběru školních dat přináší i jeden z klíčových poznatků, a sice že české základní školství má kvalifikační předpoklady k nastartování integračních programů. Tyto předpoklady a zkušenosti jsou samozřejmě diferencované, a to jak podmínkami dané školy, tak zkušeností, pohledem i přístupem vyučujících. Věříme že předložená studie bude drobným důkazem, že v tomto šetření vybrané školy a jejich pedagožky a pedagogové nevynaložili svůj čas a práci zbytečně. Řešitelé jim za tuto práci cítí potřebu poděkovat.

Poslední poznámka patří zadavateli, tj. Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které průběh a plnění analýzy formálně sledovalo, jeho řešení podporovalo, ale v žádné fázi neprojevilo jakoukoli tendenci výzkum, analýzu či interpretaci výsledků ovlivňovat. Tato projevená důvěra řešitele nejen těší, ale zavazuje k jednoznačnému prohlášení, že za studii, její východiska, analýzu, strukturu a řazení výsledků, jejich interpretaci a formulaci, včetně závěrů, nese výhradní odpovědnost řešitel.

V Praze dne 28. ledna 2009

2.1 Příčiny a projevy vzdělanostních nerovností

Kořeny vzdělanostních nerovností se dají rozčlenit do dvou hlavních oblastí. Příčiny je třeba hledat jak **v rodinách a jejich klimatu**, tak ve **škole jako instituci**: do školního výkonu dětí se tak promítá, v jakém prostředí vyrostly/vyrůstají a jaká sada norem zde existovala/existuje (materiální zázemí, postavení role vzdělání na žebříčku hodnot, sociální a symbolický kapitál), i to, jak se k nim chová škola (či obecně školský systém) jako instituce, zda vhodně zvládá, podporuje a rozvíjí heterogenitu jejich postojů a potřeb (škola jakožto instituce může znevýhodnění, které si děti přinášejí z rodin, posilovat či naopak oslabovat). Protože vzdělanostní nerovnosti jsou zejména v současné době určující pro sociálně-ekonomické nerovnosti ve společnosti, existuje k analýze příčin vzdělanostních nerovností a nerovností vzdělanostních šancí rozsáhlá literatura i množství výzkumných analýz. Proto se zde omezuje pouze na stručný popis možných determinant, které bereme v úvahu a zabýváme se jimi z hlediska jejich možného zachycení v našich datech a analýze. Pro její hlubší teoretické uchopení odkazujeme k příslušné odborné literatuře.³

Za **hlavní mechanismy vzdělanostních nerovností na straně jednotlivce** (resp. rodiny) považujeme:

- *Méně rozvinutý kulturní kapitál*, kdy se dítě (ve srovnání s ostatními) v rodině méně často setkává s potřebnou kulturní kompetencí, kterou škola u dětí předpokládá a vyžaduje v oblastech obecného kulturního rozhledu, znalostí, schopnosti hodnocení a rozlišení hodnot i nástrojů: od pojmového vybavení až po existenci domácí knihovny, kulturních zážitků a podobně;
- *Méně jazykově stimulující prostředí*. Málo stimulující jazykové prostředí souvisí s kulturním kapitálem rodiny. Projevuje se rozsahem používaného slovníku, pestrostí jazyka či užíváním abstraktních pojmů. V sociálně vyloučených romských rodinách se k tomu přidává existence romsko-českého etnolektu (směsi češtiny a romštiny), který zřejmě podvazuje jazykovou výbavu romských dětí jak při vstupu do školy, tak při zvládnutí látky a vlastním projevu ve škole, v které je jazyk a jeho verbální i písemné zvládnutí hlavním prostředkem k učení;
- *Nižší podpora rodiny*. Sociálně vyloučené rodiny ve větší míře nepřikládají vzdělání tak velký význam, nepodporují tolik děti při jejich domácí přípravě, neidentifikují kritická místa a problémy ve školní docházce a v neposlední řadě zřejmě nerealizují a neprobouzí v dětech mobilitní aspirace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení, než mají samotní rodiče;
- *Neexistence pozitivních pracovních-profesních vzorů*. Děti žijící v prostředí sociálního vyloučení vyrůstají v prostředí velmi vysoké nezaměstnanosti, chybí jim jak profesní a mobilitní vzory, které by je motivovaly ke studiu a posilovaly jak jejich vzdělanostní aspirace, tak i

³ „Autoři umístění nalevo chápou školní selekci jako příčinu, jako to, co způsobuje, že děti z nižších sociálních tříd končí ve stejném společenském postavení, jako měli jejich rodiče. Autoři umístění napravo vidí naopak školní selekci jako důsledek nerovností, které existovaly již předtím, než dítě do školy nastoupilo,“ píše sociolog Tomáš Katrňák. V pomyslném středu mezi těmito poli podle něj pak stojí klasik studia reprodukce ve vzdělání, francouzský sociolog Pierre Bourdieu, který na jedné straně popisuje strukturální požadavky moderních společností, na druhé straně však zohledňuje i dispozice jednotlivce. Katrňák Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, s. 36.

vzorce způsobu života založeného na zaměstnání a mzdě spjaté s profesní kariérou a kvalifikací;

- *Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách.* Doprovodným znakem sociálního vyloučení je i chudoba – dítě v mnoha případech nemá vlastní stůl, kde by se mohlo připravovat do školy, chybí peníze na nezbytné pomůcky (nebo není ochota je za ně utratit), či dopravu do školy. Jak ukázala Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (MPSV 2006) problémem lokalit je i udržení základního civilizačního standardu z hlediska dostupnosti energií, hygieny, nemluvě o soukromí a adekvátních podmínkách k učení v rodině.

Nastavení školského systému sice nepromlouvá do primární socializace v rodině, ale může významně ovlivnit socializaci sekundární. Řada mezinárodních výzkumů prokázala, že v České republice existují velké rozdíly ve výsledcích žákyň/žáků různých škol: část vzdělanostních nerovností je proto třeba přičíst na vrub **vzdělávacího systému a školám jako institucím**.

Například ve výzkumu PISA 2000 se Česká republika přiřadila k zemím, kde výsledek žákyň/žáků v testu čtenářské gramotnosti záležel i na jejich rodinném zázemí.⁴ V dosud posledním zveřejněném výzkumu PISA 2006 stojí Česká republika po boku zemí s nadprůměrným rozdílem mezi dobrými a slabými žákyněmi/žáky. Hodnota rozdílu mezi výsledky pěti procent nejlepších a pěti procent nejslabších v České republice činila 322 bodů. Přitom ve Finsku, které dosáhlo nejlepšího výsledku a kde se slabším žákyním/žákům věnuje individuální pozornost ve zvýšené míře, je tento rozdíl výrazně nižší.⁵ V českém systému naopak chybí mechanismy, které by rozdíly v domácím zázemí zmírňovaly.⁶

Cílem tohoto výzkumu nebylo porovnání vzdělanostní situace a výkonnosti rodičů a dětí, ale navzdory tomu lze, a je vhodné, podle uvedených i dalších výsledků (MPSV 2006, NROS 2007) pracovat s hypotézou, že školský systém, v případě tohoto výzkumu reprezentovaný zejména základními školami, v České republice nejen neoslabuje vzdělanostní znevýhodnění generované sociálním znevýhodněním rodin, ale naopak jej přenáší z generace rodičů na generaci dětí tím, že nedokáže zvýšit jejich vzdělanostní a socioprofesionální šance. Děti pak s nadprůměrnou pravděpodobností končí po základní škole tam, kde jejich rodiče, tj. mimo pracovní trh, v závislosti na sociálních dávkách a v gravitačním poli sociálního i prostorového vyloučení romských lokalit.

V tomto případě je situace sociálního znevýhodnění zhoršována připisovaným etnickým původem, a to jak z hlediska narůstající „etnické“ homogenity některých velkých romských vyloučených lokalit, kde se děti pohybují bez výraznějšího kontaktu a denního soužití s majoritní populací a životním způsobem založeným na zaměstnanosti, ale rovněž i narůstající „etnické“ homogenity škol v jejich okolí.

Synergie „etnického“ obsahu a sociálního znevýhodnění má samozřejmě i mnohé další rozměry, ať již jsou to jazykové kompetence nebo přístup a očekávání od těchto dětí ze strany okolí. Souhrnně, v případě romských žákyň/žáků sledujeme znevýhodnění socio-etnického charakteru a původu, které je spojeno v drahách a šancích dětí z vyloučených lokalit.

⁴ Matějů Petr a Straková Jana (eds.). 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. 127.

⁵ Palečková Jana. 2007. *Hlavní zjištění z výzkumu PISA 2006: Poradí si žáci s přírodními vědami*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, s. 6.

⁶ Matějů Petr a Straková Jana (eds.). 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. 141.

2.2 Vstupní metodologická rozvaha

Svým rozsahem a tím i statistickou spolehlivostí poznatků, je tento sociologický výzkum jedním z prvních, který se zaměřuje na významné zdroje vzdělanostních nerovností romských žáků a žáků vzhledem k jejich neromským vrstevnicím a vrstevníkům.

Výzkum i analýza těchto vzdělanostních nerovností byly komplikovány několika podstatnými okolnostmi či bariérami, s nimiž se musel zpracovatel výzkumu vyrovnávat. Týkaly se jak jeho proveditelnosti, tak zejména citlivé otázky identifikace romských dětí, tj. ochoty i schopnosti identifikovat dívky a chlapce jako „romské“ uvnitř jejich škol a tříd. Identifikace dětí, pokud neporušuje Zákon č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, je však v souladu s evropskou legislativou,⁷ k níž se Česká republika přihlásila.

Z uvedených důvodů věnujeme systematickou pozornost výkladu metodologie výzkumu a řešení zadané úlohy tak, aby byl použitý postup zřejmý, mohly být diskutovány možnosti jeho zkvalitnění či opakování v budoucnosti, a v neposlední řadě aby bylo evidentní, na jakých předpokladech výzkum spočívá a jaké jsou tím pádem jeho limity.

2.3 Terminologie

V této analýze srovnáváme vzdělávací trajektorie a aspirace dětí ze škol, které se nacházejí v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Zaměřujeme se přitom především na děti romské, avšak nejen na ně. Výše uvedené pojmy považujeme za nutné vysvětlit a poukázat tím i na jejich operacionalizaci v metodologii výzkumu. Definice, metodologické využití i operacionalizace pojmů se opírají a vesměs shodují s definicemi a operacionalizacemi, které jsme použili v Analýze sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti zpracované v roce 2006⁸ a pro školské prostředí specificky testovali v pilotní sondě v prostředí základních škol v roce 2007.⁹

Sociální vyloučení a sociálně znevýhodňující prostředí

Jako sociální vyloučení označujeme proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit širší společnosti. Riziko sociálního vyloučení se zvyšuje v případě jedinců a skupin, u kterých se kumulují výše uvedené (popř. některé další) faktory. Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména (nikoli však pouze):

- prostorovým vyloučením (jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností),
- symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací (zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin,
- nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat,

⁷ Především jde o ustanovení Rámcové úmluvy Rady Evropy, které Česká republika převzala do své legislativy.

⁸ *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*, MPSV, 2006, dále „Analýza“.

⁹ Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže, zpracovaná společností GAC pro NROS v roce 2007.

- ❑ ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou,
- ❑ rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem,
- ❑ životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- ❑ uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky),
- ❑ větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů (např. alkoholismu, narkomanie či gamblerství) a kriminality (zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti),
- ❑ sníženou sociokulturní kompetencí (např. jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností).

Uvedené (případně jiné možné) projevy sociálního vyloučení se vyskytují v různých situacích v rozdílné míře. O sociálním vyloučení je možné hovořit i tehdy, vyskytují-li se jen některé z nich.

Romský žák/romská žákyně

Pojem „Rom(ka)“ bývá v různých kontextech chápán a používán různě. V této analýze se opíráme o následující vymezení: za romského žáka/romskou žákyni považujeme člověka, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil(a), a/nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. V analýze vycházíme především z druhé části definice, toto vymezení pojmu reflektuje společenskou skutečnost, že připsané romství může být jednou z příčin sociálního znevýhodnění.¹⁰

Základní škola hlavního vzdělávacího proudu a specializovaná základní škola

Za základní školu hlavního vzdělávacího proudu považujeme takovou, která žáky/žákyně vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu Základní škola. Za specializovanou základní školu pak takovou, která je nastavena na vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (RVP ZV, příloha LMP či RVP ZŠS).

2.4 Výběrové charakteristiky škol

Sběr dat pro šetření probíhal primárně na základních školách nacházejících se v blízkosti sociálně vyloučených romských lokalit. Zaměření na základní školy vychází nejen ze zadání, ale rovněž z výzkumné sondy¹¹, která ukázala, že základní školy jsou vybaveny dostatečnými informacemi a daty o žákyních/žácích, jež umožňují studovat a porovnávat jejich školní výsledky. Základem výběru zkoumaného souboru proto nebyly děti, nýbrž základní školy, do nichž docházejí žáci a žákyně ze sociálně vyloučených romských lokalit, a to spolu se svými neromskými vrstevnicemi/vrstevníky, žijícími ve stejném městě nebo obci. Porovnávání výsledků

¹⁰ Viz též: *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*, MPSV, 2006.

¹¹ Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže, 2007.

a sledování odlišností vzdělanostních trajektorií uvnitř těchto škol umožňuje přímo sledovat rozdíly mezi dětmi přicházejícími z romských vyloučených lokalit a ostatními dětmi, které žijí ve stejném městě, avšak mimo vyloučené lokality.

Klíčovou metodologickou otázkou je výběr škol a jeho nastavení, tj. určení těch charakteristik, ve kterých se školy působící poblíž vyloučených lokalit vzájemně odlišují. Na podkladě poznatků z Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit z roku 2006, jakož i na podkladě pilotní výzkumné sondy¹², jsme jako sledované a výběrové znaky škol definovali: 1. *velikost obce*, v níž škola působí – jde o charakteristiku, která nepřímo indikuje i velikost vyloučené lokality a další podstatné charakteristiky situace žákyň/žáků i školy; dále 2. *typ školy*, tedy zda jde o ZŠ hlavního vzdělávacího proudu nebo o specializovanou základní školu (např. ZŠ praktickou); a konečně 3. *podíl romských dětí* na celkovém počtu žákyň/žáků školy.

Takováto parametrizace charakteristik škol, která vychází z poznatků předchozích analýz (MPSV 2006, NROS 2007), umožňuje zahrnout do analýzy hlavní (rozdílné) kategorie škol relevantní z hlediska možného vlivu na vzdělanostní dráhy dětí. Současně díky ní lze určit, do jaké míry je sledovaný soubor škol reprezentativní vůči celkovému souboru škol, do nichž docházejí romské žákyňe a žáci žijící ve vyloučených lokalitách.

2.5 Výběr škol pro výzkum a jeho reprezentativita

Oporou výběru byl seznam základních škol působících v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Tento seznam vznikl v rámci řešení projektu Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a komunit v České republice a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (MPSV 2006). Vzhledem k dvouletému posunu byly informace o školách aktualizovány.¹³ Takto vytvořená opora výběru zahrnuje 396 základních škol z celé České republiky. U všech škol byly sledovány tři výše uvedené ukazatele (výběrové kvóty).

Metodou výběru byl, vzhledem k známosti celku všech škol, kam děti z vyloučených lokalit chodí, los (náhodný výběr). Jelikož bylo možné předpokládat, že se některé z posléze oslovených škol výzkumu z různých důvodů nezúčastní, byl výběr sledovaných škol nadreprezentován oproti požadavku zadavatele a bylo vylosováno 150 základních škol. Podmínkou bylo, aby jejich struktura, co do sledovaných kvót, odpovídala struktuře škol jako celku, tj. aby sledovaný výběr škol byl vůči celému souboru 396 škol statisticky reprezentativní. Rozložení kvót ve sledovaných charakteristikách vylosovaných 150 škol ukazuje následující tabulka:

Tabulka 2.1: Struktura prvního výběru 150 škol

Kritérium	Počet škol	Podíl	Počet ve výběru 150 škol
1. Velikost obce			
do 5000	83	21 %	31
5001-50 000	209	53 %	79
50 001-300 000	63	16 %	24
nad 300 000	41	10 %	16
2. Typ školy			
ZŠ hlavního vzdělávacího proudu	262	66 %	99
ZŠ se speciálními třídami	34	9 %	13
specializovaná ZŠ	100	25 %	38

¹² Viz poznámka 12.

¹³ Některé školy například byly zrušeny, jiné sloučeny, či děti ze sociálně vyloučeného prostředí začaly ve větším počtu chodit do jiných základních škol.

3. Podíl dětí z cílové skupiny			
do 20 procent	166	42 %	63
21-50 procent	74	19 %	28
nad 50 procent	65	16 %	25
neznámý podíl	91	23 %	34
Celkem	396	100 %	150

2.6 Sběr dat

Po vylosování byly školy přímo osloveny s dotazem, zda budou ochotné participovat na šetření. Účast pro školu znamenala vyplnění dvou standardizovaných elektronických záznamových archů a poskytnutí až pěti posledních výročních zpráv v elektronické podobě (podrobněji viz níže). Pro účely oslovování škol byly využity tyto způsoby:

- telefonicky, rozhovorem, který trval v rozmezí 5-10 minut, a v němž byl osloveným ředitelkám a ředitelům představen výzkum a bylo jim vysvětleno, co pro školu znamená případná participace, tj. obsah a rozsah spolupráce. Pokud se nerozhodli (ne)účastnit se šetření okamžitě, byly jim zaslány podklady, aby si mohli věc promyslet.
- elektronickou poštou, jejímž prostřednictvím byly rozesílány podklady.

Míra odmítnutí účasti byla vyšší než předpoklad, a proto byly místo škol, které se rozhodly, že se výzkumu neúčastní, průběžně losovány školy další. Celkový přehled o (ne)úspěšnosti získávání škol pro spolupráci na výzkumu, ukazuje následující tabulka:

Tabulka 2.2: Míra (ne)úspěšnosti při získávání škol pro spolupráci

Kritérium	Oslovování škol			
	celkem	souhlas	nesouhlas	úspěšnost
1. Velikost obce				
do 5000	42	24	18	57 %
5001-50 000	107	55	52	51 %
50 001-300 000	27	17	10	63 %
nad 300 000	17	10	7	59 %
<i>Celkem</i>	193	106	87	55 %
2. Typ školy				
ZŠ HVP	136	72	64	53 %
ZŠ se speciálními třídami	14	9	5	64 %
specializovaná ZŠ	43	25	18	58 %
<i>Celkem</i>	193	106	87	55 %
3. Podíl dětí z cílové skupiny				
do 20 procent	87	43	44	49 %
21-50 procent	33	22	11	67 %
nad 50 procent	25	18	7	72 %
neznámý podíl	48	23	25	48 %
<i>Celkem</i>	193	106	87	55 %

Z tabulky je patrné, že s nabídkou účastnit se výzkumu bylo osloveno celkem 193 základních škol z celé České republiky, tj. 49 procent základního souboru (396 škol). Celková úspěšnost dosáhla 55 procent, tj. přibližně každá druhá škola se rozhodla výzkumu účastnit.

S účastí na výzkumu souhlasilo celkem 106 škol, všechny kvóty počítané na soubor 100 škol byly v této chvíli naplněny.

Nejčastějším důvodem odmítnutí účasti byl deklarovaný nedostatek času, jednalo se o přibližně 75 procent případů. Dále následují v podobných podílech okamžitá odmítnutí (ředitelka či ředitel odmítli výzkum bez ohledu na téma), dlouhodobá nepřítomnost vedení, problémy s archivem, v souladu s platnou praxí odmítnutí rozlišovat děti. Při zvažování, zda se výzkumu zúčastnit či nikoli, byly vedle rozsahu šetření pro školy nejdůležitější dvě oblasti:

- Identifikace dětí pro potřeby výzkumu, tj. rozhodnutí, zda dané dítě považovat pro potřeby výzkumu za romské, neromské či jiné státní příslušnosti. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v §2 stanovuje, že „vzdělání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“, školní praxe v dokumentech nerozlišuje romské a další děti. Podle informací škol je navštěvuje pouze málo dětí, které se samy považují za romské. Některé školy na tomto základě považovaly klasifikaci dětí za etický problém¹⁴. Lze rovněž konstatovat, že informovanost vedení škol a ředitelů o úpravě definované například zmiňovanou Rámcovou úmluvou Rady Evropy, která umožňuje zjišťovat „etnicitu“, pokud je cílem překonání „etnicky“ vyvolaných nerovností či diskriminace, není vysoká.
- Anonymita údajů uváděných do záznamových archů a anonymita školy. Z hlediska anonymity údajů je výzkum v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů, neboť předmětem sběru nebyly osobní údaje. Zpracovatel navíc participujícím školám garantuje anonymitu vůči třetím osobám: identifikace škol (výběru) i jména a adresy těch škol, které se zúčastnily, zůstávají výhradně v pracovních podkladech řešitele; tyto informace nebyly a nebudou předány ani zadavateli či jakékoli jiné třetí straně, stejně jako jména spolupracujících pedagožek a pedagogů z těchto škol.

2.7 Obsah sbíraných dat

Participace na sběru dat znamenala pro všechny školy vyplnění/poskytnutí následujících podkladů:

- Dotazník pro školy

Do tohoto formuláře školy doplňovaly základní celkové údaje o sobě, tj. zejména: počet dětí, které je v minulých letech navštěvovaly; podíl romských dětí na celkovém počtu žákyň/žáků, Rámcový vzdělávací program (dále RVP), z něhož vychází jejich Školní vzdělávací program (dále ŠVP); údaje o předškolní přípravě, odchodech žákyň/žáků, jejich prospěchu, absencích, používaných integračních nástrojích či o spolupráci s relevantními NNO¹⁵.

- Záznamový arch

Do tohoto formuláře školy vyplňovaly údaje o vzdělávacích trajektoriích dětí z vybraných tříd na základě údajů z katalogových listů, a to v plně anonymizované podobě v souladu se zákonem

¹⁴ I z tohoto důvodu byla do dotazníků pro ředitelky/ředitele (viz podrobněji níže) zařazena otevřená otázka, co ředitelka/ředitel soudí o zjišťování „etnicity“ pro potřeby výzkumů, které mají přispět ke snižování nerovností ve školství.

¹⁵ Za relevantní NNO jsme pro účely tohoto výzkumu považovali ty organizace, v jejichž portfoliu služeb se nachází podpora dětí a mládeže ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, například formou doučování či volnočasových aktivit. K vyhodnocení viz kapitolu věnovanou absorpční kapacitě.

č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. V tomto ohledu se lišila metodika pro základní školy hlavního vzdělávacího proudu a specializované základní školy. Zatímco v prvním případě byly třídy vymezeny rokem nástupu, ve druhém případě to bylo ukončením náležitého ročníku ve školním roce 2007/2008. (podrobněji viz oddíl 3.2). Důvod rozdílného vymezení souborů spočívá v prvním případě ve snaze analyzovat, kam děti odcházejí, ve druhém v odlišném charakterizaci tohoto typu škol co do nástupů (děti sem nastupují nejen v první třídě, ale i později).

☐ Výroční zprávy

Výroční zprávy až do výše posledních pěti školních let tvořily doplňkovou částí výzkumu, když sloužily například pro ověřování přibližné správnosti některých uvedených údajů.

☐ Dotazník pro ředitelky/ředitele

Tento formulář byl nad rámec hlavních a „povinných“ složek výzkumu: bylo pouze na rozhodnutí ředitele/ředitelky, zda jej vyplní. Na rozdíl od hlavních složek kvantitativní části výzkumu zde byly použity otevřené otázky. Jejich tematické zaměření se dotýkalo následujících oblastí: jaké problémy jsou spojeny se vzděláváním dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, co se školám v tomto ohledu osvědčuje a jaké nové nástroje či legislativní změny by uvítaly.

3.1 Základní popis souboru škol

Kvantitativní část srovnávací analýzy vzdělávacích drah a školní úspěšnosti romských a ostatních dětí se opírá o kompletní a relevantní data získaná od 99 základních škol¹⁶, které působí v blízkosti sociálně vyloučených lokalit z celé České republiky. Jak bylo popsáno výše, hlavní výběrové a tudíž i srovnávací znaky jsou: velikost obce, typ školy a podíl romských žákyň/žáků na škole.

Tabulka 3.1: Struktura výběru

Kritérium	Počet škol
1. Velikost obce	
do 5000	23
5001-50 000	52
50 001-300 000	16
nad 300 000	8
<i>Celkem</i>	99
2. Typ školy	
ZŠ HVP	69
SZŠ	30
<i>Celkem</i>	99
3. Podíl romských dětí	
do 20 procent	61
21-50 procent	21
nad 50 procent	17
<i>Celkem</i>	99
4. Blízkost velké sociálně vyloučené lokality	
Ne	77
Ano	22
<i>Celkem</i>	99

Všechny kvóty byly svým statistickým i početním rozložením ve výzkumu přibližně naplněny: jejich náhodný výběr losováním i provedení sběru dat umožňují výsledky výzkumu považovat za **reprezentativní vůči celému souboru všech základních škol, do kterých docházejí děti ze sociálně vyloučených romských lokalit v celé České republice.**

Kritérium „typ školy“ bylo pro analytické potřeby překódováno do dvou kategorií na základě údajů, které vyplnily participující školy do dotazníků. Otázka zde zněla, z jakého/jakých rámcových vzdělávacích programů (RVP) škola vychází či bude vycházet ve svém školním vzdělávacím programu (ŠVP). Na tomto základě byla jako jedna kategorie určena základní škola hlavního vzdělávacího proudu, která svůj ŠVP opírá převážně o rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV). Tato kategorie základních škol z hlediska zastoupení v českém vzdělávacím systému převažuje a je standardem co do sumy základního vzdělání. Druhou

¹⁶ Kompletní a relevantní data byla získána celkem od 99 škol, v dílčích částech analýzy však může být jejich celkový počet nižší, neboť například ne všechny případy jsou pro danou část relevantní či ne všechny školy vyplnily danou položku přesně. Jak jsme uvedli výše, pro spolupráci jsme získali celkem 106 škol, sedm z nich nedodalo data v požadovaném termínu či kvalitě.

kategorií je specializovaná základní škola¹⁷, jejíž ŠVP vychází z RVP ZV, příloha LMP či bude¹⁸ vycházet z RVP ZŠS: tento typ škol se soustředí na vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.¹⁹

Přestože nebyl výběrovým kritériem kraj, v němž se škola nachází, i tento faktor lze považovat za podstatný a byl brán v úvahu. Ve výběru škol jsou zastoupeny všechny kraje, proporcčně silněji pak regiony s vyšší koncentrací velkých vyloučených romských lokalit. I tento významný aspekt složení zkoumaného souboru škol podporuje jeho solidní statistickou reprezentativnost:

Tabulka 3.2: Struktura výběru z hlediska krajů

Kraj	Počet škol v celkovém souboru	Jejich podíl v celku	Počet škol ve zkoumaném výběru	Jejich podíl ve zkoumaném výběru
Jihočeský	17	4 %	8	8 %
Jihomoravský	23	6 %	5	5 %
Karlovarský	21	5 %	7	7 %
Královéhradecký	24	6 %	11	11 %
Liberecký	25	6 %	5	5 %
Moravskoslezský	43	11 %	8	8 %
Olomoucký	32	8 %	3	3 %
Pardubický	19	5 %	5	5 %
Plzeňský	22	6 %	5	5 %
Praha	15	4 %	3	3 %
Středočeský	49	12 %	13	13 %
Ústecký	82	21 %	22	22 %
Vysočina	14	4 %	2	2 %
Zlínský	10	3 %	2	2 %
Celkem	396	100 %	99	

Hlavní kritéria sloučena dohromady, ukazují následující strukturu základních škol v analyzovaném souboru:

Tabulka 3.3: Struktura analyzovaného souboru rozdělená na základě hlavních kritérií

Podíl romských dětí na škole	sídlu	Počet		
		ZŠ HVP	SZŠ	Součet
do 20 procent romských dětí na škole	do 5 000	16	1	17
	do 50 000	29	2	31
	do 300 000	8	0	8
	nad 300 000	3	2	5
<i>Celkem</i>		56	5	61
21-50 procent romských dětí na škole	do 5 000	2	2	4
	do 50 000	4	9	13
	do 300 000	3	1	4
	nad 300 000	0	0	0
<i>Celkem</i>		9	12	21

¹⁷ Tyto školy v dřívější době vycházely ze vzdělávacího programu „Zvláštní škola“ či „Pomocná škola“, v současné době se mnohdy jmenují základní školy praktické či speciální.

¹⁸ RVP ZŠS byl MŠMT uvolněn od školního roku 2008/2009.

¹⁹ Dvě školy uvedly všechny tři RVP, jejich rozřazení do kategorií se opřelo o výroční zprávy, v nichž bylo uvedeno, kolik dětí spadá po ten či onen vzdělávací program a kolik dětí na ně celkově dochází (ZŠ HVP a SZŠ se ve většině případů liší co do maximálního možného počtu dětí ve třídě a tím pádem i na škole).

Více než 50 procent romských dětí na škole	do 5 000	0	2	2
	do 50 000	1	7	8
	do 300 000	1	3	4
	nad 300 000	2	1	3
<i>Celkem</i>		4	13	17
Celkový součet		69	30	99

Na 99 škol, které tvoří popisovaný výběrový soubor, chodilo ve školním roce 2007/2008 celkem 28 723 dětí, z nichž bylo odhadem²⁰ 18 procent romských, tj. 5052. I když je ve výběrovém souboru zahrnuta přibližně čtvrtina škol v blízkosti sociálně vyloučených romských lokalit, nelze odhadnout přesný počet romských dětí, které na tyto školy v současné době docházejí, neboť v celkovém souboru škol figurují i školy, které nejsou plně organizované, tj. mají pouze 1. stupeň.

Při úvahách o odhadovaném počtu romských dětí nelze také opominout, že ne všechny romské děti, které na sledované školy docházejí, nutně žijí v sociálně vyloučených romských lokalitách, protože i ve městech, jejichž součástí jsou velké vyloučené lokality, zpravidla žijí romské rodiny mimo tyto lokality.

3.2 Základní popis souboru žákyň/žáků

Jak bylo řečeno v části věnované metodologii, vedle úhrnných dat za školy jsme vycházeli i z anonymizovaných informací ze školních matrik a katalogových listů, které obsahují vzdělávací trajektorie žákyň/žáků, zejména údaje o vývoji prospěchu, o míře absence, opakování ročníku a přechodu na jinou školu či vzdělávací program ZŠ.

V základních školách hlavního vzdělávacího proudu jsme sledovali anonymizovaná data za žákyně/žáky, kteří na ně nastoupili před třemi, pěti, respektive osmi lety (tj. ve školních letech 2000/2001, 2003/2004 a 2005/2006). Ve specializovaných základních školách jsme pracovali s daty týkajícími se dětí, které v době výzkumu (na konci školního roku 2007/2008) ukončily třetí, páté, respektive osmé třídy. Po každé škole jsme požadovali statistiky vždy až za dvě třídy v každém ročníku.²¹

O každé(m) žákyni/žáku vyučující vždy vyplnili:

- ☐ identifikační údaje („etnicitu“, pohlaví, zda se domnívá, že rodina žákyně/žáka žije v podmínkách sociálního vyloučení, zda má žák(yně) specifické vzdělávací potřeby),
- ☐ prospěchové údaje (známka na vysvědčení z českého jazyka, z matematiky, z chování, průměrná známka a případné problémy s chováním),
- ☐ údaje o absencích,
- ☐ údaje o integračních nástrojích, které ni/něj působily (asistent pedagoga²², přípravný ročník či jiná forma předškolní přípravy).

²⁰ Jelikož školy nemohou klasifikovat děti podle „etnicity“, byly v dotaznících požádány, aby odhadly podíl romských dětí na škole v příslušném školním roce. Odhad byl posléze na základě znalosti celkového počtu dětí na škole přepočítán na absolutní počet dětí. Protože jde o odhad, je nutné považovat výše uvedené údaje, jakož i řadu závěrů, za přibližné, pohybující se spíše v intervalu.

²¹ Některé základní školy mají pouze jednu třídu v ročníku, proto pochopitelně dodaly údaje pouze za ni. V případě tří či více tříd v ročníku byly vybrány takové dvě, v nichž bylo největší zastoupení romských dětí.

²² V tomto případě jsme si samozřejmě vědomi problematičnosti takového vymezení. Romští asistenti pedagoga velmi často nepůsobí v jedné třídě. Pracovní náplň asistenta pedagoga není v současné době

Takto byly získány údaje za celkem **8462 žákyn/žáků**. Celkem bylo v souboru **31,3 procenta dětí s ukončenou třetí třídou, 33,3 s pátou třídou a 35,4 procent s osmou třídou**. Výrazná většina (86 procent) dětí navštěvovala školy hlavního vzdělávacího proudu.²³ V analýze je 48,2 procenta dívek a 51,8 procenta chlapců.

Romské děti tvoří přibližně pětinu souboru (21 procent), což znamená, že se nám podařilo získat data za **1800 romských žáků a žákyn**. Připomeňme, že „etnická“ identifikace byla provedena na základě určení vyučujícím, tj. **externí identifikací**. Vycházeli jsme z předpokladu, že ve školním prostředí (podobně jako v řadě jiných oblastí) je externí identifikace do velké míry dostačující. Pokud učitel(ka) považuje dítě za romského původu, tak tuto skutečnost vyvozuje na nějakém základě a zároveň o něm jako o romském dítěti přemýšlí.

Z rozhovorů s účastníky výzkumu z řad vyučujících či ředitelk/ředitelů škol vyplynulo, že zřejmě rozhodujícím faktorem při rozčleňování dětí byla skutečnost, že za Roma či Romku považují takové dítě, jejíž/jehož alespoň jednoho z rodičů považují za Roma (či Romku). Byť se na kritérium „etnické“ příslušnosti osoby vyplňující dotazníky dotazovaly, většinou samy navrhly výše uvedený postup. Na druhou stranu, byť velmi zřídka, se objevily i definice romství, které zdůrazňují více kulturní dimenze. „*Vždyť my už je tak ani nebereme... oni už cikánsky ani nerozumí*“, řekla jedna učitelka v rámci kvalitativní sondy s žákyněmi/žáky, když s ní výzkumníci diskutovali na téma, zda v jejich případě jde o školu majoritně romskou, či nikoliv.

Celkem 77 procent dětí (z uvedeného souboru) **navštěvovalo školy, kde tvořili romští žáci/romské žákyně do 20 procent z celkového počtu dětí na škole**.²⁴ V souboru tudíž převažují školy s výrazně menšinovým zastoupením romských dětí. **Desetina**²⁵ z analyzovaného souboru pak docházela do škol s podílem romských žáků a žákyn nad 50 procent, tj. do škol, které často provází pověst tzv. „cikánských škol“; v tomto případě nejde pouze o specializované základní školy, neboť do této kategorie náleží i vysoce homogenní²⁶ školy hlavního vzdělávacího proudu.

Vedle „etnické“ identifikace jsme se také u každé(ho) žákyně/žáka dotazovali, zda pochází ze sociálně vyloučeného prostředí²⁷ a zda má nějaké specifické vzdělávací potřeby. Percepce sociálního znevýhodnění a faktického rozsahu sociálního vyloučení romských dětí může být ve školách podhodnocena oproti skutečnosti a realitám vyloučených romských lokalit. A pokud jde o vnímání existence specifických vzdělávacích potřeb dětí, je situace dokonce ještě selektivnější.

pevně stanovena žádným oficiálním dokumentem, odvíjí se od vzájemné domluvy ředitelky/ředitele školy (či jiné výchovně vzdělávací instituce) a asistenta pedagoga. Z tohoto důvodu není jednotná a na každé instituci může vypadat jinak. Zdroj: Jindráková Lucie: *Role asistenta pedagoga ve vzdělávání romských dětí*. Diplomová práce obhájená na katedře sociální práce FF UK v Praze v roce 2008.

²³ Což je dáno tím, že běžných základních škol bylo na základě imperativu reprezentativity v souboru více, a tím, že se oba typy škol ve většině případů liší co do maximálního možného počtu dětí ve třídách i počtu tříd na škole.

²⁴ Údaj počítaný na základě celkového počtu dětí na školách ve školním roce 2007/2008 dosahuje podobné úrovně: 79 procent.

²⁵ Údaj počítaný na základě celkového počtu dětí na školách dosahuje úrovně 8 procent (školní rok 2007/2008).

²⁶ Z tohoto hlediska lze označit za homogenní i školy, do nichž dochází pouze málo romských dětí: byť lze užít stejné adjektivum, analýza ukazuje, že se oba typy škol navzájem v mnoha ohledech liší.

²⁷ I toto posouzení jsme nechali na posouzení vyučujících, při dotazech jsme specifikovali, že sociálně vyloučením prostředím myslíme situaci, kdy dítě vyrůstá v rodině, kde se vyskytuje kumulace jevů jako je nezaměstnanost, sociálně patologické chování (kriminalita či užívání návykových látek) či chudoba.

Jinými slovy, výrazné neúspěchy, nízká výkonnost, a řádově nižší vzdělanostní šance romských žákyň/žáků mohou být pro řadu vyučujících v pásmu akceptovaného „normálu“ nebo „standardu“ školského systému. Zřejmý rozdíl mezi faktickým stavem nerovností a nízkou výkonností romských dětí na jedné straně a jejich vnímáním ze strany pedagogických pracovníc/pracovníků je zřejmě jedním z rozporů, kterému by měla být věnována samostatná pozornost a analýza.²⁸

²⁸ Celkem podle vyučujících pochází ze sociálně vyloučeného prostředí 21 procent žáků a žákyň a 20 procent má specifické vzdělávací potřeby. Následující tabulka pak ukazuje podrobnější rozdělení:

Děti	Sociálně vyloučené prostředí		Specifické vzdělávací potřeby	
	ANO		ANO	
Romové a Romky	ANO	65,3 %	ANO	34 %
			NE	66 %
	NE	34,7 %	ANO	29 %
			NE	71 %
Ostatní děti	ANO	91,0 %	ANO	29 %
			NE	78 %
	NE	9,0 %	ANO	15 %
			NE	85 %

Při analýze vzdělávacích drah jsme vycházeli především z anonymizovaných dat z katalogových listů žákyň/žáků. Cílem této analýzy je na základě studia těchto drah testovat hypotézu, zda romské děti jsou ve školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit vzdělanostně méně úspěšné než jejich ostatní vrstevníci.

Jako hlavní ukazatel měření vzdělanostních šancí jsme zvolili pravděpodobnost toho, že dítě opustí svou původní třídu na škole hlavního vzdělávacího proudu, do které v první třídě nastoupilo, kvůli negativní události. **Jako negativní události definujeme odchod do specializované základní školy či propadnutí.**

V závislosti na porovnání negativních událostí u jednotlivých kategorií žákyň/žáků (dělených podle „etnické“ kategorizace, pohlaví či školy, na kterou dochází) porovnáme i jednotlivé jevy, na jejichž základě lze popsat vzdělávací dráhu jednotlivce:

- ▣ odchody na specializované základní školy,
- ▣ propady,
- ▣ prospěch z profilových předmětů,
- ▣ míru absence.

Specificky se zaměřujeme i na dva momenty, které vzdělávací dráhu na základní škole rámuje, a zaslouží si zvláštní pozornost:

- ▣ nástup do první třídy a efektivita vybraných integračních nástrojů,
- ▣ rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích dětí v rámci dalších možných přechodů na jiné školy.

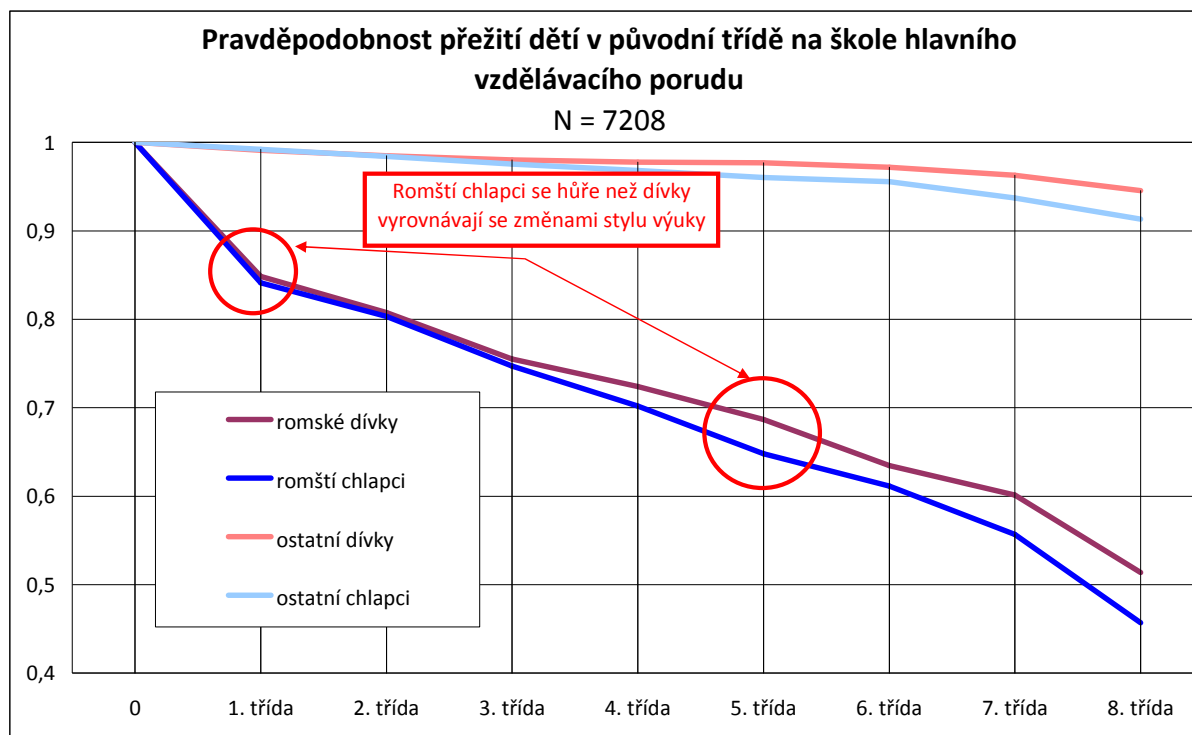
4.1 Pravděpodobnost přežití v původní třídě základní školy hlavního vzdělávacího proudu

Výsledky analýzy výskytu negativních událostí jednoznačně potvrzují hypotézu, že děti, které vyučující identifikovali jako romské, jsou vzdělanostně méně úspěšné než ostatní děti. Jak bylo uvedeno, jako určující indikátor vzdělanostní neúspěšnosti jsme zvolili šanci dítěte na „přežití“ ve své původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu.²⁹

Zatímco v průměru lze říci, že v majoritní populaci ve sledovaných školách v případě dívek z výše zmíněných důvodů odejde (propadne či přestoupí na specializovanou ZŠ) z původní třídy zhruba jedna z dvaceti, které nastoupily do první třídy, a v případě chlapců jeden z deseti, mezi romskými dětmi jich opustí svou třídu přibližně *polovina*. Horší situace je u chlapců než u dívek. Šance romských žáků ukončit základní školu se svými vrstevníky, s kterými ji začali, je tudíž přibližně **poloviční**.

²⁹ Znovu zdůrazňujeme, že jako odchod jsme pro potřeby této statistiky vnímali pouze události z hlediska vzdělávací dráhy negativní, tj. propadnutí či odchod z původní školy do školy mimo hlavní vzdělávací proud. Nepočítali jsme tudíž odchody na víceletá gymnázia, výběrové základní školy či jiné základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Graf 4.1



Pro obě pohlaví platí, že k větší intenzitě odchodů z původní třídy dochází zejména v **první třídě** a **na celém druhém stupni**. Školní neúspěchy na prvním stupni lze přičítat zejména horší připravenosti a „vybavenosti“ dětí z rodinného prostředí. Romské děti navíc často nenavštěvují žádnou formu předškolního vzdělávání, jsou hůře jazykově vybavené apod.

Někteří vyučující však mohou propad v první třídě vnímat jako svého druhu integrační nástroj. V jednom z rozhovorů, které naše společnost provedla v rámci výzkumu *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* (Nadace rozvoje občanské společnosti, 2007), jedna z dotázaných učitelek uvedla, že často nechá romské dítě v první třídě propadnout, aby si základy lépe osvojilo. Tato praxe je podle ní lepší, než poslat žáka či žákyni do školy mimo hlavní vzdělávací proud či nechat ho či ji projít do dalšího ročníku, kde by se deficit z první třídy nadále prohluboval a bylo by již obtížné jej vyrovnat, nehledě k tomu, že dítě je nuceno chodit někam, kde dennodenně prožívá neúspěchy.

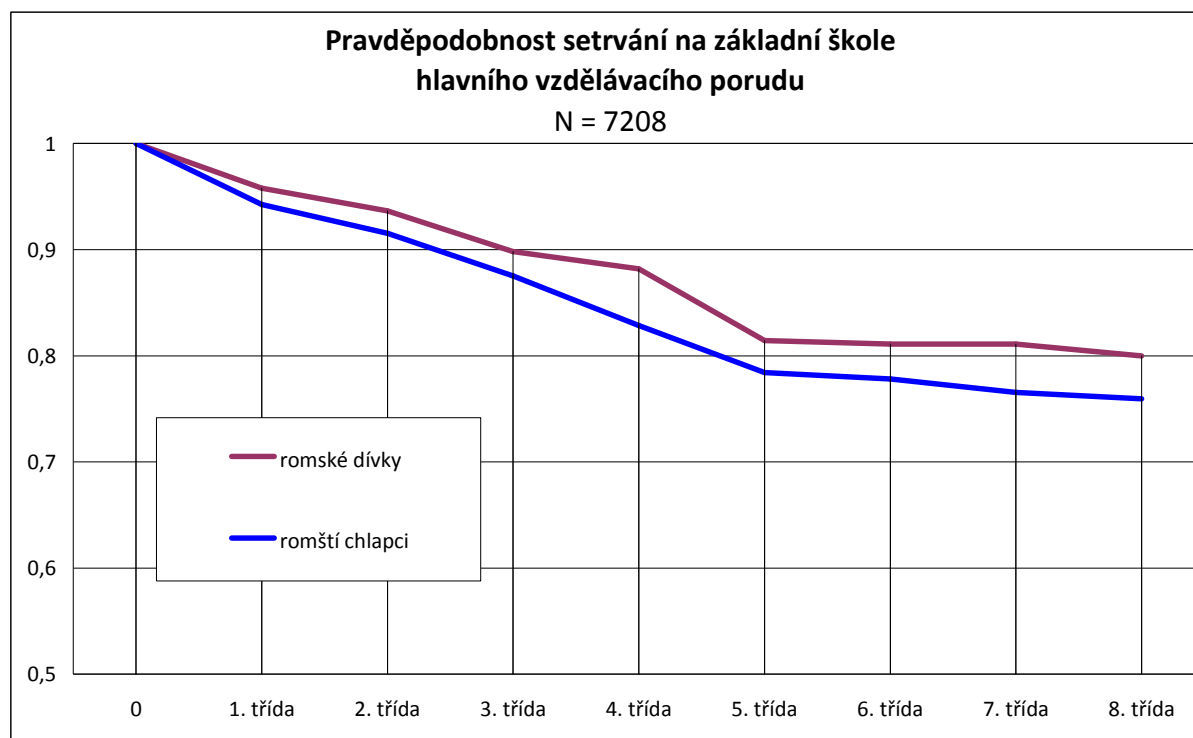
Není asi překvapivé, že častěji propadají a odcházejí děti, které učitelky/učitelé označili, že pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí. **Zatímco mezi romskými dětmi, u kterých vyučující zároveň uvedli, že pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí, do osmé třídy přečkají pouze čtyři žákyně/žáci z deseti, v případě dětí, kde míra sociálního vyloučení není tak hluboká, je to přibližně sedm z deseti.** Byť se vzdělanostní šance romských dětí, které podle učitelek/učitelů nepocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, přibližují neromským dětem ze sociálně vyloučeného prostředí, jsou stále významně nižší.

Toto zjištění do určité míry potvrzuje naši výše zmíněnou hypotézu, že vyučující mírně podhodnocují míru sociálního vyloučení u romských žáků a žákyní. Domníváme se, že mají standard míry posuzování zázemí rodiny posazen níže než u ostatních dětí.

4.2 Pravděpodobnost odchodu do specializované základní školy

Pravděpodobnost odchodu na specializovanou školu mimo hlavní vzdělávací proud je pochopitelně nižší než pravděpodobnost přežití v původní třídě. Tímto směrem opustí svou původní třídu zhruba v průměru dvě z desíti romských děvčat a 2,4 z desíti romských chlapců (v případě ostatních dívek je to jedna žákyně ze sta, v případě chlapců tři žáci ze sta).

Graf 4.2



Problematické body pro ně představují zejména první a pátá třída. Pokud romský žák/romská žákyně přečká první třídu, zvyšuje se pravděpodobnost jeho/jejího přežití o čtvrtinu. Pokud žák(yně) přečká v původní třídě třetí třídu je již pravděpodobnost jeho/jejího odchodu přibližně 0,1 (odejde jeden žák či jedna žákyně z deseti). Pokud přečká pátou třídu, udrží se na škole s pravděpodobností blíží se jedné.

Tabulka 4.1: Podíl odchodů na specializované škole podle jednotlivých tříd

	1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída
Romské děti								
<i>dívky</i>	21%	11%	19%	8%	34%	2%	1%	4%
chlapci	24%	11%	17%	20%	18%	3%	5%	2%
Ostatní děti								
<i>dívky</i>	10%	10%	19%	13%	39%	3%	1%	5%
chlapci	9%	15%	27%	10%	24%	4%	4%	7%

Tato zjištění potvrzují i rozhovory s některými pedagožkami/pedagogy, kteří na základě zkušenosti tvrdí, že romské děti většinou odchází mimo hlavní vzdělávací proud na počátku jejich školské kariéry, zatímco ostatní děti odcházejí ve větší míře i na druhém stupni (kdy jsou navíc odchody vesměs zapříčiněny problémy s chováním).

Tabulka 4.2: Podíl romských a ostatních dětí na různých typech škol

Typ školy	Počet dětí ve ŠR ³⁰ 2007-2008	N škol	Podíl RD a OD uvnitř typů	Podíl RD a OD celkem
ZŠ HVP	25 484		100 %	89 %
romské děti	3 618	69	14 %	72 %
ostatní děti	21 866		86 %	92 %
SZŠ	3 239		100 %	11 %
romské děti	1 434	31	44 %	28 %
ostatní děti	1 805		56 %	8 %
Celkem	28 723			100 %
celkem RD	5 052	100	100 %	100 %
celkem OD	23 671			100 %

Tabulka 4.3: Distribuce romských a ostatních dětí na souboru 99 ZŠ podle podílu RD

Typ školy	N škol	Počet RD	Distribuce RD	Počet OD	Distribuce OD
do 20 procent romských dětí	61	1 981	39 %	20 918	88 %
21-50 procent romských dětí	21	1 114	22 %	2 323	10 %
více než 50 procent romských dětí	17	1 957	39 %	430	2 %
Celkem	99	5 052	100 %	23 671	100 %

Výsledky analýzy vzdělávacích drah žáků potvrzují nejen výpovědi pedagogů ale i údaje za školy jako celek. Ze 100 romských dětí docházejících na základní školy **v blízkosti sociálně vyloučených lokalit** jich 28 plní povinnou docházku na základních školách mimo hlavní vzdělávací proud³¹; u ostatních dětí je tento poměr 8 procent. Jinými slovy **92 procent neromských dětí navštěvuje běžné základní školy, zatímco u romských dětí je to 72 procent** (viz tabulka 4.1). Tento poměr setrvává na podobné úrovni v časovém horizontu posledních pěti školních let.³² Více jak čtvrtina romských dětí, které navštěvují ZŠ HVP, se vzdělává na školách, kde romské děti tvoří většinu (viz tabulka 4.2a); u SZŠ pak dvě třetiny romských dětí získávají vzdělání na ZŠ s vysokým podílem romských spolužaček a spolužáků (viz tabulka 4.2b). Polovina romských žáků na ZŠ HVP se vzdělává ve školách, kde jsou ve většinovém prostředí neromských dětí a musí obstát v minoritní pozici. Z tabulky je však zároveň patrné, že jedním z podstatných, ne-li určujících rysů speciálních škol je, že 66% jejich romských žáků zde dochází do škol s převahou romských dívek a chlapců a kde se tudíž děti pohybují ve svém vlastním etnickém a sociálním prostředí, které znají ze svého domova a rodiny. Speciální školy s nejnižším zastoupením romských žáků (do 20%) představují menšinu jak z hlediska počtu škol, tak z hlediska podílu z romských žáků (10%).

³⁰ ŠR je zkratka pro školní rok.

³¹ Vedle dětí, které nastoupily na specializované základní školy po zkušenosti z běžné základní školy, jsou zde i děti, které svou vzdělávací kariéru započaly již přímo na školách mimo hlavní vzdělávací proud.

³² V roce 2003/2004 to bylo 30 dětí ze 100.

Tabulka 4.4a: Distribuce romských a ostatních dětí na ZŠ HVP podle podílu RD

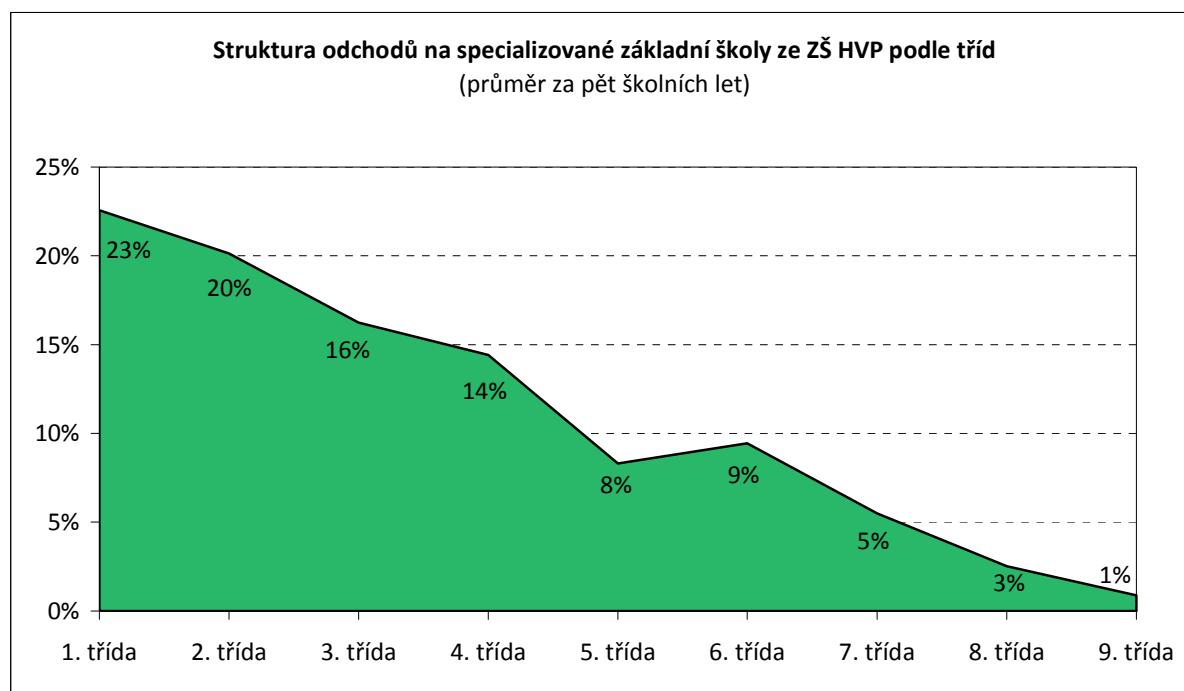
Typ školy	N škol	Počet RD	Distribuce RD	Počet OD	Distribuce OD
do 20 procent romských dětí	56	1 832	51 %	20 204	92,4 %
21-50 procent romských dětí	9	777	21 %	1 580	7,2 %
více než 50 procent romských dětí	4	1 009	28 %	82	0,4 %
Celkem	69	3 618	100 %	21 866	100,0 %

Tabulka 4.4b: Distribuce romských a ostatních dětí na SZŠ podle podílu RD

Typ školy	N škol	Počet RD	Distribuce RD	Počet OD	Distribuce OD
do 20 procent romských dětí	5	149	10 %	714	40 %
21-50 procent romských dětí	12	337	24 %	743	41 %
více než 50 procent romských dětí	13	948	66 %	348	19 %
celkem	30	1 434	100 %	1 805	100 %

Strukturu odchodů podle tříd v průměru posledních pěti let ukazuje graf 4.2. Vedle první třídy, ze které na SZŠ odchází celkem 23 procent dětí, se jako nepravidelnost ukazuje přechod mezi 5. a 6. třídou, kdy ze šesté třídy odchází nepatrně větší podíl dětí než z páté. Přechod na druhý stupeň je možné považovat za jeden z důležitých bodů, na něž by se vedle dalšího měla zaměřit podpora romských žákyň/žáků v této oblasti.³³

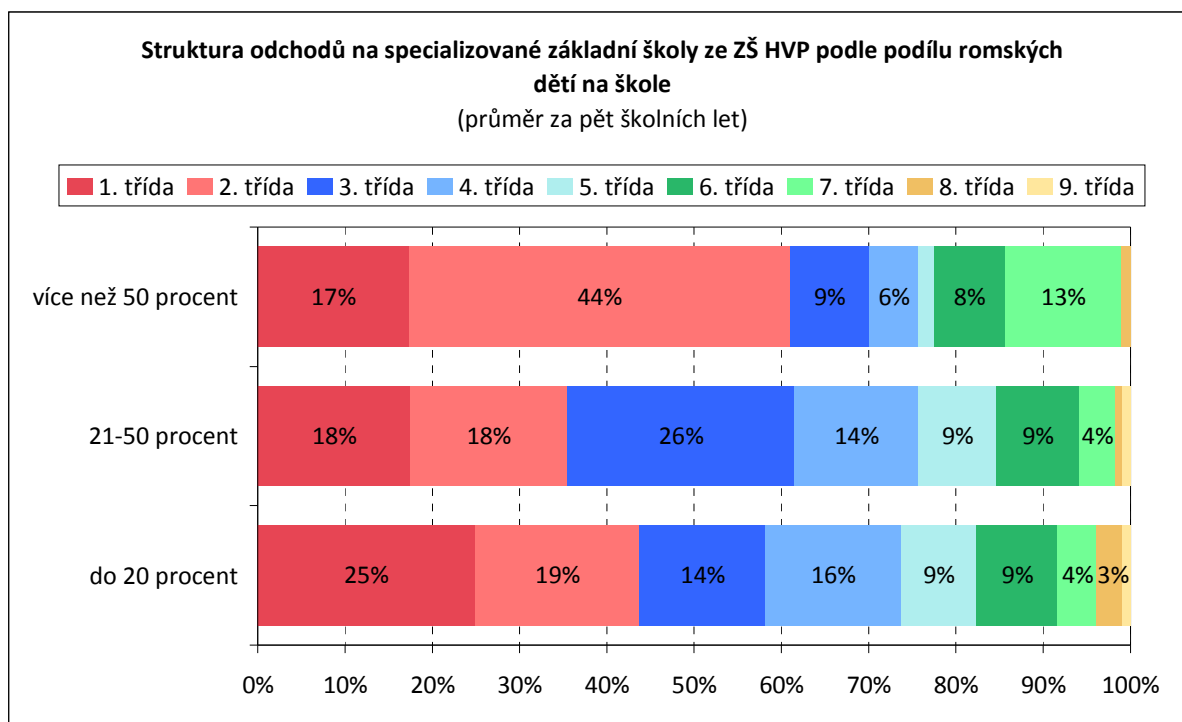
Graf 4.3



Na množství odchodů má vliv i typ školy. Nejvíce romských školáků a školaček odchází mimo hlavní vzdělávací proud ze škol se středním podílem romských dětí (21 až 50 procent) – zatímco na školách s jejich malým podílem je pravděpodobnost odchodu 0,20, na školách s podílem středním je to 0,29 a na ZŠ s podílem vysokým (více než 50 procent) je to 0,15.

³³ Z grafu je též patrné, že 81 procent dětí odejde do SZŠ z 1. stupně.

Graf 4.4



Strukturu odchodů, rozpracovanou podle tříd v kategoriích podílu romských dětí na škole, ukazuje graf 4.3: zde je zajímavé srovnat, z jakých tříd děti odcházejí nejintenzivněji: zatímco na vzdělávacích institucích s malým podílem romských dětí to je 1. třída (25 procent), na těch se středním je to 3. třída (26. procent) a na těch s vysokým je to třída druhá (44 procent).

Možné vysvětlení u posledního typu je, že školy se snaží se všemi dětmi v 1. třídě pracovat a „dát jim šanci“, a teprve později, pokud děti učivo nebo školu z jakýchkoli důvodů nezvládají, jim zprostředkovat přechod na specializovanou ZŠ. Jak bylo výše uvedeno, v tomto případě jde o školy, z nichž děti do SZŠ odcházejí s nejnižší pravděpodobností. Toto může být dáno tím, že tyto školy jsou v průměru nejaktivnější co do využívání integračních nástrojů (podrobněji viz níže).

Opačným směrem – ze specializovaných ZŠ do ZŠ hlavního vzdělávacího proudu³⁴ – odcházejí žákyně/žáci pouze ve výjimečných případech. Jde v průměru o jedno dítě (i méně) za školu a za školní rok. Ovšem s tím, jak stoupá podíl romských dětí na škole, klesá současně i pravděpodobnost tohoto pohybu: lze říci, že zatímco ze specializovaných základních škol s malým zastoupením romských dětí takto v průměru odejde 14 dětí z tisíce, ze škol s vysokým podílem je to maximálně 1 žák(yně) z tisíce.

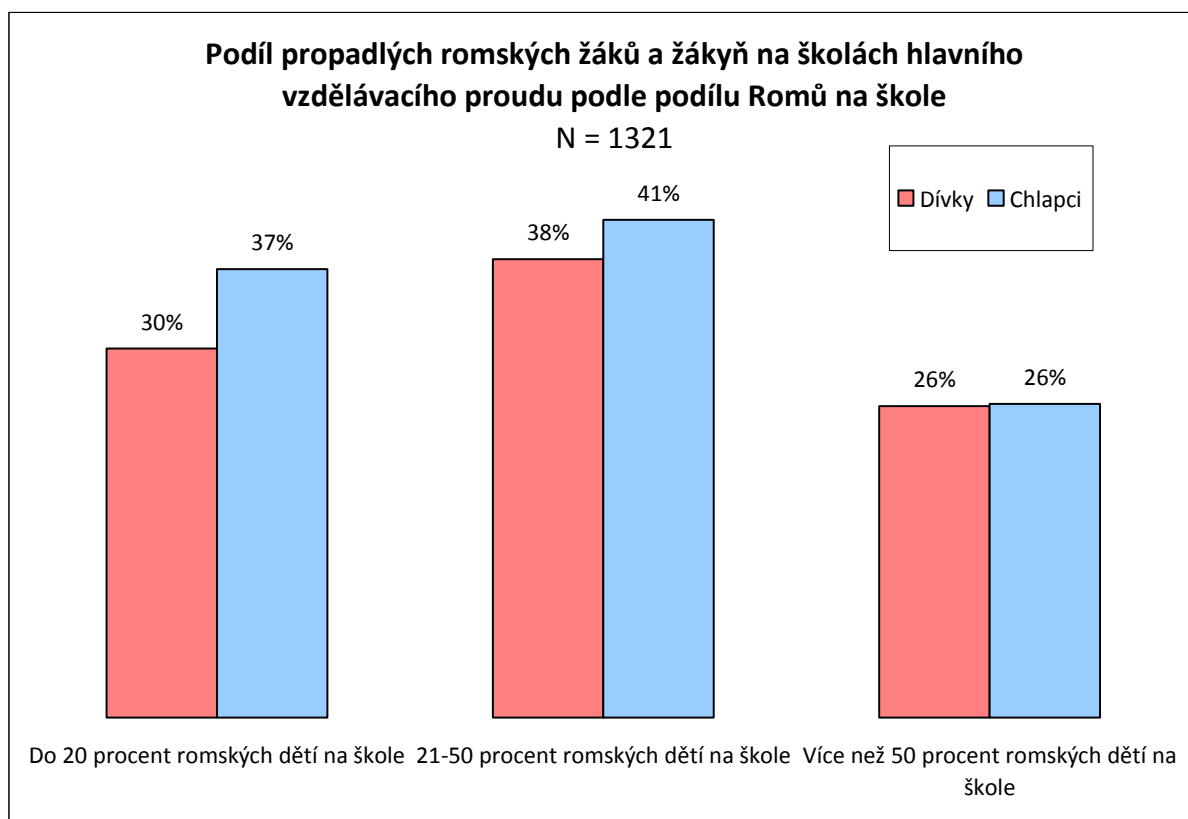
4.3 Propadnutí

Na množství propadnutí a odchodů se do určité míry podepisuje i vliv školy. Z grafu č. 4.4 jsou patrné rozdíly mezi školami podle toho, jaký podíl romských dětí na celkovém počtu žákyn/žáků je navštěvuje. Zatímco na školách s většinovým podílem romských dětí je podíl

³⁴ Vycházíme zde z údajů od 27 specializovaných ZŠ.

propadajících dívek a chlapců obdobný, na školách s nižším podílem propadá více chlapců než dívek.

Graf 4.5



Překvapivě nejhůře, co se týče propadnutí, vycházejí vzdělanostní šance romských žáků a žákyň na školách střední kategorie: pětku na vysvědčení si v nich domů odneslo 38 procent mladých Romek a 41 procent mladých Romů. **Tyto školy** (jak ukazují data) **nepoužívají tolik specializovaných integračních programů** jako školy s vysokým podílem romských žáků a žákyň. Na školách s velkým podílem romských dětí propadne zhruba čtvrtina chlapců i dívek. O něco více je to na školách s nízkým podílem (do 20 procent), kde alespoň jednou propadne 30 procent romských dívek a 37 procent romských chlapců.

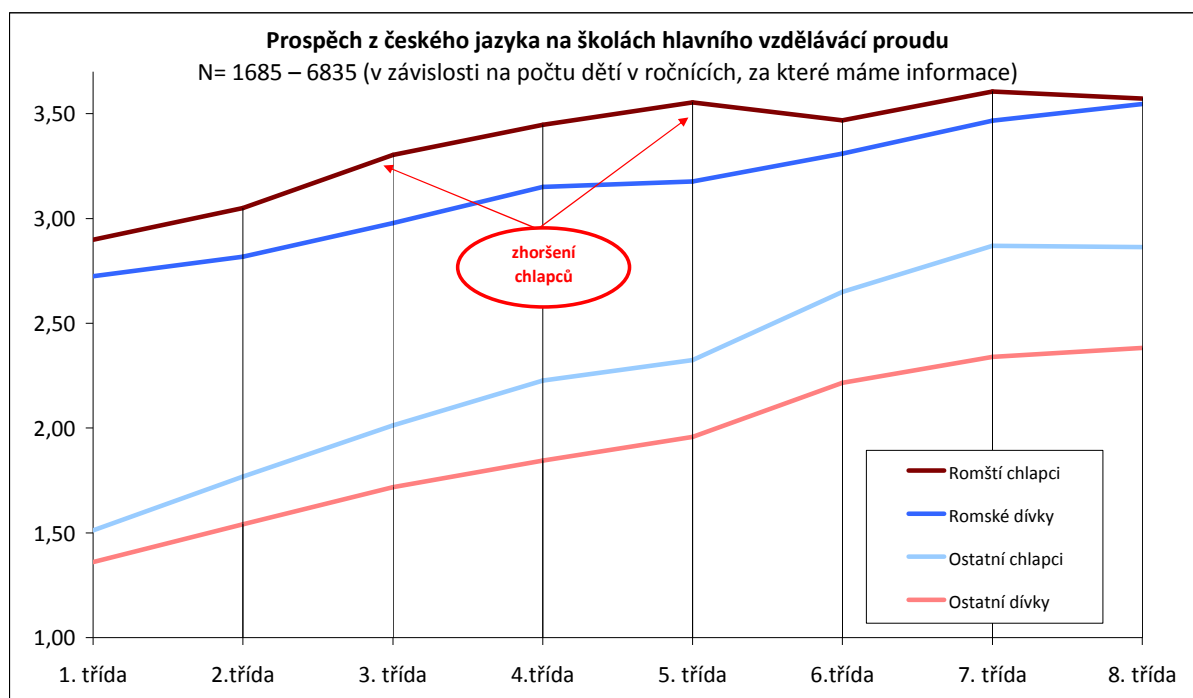
Byť se ve školách s vysokým podílem romských žáků kumulují problémy spojené s výukou dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, na druhou stranu tyto školy přitahují učitelky a učitele, kteří/které se dané problematice chtějí věnovat; tyto školy také spolupracují s neziskovými organizacemi a podporují aktivity vyrovnávající handicap.

4.4 Vývoj prospěchu

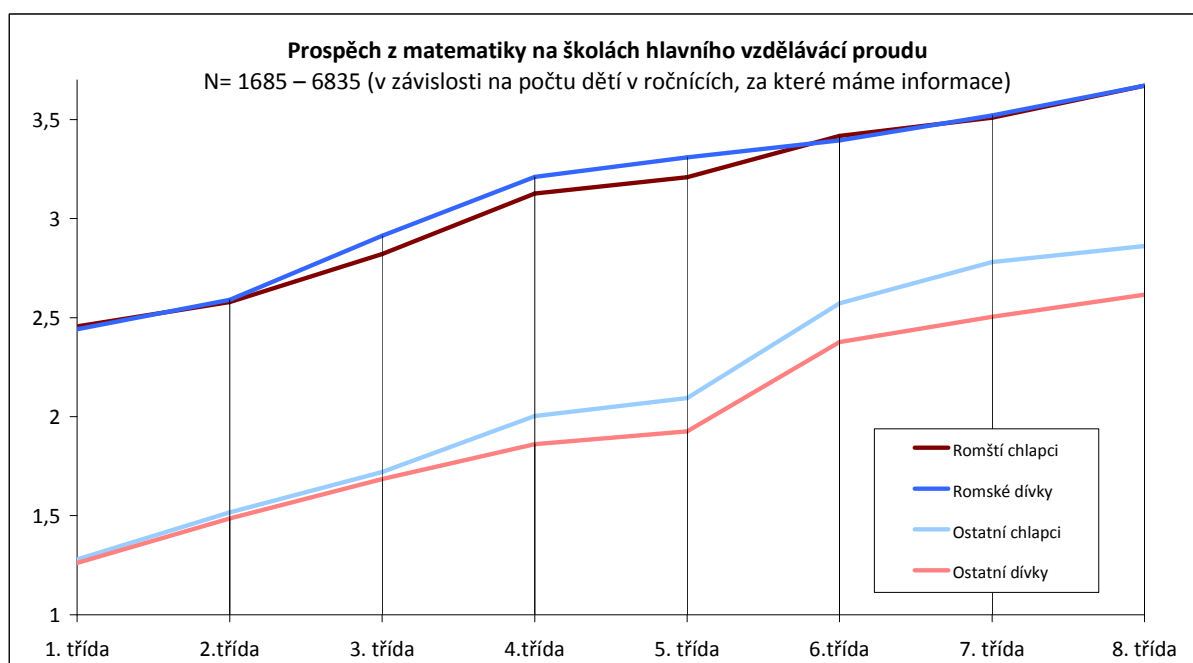
Další přehledovou statistikou, užitečnou pro pochopení faktorů ovlivňujících vzdělanostní nerovnosti, jsou **známky z profilových předmětů – českého jazyka a matematiky**. Tato statistika nám odpovídá na otázku, který z těchto předmětů výrazněji odlišuje vzdělávací dráhy romských chlapců od vzdělávacích drah romských dívek.

Prospěch z českého jazyka do značné míry kopíruje vývoj podílu propadů. V případě chlapců však výrazněji vstupuje do hry i další problematický bod **ve třetí třídě**, kde se podle vyjádření některých expertů z řad pedagožek/pedagogů po relativně klidnější druhé třídě učivo opět mírně komplikuje.

Graf 4.6



Graf 4.7



Výrazně horší známky romských žákyň/žáků vůči jejich neromským spolužačkám/spolužákům se udržují po celou sledovanou dráhu základní školy s tím, že s blížícím se koncem základní školy se průměry romských dětí a mládeže blíží k pásmu nedostatečnosti a průměry jejich spolužaček/spolužáků si udržují kvalitativně vyšší standard i přes odliv neúspěšnějších dětí na víceletá gymnázia³⁵.

³⁵ Na víceletá gymnázia většinou odcházejí mladí lidé s nejlepším průměrným prospěchem: lze proto předpokládat, že průměrné známky dětí, které na škole studují dále, jsou o něco horší, než kdyby tu zůstaly děti s nejlepším prospěchem.

V případě matematiky jsou však narozdíl od českého jazyka vývojové křivky romských chlapců a dívek vyrovnané, bez výrazných zlomových bodů. S výrazným odstupem kopírují křivky vrstevníků pocházejících z majoritní společnosti.

Uvedené rozdíly podle pohlaví dokládá i tabulka porovnávající průměry známek z českého jazyka a matematiky pouze u romských dětí. Rozdíly jsou patrné **zejména na prvním stupni, kdy je český jazyk pro romské děti výrazně větším strašákem než matematika**, na druhém stupni se pak průměry z obou předmětů k sobě přibližují (průměrný prospěch z matematiky je dokonce horší než z českého jazyka).³⁶

Tabulka 4.4: Prospěch romských dětí z českého jazyka a matematiky

	1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída
Český jazyk								
dívky	2,72	2,82	2,98	3,15	3,18	3,31	3,47	3,55
chlapci	2,90	3,05	3,30	3,45	3,55	3,47	3,60	3,57
Matematika								
dívky	2,44	2,58	2,91	3,21	3,30	3,39	3,52	3,67
chlapci	2,45	2,57	2,82	3,12	3,20	3,41	3,50	3,67

4.5 Míra absencí

Dalším významným indikátorem, který zrcadlí rozdíly ve vzdělávacích drahách romských žáků a žákyň, je **vývoj celkové míry absencí**. Míra absencí významně souvisí s prospěchem ve všech ročnících školní docházky. Frustrace ze špatného prospěchu pak zpětně negativně může ovlivnit i míru absence³⁷. Počet zameškaných hodin však není v průběhu vzdělávací kariéry na ZŠ stejný. Množství zameškaných hodin stoupá i prospěch se zhoršuje s přibývajícím ročníky. Tento vztah platí u romských dětí i u majoritní populace. U romských dětí je však počet zameškaných hodin výrazně vyšší.

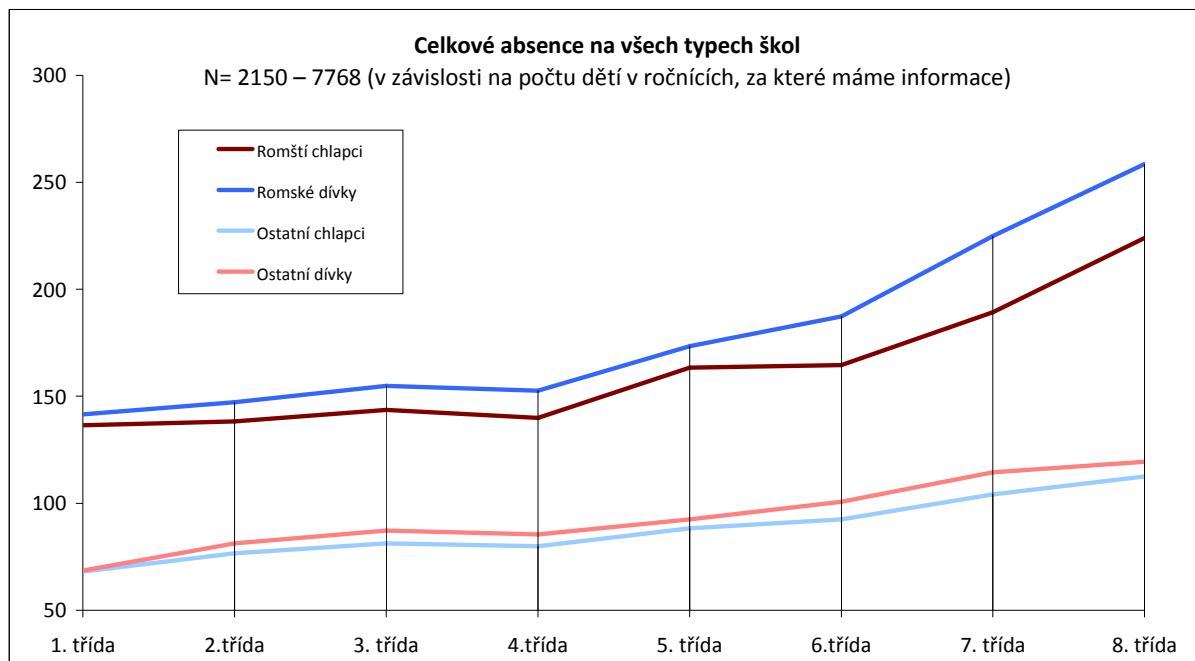
Z grafu 4.7 je patrné, že **absence romských dětí jsou oproti jejich ostatním vrstevníkům téměř trojnásobné**. Byť problémy začínají již na prvním stupni, kumulují se na stupni druhém, na němž se také prohlubují rozdíly mezi chlapci a dívkami, dívky chybí více. Zatímco na prvním stupni lze množství absencí přičítat na vrub zvýšené nemocnosti, v případě druhého stupně již zřejmě jde o důležitý indikátor vztahu dětí ke škole, vysoká míra absence je způsobena snahou se školy vyhnout.

Tuto statistiku potvrzuje graf 4.8 srovnávající průměrné absence a průměr neomluvených hodin na prvním a druhém stupni ZŠ HVP podle podílu romských dětí na škole v horizontu posledních pěti školních let. Opět se zde ukazuje, že podíl romských dětí a mládeže představuje výraznou diferencující proměnnou: s tím jak roste jejich podíl na celkovém počtu dětí ve škole, narůstá jak průměr absencí, tak i neomluvených hodin. Je tudíž pravděpodobné, že na školy s vysokým zastoupením romských dětí dochází více žákyň/žáků, jejichž šance držet krok s vyučovanou látkou, je významně nižší – respektive klima škol s nižším podílem romských dětí je z hlediska docházky žáků příznivější, a to jak v omluvených, tak neomluvených absencích.

³⁶ Podobné disproporce panují ovšem i mezi ostatními dětmi, byť rozdíly mezi chlapci a dívkami a situací na prvním a druhém stupni nejsou tak hluboké.

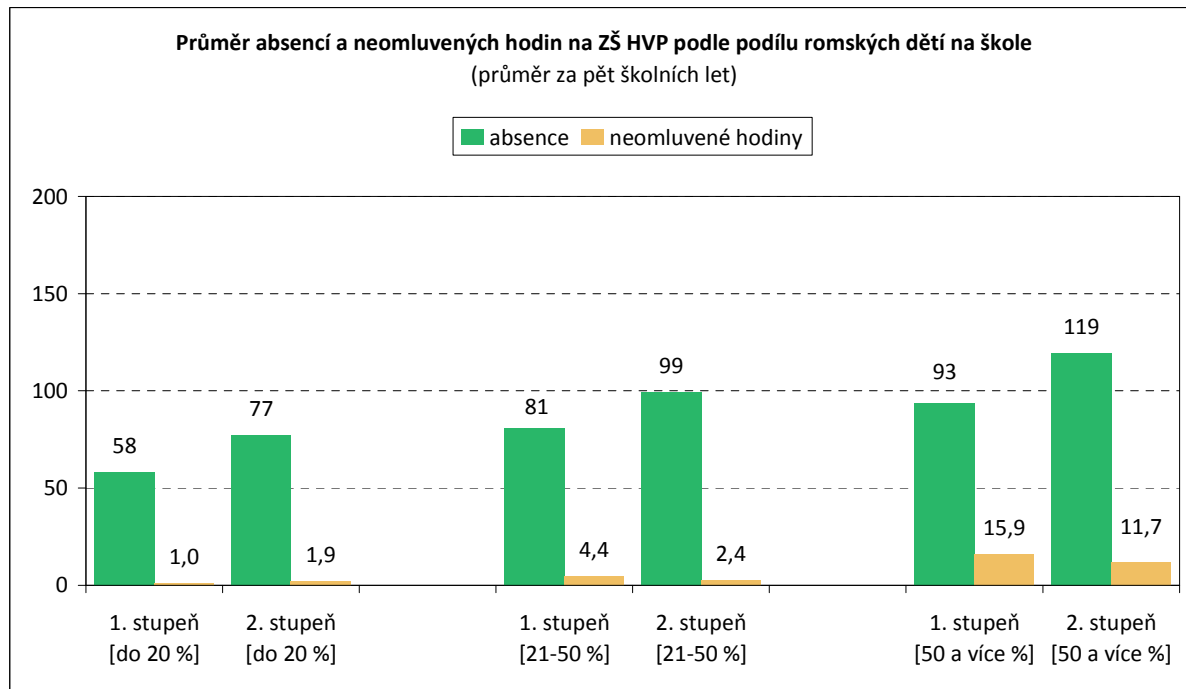
³⁷ Vysokou míru absencí proto nelze vnímat jednosměrně jako příčinu zhoršených výsledků, ale také jako jejich projev.

Graf 4.8

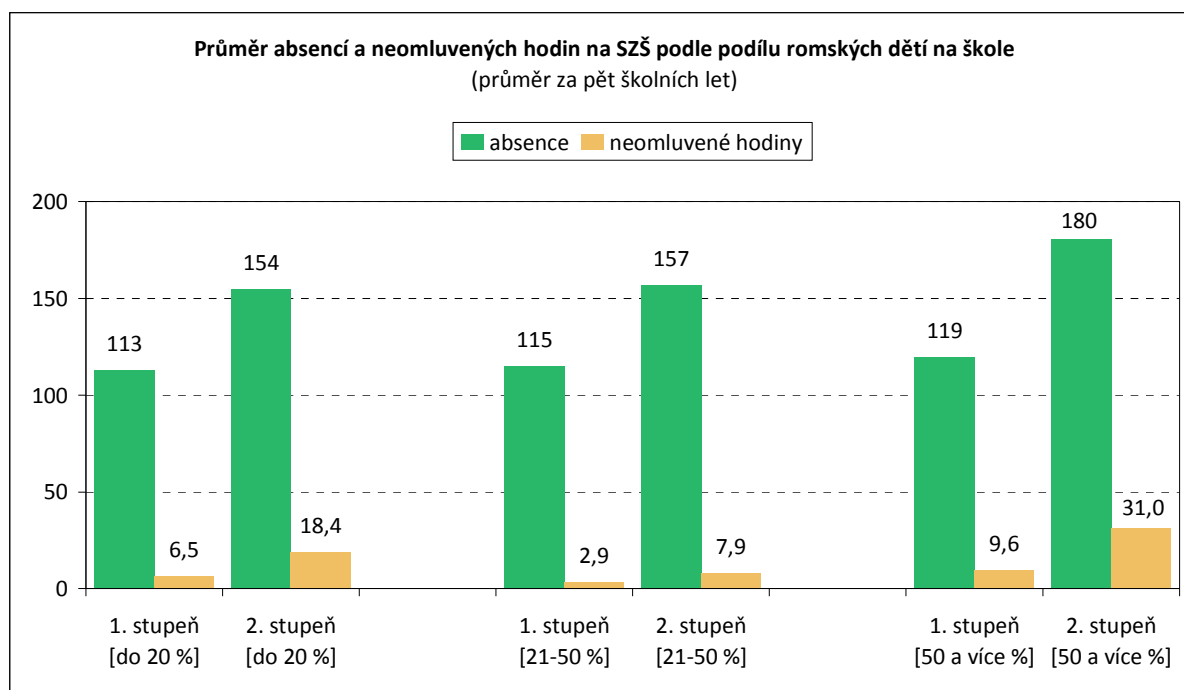


U specializovaných ZŠ nejsou rozdíly co do absencí tak výrazné (viz graf 4.9). V obou případech je vidět nárůst absencí na druhém stupni školy, který potvrzuje hypotézu o interakci docházky a prospěchu a jejich společném negativním tlaku na vzdělanostní šance dětí.

Graf 4.9



Graf 4.10

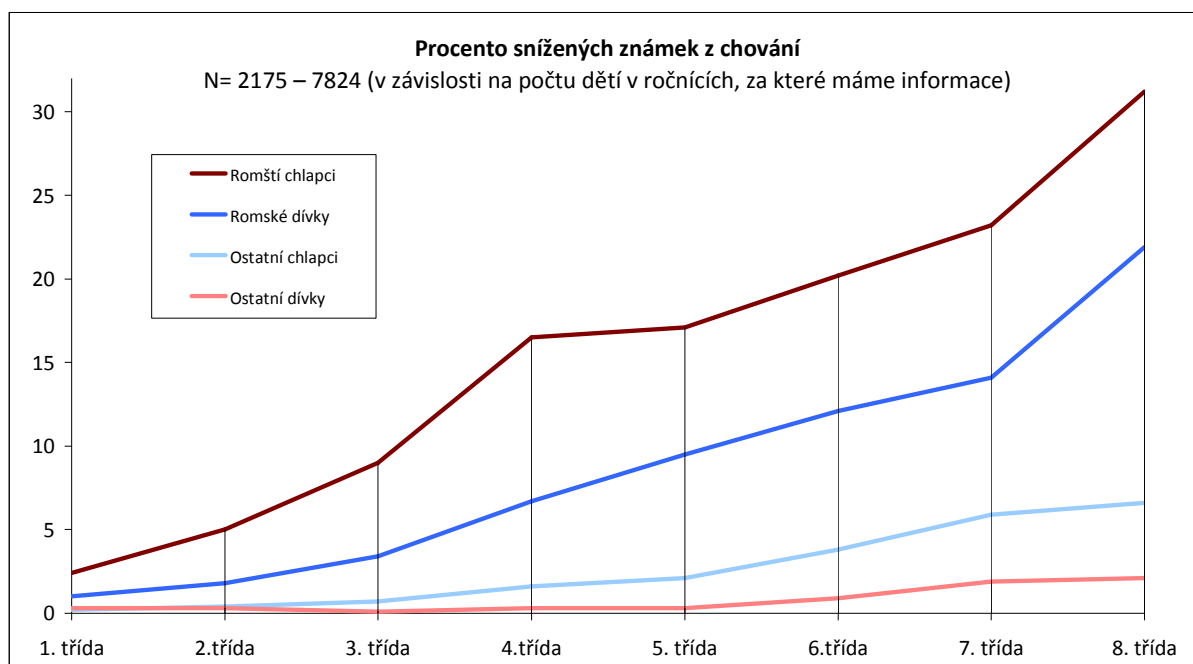


Do dotazníku pro ředitelky/ředitele byla vložena otázka, jak si ředitel(ka) vysoké absence romských dětí vysvětluje. V rámci celku získaných odpovědí je nejčastěji zmiňováno nízké vnímání významu vzdělání dětí ze strany jejich rodičů. Rodiče podle tohoto vysvětlení tolerují, pokud děti nedocházejí do školy (celkem 41 procent relevantních odpovědí ředitelky/ředitelů). Na dalším místě figuruje špatný vzor v rodině v případě, že je dítě v rámci rodiny jediné, kdo někam „musí“, tj. v situaci, kdy jsou rodiče nezaměstnaní a jejich den není spojen s žádnými povinnostmi (13 procent sebraných vysvětlení). Významnými a doprovodnými položkami jsou také nezájem dětí o školu (8 procent případů), hlídání mladších sourozenců (8 procent případů), nedostatek prostředků na dopravu do školy a školní pomůcky (7 procent) či život v prostředí, kde je pravděpodobnější nemocnost (5 procent).

4.6 Snížené známky z chování

S absencemi úzce souvisí i snížené známky z chování. Problémy s chováním přibývají s každým dalším rokem školní docházky. Zatímco u dětí z neromského prostředí roste až na druhém stupni, v případě romských dětí je tato křivka postupně rostoucí již od započetí vzdělávací dráhy. V osmé třídě pak mělo sníženou známku z chování 31 procent romských chlapců a 22 procent romských děvčat (u ostatních dětí podíl činil sedm procent u chlapců a dvě procenta u dívek). Při výpočtu jsme pracovali jak s dětmi ze základních škol běžného vzdělávacího proudu, tak s dětmi ze specializovaných škol. Ve specializovaných školách byl podíl snížených známek z chování vyšší. Například v osmé třídě má sníženou známku z chování na běžných školách 20 procent romských dětí oproti 35 procentům na školách specializovaných.

Graf 4.11



4.7 Nástup do první třídy a efektivita vybraných integračních nástrojů

Z celku romských dětí, které ve školním roce 2007/2008 nastoupily do 1. třídy, jich 13 procent započalo své vzdělávání na specializovaných základních školách. V tomto ohledu existuje podstatný rozdíl ve srovnání s dětmi ostatními, neboť z jejich celkového počtu jich na specializované školy začaly chodit jen dvě procenta. Tento podíl se v obou případech výrazně neproměnil po dobu posledních pěti školních let. Jinak řečeno, **pravděpodobnost, že dítě rovnou začne navštěvovat speciální základní školu, aniž by přišlo do styku s běžnou základní školou, je pro romské dítě šestkrát vyšší než u jeho neromského vrstevníka.** I na základních školách hlavního vzdělávacího proudu s malým zastoupením romských dětí se přitom romské děti v průměru pěti školních let podílí na nástupech do 1. třídy 31 procenty.

Nástup do první třídy je jedním z důležitých problematických bodů vzdělávacích trajektorií. **Už v první třídě opustí svou třídu (propadem či odchodem na specializovanou ZŠ) přibližně tři romské děti z každých dvaceti nastupujících.** V zásadě zde nejsou přítomny významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, byť dívky jsou vzhledem k faktu, že se lépe vyrovnávají s přechodem v systému výuky, o něco úspěšnější.

V první třídě je pro romské děti největším problémem zejména český jazyk. Z domova si děti často do školy přinášejí horší znalost českého jazyka než jejich vrstevníci, navíc často vyrůstaly pouze doma a nepoznaly tak žádnou formu předškolní přípravy.

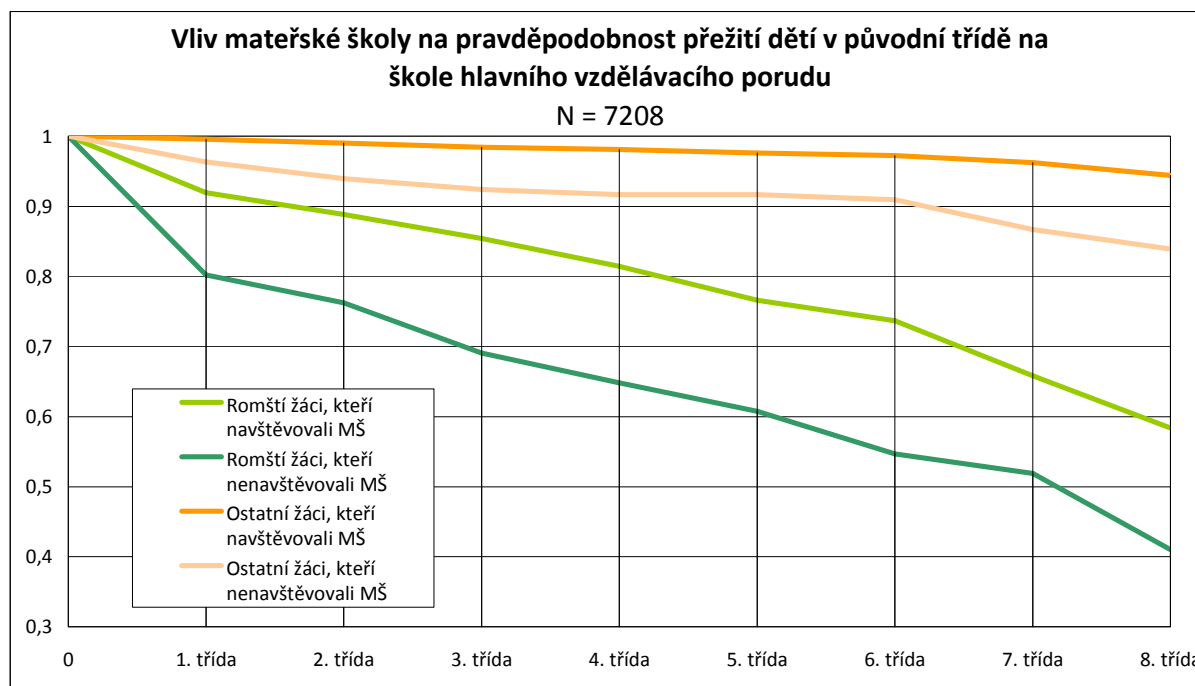
V současnosti se setkáváme se třemi hlavními nástroji, jejichž cílem je vyrovnávat deficity při nástupu do školní docházky:

- ☐ mateřské školy,
- ☐ přípravné ročníky a
- ☐ romští asistenti pedagoga.

4.7.1 Mateřské školy

Analýza ukazuje, že **romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější.** Na jedné straně to lze přičítat na vrub vlivu mateřských škol, na straně druhé do mateřských škol posílají své děti motivovanější a méně sociálně vyloučené rodiny. Tuto dvojí interpretaci podporuje i fakt, že rozdíly ve vzdělanostních nerovnostech přetrvávají po dobu celé školní docházky, což by podporovalo spíše hypotézu, že mateřská škola je více projevem zájmu a motivace rodičů, který pak děti provází i v další základní docházce.

Graf 4.12



Mateřské školy v současné době navštěvuje pouze malý podíl romských dětí, přibližně 40 procent; toto číslo se v čase výrazně nemění. Pro srovnání uveďme, že mezi ostatními dětmi projde mateřskou školou zhruba 90 procent všech dětí.

Tabulka 4.5: Podíl dětí na mateřských školách

Ročník nástupu	Romské děti	Neromské děti
2005/2006	37,8 %	92,3 %
2003/2004	36,8 %	91,2 %
2000/2001	34,0 %	89,9 %

Zvýšit množství romských dětí v mateřských školách může pomoci několik nástrojů – např. zřízení asistenta pedagoga v mateřské škole, terénní sociální práce, větší otevřenost mateřských škol. Tyto záměry však v současné době narážejí na několik hlavních bariér:

- Nízká míra motivace mateřských škol participovat na řešení problematiky vzdělávání dětí z romských sociálně vyloučených lokalit. MŠ mají odmítavý postoj ke změnám již zaběhlých metod práce.
- Nízká míra motivace romských rodičů zapisovat své děti do mateřských škol. Bariérou bývá i placení nákladů spojených s docházkou do MŠ či doprovod dětí

do MŠ.

- ❑ Výběr vhodného asistenta pedagoga a jeho financování.
- ❑ Přeplněnost mateřských škol, které se pohybují na hranici své kapacity.

4.7.2 Přípravné ročníky

Dalším opatřením, které může vyrovnat šance při vstupu do první třídy, představují přípravné ročníky. Ve školním roce 2007/2008 byly zřízeny celkem na 26 studovaných školách, na 20 procentech ZŠ hlavního vzdělávacího proudu a 40 procentech specializovaných ZŠ. U ZŠ HVP lze říci, že čím je zastoupení romských dětí na škole vyšší, tím větší podíl škol tento nástroj využívá, tím déle je tento nástroj používán a tím více dětí přípravný ročník absolvuje.³⁸ U specializovaných škol není takové konstatování možné, přípravný ročník je zde co do zastoupení rozšířenější, je však převážně záležitostí posledních pěti let.

Přípravné ročníky nejsou u odborné veřejnosti přijímány bez výhrad. Na rozdíl od mateřských škol, které mají převážně inkluzivní charakter a v nichž romské děti sdílí stejný prostor s neromskými, přípravné ročníky jsou do značné míry exkluzivní, neboť do nich docházejí převážně romské děti (specificky pro sociálně vyloučené děti jsou také zřizovány).

Podle *Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících* (MPSV, 2006) se dají shrnout následující výhody a nevýhody, které souvisí se zavedením přípravného ročníku na škole:

Výhody:

- ❑ Děti si zvykají na prostředí a režim školy. Zlepšuje se jejich připravenost na školní docházku. Dostává se jim speciální pedagogické péče (logoped, speciální pedagog).
- ❑ Přípravné ročníky prokazatelně přispívají ke snížení absencí romských žáků
- ❑ Škola je v bližším kontaktu s rodiči dětí v předškolním věku, mezi školou a rodiči dochází k vzájemnému poznávání a postupnému získávání důvěry.
- ❑ Rodiče nemusí platit školné, proto možnosti přípravné třídy často využívají.

Nevýhody:

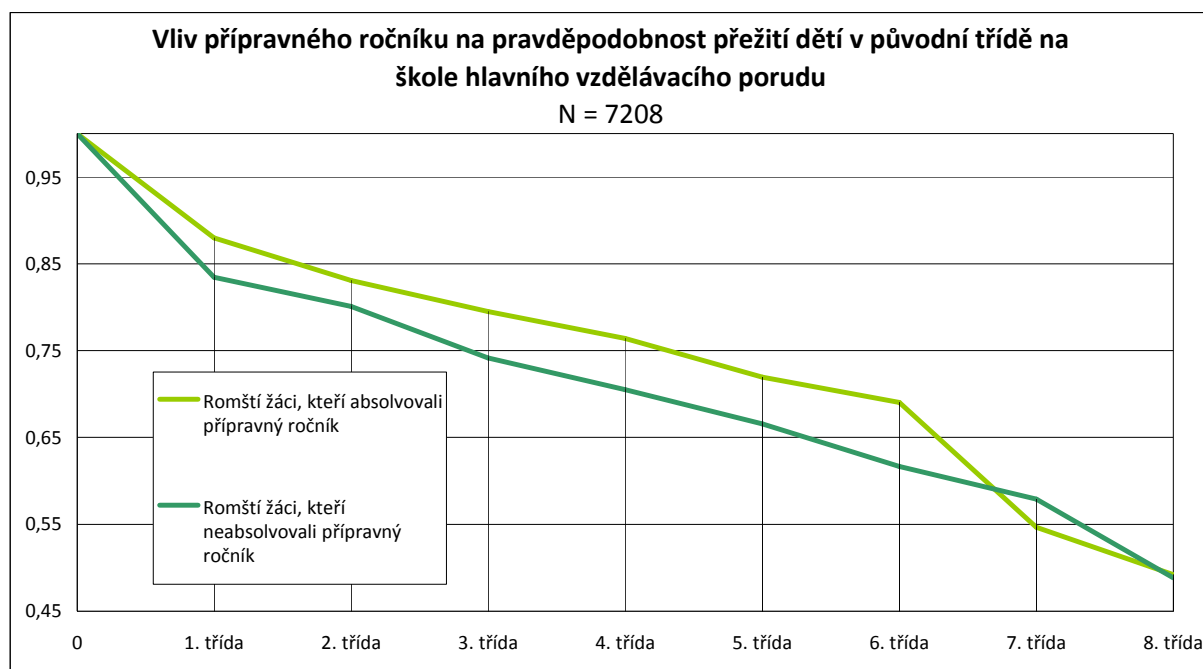
- ❑ Přípravná třída je některými považována za segregační opatření (romské děti nejsou integrovány do třídy s dětmi majoritními).
- ❑ Přípravné ročníky jsou velmi často zřizovány při školách mimo hlavní vzdělávací proud. Rodiče se proto velmi často rozhodnou dítě v takové škole již ponechat, nedojde tak ani k pokusu integrovat ho do školy hlavního vzdělávacího proudu.
- ❑ Čas na doplnění znalostí a dovedností dítěte je pouze 10 měsíců (oproti tříleté péči v mateřské škole), což je v řadě případů nedostatečné.
- ❑ U přípravných tříd zřízených na speciálních základních školách se snižuje pravděpodobnost, že dítě přestoupí na běžnou základní školu (viz výše v textu).
- ❑ Přípravné třídy konkurují mateřským školám, odvádějí potenciální žáky z mateřských škol.
- ❑ V obcích, kde je zřízena přípravná třída, dávají romští rodiče přednost přípravné

³⁸ Na školách s více jak polovičním podílem romských dětí je to v průměru 13 let.

tříde před docházkou dítěte do mateřské školy (MŠ jsou placené s výjimkou posledního ročníku). Zástupci obcí z toho důvodu někdy kritizují placení obou nástrojů z důvodu zbytečného plýtvání financemi z rozpočtu.

Vliv tohoto opatření na vzdělávací trajektorie není takový jako v případě mateřských škol, navíc přináší výsledky pouze na počátku. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým vrstevníkům. V tomto případě jde o nástroj, na nějž by měly navazovat další nástroje, které zaručí kontinuitu při vyrovnávání vzdělanostních šancí.

Graf 4.13



Na druhou stranu i přípravný ročník navštěvovalo jen malé množství romských dětí, neromské děti tuto formu využívají podstatně méně. Na rozdíl od mateřských škol se však podíl absolventů přípravných ročníků daří výrazněji zvyšovat (viz tabulka 4.3):

Tabulka 4.6: Podíl dětí v přípravných ročnících

Ročník nástupu	Romské děti	Neromské děti
2005/2006	18,3 %	2,4 %
2003/2004	14,6 %	0,7 %
2000/2001	7,7 %	0,5 %

Oba integračních nástroje – mateřské školy a přípravné ročníky – se takřka nekryjí, rodiče ve výrazné většině volí buď jeden, nebo druhý. Pouze devět procent rodičů využilo oba nástroje. Celkově proto odhadujeme, že jeden či druhý nástroj využívá přibližně 48 procent romských dětí.

Podíváme-li se pro ověření tohoto čísla na celek škol, zjistíme, že v ZŠ hlavního vzdělávacího proudu **dlouhodobý podíl romských dětí, které absolvovaly nějakou formu předškolní přípravy** (mateřskou školu či přípravnou třídu) osciluje **na úrovni 55 procent**³⁹, v tomto ohledu se neliší z hlediska podílu romských dětí na celkovém počtu dětí škole. To znamená, že ani

³⁹ Rozdíl mezi číslem spočítaným z údajů o dětech a údajů od škol činí sedm procentních bodů, což vzhledem k odlišným způsobům výpočtu není mnoho.

žákyně/žáci docházející na víceméně běžné ZŠ HVP, neabsolvují předškolní přípravu ve větší míře, jak by bylo možné čekat.

Narozdíl od romských dětí se **předškolní připravenost ostatních žákyň/žáků**, docházejících na ZŠ s malým podílem romských dětí, dlouhodobě nachází na úrovni 90 procent.⁴⁰ Významná diskrepance tudíž existuje již v předškolní přípravě; přesto lze naznačenou míru předškolní připravenosti v případě romských dětí považovat za dílčí úspěch.

4.7.3 Asistent pedagoga

Šanci romských dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí zvládnout nápor spojený s nástupem do školního prostředí pomáhá zvyšovat i funkce **asistenta pedagoga**. „Jejich hlavním cílem je vytvářet ve škole takové prostředí, ve kterém se romské děti cítí spokojeně a bezpečně a ke kterému mají důvěru romští rodiče. Přítomností asistenta se škola více otvírá okolní komunitě a stává se tak přátelským místem.“⁴¹ Asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem pedagogického týmu. Nenahraditelná by měla být jeho práce při komunikaci s rodinou, neboť představuje jakýsi spojovací článek.

Funkce asistenta pedagoga je na školách více rozšířena, než je tomu v případě přípravných tříd: ve školním roce 2007/2008 užívalo specifika této pozice 68 procent škol. Nejmenší zastoupení této funkce nalezneme u ZŠ HVP a SZŠ s malým podílem romských dětí: jde o přibližně polovinu škol. V ostatních případech se zastoupení asistenta pedagoga pohybuje v intervalu 89 až 100 procent (což je případ ZŠ HVP s vysokým podílem romských dětí). Podobně jako v případě přípravné třídy i délka zkušenosti s touto funkcí je závislá na zastoupení romských dětí na škole: průměry v jednotlivých kategoriích činí čtyři (nízký podíl romských dětí), šest (střední podíl), respektive 12 (vysoký podíl) let. Na SZŠ je tento směr podobný, i když časové rozestupy jsou menší (5, 5 a 7 let).

Průměrný počet asistentů pedagoga se na školách v průběhu posledních pěti let pomalým tempem zvyšuje; jak by bylo možné očekávat, v nejvyšším počtu asistenti pedagoga působí na ZŠ HVP s vysokým podílem romských dětí: 4-5. Pro srovnání uvedme, že na ostatních školách téhož typu se počet pohybuje mezi 1-2, na specializovaných základních školách jde o 2-3.

Podle *Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících* (MPSV, 2006) se dají shrnout následující výhody a nevýhody, které souvisí se zavedením pozice asistenta pedagoga na škole:

Výhody:

- ❑ Asistent pedagoga je jedním z mála pozitivních vzorů, a to i pro neromské děti. Je důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má smysl.
- ❑ Činnost asistenta pedagoga má výrazný vliv na zlepšení školní docházky a školních výsledků žáků.
- ❑ Asistent pedagoga výrazně posiluje důvěru romských dětí i rodičů ke škole.
- ❑ Asistent pedagoga předchází nedorozuměním mezi rodinou a školou, která mají často příčinu v kulturní odlišnosti.
- ❑ Asistent pedagoga bývá dobrým znalcem prostředí, ze kterého děti přicházejí, je

⁴⁰ Stejná analýza není příliš spolehlivá pro SZŠ, neboť do jejich 1. tříd nastupuje v průměru 4-5 dětí. V analyzovaném souboru v současné době 12 ze 30 těchto škol provozuje přípravný ročník.

⁴¹ Jindráková Lucie: *Role asistenta pedagoga ve vzdělávání romských dětí*. Diplomová práce obhájená na katedře sociální práce FF UK v Praze v roce 2008

si vědom zvláštností chování a zvyků, nevidí v nich schválnosti a nevychovanost či zanedbanost, dokáže pozitivně ovlivnit změnu chování.

Nevýhody:

- Rodiče příliš spoléhají na komunikaci s asistentem, což zvyšuje jejich pasivitu v komunikaci se školou jako institucí.
- Asistent pedagoga může být některými vnímán jako podpora pouze jedné skupině žáků. Pochází-li z romského prostředí či přímo z lokality, kde žije více nepříbuzenských rodin, část obyvatelstva lokality s může odmítnout komunikovat a spolupracovat vzhledem k vzájemné „mezi-rodinné“ nevráživosti a nedůvěře.
- Nejistý přísun nutných finančních prostředků na zaplacení funkce – ve stávajícím systému má škola povinnost žádat o prostředky na funkci každý rok, s čímž je spojena značná administrativa. Vedle toho nemá ani jistotu, zda dotaci získá a uzavírá tudíž s asistentem obvykle smlouvu na dobu určitou. Tento stav je samozřejmě demotivující i pro samotné asistenty.

Získaná data potvrzují, že **funkce asistenta má vliv na školní úspěšnost dětí**. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žákyň/žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by asistent měl výrazný vliv na snižování absencí.

4.8 Rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích v rámci dalších možných přechodů

Rozdíly ve vzdělávacích trajektoriích se ukazují nejen v případě intenzity odchodů na specializované základní školy, ale také v ostatních možných směrech odchodů: ať již v přechodech ze ZŠ HVP na jiné ZŠ stejného typu (mezi možné důvody patří například odchod do výběrových škol či stěhování) či v odchodech směrem ke středním školám.

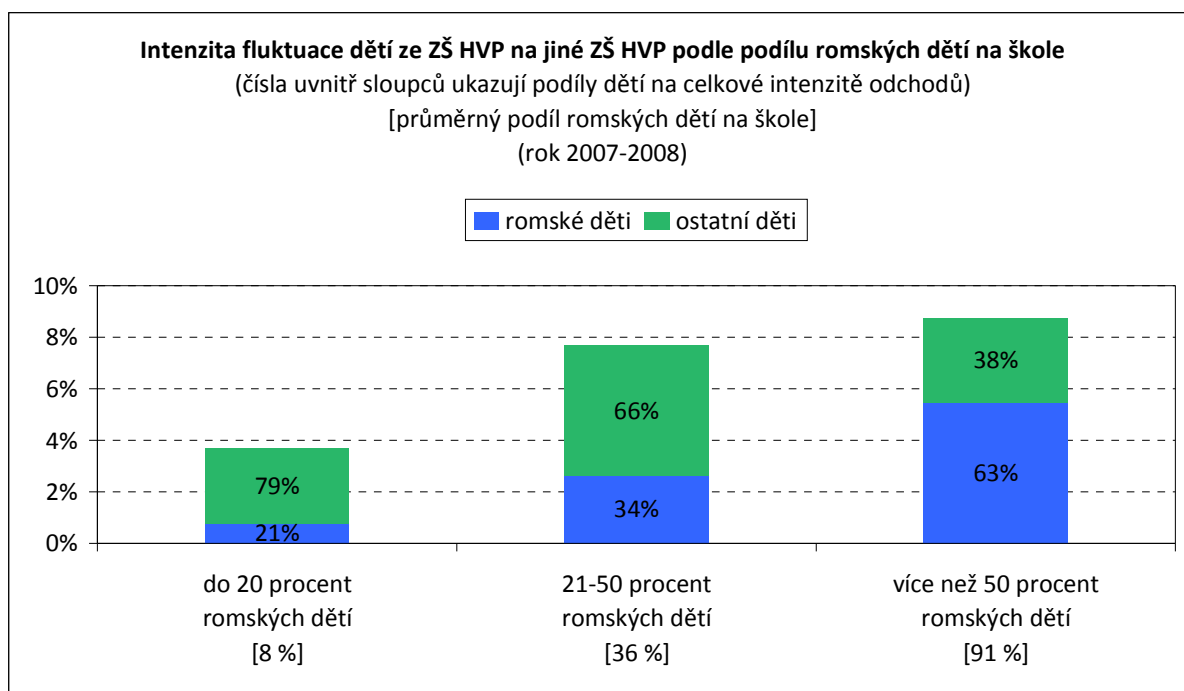
4.8.1 Odchody ze ZŠ HVP na jiné školy stejného typu

V oblasti odchodů ze ZŠ HVP na jiné školy stejného typu existují podstatné rozdíly mezi školami s různým podílem romských dětí na celkovém počtu žákyň/žáků na škole (jak naznačuje graf 4.13): analýza ukazuje, že **čím vyšší je zastoupení romských dětí na škole, tím vyšší je intenzita odchodů do jiných běžných základních škol** (tj. intenzita fluktuace žactva). Na ZŠ s nejvyšším zastoupením romských dětí takto v průměru ze školy ve školním roce 2007/2008 odešlo devět procent žactva, na školách s nejnižším zastoupením dosáhl stejný ukazatel hodnoty 3,7 procent dětí. Tato skutečnost získává na významu zvláště ve chvíli, kdy mají dané děti specifické vzdělávací potřeby a je nutné jim věnovat individuální péči: **vysoká intenzita fluktuace mj. znamená nižší možnosti působit na děti dlouhodobě a stavět na již vybudovaném základě**.

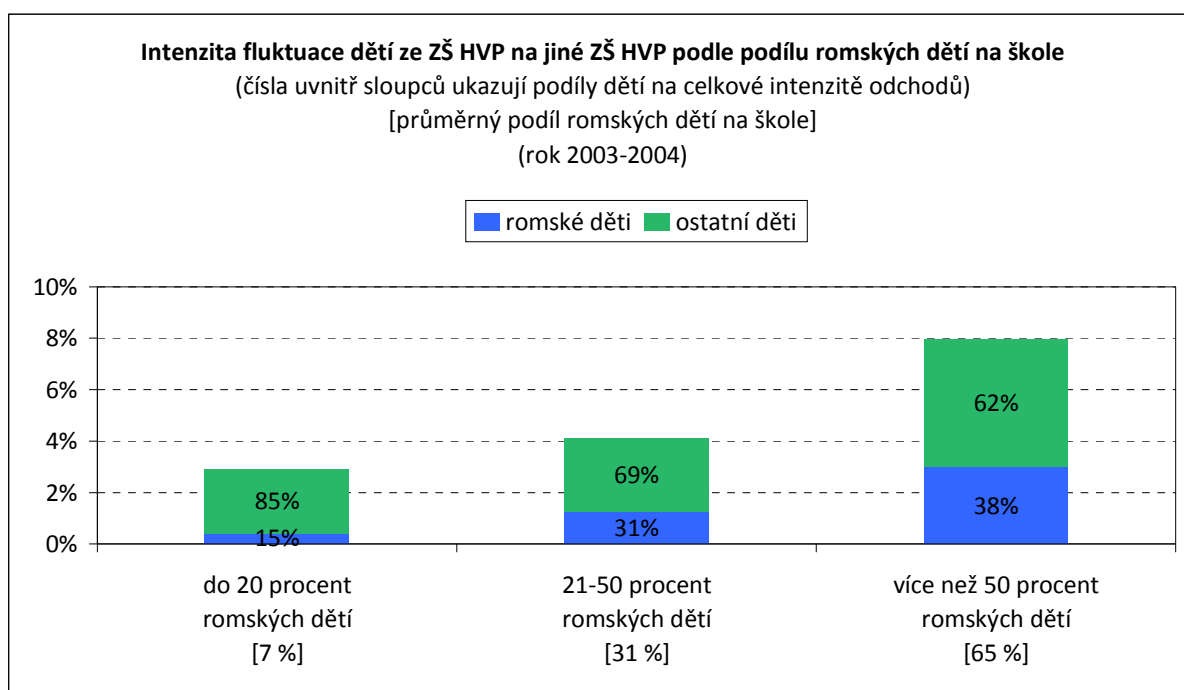
Zatímco ve dvou okrajových kategoriích z hlediska podílu romských dětí na škole se v průběhu uplynulých pěti let celková intenzita fluktuace držela na podobné úrovni, toto neplatilo pro střední kategorii (21-50 procent romských žákyň/žáků ve škole), v níž na počátku období odešlo v průměru 4,1 procenta žactva a v roce 2007/2008 již 7,7 procent. **Intenzita fluktuace se**

tak ve střední kategorii v průběhu posledních pěti let přiblížila úrovni škol s nejvyšším zastoupením romských dětí.⁴²

Graf 4.14



Graf 4.15



Grafy 4.13 a 4.14 kromě jiného umožňují také porovnat průměrný podíl romských dětí na školách v jednotlivých kategoriích (údaj v hranaté závorce) a vnitřní strukturu jejich odchodů uvnitř (údaje ve sloupcích). Přestože na ZŠ s malým podílem romských dětí tyto děti v průměru

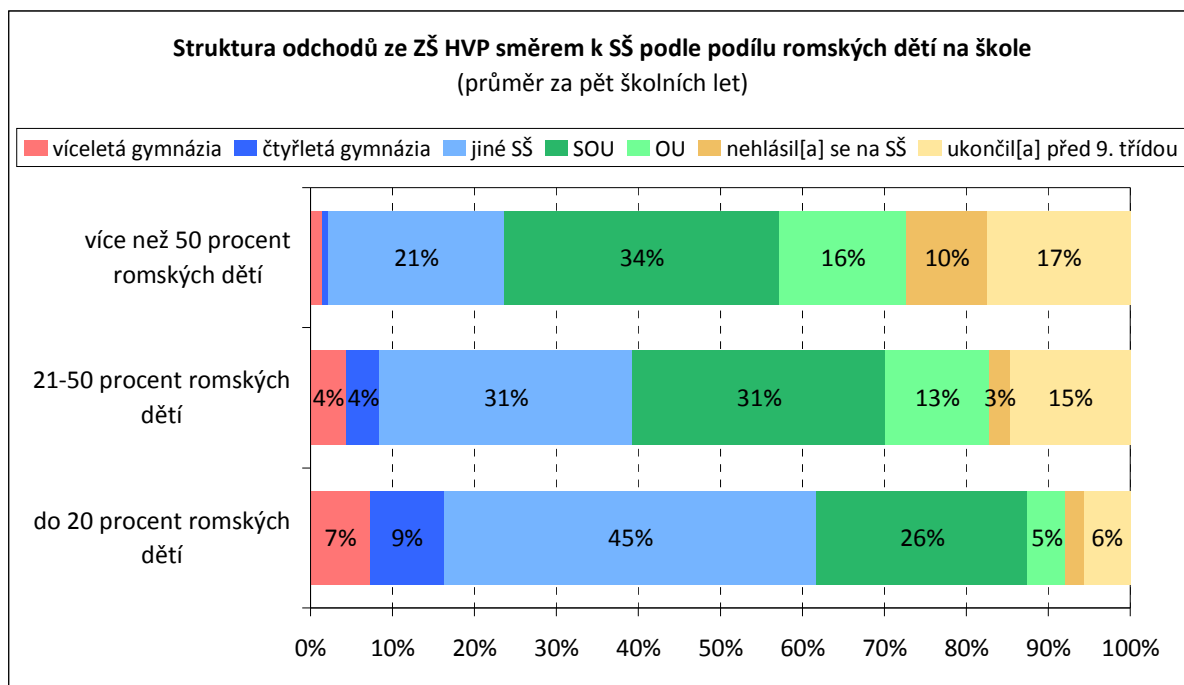
⁴² Vzhledem k malému počtu škol analyzovaných v této kategorii (7) je třeba popsaný vývoj vnímat opatrně, neboť je pravděpodobné, že ne všechny školy v této kategorii jím prochází: intenzita fluktuace však patrně poroste na těch školách, kde se výrazně zvyšuje zastoupení romských dětí.

tvoří osm procent žactva, na odchodech se podílí 21 procenty. Naopak, u poslední kategorie lze předpokládat, že větší fluktuace ostatních dětí může souviset s tím, že škola začíná být vnímána jako „romská“. Tato interpretace je posílena vývojem, jenž byl popsán výše: v průměru je tato kategorie škol jedinou, na níž v minulých pěti letech došlo k výrazné proměně podílu romských dětí na škole (viz změna indexu heterogenity); podíl ostatních dětí na celkovém počtu odchodů v ní ve sledovaném časovém období dosahuje úrovně 58 procent, což naznačuje intenzivní odliv neromských dětí.

4.8.2 Odchody směrem ke středním školám

Přechod směrem ke středním školám je momentem, kdy žák(yně) opouští základní školství. V tomto ohledu je důležité odděleně posuzovat základní školy hlavního vzdělávacího proudu a základní školy stojící mimo něj,⁴³ vzhledem k rozdílným nárokům spojeným s objemem učiva a dovedností.

Graf 4.16



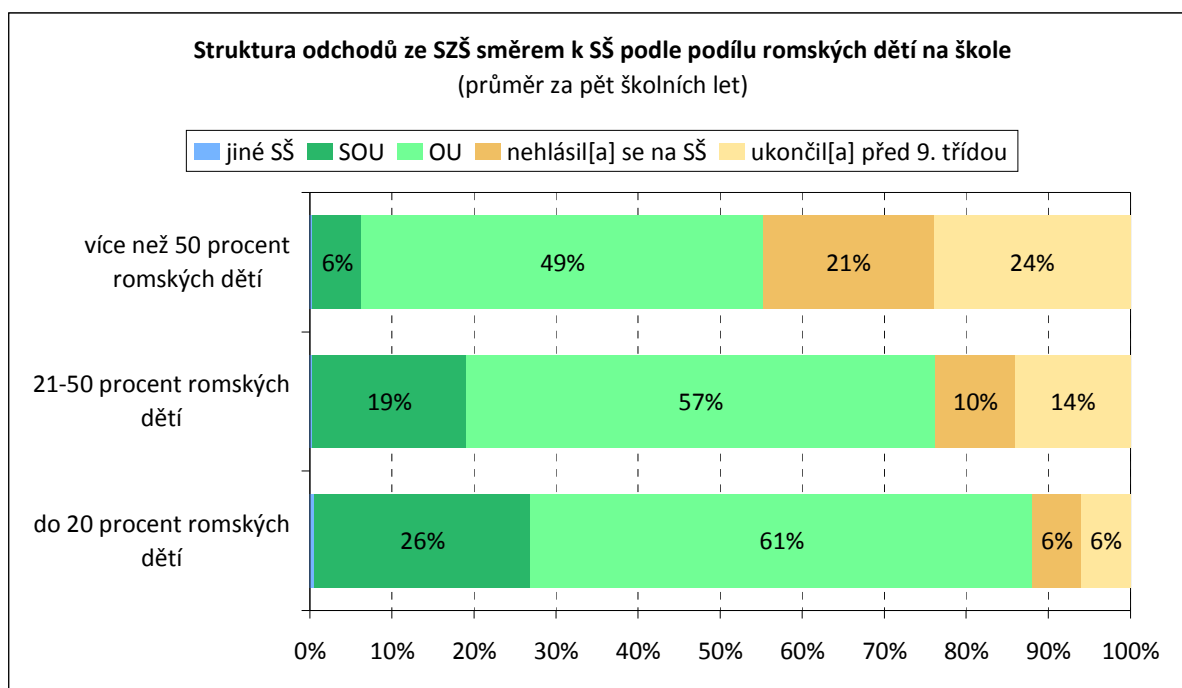
Co se týká ZŠ HVP, pokud srovnáme školy s nejmenším zastoupením romských dětí (jde víceméně o běžné ZŠ) s dalšími dvěma kategoriemi, ukazuje se mnohem obtížnější cesta žáků/žákyň druhých dvou typů nejen na gymnázia, ale i obory zakončené maturitní zkouškou. V případě škol s vysokým podílem romských dětí navíc výrazně více dětí odchází na odborná učiliště nebo se na střední školu vůbec nehlásí. Také podíl dětí ukončujících docházku před devátou třídou je zde ve srovnání s kategorií s nejnižším zastoupením výrazný. Podíl dětí, které své vzdělávání pravděpodobně končí základní školou (nehlásí se na střední školu či odchází před devátou třídou) významně koreluje s podílem romských dětí na škole: existuje zde silná souvislost, která říká, že **čím vyšší je podíl romských dětí na škole, tím vyšší je**

⁴³ Tato analýza je provedena na 64 ZŠ HVP a 30 SZŠ.

současně i podíl dětí (romských i ostatních), které nepostupují ve svém vzdělávání na střední školu.⁴⁴

V dané souvislosti je třeba zdůraznit, že mluvíme o přechodu, který rozhodne o šancích dětí ke vstupu na pracovní trh s jakoukoli kvalifikací nebo středním vzděláním. Nad rámec prostoru pro debatu, který poskytuje tato studie navíc zůstává šance dětí udržet se na střední škole a úspěšně ji ukončit. **Děti z „romských“ škol mají přibližně trojnásobně vyšší šanci, že skončí bez kvalifikace respektive s neukončenou základní školou.** A naopak romské děti a mládež na školách s nejnižším podílem mají dvojnásobnou šanci, byť by nešlo o ně osobně, potkat spolužačku či spolužáka, který odejde studovat gymnázium.

Graf 4.17



Také na SZŠ existují rozdíly mezi vzdělávacími institucemi s různým podílem romských dětí (graf 4.16). Celkem 45 procent žáků a žáků škol s vysokým podílem romských dětí již dále nepokračuje směrem ke středním školám, dalších 49 procent pokračuje na odborná učiliště. Odchody směrem ke střednímu odbornému vzdělání tu jsou ve srovnání s kategorií školy s nejnižším podílem romských dětí zastoupeny minimálně. Také zde tak platí, že se vzrůstajícím podílem romských dětí vzrůstá i podíl dětí bez středního vzdělání.⁴⁵

⁴⁴ Ve školním roce 2007/2008 dosáhla tato korelace úrovně 0,76 (byť nesplňuje přísné statistické předpoklady o normálním rozložení). Pro školskou politiku tak je potřebné přihlížet k aktuální situaci té které školy a nikoli k jejímu zařazení do určité kategorie.

⁴⁵ Na SZŠ s malým zastoupením romských dětí se objevují i výjimky, kdy dítě odejde na „jinou SŠ“; na SZŠ s vysokým zastoupením je pravděpodobnost odchodu tímto směrem prakticky nulová.

4.9 Hlavní zjištění

- Zatímco v průměru v majoritní populaci v případě dívek odejde (propadne či přestoupí na specializovanou ZŠ) z původní třídy, do které nastoupily v první třídě, zhruba jedna z dvaceti a v případě chlapců jeden z deseti, mezi romskými dětmi jich opustí v důsledku propadu či odchodu do specializované školy svou třídu přibližně polovina. Horší situace je u chlapců než u dívek. Šance romských žáků ukončit základní školu se svými vrstevníky, s kterými ji začali, je tedy přibližně poloviční.
- Běžné základní školy navštěvuje 72 procent romských dětí (u ostatních dětí činí podíl 92 procent), tj. téměř třetina romských dětí dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud.
- Ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu odcházejí mimo něj v průměru dvě z desíti romských děvčat a 2,4 romských chlapců
- Problematické body ve vzdělávacích drahách romských dětí představují především nástup do první třídy a přechod na druhý stupeň (u některých chlapců, kteří obecně hůře zvládají změny ve výuce, se k nim přidává třetí ročník).
- Prospěch ovlivňují také zvýšené absence, v případě romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné a rostou s přibývajícím ročníkem.
- Pokles výkonnosti romských žáků na druhém stupni indikovaný docházkou a prospěchem zároveň významně ovlivňuje jejich vzdělanostní šance jak z hlediska pravděpodobnosti na úspěšné zvládnutí základní školy, tak zejména z hlediska jejich šancí na přechod na střední školu.
- Pokud je pravdivý názor vedení základních škol, že hlavní příčina poklesu docházky žáků je v rodinném prostředí (motivace, nezaměstnanost, odpor k povinnostem apod.), pak je patrné, že v současnosti nemají základní školy dostatečné prostředky jak k sankčnímu vynucení docházky dětí a zvýšení motivace rodičů, tak i k pozitivní výukové motivaci dětí směrem ke zvládnutí a navštěvování školy.
- Na prvním stupni je pro romské děti český jazyk výrazně větším strašákem než matematika, na druhém stupni se pak průměry z obou předmětů k sobě přibližují (průměrný prospěch z matematiky je dokonce horší než z českého jazyka).
- V mnoha oblastech existují významné rozdíly mezi ZŠ HVP klasifikovanými podle podílu romských dětí na celkovém počtu žákyň/žáků na škole. Obecně lze říci, že čím větší je zastoupení dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na škole, tím je pedagogická práce náročnější na individuální přístup a intenzivní budování vztahu škola-dítě-rodina.
- Pokud srovnáme školy s nejmenším zastoupením romských dětí (jde víceméně o běžné ZŠ) s dalšími dvěma kategoriemi, ukazuje se mnohem obtížnější cesta žákyň/žáků druhých dvou typů nejen na gymnázia, ale i obory zakončené maturitní zkouškou.
- Překvapivě nejhůře, co se týče propadů a odchodů do škol mimo hlavní vzdělávací proud, v současnosti vycházejí vzdělanostní šance romských žáků a žákyň na školách střední kategorie. Romské děti na školách se středním podílem romských žáků a žákyň (21 až 50 procent) mají relativně nejnižší šanci dokončit školní docházku ve třídě, do které nastoupily.
- Funkce asistenta pedagoga má vliv na školní úspěšnost dětí. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přechází v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by asistent měl výrazný vliv na snižování absencí.

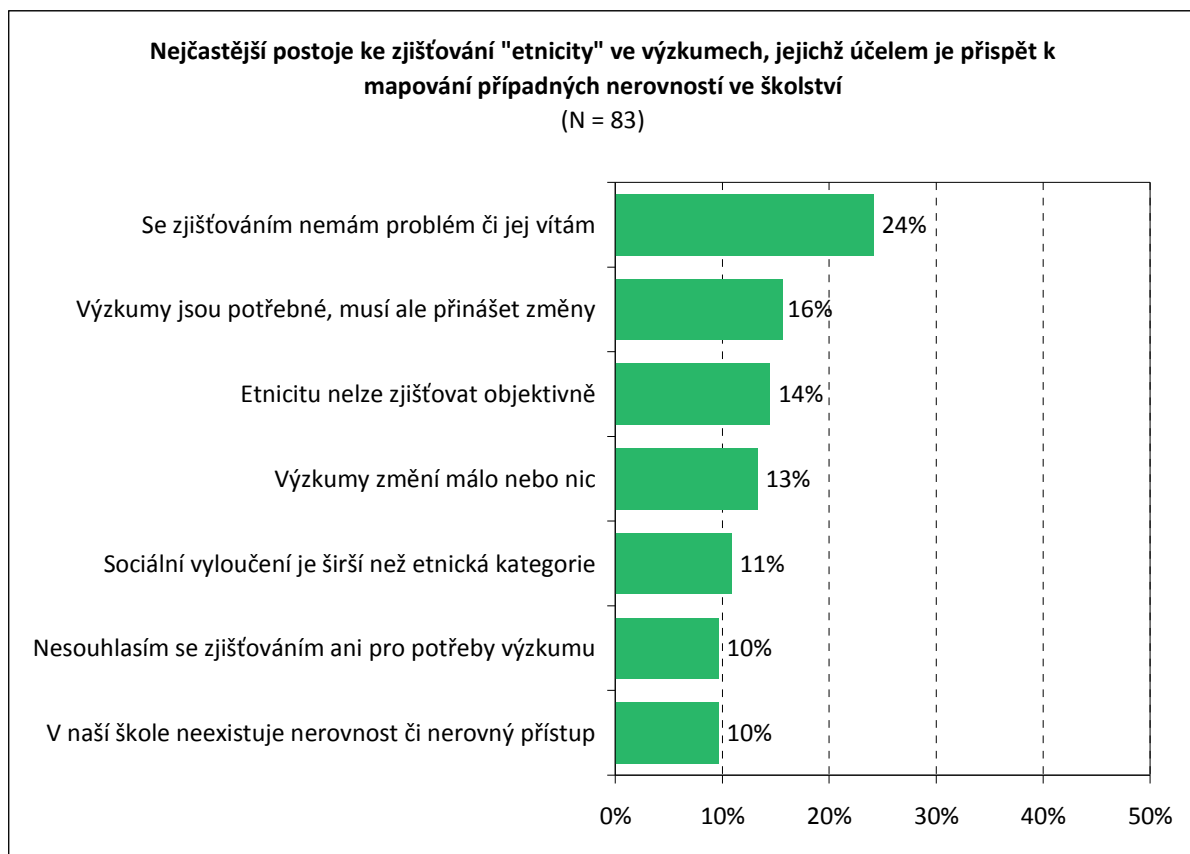
- ▣ Romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí, přibližně dvě pětiny.
- ▣ Vliv přípravných ročníků na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol, oproti nim se projevuje pouze na začátku jejich vzdělávací dráhy. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým vrstevníkům.
- ▣ Mateřské školy či přípravné ročníky využívá přibližně 48 procent romských dětí.

5.1 Analýza

Jak bylo uvedeno výše, dotazník pro ředitelky/ředitele byl volnou složkou šetření, možností vyjádřit se převážně v otevřených otázkách ke vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a specificky ke vzdělávání dětí romských. Přes tuto dobrovolnost byla návratnost velmi vysoká, níže je analyzováno 90 vyplněných dotazníků.⁴⁶ Otevřené otázky byly rozčleněny do kategorií, aby bylo možné je analyzovat a prezentovat ve srovnatelné podobě.⁴⁷

V průměru ředitelé/ředitelky na analyzovaných školách působí 18 let, z toho devět let v čele školy, jejich nejčastější aprobační je speciální pedagogika (což je zejména dáno podobou výběrového souboru), matematika, zeměpis a tělesná výchova. Nejvíce jsou mezi nimi zastoupeny věkové kategorie 41-50 let a 51-60 let (dohromady tvoří 84 procent).

Graf 5.1



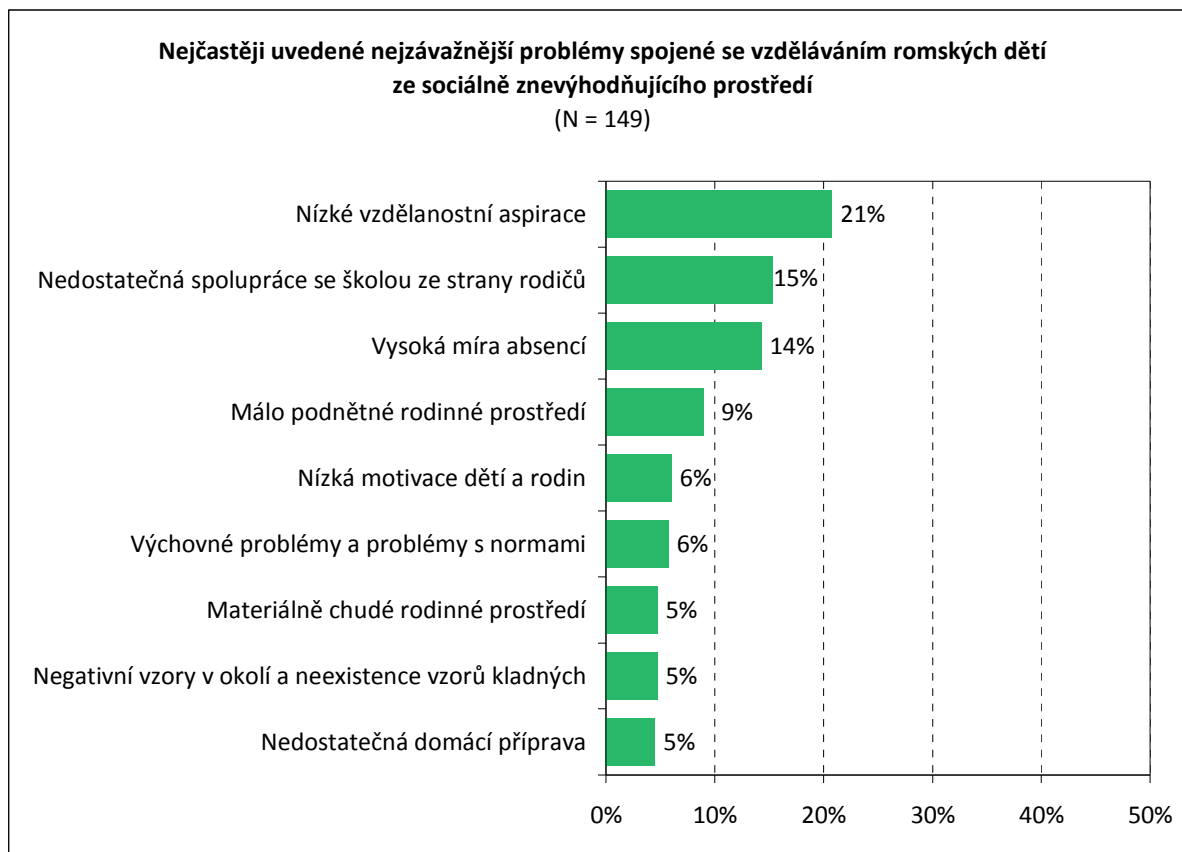
Ředitel či ředitelka sice ne vždy byli osobou, která vyplňovala zaslané podklady, o výzkumu však byli informováni, a proto znali jeho specifika. V dotazníku ředitelé mj. mohli vyjádřit, co soudí o výzkumech, které pracují s „etnicitou“ za účelem zjišťování případných nerovností ve školství, neboť při oslovení škol se některé z nich odmítly zúčastnit s odkazem na nelegitimitu

⁴⁶ Vysvětlení vysoké návratnosti není jednoduché, pravděpodobnými možnostmi jsou: zájem o téma, možnost sdělit svůj názor na specifickou oblast, s níž se škola potýká, či to, že vyplnění tohoto formuláře není příliš časově náročné a tudíž nepřidává výraznou práci navíc k vyplňování dalších podkladů.

⁴⁷ Z tohoto důvodu celkové počty odpovědí přesahují počet sebraných dotazníků: některé odpovědi je totiž třeba přiřadit do více kategorií, neboť předkládají více možností. V rámci celků jsou též vynechány odpovědi, které nebyly relevantní, či možnost odpovědi „nevím“.

takového počínu. Strukturu odpovědí ukazuje graf 5.1.⁴⁸ Z tohoto grafu je patrné, že většina odpovědí upozorňuje na doprovodné dimenze zjišťování: tj. že by se výzkumy měly promítat do praxe, což se však často nestává, že „etnicitu“ nelze určovat objektivně nebo že sociální vyloučení není pouze „etnická“ kategorie dohromady tvoří 54 procent odpovědí).

Graf 5.2



První z tematických oblastí, k níž se mohli ředitelé vyjádřit, byly nejzávažnější problémy, které jsou podle jejich názoru spjaty se vzděláváním romských dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve srovnání s dětmi ostatními.⁴⁹ Rozdělení nejčastějších odpovědí ukazuje graf 5.2: z něj je patrné, že ředitelky/ředitelé největší důležitost přikládají jejich nízkým vzdělanostním aspiracím, tj. že vzdělání pro romské děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí není takovou hodnotou jako pro děti ostatní⁵⁰. Nejčastěji zmiňovaný problém je úzce propojen i s dalšími a tvoří spolu jakýsi balík spolu-charakterizující sociální znevýhodnění.⁵¹

Mezi nástroji, které se školám při vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí osvědčují („příklady dobré praxe“), jsou nejvíce zastoupeny:

- ▣ práce s rodinou,

⁴⁸ Dalšími v grafu neuvedenými možnostmi jsou: „je to možné pouze v anonymní poloze“ a „výzkumy jsou většinou účelové“, obě možnosti jsou zastoupeny jedním procentem.

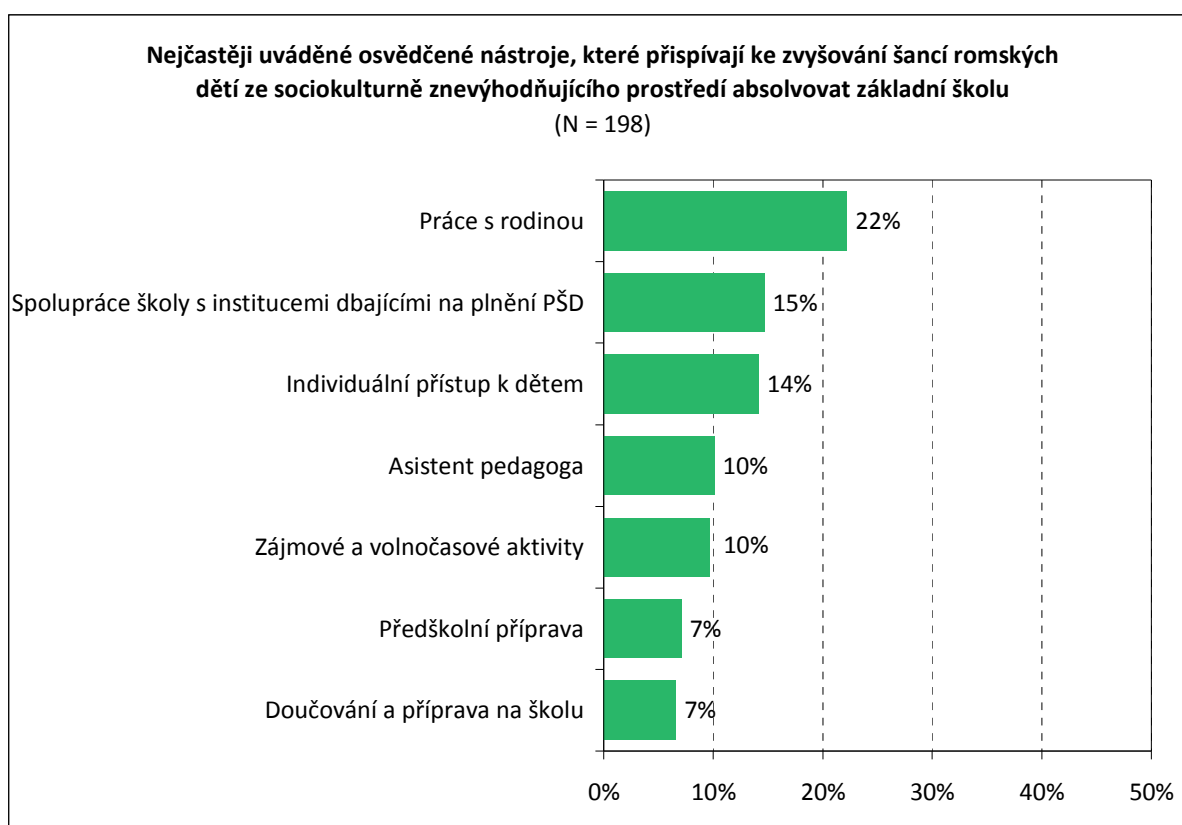
⁴⁹ Konkrétně šlo o tři nejzávažnější problémy, navíc seřazené podle závažnosti.

⁵⁰ V kapitole rozebírající kvalitativní část analýzy se toto jejich přesvědčení ukazuje jako relevantní (podrobněji viz v příslušné kapitole).

⁵¹ V grafu nezahrnuté typy odpovědí: nízké studijní dispozice dětí, nízké vzdělání rodičů, vysoká migrace (zastoupeny po 3 procentech), chybějící vytrvalost, chyby na straně vzdělávacího systému, nastavení sociálního systému (po 2 procentech).

- ☐ spolupráce s institucemi dbajícími na plnění povinné školní docházky (v grafu PŠD),
- ☐ individuální přístup k dětem,
- ☐ asistent(ka) pedagoga,
- ☐ nabídka zájmových a volnočasových aktivit,
- ☐ předškolní příprava a nabídka doučování (na pravidelné bázi funguje na 63 procentech škol, třetina z nich v této oblasti spolupracuje s nějakou neziskovou organizací).
- ☐ Pouze jedno procento odpovědí v této oblasti tvoří další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené specificky na vzdělávání těchto dětí.⁵²

Graf 5.3

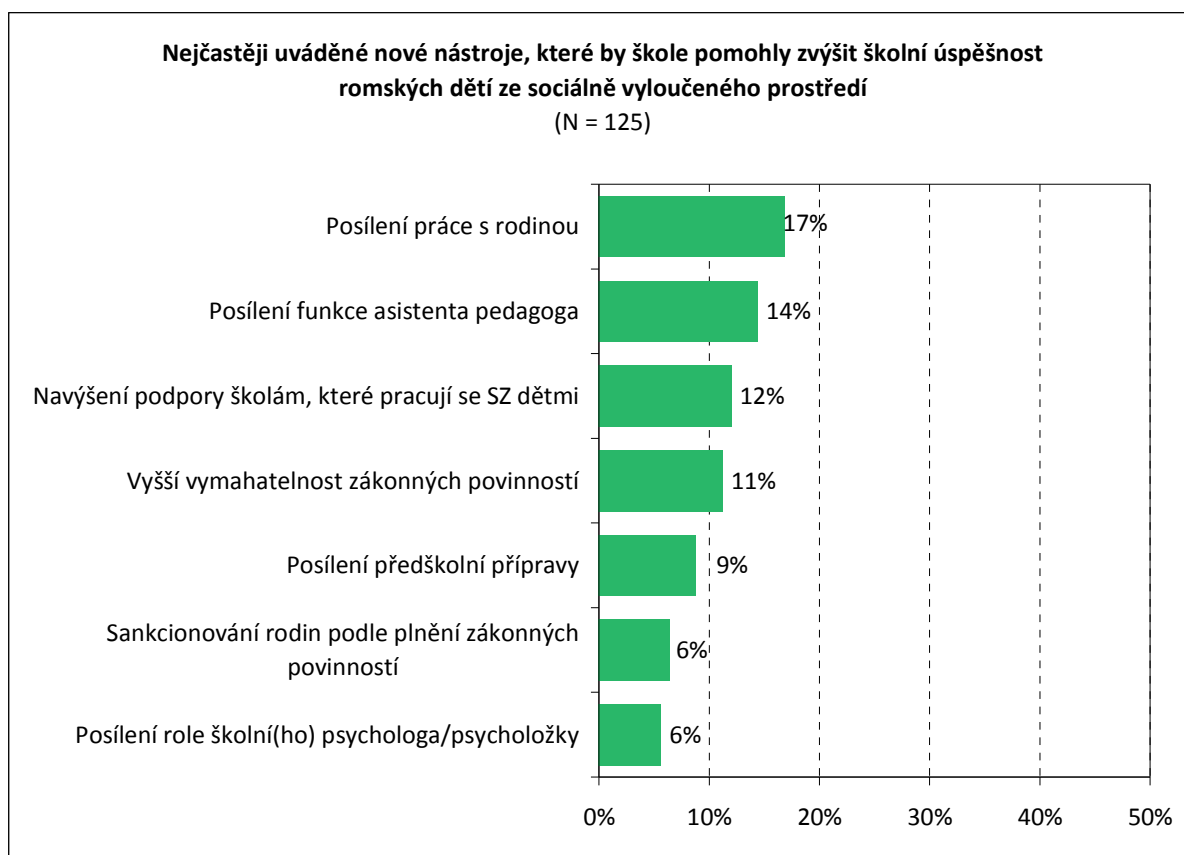


Tato struktura se promítá i do toho, jaké nové služby a nástroje by školy pro vzdělávání romských dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí uvítaly: nejvýše opět stojí posílení nástrojů pro práci s rodinou (terénní práce a pedagogika), dále následuje posílení funkce asistenta pedagoga (který mnohdy dochází do rodin, zprostředkovává komunikaci mezi školou a rodinou), uznání specifických potřeb škol, které vzdělávají vysoký podíl dětí ze sociálně znevýhodňujícího rodinného prostředí (navýšení finančních prostředků). Posílení dalšího vzdělávání pedagogických

⁵² Mezi dalšími uvedenými položkami jsou: „posílení asistence specialistů/specialistek“ (PPP, SPC, školní psycholožka, 6 procent případů), „malý počet sociálně znevýhodněných dětí ve třídě“ (4 procenta případů), „vzor v podobě asistenta pedagoga či úspěšného spolužáka/úspěšné spolužačky“ a „družina“ (2 procenta případů), „multikulturní výchova“ a „nepoužívání finančních postihů rodin“ (po 1 procentu).

pracovníků směrem ke vzdělávání dětí sociálně znevýhodněných je podobně jako v předcházejícím případě zastoupeno pouze jedním procentem.⁵³

Graf 5.4



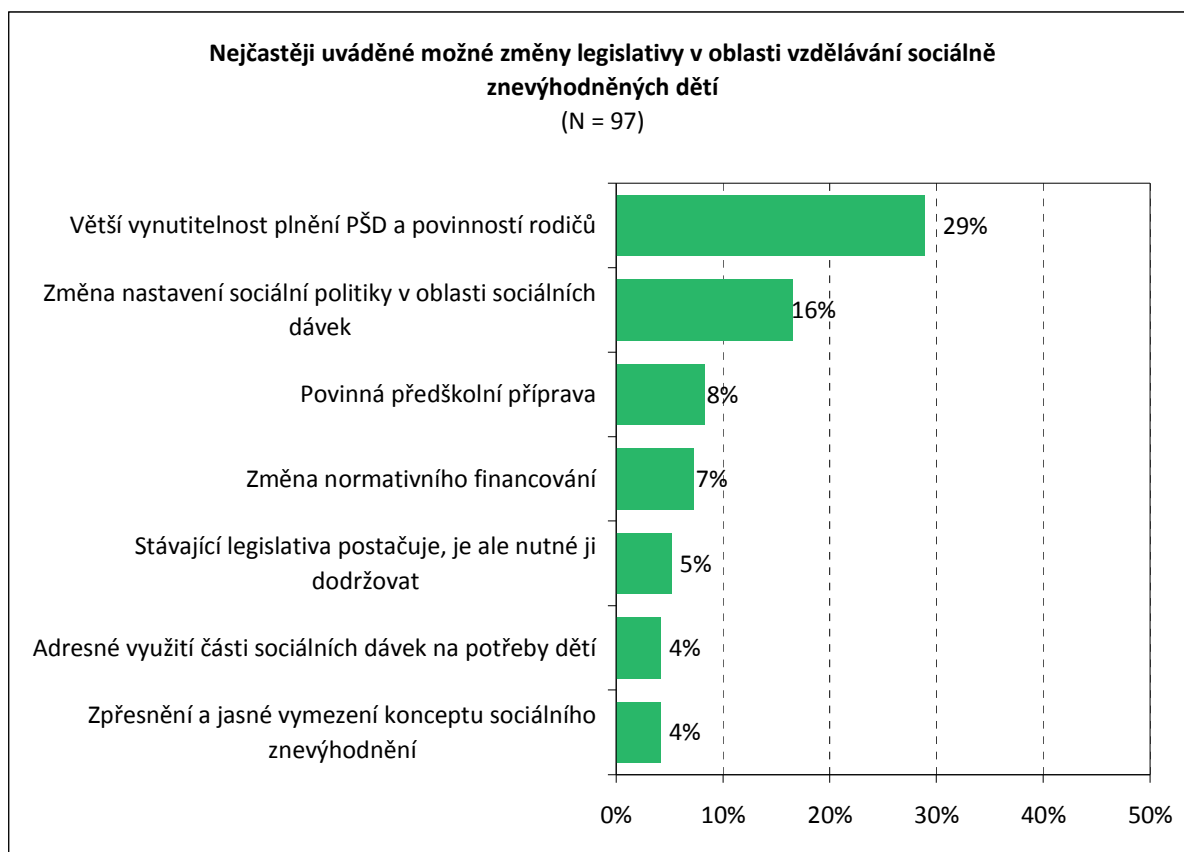
Pokud jde o možné nové legislativní úpravy (viz graf 5.5), vedle obecného zvýšení vymahatelnosti stávajících norem a zpřísnění nastavení sociální politiky jsou mezi možnostmi škol povinná předškolní příprava (8 procent) či změna stávajícího systému financování v podobě navýšení normativu na děti sociálně znevýhodněné, tj. větší pružnost systému ve vztahu ke složení dětí na škole (7 procent). S tím souvisí zpřesnění konceptu sociálního znevýhodnění⁵⁴ (4 procenta).⁵⁵

⁵³ Dalšími návrhy v této oblasti jsou: „zlepšení materiálních podmínek školy na nákup pomůcek pro děti z chudého prostředí“ (4 procenta), „nižší počet dětí ve třídách“ a „posílení speciální pedagogiky“ (po 3 procentech), „Současný stav postačuje, chyby jsou v jeho využívání“, „využití částí finanční podpory rodinám pro školy“, „koncepční podpora a aktivnější politiky ze strany státu a MŠMT“, „zapojení dětských vzorů do života školy“, „změna či zrušení normativního financování“, „posílení programů přípravy na studium na středních školách“ (vše po dvou procentech), „ZŠ internátní“, „zamezení vzniku „etnicky“ homogenních škol“ (obojí po jednom procentu).

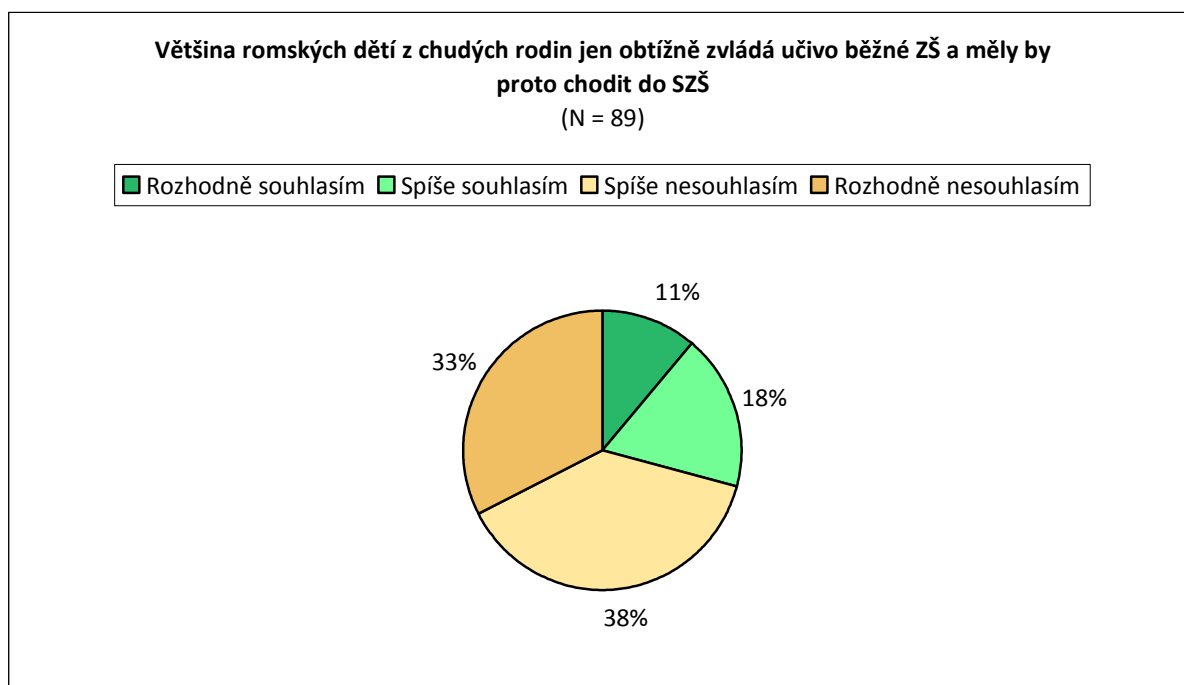
⁵⁴ Některé školy deklarují, že sociálně znevýhodněné děti tvoří více než polovinu jejich žákyň/žáků.

⁵⁵ Dalšími uváděnými možnostmi v této oblasti jsou: „zastoupení speciálních pedagožek a AP na všech relevantních školách“ a „navýšení pravomocí školy při řešení absencí a užší možnosti spolupráce s dalšími institucemi“ (po 3 procentech); „zvýhodnění rodin, které plní povinnosti dané zákony platnými ve školství“, „zákonná povinnost dalšího vzdělávání na SŠ“, „nižší počet dětí ve třídách“, „finanční podpora na pomůcky“, „větší podpora NNO“, „větší pravomoci škol při přerazování dětí do SZŠ“ (po dvou procentech); „stanovení maximálního možného podílu dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na škole“, „včasné zařazování dětí na SZŠ na základě kvalitního vyšetření“, „povinná odpolední příprava na vyučování“, „stipendia pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí“, „zřízení center pro řešení této

Graf 5.5



Graf 5.6



problematiky při školách“, „možnost vícekrát opakovat ročník na jednom stupni“ a „změna ustanovení o zařazování dětí do přípravných ročníků“ (po 1 procentu).

Vzhledem k tomu, že rodina byla ředitelkami/řediteli identifikována jako jedna z nejdůležitějších determinant vzdělávání romských dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, není překvapující, že 90 procent (z celku 89 odpovědí) souhlasí s tím, že se výrazná většina romských rodičů málo zajímá, jak se jejich dětem ve škole daří. Odpovědnost za vzdělávání dětí je ve velké většině případů hledána u rodiny, takže 80 procent ředitelek/ředitelů souhlasí, že většina vyučujících dokáže s těmito dětmi pracovat – nehledají tudíž chybu na straně školy, ale delegují zodpovědnost pouze na stranu rodiny. Druhou oblastí, která by se měla změnit, je stávající nastavení systému základního školství, neboť v současné době neumožňuje věnovat specifickou pozornost žákyním/žákům ze sociálně znevýhodňujícího prostředí (73 procent odpovědí spíše souhlasí či zcela souhlasí).

Poslední výrok se týkal názoru, zda většina romských dětí z chudých rodin natolik obtížně zvládá učivo ZŠ HVP, že by tyto žáci/žákyně měli navštěvovat specializované ZŠ. Jak ukazuje graf výše, třetina odpovědí s ním zcela souhlasí.

5.2 Hlavní zjištění

- ☐ Mezi vyučujícími převažuje vstřícný postoj ve vztahu ke specifickým aktivitám zaměřeným na romské žáky (jako je např. tento projekt). Otázkou však zůstává, jaký postoj zaujmou v momentě, kdy nepůjde pouze o výzkumné aktivity ale o aplikaci reformních kroků do každodenní praxe.
- ☐ Vedení škol nemá zásadní problém s identifikací dětí jako romských, odmítnutí této identifikace bylo spíše menšinové. Navíc je pravděpodobné, že tato bariéra bude překonána pokud vedení škol uvidí, že tato identifikace je činěna za účelem řešení problémů spojených s vyrovnáváním vzdělanostních šancí romských dětí.
- ☐ Odpovědnost za vzdělávání těchto dětí je ve velké většině případů hledána u rodiny, takřka 80 procent ředitelek/ředitelů souhlasí, že většina vyučujících dokáže s těmito dětmi pracovat – nehledají tudíž chybu na straně školy, ale delegují zodpovědnost a řešení pouze na stranu rodiny.
- ☐ Vedení škol považuje za efektivní především kombinaci negativních (sankčních) tlaků na rodiče, s pozitivními nástroji zaměřenými na motivaci a znalosti samotných žáků. Jinými slovy, školy jsou přesvědčené, že ve své úloze nemají dostatečnou oporu v sociálním a zákonném systému, který by sankčním tlakem otevřel prostor k pozitivním školským a vzdělanostním aktivitám.
- ☐ V této chvíli vidí většina ředitelek a ředitelů cestu ke změně přednostně v exogenních faktorech vůči vlastní škole, ať již jde o tlak na rodiny sociálním a jiným systémem, nebo z hlediska posílení vzdělanostních šancí cestou větší předškolní přípravy, posílením asistentů, mimoškolním programem apod. Jen menšinově se objevují návrhy na změny uvnitř samotné školy, směrem k individualizovanějšímu přístupu k žákům.
- ☐ Ředitelé takřka nezmiňují nástroje související s posilováním profesní motivace ke vzdělání a anticipace masivní neúspěšnosti romských žáků v jejich cestě za kvalifikací po opuštění základní školy.

6.1 Metodologie

Vztah romských děvčat a chlapců ke škole, výuce a vzdělání představuje samostatné téma a patří mezi nejčastěji zmiňované bariéry jejich lepších vzdělanostních šancí. Jakkoli otázka motivací a postojů romských dětí nepředstavovala hlavní předmět analýzy, kterým byly především faktické charakteristiky a výsledky jejich vzdělávací dráhy na základní škole, nemohla analýza toto téma ponechat stranou. A to tím spíše, že i zde celistvější poznatky a data dosud chybí.

V rámci řešení byla realizována kvalitativní sonda mezi vybranými žákyněmi/žáky jedenácti základních škol se zaměřením na srovnání studijních a profesních aspirací romských a ostatních dětí. V pozadí tohoto kroku stojí hypotéza, že aspirace mohou významně ovlivňovat pozdější profesní uplatnění.

Jedenáct škol, ve kterých jsme kvalitativní výzkum dětí realizovali, bylo vybráno na základě standardních výběrových kritérií pro celý soubor škol, tj. velikost obce, typ vzdělávacího programu školy a podíl romských dětí navštěvujících školu. Vybrané školy jsou ze šesti krajů České republiky. Sedm z nich vychází ve svém ŠVP z RVP ZV, tři ze RVP ZV-LMP a jedna ZŠ kombinovaná.

Vzhledem k takto malému souboru nelze patrně hovořit o reprezentativním obrazu aspirací romských žákyň a žáků ve všech školách. I tak však tato kvalitativní sonda přináší výsledky za 2,8 % škol z celého souboru škol, jež působí v okolí vyloučených lokalit. Jde proto o obraz, který bychom mohli brát za relevantní minimálně pro formulaci pracovních hypotéz. Tyto hypotézy by bylo dobré v budoucnu ověřit na větším a více reprezentativním souboru dětí.

Na každé z jedenácti škol bylo vyučujícími vybráno 26 dětí⁵⁶ tak, že nejprve zvolili 13 romských dětí, primárně z 5. a 8. ročníků, případně z ročníků šestých, sedmých, resp. devátých, a ty potom doplnili o 13 neromských dětí, které byly z týchž tříd jako jejich romští spolužáci/romské spolužačky, stejného složení co do podílu dívek a chlapců, podobného chování a školního prospěchu. Toto nastavení výběru, kdy jediným odlišujícím prvkem je označení dítěte jako romského či neromského, umožňuje testovat, zda se významně liší aspirace dětí, které sdílí některé další znaky. U každého z vybraných dětí byly získávány dva typy informací:

- ☐ informace od dětí samotných: s dětmi byly provedeny polostandardizované kvalitativní rozhovory zaměřené na jejich profesní a vzdělanostní aspirace,
- ☐ informace od třídních učitelek a učitelů: vyučující vyplňovali stručné standardizované dotazníky zjišťující především informace o rodině dítěte, o jeho školním prospěchu, chování a problémech – vzdělávacích, výchovných a problémech v rodinném prostředí.

Veškerá data byla již od počátku anonymizována z hlediska možnosti identifikace dotazovaných dětí ve zpracovaných datech a dotaznících.⁵⁷

V rámci výzkumu bylo celkem dotázáno 275 dětí, z toho 145 chlapců a 130 dívek. Romské děti ve vzorku lehce převažovaly, bylo jich 146. Neromských dětí bylo 128, mezi nimi i jeden vietnamský chlapec. Více než polovina dětí byla ze čtvrtých⁵⁸, pátých a šestých ročníků (52 %): o těch dále hovoříme jako o mladších žákyních/žácích. Druhá polovina dětí navštěvovala sedmé až

⁵⁶ Na některých školách méně, pokud nebylo mezi žactvem dost dětí vyhovujících výběrovým kritériím.

⁵⁷ Jména dětí ani jiné osobní údaje nebyly nikde zaznamenávány.

⁵⁸ Děti opakující ročník, věkem patřící do pátého ročníku.

deváté ročníky (48 %), tyto popisujeme jako starší žákyně/žáky. Přehled složení výběru dotazovaných dětí z hlediska navštěvovaného ročníku ukazuje následující tabulka:

Tabulka 6.1: Struktura dětí dotazovaných v anketě

Ročník	Počet dětí	Podíl
4.	2	0,7 %
5.	96	34,9 %
6.	43	15,6 %
7.	20	7,3 %
8.	86	31,3 %
9.	22	8,0 %
Neuveden	6	2,2 %
Celkem	275	100,0 %

Ústředními tématy této části analýzy jsou vzdělanostní a profesní aspirace dětí, vzdělanostní úroveň, které by chtěly dosáhnout a zaměstnání, respektive profese, které by chtěly vykonávat. Jakou mají romské děti představu o své životní profesi, dráze a potřebném vzdělání ve srovnání s ostatními dětmi? Namnoze jde o děti z rodin, kde převažuje dlouhodobá nezaměstnanost a rovněž život a zkušenost ze sociálně vyloučeného prostředí.

6.2 Struktura odpovídajících žáků a jejich rodin

Podle informací vyučujících jsou **děti, které se zúčastnily ankety**, v rámci třídy **většinou průměrnými žákyněmi/žáky** jak co do prospěchu, tak i co do míry absencí. Vyučující je nevnímají ani jako výrazně problémové, vážnější vzdělávací problémy konstatovali pouze zhruba u pětiny dětí (22 %), vážnější výchovné problémy pak u sedminy dětí (14 %) a rodinné jen u jednoho z devíti dětí (12 %)⁵⁹.

Ve všech těchto aspektech však byly v průměru **hůře hodnoceny romské děti**⁶⁰. Jako horší ve srovnání se spolužačkami/spolužáky hodnotí vyučující jejich prospěch, vyšší je i uváděná míra absencí. Konstatují u nich i větší vzdělávací a výchovné problémy (ze žákyně/žáků s vážnějšími problémy jsou dvě třetiny romských) a problémy v rodinném prostředí (zde byly mezi dětmi se závažnějšími problémy v rodinném zázemí romských dětí téměř tři čtvrtiny).

Výrazně větší vzdělávací problémy u žákyně/žáků uváděly školy hlavního vzdělávacího proudu: problémy hodnocené co do závažnosti jako středně až velmi závažné uvedly u 55 % dotazovaných dětí, kdežto speciální školy jen u asi 30 % žákyně/žáků, které jsme sledovali. Potvrzuje se tak, že standardní základní školy zřejmě mají náročnější kritéria hodnocení než speciální školy.

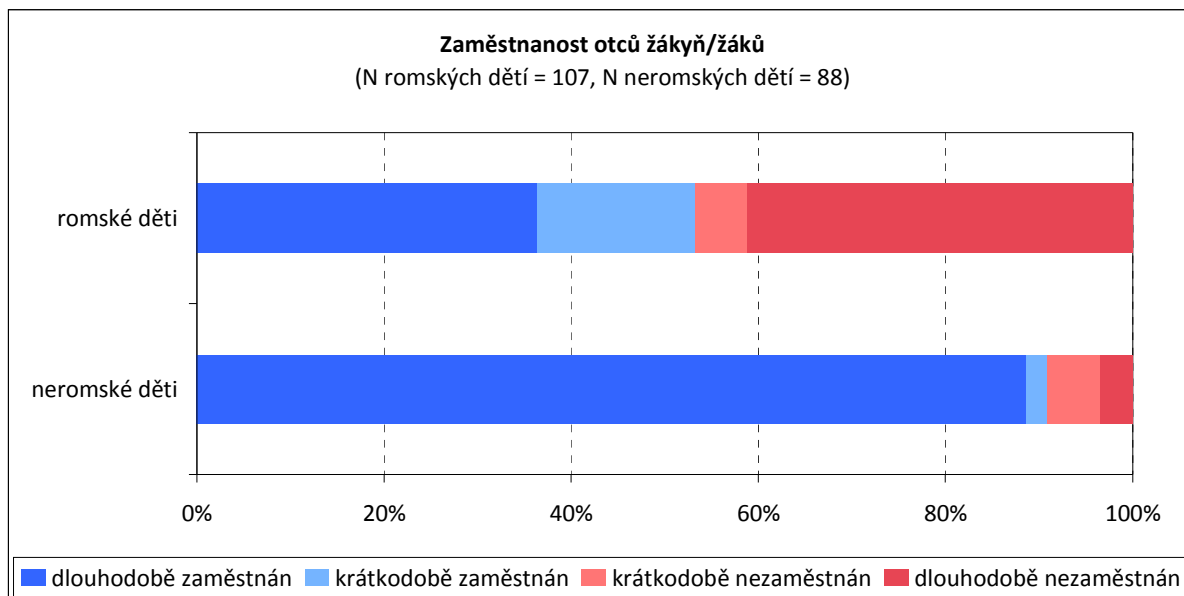
Vliv na školní úspěšnost dětí a na jejich další profesní aspirace má prokazatelně také zájem rodičů o jejich vzdělávání, a proto bylo zjišťováno, nakolik se rodiče zajímají o prospěch svého dítěte. Většina rodičů (tři pětiny) se dle vyučujících zajímá o prospěch dítěte průměrně, v rámci třídních schůzek, pětina se pak zajímá nadprůměrně, i nad rámec těchto schůzek, a naopak pětina neprojevuje zájem vůbec a nespolupracuje ani při problémech.

⁵⁹ Nutno podotknout, že u hodnocení rodinného prostředí je zřejmě údaj trochu zkreslený směrem k lepšímu hodnocení vlivem faktu, že rodinné prostředí nebylo hodnoceno u dětí pobývajících v dětském domově, které se do tohoto zařízení dostaly ve velké části případů právě v důsledku nevyhovujícího rodinného prostředí.

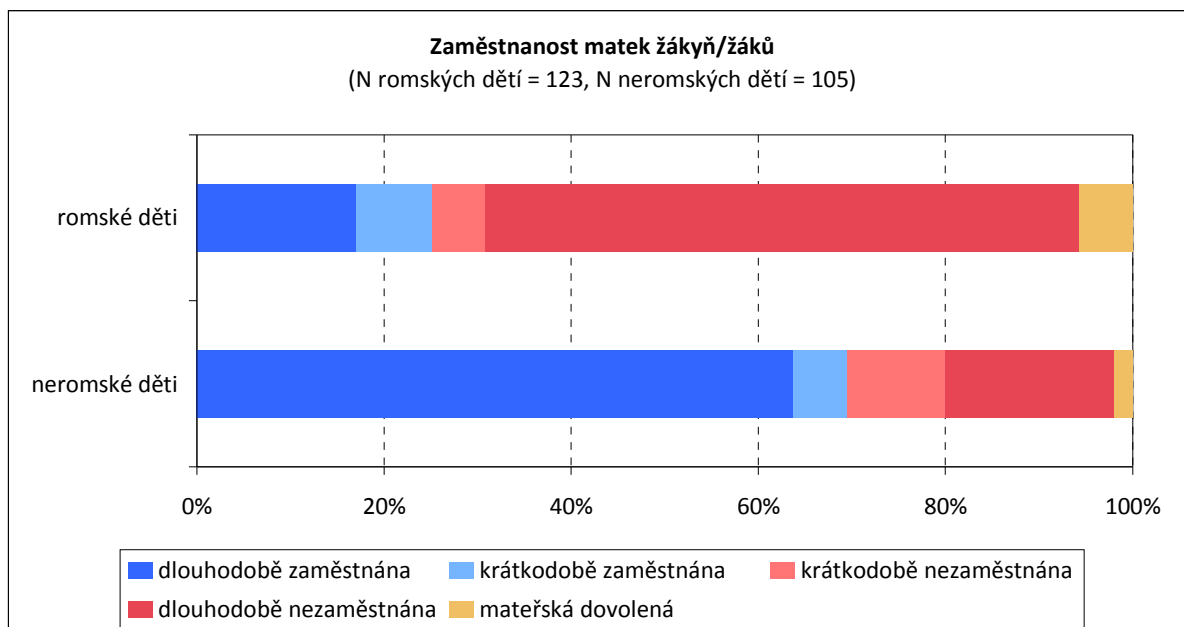
⁶⁰ Opět stojí za zvážení, do jaké míry bylo toto hodnocení ovlivněno zaběhlými stereotypy vůči romským dětem a prostředí, z něhož pocházejí.

Nižší míra zájmu rodičů o školní prospěch dětí je učitelkami/učiteli uváděna u romských dětí. Z 54 dětí, u nichž škola uvedla, že se rodiče o prospěch dítěte vůbec nezajímají, bylo 41 dětí romských (76 %). Zde je samozřejmě třeba mít na paměti, že nižší zájem rodičů o výsledky dětí nabývá na váze tehdy, pokud děti mají výsledky horší nebo špatné. Z výše řečeného lze dovodit, že u romských dětí dochází ke kumulaci efektu horších školních výsledků a nižšího zájmu rodičů. Ukazuje se, že nelze tvrdit, že každé romské dítě se potýká s horšími školními výsledky a že rodiče se o jeho školní kariéru nezajímají. Individuální přístup školy a vyučujících k jednotlivým dětem je proto na místě.

Graf 6.1



Graf 6.2

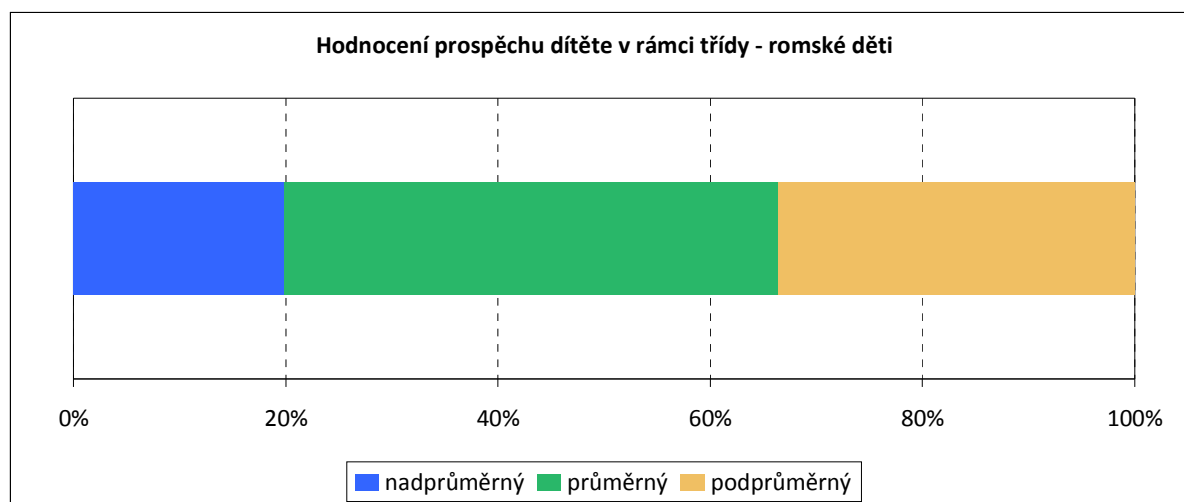


Kromě zájmu rodičů o prospěch dítěte byla sledována i jejich (ne)zaměstnanost. Podle informací vyučujících jsou zaměstnány zhruba dvě třetiny otců a třetina matek všech sledovaných dětí (případně nevlastních otců či matek či pěstounů dítěte). I zde jsou dle očekávání výrazné rozdíly mezi dětmi romskými a neromskými: u romských je podle informací od vyučujících

zaměstnána jen zhruba polovina otců, u neromských téměř 90 %, u matek romských dětí potom uvádí více než 20 % zaměstnanost, naproti tomu více než 60 % zaměstnanost u matek neromských dětí.

Ze skupiny romských žákyň/žáků bylo jako prospěchově průměrných hodnoceno 47 % z nich, třetina byla hodnocena jako podprůměrná a pětina jako nadprůměrná.⁶¹ V populaci romských žákyň a žáků tudíž existují rozdíly co do výkonnosti. Vzhledem k variabilitě školních výsledků romských dětí je třeba přistupovat k těmto žákům diferencovaně. Individuální přístup k žákům představuje nezbytný předpoklad k tomu, aby se dosud nižší vzdělanostní šance romských dětí přibližovaly šancím jejich vrstevníků. Základní distribuci romských žáků ze sledovaných 11 škol v perspektivě hodnocení jejich učitelů ukazuje graf 6.3.

Graf 6.3



Z faktorů, které s hodnocením romského dítěte souvisejí, se (ze zjišťovaných vlivů) jako důležité ukázalo **především rodinné prostředí a zájem rodičů o vzdělávání dítěte, dále míra absencí dítěte, a také to, zda dítěti někdo pomáhá s přípravou do školy.** Nadprůměrně úspěšné romské děti potom také častěji pocházejí z rodin, kde se hovoří **pouze českým jazykem.**

Jakmile má dítě nadprůměrnou domácí podporu rodičů, jsou nadprůměrné i jeho školní výsledky. A naopak. Děti, jejichž rodiče škole nepřikládají význam, se pak také potýkají s větším množstvím zameškaných hodin. Nadprůměrní romští žáci také mají vyšší profesní aspirace (např. interiérová architektka či veterinář)

6.3 Žákyň/žáci a jejich aspirace

Jen 21 z 274 dětí, tj. méně než 10 %, nemá zatím žádnou představu o svém budoucím povolání. Z nich je většina z řad mladších dětí, u kterých je to pochopitelné, z čeho plyne, že ze starších žákyň/žáků nemá zatím žádnou představu již jen minimum z nich.

Obecně nejsou profesní aspirace dotazovaných dětí příliš vysoké. Nejvíce si přejí vykonávat profese, které vyžadují výuční list (72 %), pětina profese vyžadující střední školu (20 %) a jen zřídka profese vyžadující vyšší vzdělání (8 %).

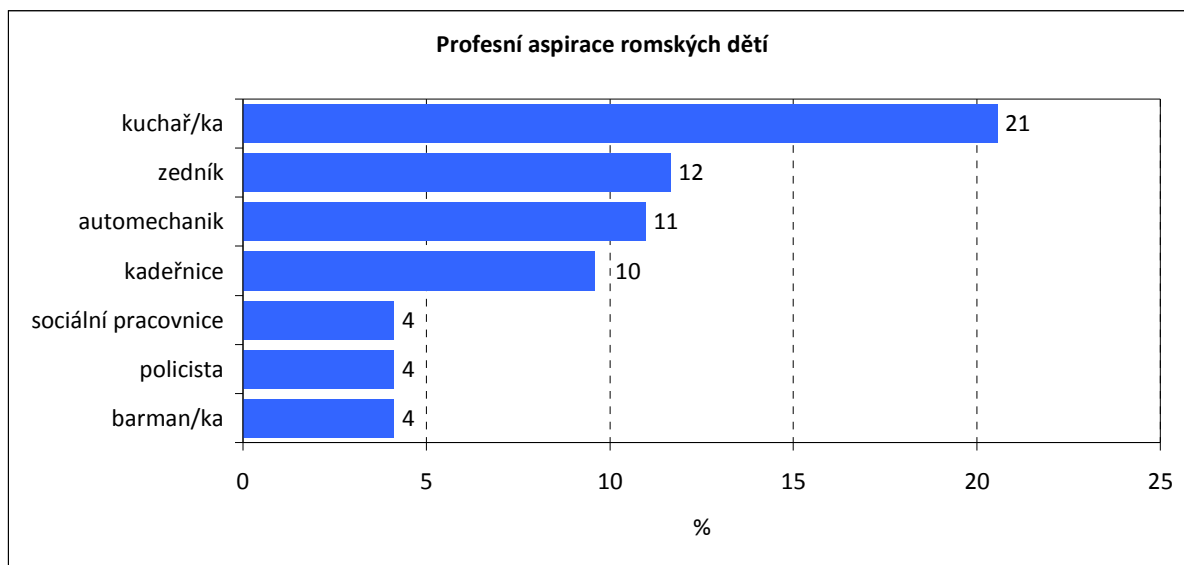
Nejčastěji jmenovanou profesí, kterou by děti chtěly vykonávat, je kuchař či kuchařka: žít se vařením by si v budoucnu přálo téměř 18 % dotazovaných žáků a žákyň. Na prvním místě

⁶¹ Na školách mimo hlavní vzdělávací proud je hodnoceno jako nadprůměrné 29 %, na běžných základních školách 17 % žáků – i u romských žáků tedy platí, že ZŠ HVP hodnotí přísněji.

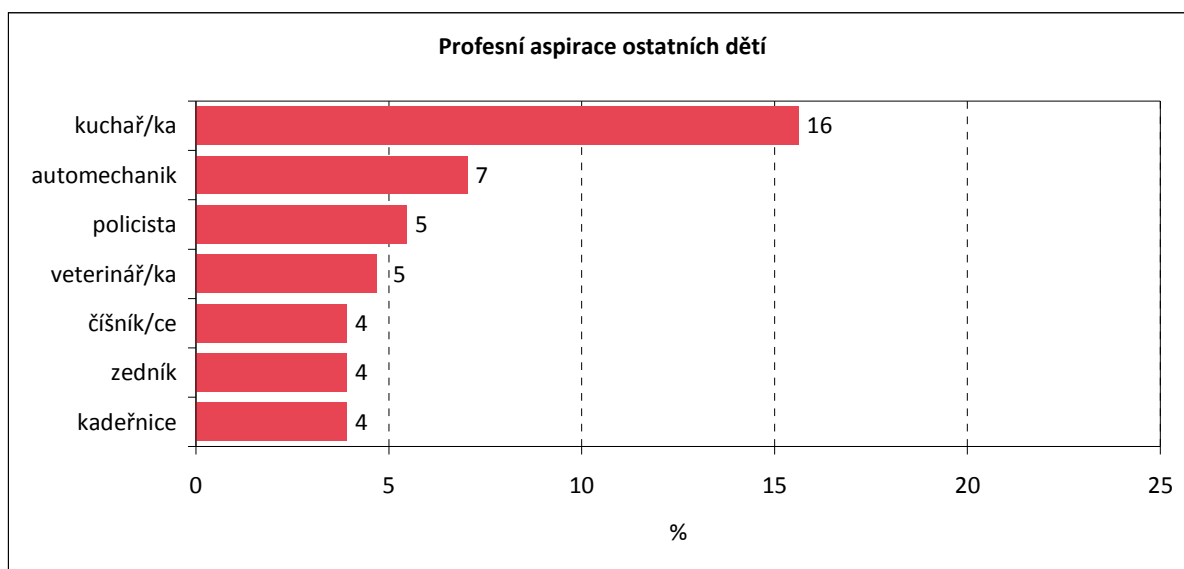
se tato profese umístila jak u chlapců, tak u děvčat. U chlapců potom následovali v těsném závěsu automechanik a zedník, s větším odstupem pak policista. U děvčat byla po kuchařce nejčastěji jmenována profese kadeřnice a s odstupem potom veterinářka, prodavačka a zpěvačka či tanečnice.

Existují i **určité rozdíly v aspiracích romských a neromských žáků: romské děti mírně častěji jmenovaly profese s nižšími kvalifikačními nároky.** U romských žáků má oproti ostatním dětem na úroveň aspirací výraznější vliv zájem rodiny o jejich školní výsledky: k získání vyšších aspirací je u nich proto patrně zapotřebí vyšší podpora a motivace ze strany rodiny.⁶²

Graf 6.4



Graf 6.5



Rozdíl je také v pestrosti jmenovaných povolání, neboť u romských žákyň/žáků jsou profesní aspirace monotónnější. Více než polovina z nich si vybrala jedno ze čtyř nejčastěji jmenovaných povolání (kuchař, automechanik, zedník, kadeřnice), **u neromských dětí byla různorodost vyšší** (polovina dětí si vybrala jedno z devíti povolání).

⁶² Z dotazníku pro ředitelky/ředitele plyne, že zapojení rodiny do života školy je mimořádně důležité.

Romské děti, stejně jako neromské, si nejčastěji přejí stát se kuchařem či kuchařkou, ale na druhém místě se u nich umístil zedník, tj. velmi nízce kvalifikovaná profese (12 %), která se u neromských dětí umístila až na šestém místě (necelá 4 %). Naopak u neromských dětí „zabodovalo“ i vysoce kvalifikované povolání veterináře, které se u romských dětí objevovalo minimálně. Nejqualifikovanější profese, které jmenovaly romské děti častěji, byly policista a sociální pracovník.

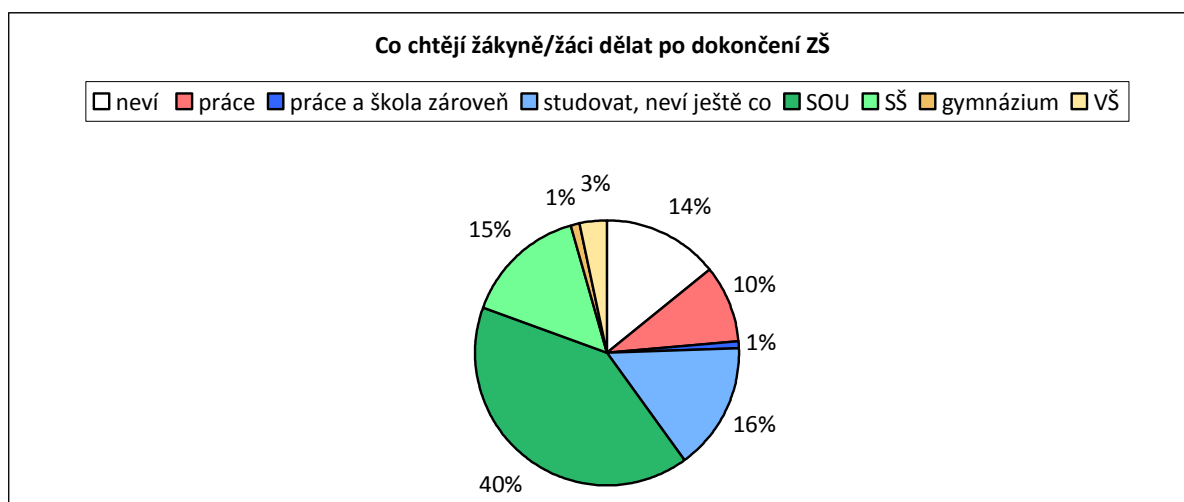
Když měly děti uvést **důvody, které je vedly k volbě konkrétního povolání**, nejčastěji volily poněkud nejasné důvody, jako „*líbilo by se mi to*“, „*bavilo by mě to*“, nebo říkaly, že se jim líbí obsah dané profese („*baví mě vařit*“, „*rád rozebírám a opravuji věci*“, „*ráda dělám pokusy s vlasy*“ atp.). Obecně lze říci, že nejčastěji zmiňovaným důvodem je právě **sympatický obsah daného povolání (40 %)** a následuje vlastní pozitivní **zkušenost s danou prací (31 %)**. Vlastní zkušenost zmiňují děti především u vaření, říkají, že vaří doma s rodiči a baví je to, v několika případech také chlapci zmiňují, že pomáhají otci s opravami auta nebo že mají zkušenost s prací na stavbě domu.

Zajímavý je také vliv sociálního okolí a případných mobility vzorů na volbu preferovaného povolání. Jen zhruba třetina dětí nezná ve svém okolí nikoho, kdo by vykonával jimi zvolenou profesi, zbylé dvě třetiny ano.⁶³ Nejčastěji se jedná o rodinné příslušníky. Velký vliv má zřejmě vzor otce: že vykonává to povolání, jako chtějí vykonávat ony, uvedlo 11 % dětí. Často byli zmiňováni také strýcové a tety (10 %), kamarádi (9 %) a sourozenci (8 %).

Profesní vzory romských dětí neopouštějí jejich nejbližší okolí a míří více do rodiny než do školy nebo do širší každodenní zkušenosti. Uzavřenost dětí z hlediska jejich profesních ambicí a plánů ve vlastním sociálním prostředí a každodenní zkušenosti se ukazuje být poměrně silná. Absenci profesních vzestupných ambicí také odpovídají představy o vzdělanostní dráze.

Co chtějí žákyně/žáci dělat přímo po ukončení povinné školní docházky? **Většina z nich plánuje podle svých slov pokračovat na další vzdělávací stupeň (75 %), a to nejčastěji na učiliště. Menší, ale nezanedbatelná část plánuje jít rovnou pracovat, tj. zůstat bez kvalifikace (10 %), poměrně velká část ještě není rozhodnuta (14 %).**

Graf 6.6



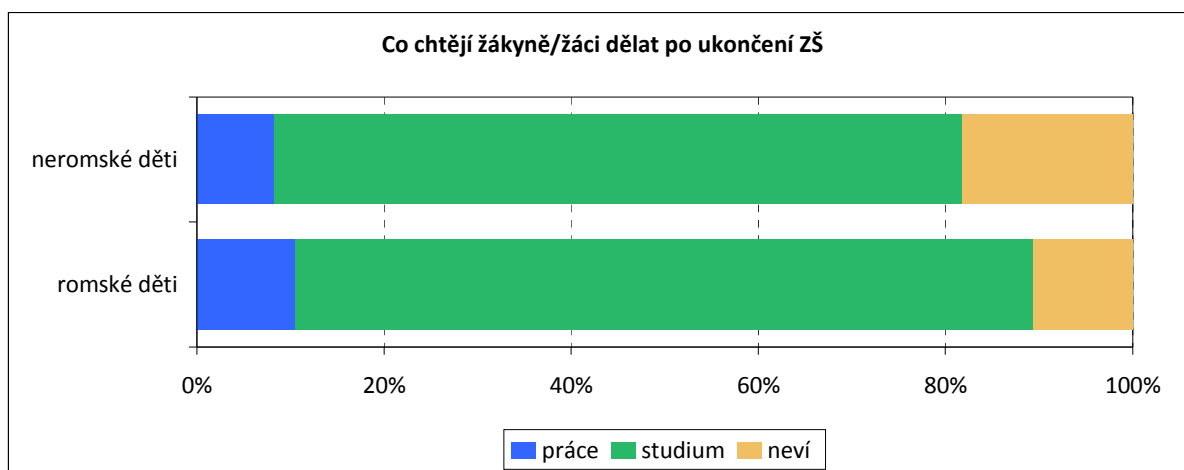
V tomto ohledu se nijak výrazně **neodlišují romské a neromské děti** – a to jak v poměru těch, které chtějí studovat a pracovat, tak v tom, jakou školu by chtěly navštěvovat. **Výjimkou je**

⁶³ Tento údaj je ovšem nutné propojit se strukturou profesních aspirací.

gymnázium, které z romských žákyn/žáků neuvedl nikdo, naopak neliší se podíl těch, které/kteří uvádějí, že uvažují o vysoké škole.

Je patrné, že ve sledovaných školách a u jejich žákyn/žáků jsou mobilitní aspirace z hlediska vzdělání nižší, a to nejen u romských dětí, ale i u jejich neromských spolužaček a spolužáků. I to je patrně jedním z významných faktorů, které posilují nerovnosti vzdělanostních šancí. U romských dětí je zejména významné, že ambice studovat gymnázium jimi nebyla vůbec vyslovena, sledované romské děti **na gymnaziální studia ani nepomyslí**.

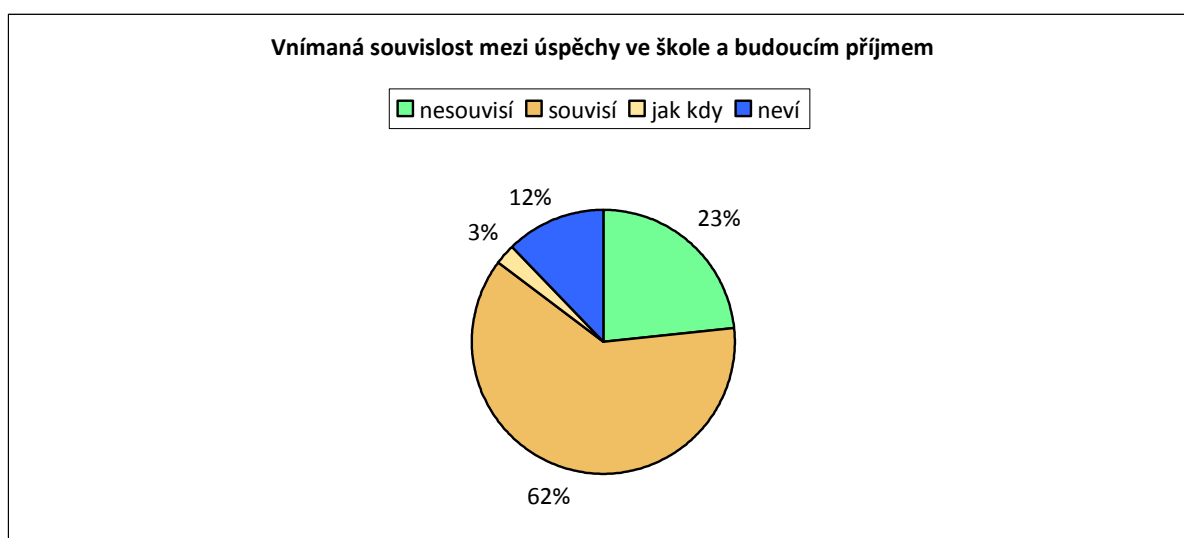
Graf 6.7



6.4 Význam vzdělání

Jak děti vnímají roli vzdělání, a jak si ji spojují s budoucím finančním úspěchem? Děti byly pro tento účel dotázány, **zda si myslí, že ti, co jsou úspěšní ve škole, budou mít v budoucnu více peněz. Většina dětí tuto souvislost vnímá (62 %)**, a jen zhruba čtvrtina si myslí, že spolu tyto věci nesouvisí. Romské a neromské děti se v tomto názoru opět nijak výrazně nelišily.

Graf 6.8

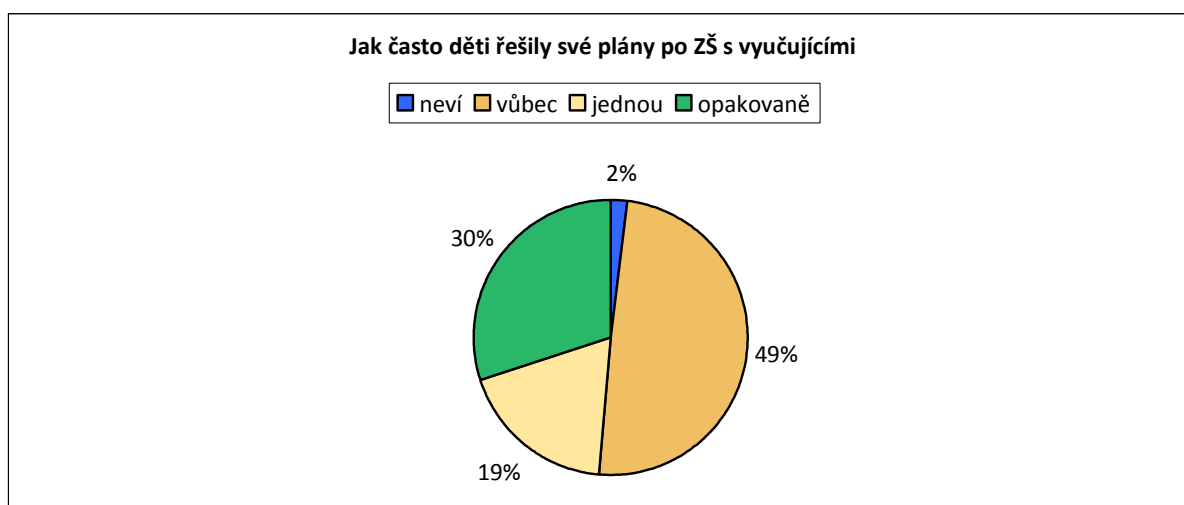


6.5 Konzultace vzdělanostních plánů s vyučujícími a rodiči

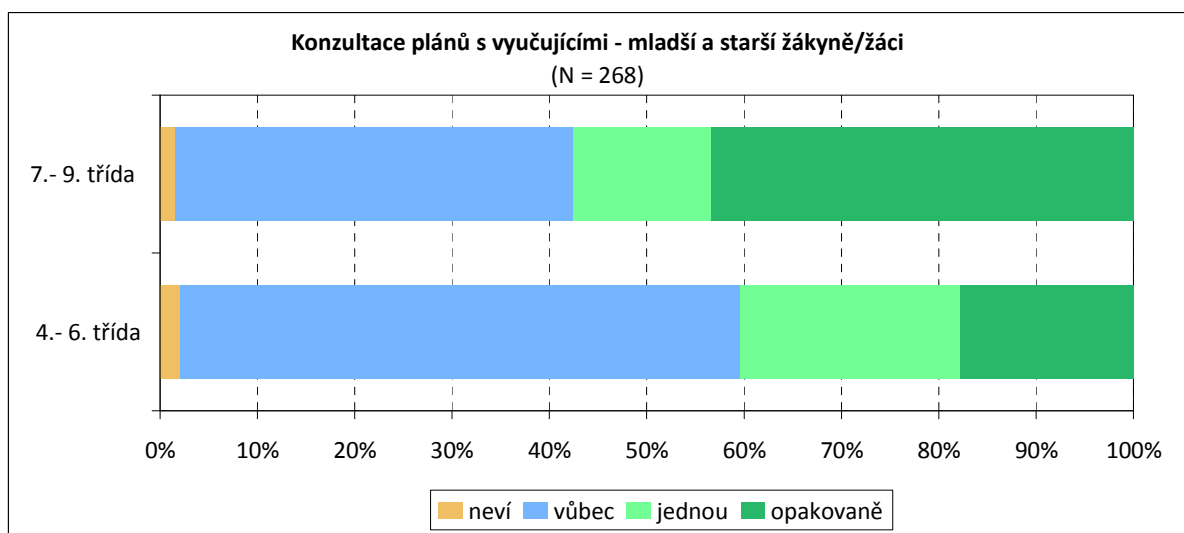
Při volbě školy a při rozhodování o dalším životním směřování hrají důležitou roli také rodina a škola a podpora z jejich strany. Do jaké míry děti své budoucí plány konzultují s rodiči a učiteli a mají pocit, že se jim odtud dostává podpory?

S vyučujícími či s výchovným poradcem své plány v minulosti konzultovala alespoň **jednu polovina všech dotazovaných žákyň/žáků** (necelá třetina dětí potom uvedla, že s nimi učitel(ka) hovořil(a) opakovaně). Ostatní děti (tj. druhá polovina) uvedly, že o tomto tématu ve škole nikdy s vyučujícími nehovořily. Pokud bychom se soustředili jen na starší ročníky, kde už se předpokládá, že by se s dětmi o jejich budoucnosti hovořit určitě mělo, je procento těch, kteří říkají, že ve škole své plány nikdy nekonzultovaly, sice nižší, nicméně je stále vysoké (41 procent).

Graf 6.9



Graf 6.10

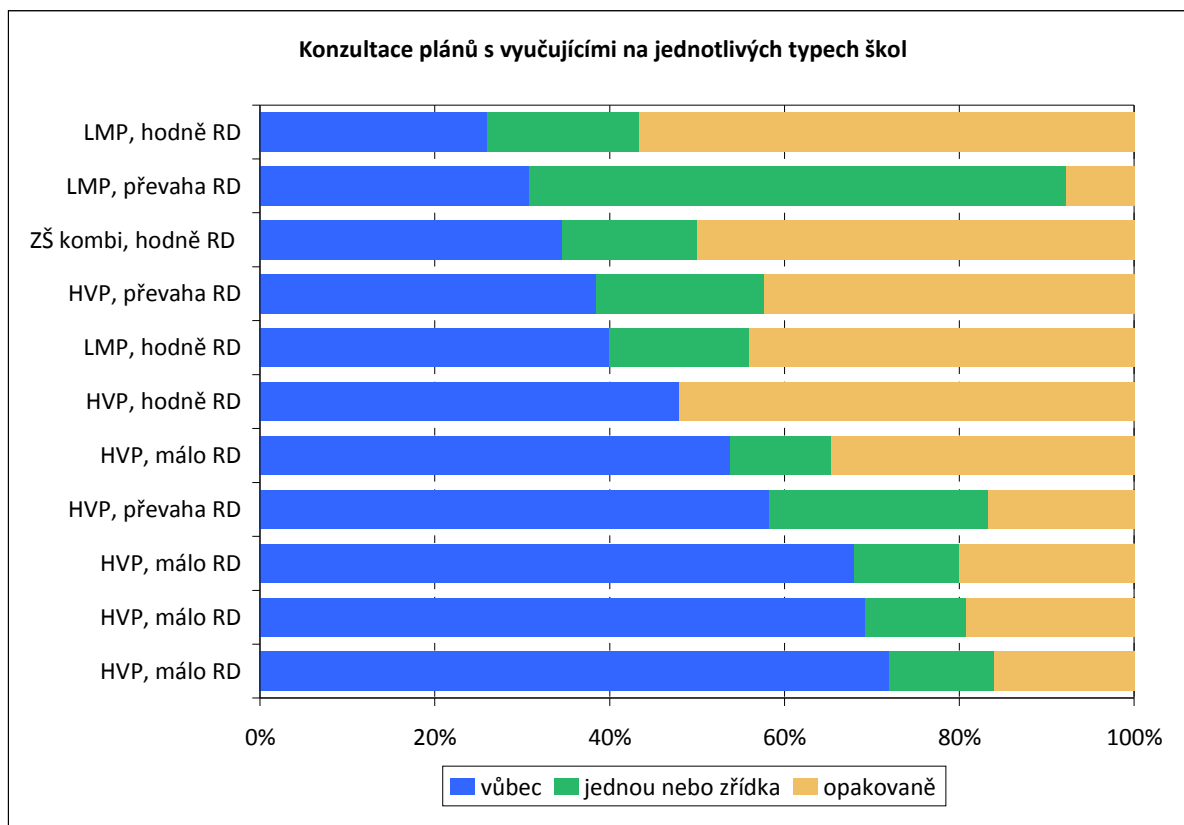


V této otázce ovšem existují poměrně výrazné rozdíly mezi jednotlivými školami. Odpovědi dětí naznačují, že **nejméně často konzultují vyučující plány dětí do budoucna na základních školách hlavního vzdělávacího proudu s malým podílem romských dětí**, častěji ZŠ HVP s vyšším podílem romských dětí a ještě častěji školy jiného typu než ZŠ HVP.

Pracovníci ZŠ HVP s malým podílem romských dětí proto pravděpodobně předpokládají, že v profesní orientaci hraje rozhodující roli u většiny dětí jejich rodina a zřejmě necítí potřebu rodinu ani doplnit, ani kompenzovat v případě absence jejího vlivu. V klíčové motivační úrovni aspirací dětí tedy běžná základní škola na vlivu rodiny staví a předpokládá jej. Děti, které se nemohou opřít o rodinné zázemí, jsou ponechány bez systémové podpory.

Naopak na speciálních školách je volba budoucí dráhy složitější. Pracovníci škol v řadě případů předpokládají, že rodina neplní spolehlivě svou funkci, a přebírají pak její roli a budují aktivně svou vlastní kompetenci a vliv na žáky.

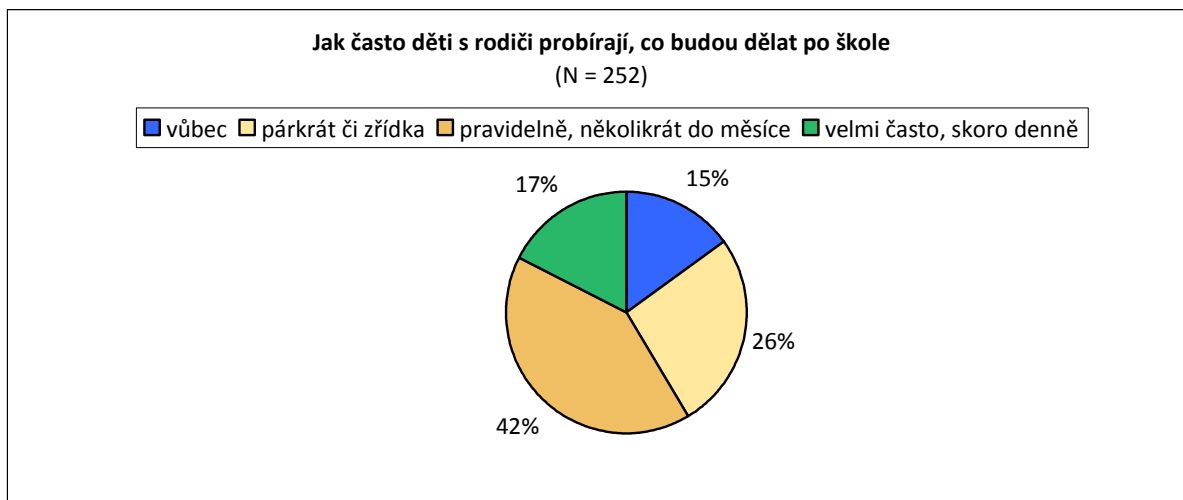
Graf 6.11



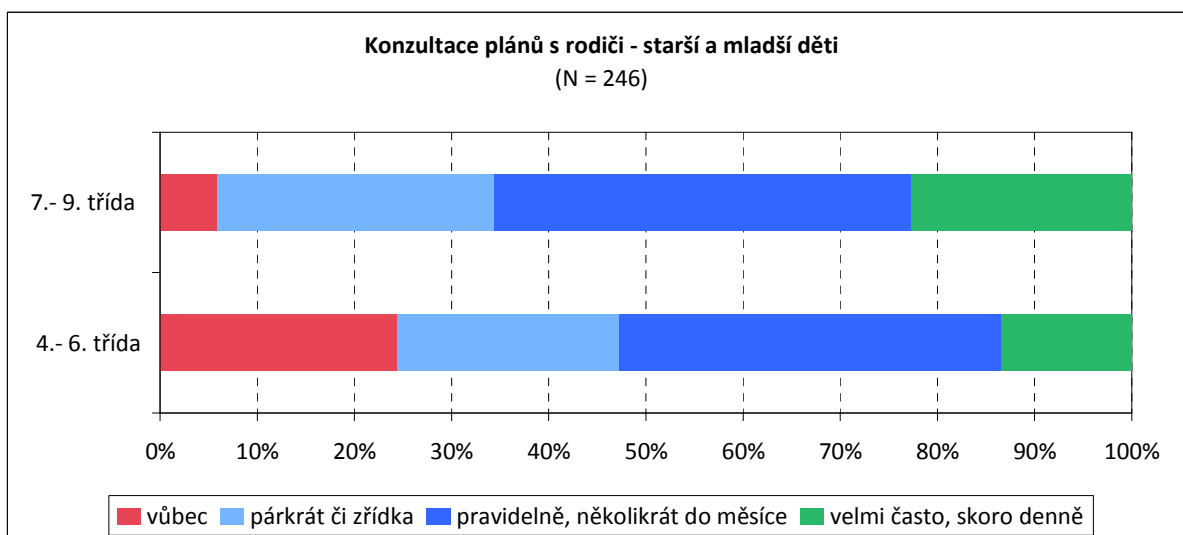
Žáci/žákyně také hodnotili, zda jim škola pomáhá, aby dosáhli toho, co chtějí dělat. Většina (60%), odpověděla, že ano, naopak 26 %, že nikoli. Ze způsobů, kterými jim škola pomáhá, děti kromě samotné výuky nejčastěji zmiňovaly, že jim vyučující poradí při výběru školy, že mají možnost chodit na doučování, že jim škola nabízí přípravu k přijímacím zkouškám a že mají ve škole nácviky praktických činností, především zmiňovaly vaření a dílny.

Kromě konzultací s vyučujícími byly děti také dotázány, zda a **jak často probírají své plány do budoucna doma s rodiči**. Vůbec o tom s nimi zatím nehovořilo 15 % z nich, zbylí o tom s nimi již někdy mluvili. **Většina dětí (59 %) toto téma s rodiči probírá často**, alespoň několikrát do měsíce. Mezi romskými a neromskými žákyněmi/žáky v tomto směru překvapivě nebyly výrazné rozdíly. Rozdíly zde jsou především mezi věkovými skupinami, rodiče z pochopitelných důvodů **častěji probírají jejich plány se staršími dětmi**. Jen 7 ze 127 starších žákyň/žáků uvedlo, že s rodiči o plánech do budoucna zatím nehovořili; jak je vidět v grafu, narůstá s věkem počet těch, kteří s rodiči o budoucnosti hovoří pravidelně.

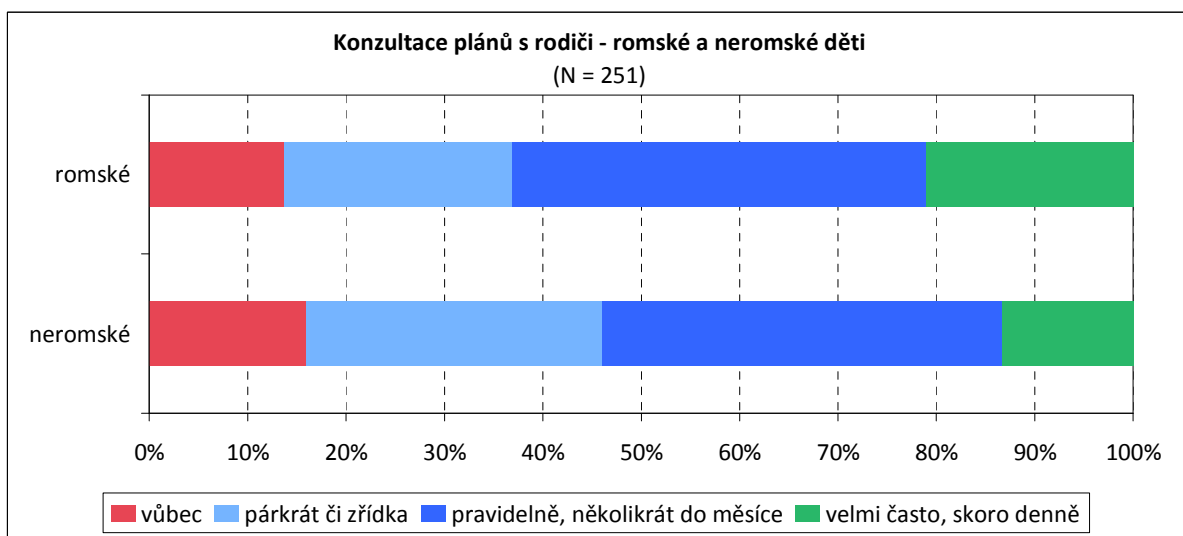
Graf 6.12



Graf 6.13



Graf 6.14



6.6 Příprava na školu

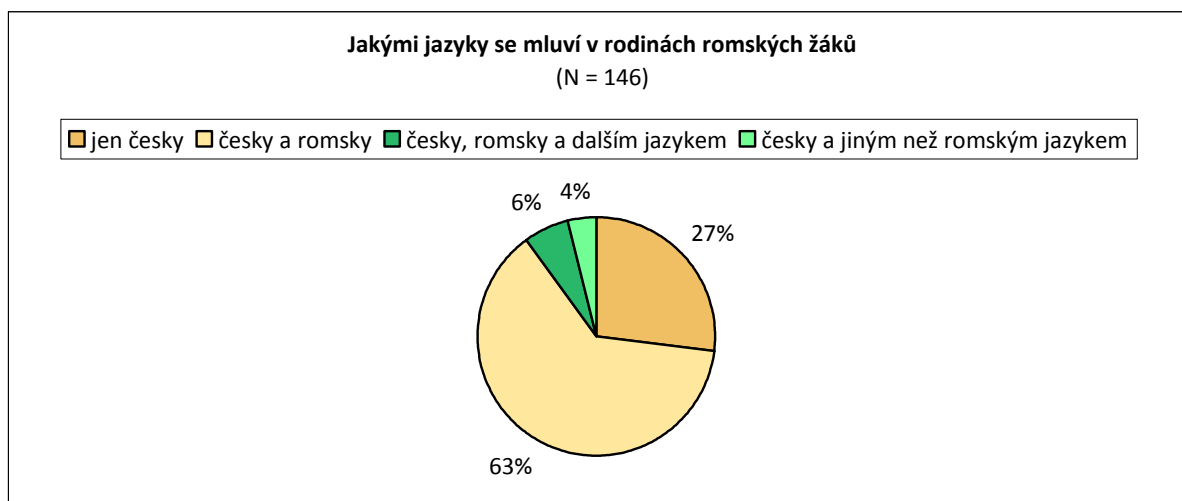
Jaké představy mají o budoucnosti dětí jejich rodiče, co by si oni přáli, aby jejich děti dělaly? Většina dětí odpověděla, že jejich rodiče souhlasí s jejich volbou, nebo jim ponechávají právo vlastního rozhodnutí s tím, že hlavně chtějí, aby děti vybraná práce bavila. Často také zaznívalo přání rodičů, aby děti dále studovaly, bez konkrétního preferovaného směru studia. Pokud děti uváděly konkrétní povolání, které by si pro ně rodiče představovaly, zaznívaly stejné profese jako ty, které nejčastěji jmenovaly děti, tj. kuchař, automechanik a zedník.

Vztah rodiny ke vzdělání dítěte byl také zjišťován dotazem na to, kdo žákyním/žákům pomáhá s přípravou do školy. **Zhruba čtvrtina dětí (23 %) se učí sama**, nikdo jim s přípravou do školy nepomáhá. **Ostatním dětem pomáhá nejčastěji matka (38 % případů)** nebo oba rodiče (15 %), často také některý ze sourozenců nebo samotný otec. V některých rodinách se s dětmi učí i další příbuzní. U romských žáků je o trochu vyšší podíl dětí, kterým s učením nikdo nepomáhá. Bez cizí pomoci se do školy připravuje 25 % romských a 20 % neromských dětí. Je samozřejmě otázkou, zda podíl těch dětí, které daly kredit svým rodičům ohledně pomoci s učením je skutečný, ale i tak se s učením potýká čtvrtina romských dětí sama.

6.7 Jazyky používané v rodinách romských dětí

U romských dětí je pro úspěšné zvládnutí školy i školního učiva významné dobré osvojení českého jazyka. **Většina romských žákyň/žáků žije podle svých slov v rodinách, kde se hovoří více jazyky.** Pouze česky se hovoří v rodinách 27 % těchto romských dětí; **současné užívání romštiny v komunikaci v rodině uvedly více než dvě třetiny romských žákyň/žáků.** Zřejmě zde ale existují velké rozdíly v tom, jakou roli romština v rodině hraje, což již nebylo předmětem výzkumu.

Graf 6.15



V některých romských rodinách je romština zřejmě primárně užívaným jazykem, neboť děti z těchto rodin uvedly, že se u nich doma mluví **převážně romsky a česky jen v menší míře**, případně se česky doma nemluví vůbec a češtinu používají jen ke komunikaci ve škole – „romanes, český jen ve škole“. Těchto dětí bylo ale v souboru málo, ze 146 romských dětí jen pět, proto se zdá, že **tento model je spíše marginální**.

Naopak jako **nejčastější se jeví jiné dva modely: jeden**, v němž se **v rodině aktivně užívají oba jazyky**, hovoří se romsky i česky, a kde romštinu aktivně ovládají i děti (takový model nastínilo 39 ze 146 romských dětí).⁶⁴

Druhý model zastupují rodiny, kde je **romština sice stále přítomna, ale používá se již jen málo**: hovoří jí mezi sebou jen někteří členové rodiny (většinou jen rodiče mezi sebou, nebo rodiče a prarodiče), nebo se užívá při zvláštních příležitostech apod. Děti samy pak hovoří pouze či převážně česky, romsky mluví jen minimálně, nebo jen pasivně rozumí a někdy ani nerozumí (takový model popsal 48 ze 146 dotazovaných romských dětí).⁶⁵

Zdá se také, že v některých romských rodinách se děti učí romštinu až dodatečně, jako druhý jazyk k češtině.⁶⁶ Tři romské děti také odpověděly, že si jejich rodiče nepřejí, aby se učily romsky.⁶⁷

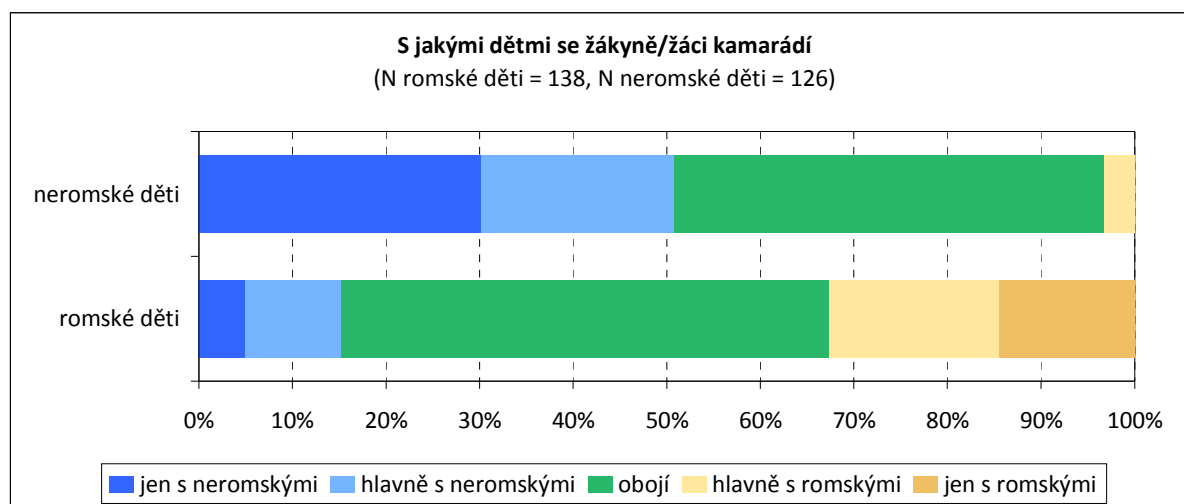
U několika dalších malých Romů to nezaznělo takto explicitně, ale z důrazu, jaký kladli na to, že u nich doma se „*cigánsky nikdy nemluvílo*“ bylo znát, že si na tom zakládají a že jim mluvit romsky připadá jako něco špatného, za co by se měli stydět.

6.8 Vztahy mezi romskými a neromskými dětmi

Pro vztah ke škole je důležitý i vztah se spolužačkami a spolužáky, zvláště pokud jde o z tohoto hlediska smíšené třídy. Pokusili jsme se zjistit, **nakolik se mezi sebou kamarádí romské a neromské děti**.

Většina dětí (75 %) tvrdí, že se kamarádí jak s romskými spolužačkami a spolužáky, tak i s ostatními. Jen část uvádí, že se kamarádí výhradně s jedněmi nebo druhými dětmi (16 % neromské resp. 7 % romské). Nicméně i z těch, kdo říkají, že se kamarádí s oběma skupinami, velká část říká, že mezi jejich přáteli převažuje jedna ze skupin.

Graf 6.16



⁶⁴ „Romsky, česky, nastejno.“ „Obojí, česky a cigánsky.“

⁶⁵ „Mluvíme spíš česky, romsky jen při návštěvách, moc to neumím.“ „Česky; romsky mluví rodiče jen mezi sebou, já trochu rozumím.“ „Někdy romsky (táta a já rozumíme, máma mluví), jinak česky.“ „Doma občas máma s někým (romsky), já něco rozumím.“

⁶⁶ „Česky a romsky - to jsem se naučil až jako starší.“ „Česky; rodiče mluví romsky, já zatím neumím, ale naučím se...“ „Česky, romsky rozumím, ale nemluví, jsem na to ještě malej...“

⁶⁷ „Česky. Máma umí romsky, ale nechce abysme to uměli, myslí si, že by nás to brzdilo...“ „Táta ani nerozumí, máma rozumí ale nemluví, nechtěj abychom mluvili; já mluvím i rozumím.“

Když **neromské děti vysvětlovaly, proč se nekamarádí s Romy**, většinou uváděly „*nemám je rád/a*“, „*jsou divný*“, „*nemám si s nimi co říct*“ nebo „*nerozumím si s nimi*“. Pokud byly konkrétnější, zmiňovaly především, že jim **vadí, že jsou romské děti sprosté, že se neumí chovat, dělají nepořádek, kouří a také že se chtějí prát**.

Některé děti také uvedly, že mají s malými Romy **osobní špatné zkušenosti**, že je napadli buďto slovně, nebo fyzicky, několik dětí také uvedlo, že je Romové v minulosti okradli nebo zbilí. Často z jejich úst také zaznívají názory a **předsudky jejich rodičů**.

6.9 Vzory

V závěru jsme zjišťovali, **zda mají děti někoho, komu by se chtěly v budoucnu podobat**, a také proč je jejich vzorem zrovna jmenovaný člověk, co na něm obdivují. **Největší část žákyní/žáků (41 %) uvedla, že žádný vzor nemají**, někteří s dodatkem, že „*chtějí být svoji*“, být originální.

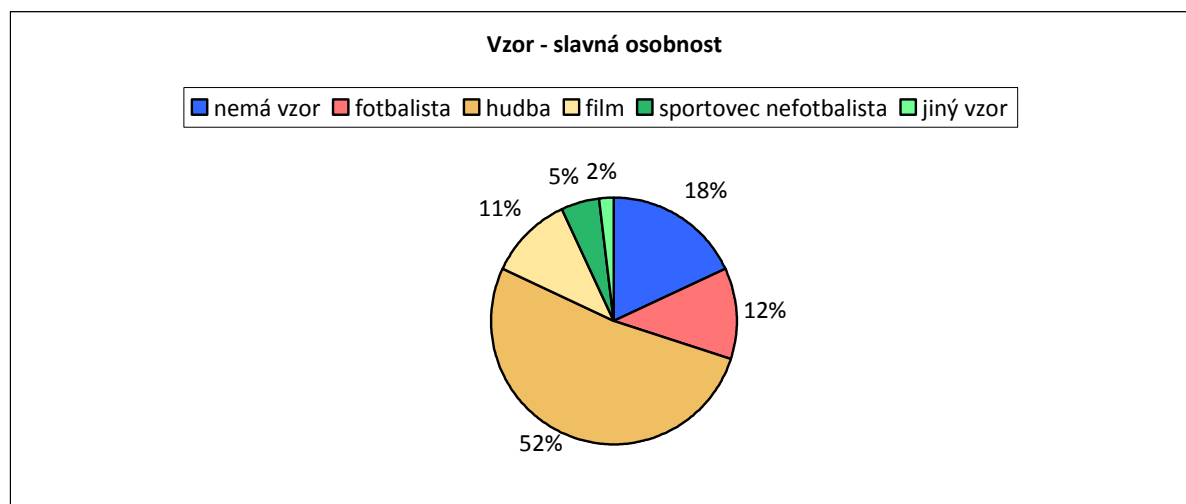
Mezi vzory, k nimž děti vzhlíží nejčastěji, se na prvním místě umístili **kamarádi a známí dětí (16 %)**, na druhém **rodiče nebo jeden z nich (13 %)** a dále strýcové a tety (8 %) a celebrity (7 %), nejčastěji zpěvačky/zpěváci či sportovci.

Důvody byly nejrůznějšího charakteru, od faktu, že se daný člověk k respondentovi chová hezky, přes obdivované fyzické či charakterové vlastnosti, až po studijní, pracovní či finanční úspěch, kterého jmenovaný jedinec dosáhl.

Při dotazování na **slavnou osobnost, kterou obdivují** uvedla více než polovina (52 %) **zpěváka či zpěvačku**, případně hudební skupinu, následovali fotbalisté (12 %) a herci či herečky (11 %). Nejčastěji byl mezi hudebníky zmiňován rapper 50cent. Z hlediska rozdílu mezi romskými a neromskými dětmi **byl u romských dětí výrazně vyšší podíl těch, kteří mají vzor mezi rappery či hiphopery**: ze 146 romských dětí je jmenovalo 36, převládal již zmiňovaný 50cent, dále Akon, Eminem či Tupac Shakur. Ze 128 neromských dětí zaznělo jméno rapera či hiphopera jen jedenáctkrát.

U romských dětí byl mezi jmenovanými osobnostmi **vyšší podíl idolů tmavší pleti**, většinou hudebníků či sportovců (50cent, Rihanna, Ronaldinho), ale také domácích romských hudebníků (převážně Gipsy.cz, ale i další): 44 ze 146 romských dětí jmenovalo někoho takového. U neromských dětí to bylo pouze 13 ze 128.

Graf 6.17



6.10 Hlavní zjištění

- ❑ V hodnocení žáků ze strany vyučujících je zjevný podstatný rozdíl v náročnosti výuky na běžných a speciálních školách. Zatímco na speciálních školách je zřejmě hodnocení shovívavější, na běžných základních školách je přísnější a je více odvozováno z obecnějších standardů. Tuto skutečnost je třeba mít na paměti při zamýšlení nad výsledky této zprávy.
- ❑ Základní školy hlavního vzdělávacího proudu s malým podílem romských dětí (tj. víceméně běžné základní školy) více předpokládají podporu žáků ze strany rodiny a patrně se ji nesnaží kompenzovat v případech, kdy ji žák postrádá.
- ❑ Přestože nezájem o školní výsledky dětí je jedním z konstitutivním prvků života v sociálním vyloučení, nelze tvrdit, že by byl společný všem sociálně vyloučeným romským rodinám. Výzkum prokázal variabilitu v postojích. Individualizovaný a diferenciovaný přístup k žákům by proto měl zohledňovat komplexitu interakce rodina-škola-žák. Snaha o zesilování vlivu školy na ty oblasti, které v České republice běžně zajišťuje rodina, v případě absence funkčního rodinného zázemí, je ale v současnosti přítomna převážně v oblastech speciálního školství, zatímco v běžných školách je spíše výjimkou.
- ❑ Romské žákyně/žáky provází řádově vyšší nezaměstnanost rodičů, a to jak otců, tak matek. V tomto ohledu se romské děti nejvíce odlišují od svých neromských spolužaček a spolužáků, a v této oblasti je zřejmě největší kumulace znevýhodňujících faktorů.
- ❑ Sociálně-ekonomická situace sociálně vyloučených romských rodin pravděpodobně nejvýrazněji ovlivňuje vzdělanostní a profesní aspirace dětí z těchto rodin, a tím i případnou vzestupnou mezigenerační mobilitu. Z celkového obrazu profesních ambicí romských dětí je patrné, že obvykle nepřekračují (což neznamená, že za určitých okolností nemohou překročit) horizont každodenního života ve vyloučených lokalitách. Uzavření se do životních podmínek a limitů sociálně vyloučených enkláv zřejmě limituje sociální a profesní aspirace dětí a jejich mobilitní šance pokud jde o vstup do socioprofesionální struktury české společnosti. Mnohé romské děti dnes již nemají ambice vykročit z životních podmínek svých rodičů a profesní mobilitou prolomit svět sociálního vyloučení.
- ❑ Jakkoli lze pozorovat, že ve školách se středním podílem romských dětí jsou nižší vzdělanostní ambice charakteristické i pro jejich neromské spolužačky a spolužáky, výsledky kvalitativní sondy signalizují, že romským žákům a žákyním ze sledovaných škol chybí ambice a kuráž dosáhnout na gymnaziální studia, maturitu a výše. Mobilitní ambice sledovaných dětí jsou hluboko pod úrovní, na které by měly být, a to jak z hlediska nároků pracovního trhu v České republice, tak i daleko od nadějí, které česká společnost vkládá do mezigenerační změny a posilování vzdělanostních šancí romských žákyně/žáků v jejich cestě za překonáváním sociálního vyloučení.
- ❑ Existuje značný potenciál k zesílení role školy v překonávání deficitu žádoucích profesních a vzdělanostních mobilitních aspirací romských dětí. Jak naznačila analýza, plná čtvrtina romských žákyně/žáků v současné době zůstává bez jakékoli studijní podpory ze strany rodičů. Zatímco doma děti zřejmě o své pracovní budoucnosti s rodiči mluví, zůstává role školy v tomto procesu pod úrovní, na které by měla být.
- ❑ Samostatnou pozornost bude vyžadovat analýza jazykového domácího prostředí romských dětí. Výsledky naznačují významnou přítomnost romštiny jako sekundárního

domácího jazyka, což samozřejmě pozici romských chlapců a dívek ve školách, kde vzdělávání probíhá v češtině, také neulehčuje.

Předložená studie shrnuje závěry výzkumu, který vznikl v rámci veřejné zakázky „*Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyní, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*“, kterou v roce 2008 zadalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jejím cílem je předložení komplexního obrazu vzdělanostních trajektorií a šancí romských žáků a žákyní pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a studujících na různých typech základních škol, a to prostřednictvím srovnání s trajektoriemi a šancemi jejich spolužaček a spolužáků, kteří navštěvují stejné školy.

Kořeny vzdělanostních nerovností se dají rozčlenit do dvou hlavních oblastí. Příčiny je třeba hledat jak v rodinách a jejich klimatu, tak ve škole jako instituci. Do školního výkonu dětí se tak promítá, v jakém prostředí vyrostly a s jakou sadou norem se v něm setkávají (materiální zázemí, postavení role vzdělání na žebříčku hodnot, sociální a symbolický kapitál), i to, jak se k nim chová škola jako instituce, zda vhodně zvládá, podporuje a rozvíjí heterogenitu jejich postojů a potřeb (škola jakožto instituce může znevýhodnění, které si děti přinášejí z rodin, posilovat či naopak oslabovat). V českém systému ale dlouhodobě chybí mechanismy, které by rozdíl v domácím zázemím zmírňovaly.

Ve výzkumu jsme se zaměřili na školy, do nichž docházejí děti ze 310 vyloučených lokalit, které identifikovala *Mapa sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacita subjektů působících v této oblasti* (MPSV, 2006). Celkem jsme na orbitu těchto lokalit identifikovali 396 škol, kompletní data se podařilo získat od 99 z nich.

Na 99 škol, které tvoří popisovaný výběrový soubor, chodilo ve školním roce 2007/2008 celkem 28 723 dětí, z nichž bylo odhadem 18 procent romských, tj. 5052. V základních školách hlavního vzdělávacího proudu jsme sledovali anonymizovaná data za žákyně/žáky, kteří na ně nastoupili před třemi, pěti, respektive osmi lety (tj. ve školních letech 2000/2001, 2003/2004 a 2005/2006). Ve specializovaných základních školách jsme pracovali s daty týkajícími se dětí, které v době výzkumu (na konci školního roku 2007/2008) ukončily třetí, páté, respektive osmé třídy. Po každé škole jsme požadovali statistiky vždy až za dvě třídy v každém ročníku.

V rámci výzkumu jsme analyzovali údaje za celkem 8462 žákyní/žáků, za které jsme měli za celou dobu studia informace o jejich prospěchu z českého jazyka a matematiky, jako profilových předmětů, průměrnou známku na vysvědčení, známku z chování či informace o problémech s chováním, celkový součet absencí a o jejich odchodech mezi jednotlivými školami.

Výzkum potvrdil hypotézu o existenci vzdělanostních nerovností mezi romskými a ostatními dětmi, které dochází do škol v okolí sociálně vyloučených lokalit. Zatímco v průměru v majoritní populaci ve sledovaných školách v případě dívek odejde (propadne či přestoupí na specializovanou ZŠ) z původní třídy zhruba jedna z dvaceti, které nastoupily do první třídy, a v případě chlapců jeden z deseti, mezi romskými dětmi jich opustí svou třídu přibližně polovina. Horší situace je u chlapců než u dívek. Šance romských žáků ukončit základní školu se svými vrstevníky, s kterými ji začali, je přibližně poloviční.

Společné pro všechny školy je zhoršení výkonnosti romských žákyní/žáků na druhém stupni základní školy, a to bez ohledu na míru koncentrace romských žáků. Na druhém stupni se také na výsledku romských dětí podepisuje fakt, že často chybí ve škole. Absence romských dětí jsou oproti jejich ostatním vrstevníkům téměř trojnásobné. Zatímco na prvním stupni lze rostoucí absence přikládat na vrub podmínkám života v sociálně vyloučeném prostředí a v důsledku toho relativně vyšší nemocnosti, na stupni druhém již ve větší míře indikují vztah ke škole a výuce.

Pokles výkonnosti romských dětí na druhém stupni, jehož výrazem je zhoršená docházka a zhoršený prospěch, zároveň přispívá k poklesu jejich šancí na přechod směrem ke střední škole.

Je patrné, že právě v období, kdy by žákyňe/žáci měli svou výkonnost spíše zvyšovat vzhledem na nároky a šance úspěšně přejít na střední školu, se jejich výkonnost zhoršuje. Byť většina romských žáků má výrazně větší problémy s docházkou a učivem než jejich ostatní vrstevníci, existuje zde však i menšina těch, jež mají šance k přechodu na střední školu i gymnázium. Šance těchto dětí je třeba posilovat. V současnosti však dětem chybí být jen dostatečné aspirace pro takový krok.

Pokud je pravdivý názor vedení základních škol, že hlavní příčina poklesu docházky žáků je v rodinném prostředí (motivace, nezaměstnanost, povinnosti, apod.), pak je patrné, že v současnosti nemají základní školy dostatečné prostředky jak k sankčnímu vynucení docházky dětí a zvýšení motivace rodičů, tak k pozitivní motivaci dětí atraktivní výukou nebo větší individualizací práce směrem ke zvládnutí a navštěvování školy. Jinými slovy, školy cítí, že ve své úloze nemají dostatečnou oporu v sociálním a zákonném systému, který by svým sankčním tlakem otevřel prostor k pozitivním školským a vzdělanostním aktivitám. Na druhou stranu nespatřují příliš velkou nutnost měnit svou vlastní výukovou a školní praxi.

Na prvním stupni je pro romské děti český jazyk výrazně větším strašákem než matematika, na druhém stupni se pak průměry z obou předmětů k sobě přibližují (průměrný prospěch z matematiky je dokonce horší než z českého jazyka). V mnoha oblastech existují významné rozdíly mezi ZŠ HVP klasifikovanými podle podílu romských dětí na celkovém počtu žákyň/žáků na škole. Obecně lze říci, že čím větší je zastoupení dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na škole, tím je pedagogická práce náročnější na individuální přístup a intenzivní budování vztahu škola-dítě-rodina.

Ve výzkumu se podařilo prokázat efekt hlavních integračních nástrojů na školní úspěšnost dětí. Romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí, přibližně dvě pětiny. Vliv přípravných ročníků na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol, oproti nim se projevuje pouze na začátku vzdělávací dráhy dětí. Postupně se pak romské děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým romským vrstevníkům, kteří přípravným ročníkem neprošli. Mateřské školy či přípravné ročníky (rodiče vesměs volí jednu, nebo druhou variantu) využívá celkově přibližně 48 procent romských dětí. Nebo-li, přibližně 52% romských dětí je bez předškolní přípravy.

Na počátku vzdělávací kariéry má vliv, zda dítě dochází do školy, v které působí pedagogický asistent. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by asistent měl výrazný vliv na snižování absencí.

Pokud srovnáme školy s nejmenším zastoupením romských dětí (jde víceméně o běžné ZŠ – s podílem romských žáků do 20 procent) s dalšími dvěma kategoriemi středního (21 až 50 procent romských žáků) a většinového podílu romských žákyň/žáků (více než 50 procent), ukazuje se mnohem obtížnější cesta žákyň/žáků druhých dvou typů nejen na gymnázia, ale i obory zakončené maturitní zkouškou. Překvapivě nejhůře, co se týče propadů a odchodů do škol mimo hlavní vzdělávací proud, v současnosti vycházejí vzdělanostní šance romských žáků a žákyň na školách střední kategorie.

Ve školách s malým podílem romských dětí se romské děti potkávají se spolužáky z rodin z různých sociálních vrstev a profesních skupin a mají tedy otevřený větší rozhled na sociální a profesní strukturu české společnosti. Na druhé straně školy s vysokým podílem romských žáků přijaly statut tzv. romské školy. Vytvářejí integrační programy a přitahují profesionály, kteří se danou problematikou chtějí zabývat.

Školy se středním podílem romských žáků tak v zásadě přebírají nevýhody obou pólů. Romské děti zde nestudují v plně otevřeném prostředí, na druhou stranu tyto školy (možná i z obavy, aby tím nepřilákaly další romské žáky či nezískaly pověst romské školy) nedisponují takovým spektrem integračních nástrojů.

Lze však vidět obrovský potenciál k zesílení role školy v překonávání deficitu žádoucích profesních a vzdělanostních mobilitních aspirací romských dětí. Plná čtvrtina romských žákyň/žáků v současné době zůstává bez jakékoli studijní podpory ze strany rodičů.

Role školy při motivaci dětí k dalšímu studiu a zvyšování profesních aspirací zůstává hluboko pod potřebnou úroveň, na které by měla být. Nízká pozornost profesní motivaci a povzbuzování aspirací žákyň/žáků je zřejmě jednou z řady příčin toho, proč romské děti zůstávají uzavřené v rámci sociálně vyloučených poměrů svých v převaze nezaměstnaných rodičů.

V současnosti škola příliš sociální ani profesní horizont života v sociálním vyloučení neprolamuje, jakkoli k tomu nesporně má dobré předpoklady a minimálně pětina romských žáků má výkonové předpoklady ke zvládnutí tohoto obtížného kroku.

Předkládaný projekt je první reprezentativní studií problematiky vzdělanostních šancí a drah romských žáků a žákyň. Výsledky mohou být využity jak pro návrh prvých optimalizačních politik a kroků přispívající ke zmenšování popsanych vzdělanostních nerovností, tak pro posilování znalostní základny formulace integrační školské politiky, s kterou jsou spojovány největší očekávání na straně odborné i laické veřejnosti.

8.1 Porovnání vzdělanostních šancí

- ❑ Výzkum prokázal ve školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit existenci nerovných vzdělanostních šancí romských a neromských dětí.
- ❑ V majoritní populaci ve sledovaných školách v průměru v případě dívek odejde (propadne či přestoupí na specializovanou ZŠ) z původní třídy zhruba jedna z dvaceti, které nastoupily do první třídy, a v případě chlapců jeden z deseti. Šance romských žáků ukončit základní školu se svými vrstevníky, s kterými ji začali, je přibližně poloviční.
- ❑ Horší situace je u romských chlapců než u romských dívek. V případě chlapců má šanci dokončit školní docházku v původní třídě dokonce méně než polovina.
- ❑ Běžné základní školy navštěvuje 72 procent romských dětí (u ostatních dětí činí podíl 92 procent), tj. téměř třetina romských dětí dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud.
- ❑ Ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu odcházejí mimo něj v průměru dvě z desíti romských děvčat a 2,4 romských chlapců
- ❑ Prospěch ovlivňují také zvýšené absence, v případě romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné.
- ❑ Problematické body ve vzdělávacích drahách romských dětí představují především nástup do první třídy a přechod na druhý stupeň (u některých chlapců, kteří obecně hůře zvládají změny ve výuce, se k nim přidává třetí ročník).
- ❑ Na prvním stupni je pro romské děti český jazyk výrazně větším strašákem než matematika, na druhém stupni se pak průměry s obou předmětů k sobě přibližují (průměrný prospěch z matematiky je dokonce horší než z českého jazyka).
- ❑ Romské děti na školách se středním podílem romských žáků a žákyň (21 až 50 procent) mají mírně nižší šanci dokončit školní docházku ve třídě, do které nastoupily.
- ❑ Pokud srovnáme školy s nejmenším zastoupením romských dětí (jde víceméně o běžné ZŠ – do 20 procent romských dětí) s dalšími dvěma kategoriemi (školy s podílem romských dětí mezi 21 a 50 procenty a školy s podílem nad 50 procent), ukazuje se mnohem obtížnější cesta žákyň/žáků druhých dvou typů nejen na gymnázia, ale i obory zakončené maturitní zkouškou.
- ❑ Rozdíly vzhledem k velikosti obcí nejsou významné, jde o uniformní vzorec, který se týká jak velkoměstských škol, tak škol v menších městech

8.2 Efektivita jednotlivých integračních nástrojů

- ❑ Funkce asistenta má vliv na školní úspěšnost dětí. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žákyň/žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by asistent měl výrazný vliv na snižování absencí.
- ❑ Romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí – přibližně dvě pětiny.

- ☐ Vliv přípravných ročníků na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol, oproti nim se projevuje pouze na začátku vzdělávací dráhy. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým vrstevníkům.
- ☐ Mateřské školy či přípravné ročníky využívá přibližně 48 procent romských dětí.

8.3 Názory vedení škol

- ☐ Podle názorů zástupců vedení většiny škol nemají školy dostatečnou oporu v sociálním a zákonném systému, který by svým sankčním tlakem otevřel prostor k pozitivním školským a vzdělanostním aktivitám.
- ☐ V této chvíli vidí většina ředitelek a ředitelů cestu ke změně přednostně v exogenních faktorech vůči vlastní škole, ať již jde o sankce a tlak na rodiny sociálním a jiným systémem, nebo z hlediska posílení vzdělanostních šancí cestou větší předškolní přípravy, posílením asistentů, mimoškolním programem apod. Jen menšinou se objevují úvahy o změnách uvnitř školy samotné.
- ☐ Většina zástupců škol není dosud přesvědčena o významu nástrojů souvisejících s posilováním profesní motivace ke vzdělání a anticipace masivní neúspěšnosti romských žáků v jejich cestě za kvalifikací po opuštění základní školy.

8.4 Vzdělávací potřeby a postoje dětí

- ☐ Sociálně-ekonomická situace sociálně vyloučených rodin pravděpodobně nejvýrazněji ovlivňuje vzdělanostní a profesní aspirace romských dětí z těchto rodin a tím i případnou vzestupnou mezigenerační mobilitu.
- ☐ Z celkového obrazu profesních ambicí romských dětí je patrné, že obvykle nepřekračují (což neznamená, že za určitých okolností nemohou překročit) horizont každodenní životní zkušenosti svých rodičů. Vesměs se totiž omezují na to, co jejich rodiče dělají v domácnosti a rodině (vaření, opravy apod.). U romských dětí se neprojevují výraznější ambice k vykročení za horizont životní dráhy jejich rodičů, profesně naopak kopírují velice omezený horizont vyloučených romských lokalit.
- ☐ Samostatnou pozornost bude vyžadovat analýza jazykového domácího prostředí romských dětí. Výsledky naznačují významnou přítomnost romštiny jako sekundárního domácího jazyka, což pozici romských chlapců a dívek ve školách, kde vzdělání probíhá v češtině, také neulehčuje.
- ☐ Existuje potenciál k zesílení role školy v překonávání deficitu žádoucích profesních a vzdělanostních mobilitních aspirací romských dětí. Plná čtvrtina romských žákyň/žáků v současné době zůstává bez jakékoli studijní podpory ze strany rodičů a zároveň zde neexistuje systém podpory ze strany školy.

8.5 Závěry pro další formulaci vzdělávací politiky

- ☐ Vedení škol nemá zásadní problém s identifikací dětí jako romských, odmítnutí této identifikace bylo spíše menšinové. Navíc je pravděpodobné, že tato bariéra bude překonána, pokud vedení škol uvidí, že tato identifikace je činěna za účelem řešení problémů spojených s vyrovnáváním vzdělanostních šancí romských dětí.
- ☐ Má-li být školská politika nastavena tak, aby dokázala nejvíce pomoci těm, kteří to nejvíce potřebují, vyžaduje to specifický přístup k různým typům škol. U těch s vysokým zastoupením sociálně znevýhodněných dětí to mj. znamená adekvátní finanční podporu.