

Masarykova univerzita
Ekonomicko-správní fakulta
Studijní obor: Veřejná ekonomika a správa



SEGREGACE ROMSKÝCH DĚTÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

The Segregation of the Roma children in the Czech
Educational System

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Laura FÓNADOVÁ, Ph.D.

Autor:
Patricie KŘEPSKÁ

Brno, 2013

Katedra veřejné ekonomie

Akademický rok 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Pro: KŘEPSKÁ Patricie

Obor: Veřejná ekonomika a správa

Název tématu: SEGREGACE ROMSKÝCH DĚTÍ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

The Segregation of the Roma children in the Czech Educational System

Zásady pro vypracování

Cíl práce:

Cílem této práce je určit na základě výsledků dostupných výzkumných šetření porovnávajících vzdělanostní šance romských žáků s jejich neromskými vrstevníky, zda dochází v českém vzdělávacím systému k segregaci romských dětí a diskutovat důsledky tohoto jevu z perspektivy veřejné politiky.

Postup práce a použité metody:

1. Vymezení předmětu a kontextu zkoumání.
2. Problematika nerovných příležitostí ve vzdělávání.
3. Shrnutí poznatků studií a výzkumů.
4. Zhodnocení, závěry plynoucí ze získaných poznatků.

Rozsah grafických prací: dle pokynů vedoucího práce

Rozsah práce bez příloh: 35 – 45 stran

Seznam odborné literatury:

Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. : GAC spol. s.r.o., 2007.
OPEN SOCIETY INSTITUTE. *Monitoring Education for Roma. A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe.* New York: OSI, 2006.
Nerovnosti ve vzdělávání :od měření k řešení. Edited by Josef Basl - Petr Matějů - Jana Straková - Arnošt Veselý. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2010. 495 s. ISBN 9788074190322.
NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Laura Fónadová, Ph.D.**

Datum zadání bakalářské práce: **28. 11. 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce a vložení do IS je uveden v platném harmonogramu akademického roku.

.....
vedoucí katedry

.....
děkan

V Brně dne 28. 11. 2012

Jméno a příjmení autora: Patricie Křepská
Název diplomové práce: Segregace romských dětí v českém vzdělávacím systému
Název práce v angličtině: The Segregation of the Roma children in the Czech Educational System
Katedra: Veřejné ekonomie
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Laura Fónadová, Ph.D.
Rok obhajoby: 2013

Anotace

Předkládaná bakalářská práce si klade za cíl shrnout poznatky dostupných relevantních výzkumů porovnávajících vzdělanostní šance romských dětí s jejich neromskými vrstevníky a na základě těchto poznatků určit, zda v českém vzdělávacím systému dochází k segregaci romských dětí. Teoretická část se zabývá definicemi pojmů segregace a rovnost příležitostí a popisuje vzdělávání Romů v České republice. V empirické části jsou analyzovány samotné výzkumy. Výsledky jsou diskutovány z perspektivy veřejné politiky.

Annotation

The submitted bachelor thesis aims to summarize the knowledge of available relevant researches comparing the education chances of the Roma children with their non-Roma peers and on the basis of these knowledge determine, if the segregation of the Roma children in the Czech Educational System exists. Theoretical part deals with the definitions of concepts of segregation and equality of opportunities and also describes the educating of Romanies in the Czech republic. In empirical part, there are analysed individual studies. The results of studies are discussed from the perspective of public policy.

Klíčová slova

Segregace, romské děti, český vzdělávací systém, veřejná politika, sociální vyloučení

Keywords

Segregation, Roma children, Czech Education System, public policy, social exclusion

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Segregace romských dětí v českém vzdělávacím systému* vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Laury Fónadové, Ph.D. a uvedla v ní všechny použité literární nebo jiné odborné zdroje v souladu s právními předpisy, vnitřními předpisy Masarykovy univerzity a vnitřními akty řízení Masarykovy univerzity a Ekonomicko-správní fakulty MU.“

V Brně dne 29. dubna 2013

vlastnoruční podpis autora

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Lauře Fónadové, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěla k vypracování této bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	9
1 SEGREGACE, DEFINICE, MOŽNOSTI PREVENCE A ZMÍRNĚNÍ DŮSLEDKŮ	11
1.1 Definice segregace.....	11
1.2 Možnosti prevence a zmírnění důsledků segregace.....	12
2 KONCEPT ROVNOSTI PŘÍLEŽITOSTÍ.....	14
2.1 Možnosti měření spravedlivosti vzdělávacích systémů.....	15
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE	17
3.1 Role vzdělávací politiky	17
3.2 Koncepce romského národnostního školství	18
4 SHRUTÍ POZNATKŮ VÝZKUMŮ	20
4.1 Výzkum č. 1: Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských dětí	21
4.2 Výzkum č. 2: Přechody ze základních škol na střední školy	27
4.2.1 <i>Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu</i>	27
4.2.2 <i>Středoškolské vzdělávání a jeho dokončení</i>	30
4.3 Příčiny segregace	32
5 ZÁVĚRY A DŮSLEDKY	35
5.1 Kritika segregační praxe v České republice a reakce vlády	36
5.2 Integrovační nástroje	38
5.2.1 <i>Mateřské školy</i>	39
5.2.2 <i>Přípravné ročníky</i>	39
5.2.3 <i>Asistent pedagoga</i>	40
ZÁVĚR	42
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	46
SEZNAM TABULEK.....	46
SEZNAM GRAFŮ	47

ÚVOD

Oblast vzdělání je důležitou součástí integračních politik. Mezinárodní výzkumy z minulých let upozorňují na rostoucí důležitost etnického původu při ovlivňování kariérních drah a životních šancí mladých lidí.

„Dosažené vzdělání zásadním způsobem formuje životy lidí, aniž si to vždy uvědomují. Otevírá cestu k povoláním s vyšší prestiží a příjmem, ovlivňuje výběr životního partnera, vede k vyšší životní úrovni a k celkově vyšší kvalitě života. Z toho důvodu patří otázka spravedlivosti přístupu ke kvalitnímu vzdělání a úlohy vzdělávacího systému v reprodukci sociální a ekonomické struktury společnosti k nejproduktivnějším tématům světové sociologie a zároveň stojí v centru pozornosti tvůrců vzdělávací politiky všech vyspělých zemí. Její význam v posledních letech dále roste díky studiím, které upozorňují na skutečnost, že vysoké vzdělanostní nerovnosti ohrožují soudržnost společnosti, a které ukazují značné ekonomické dopady vzdělanostních nerovností, jelikož osoby, které nedokončí studium, jsou vystaveny většímu riziku závislosti na sociálních dávkách, trestné činnosti mladistvých a souvisejících společenských nákladů.“ (Behrman, Stacey 1997).

V České republice existují ještě tři další významné důvody, proč se tématem vzdělanostních nerovností zabývat. Prvním z nich je skutečnost, že česká společnost od počátečních vzdělanostních nerovností následně prošla čtyřiceti lety socialismu, z tohoto důvodu může tedy sloužit jako zdroj informací o potenciálu různých podpůrných a restriktivních opatření typických pro socialistický systém, který se snažil tyto nerovnosti nivelizovat. Dalším významným důvodem pro studium tohoto tématu je struktura českého vzdělávacího systému, který se vyznačuje časnou diferenciací vzdělávacích příležitostí a silnou souvislostí mezi rodinným zázemím a dosaženým vzděláním. Pro českou společnost je také typická vysoká návratnost vzdělání, tedy silná souvislost mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností i vykonávaným zaměstnáním na jedné straně, a mezi dosaženým vzděláním a výší příjmu na straně druhé. Za třetí, Česká republika je opakovaně kritizována za postoje k romské menšině. Jednou z hlavních výhrad v této oblasti jsou omezené vzdělávací příležitosti romských dětí. (Matějů a kol., 2010)

V České republice proběhlo několik sociologických výzkumných projektů porovnávajících vzdělanostní šance romských žáků s jejich neromskými vrstevníky. Cílem této práce je na základě výsledků dostupných výzkumných šetření porovnávajících vzdělanostní šance

romských žáků s jejich neromskými vrstevníky určit, zda dochází v českém vzdělávacím systému k segregaci romských dětí či nikoliv, a diskutovat důsledky tohoto jevu z perspektivy veřejné politiky.

Při naplňování cíle práce nejdříve vymezím předmět a kontext zkoumání, objasním pojem segregace, popíšu vzdělávání Romů v České republice a charakterizuji problematiku nerovných příležitostí ve vzdělání. V druhé části bakalářské práce se zaměřím na analýzu jednotlivých studií a výzkumů, které v České republice proběhly. Budu čerpat převážně z výzkumů společnosti GAC s.r.o., mapujících vzdělanostní nerovnosti na základních a středních školách. Dle získaných poznatků zhodnotím situaci, zda dochází v českém vzdělávacím systému k segregaci romských dětí či nikoliv. V závěrečné části budu důsledky tohoto jevu diskutovat z perspektivy veřejné politiky.

1 SEGREGACE, DEFINICE, MOŽNOSTI PREVENCE A ZMÍRNĚNÍ DŮSLEDKŮ

1.1 Definice segregace

Pojem segregace lze chápat odlišně, obvykle má však dva významy. Můžeme ho vnímat jako „*hodnotově neutrální analytický termín, kde segregací rozumíme míru rozdílů v prostorovém rozložení rozmanitých sociálních skupin obyvatelstva.*“ (Temelová, Sýkora, 2005)

Takovou míru segregace můžeme změřit a porovnávat její změnu za určité období nebo odlišnosti mezi různými skupinami obyvatel, městy či regiony. Termín segregace je však většinou používán jako „*normativní termín s tím, že segregace je chápána jako společenský problém.*“ (Temelová, Sýkora, 2005). Segregace v prvním uvedeném slova smyslu se může stát problémem, tedy druhým výše uvedeným významem slova segregace, v tomto případě velice záleží na hodnotách, které sdílí daná společnost.

Hlavním motivem pro studium segregace je však pohled „*vnímající určitou míru a formy segregace jako problém, který narušuje sociální soudržnost v oblastech, kde se projevuje ve zvýšené míře.*“ (Temelová, Sýkora, 2005)

Burjanek uvádí ve své publikaci pojem rezidenční segregace. Rezidenční segregaci je možné definovat jako „*relativní prostorové oddělení nebo proces oddělování určitých skupin obyvatelstva od zbytku společnosti do různých oblastí a zón sídel na základě socioekonomických, etnických a kulturních charakteristik*“ (Burjanek, 1997). Segregaci tak můžeme chápat jednak jako stav, jednak jako proces prostorové diferenciaci obyvatelstva. Příslušníci romského etnika představují z hlediska vzniku rezidenční segregace jednu z nejohroženějších sociálních skupin v české společnosti.

Hlavní příčiny segregace Romů můžeme hledat především v obecných ekonomických a sociálních podmínkách. Důležitou roli při hledání příčin však hraje také vztah většinové společnosti k etnickým menšinám a postoje veřejných institucí k této citlivé problematice. Nezanedbatelný význam má též přístup samotných Romů pramenící z rozdílné kulturní tradice a odlišné hodnotové orientace. Otázka, proč segregované lokality vznikají a kdo stojí za jejich vznikem, nemá a ani nemůže mít jednoznačnou odpověď. Jisté však je, že rezidenční

segregace přináší řadu negativních důsledků jak pro samotné obyvatele segregovaných území, tak pro jejich bezprostřední okolí, obec, město i pro celou společnost. (Temelová, Novák, 2007)

Z hlediska pochopení příčin i hodnocení důsledků je důležité rozlišovat mezi dobrovolným a nedobrovolným oddělením skupin obyvatel v prostoru, tedy mezi separací a segregací. K separaci dochází, pokud se určitá skupina obyvatel sama prostorově vyčleňuje na základě vlastních preferencí a aktivity, naopak segregace vzniká v důsledku diskriminace menšiny většinovou společností (Sýkora, 2010).

Navrátil a kol. (2003) uvádí pojem sociální segregace, v jejímž důsledku mají určití jednotlivci, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství omezený přístup ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém životě společnosti. Typicky se sociální vyloučení projevuje nízkou kvalitací, obtížemi při uplatnění na trhu práce, nízkými příjmy a chudobou, problematickou kvalitou bydlení, horším zdravotním stavem.

Pojmem opačným k sociální segregaci je sociální včleňování neboli sociální inkluze. Existují dvě základní pojetí inkluzivní politiky. První usiluje o vytvoření rovných podmínek pro naplňování individuálních práv ve sféře vzdělání, zaměstnání, bydlení apod. V rámci tohoto pojetí inkluzivních strategií se velká pozornost věnuje identifikaci a odstranění diskriminace. Stejně výchozí podmínky jsou garantovány legislativními prostředky a také je zajišťována jejich soudní vymahatelnost. Součástí této strategie je i podpora rozvoje základních jazykových, sociálních i kulturních předpokladů, které mají umožnit znevýhodněným skupinám rovné příležitosti reálně využít. V této oblasti má rozsáhlé úkoly sociální práce. Druhý typ inkluzivní strategie se snaží reformovat celou společenskou strukturu tak, aby všechny skupiny měly stejný přístup k moci. (Navrátil a kol., 2003)

1.2 Možnosti prevence a zmírnění důsledků segregace

Přestože určitý stupeň sociální a prostorové diferenciacie společnosti je přirozený, funkční a nevyhnutelný, existuje obecně sdílené přesvědčení, že vlády mohou zmírňovat výraznější nerovnosti v sociálně ekonomických podmínkách obyvatel různých rezidenčních prostředí a předcházet tak vzniku (příp. zmírňovat důsledky) rezidenční segregace. (Temelová, Sýkora, 2005)

Politický zájem se zaměřuje především na problémy vyplývající z nedobrovolné segregace a vytváření koncentrací sociálně slabých, rasových a etnických menšin. Z toho však vyplývá určité nebezpečí v posilování nevraživosti a stigmatizace těchto skupin většinovou společností. Druhá strana sociálního spektra a vytváření „ghett bohatých“ jsou však často opomíjeny a nejsou vnímány jako problém, přestože k celkové úrovni sociálněprostorového oddělení různých skupin obyvatel přispívají a ovlivňují tak naše vnímání společenské sounáležitosti a v důsledku i sociální soudržnost. Mezi nejčastěji uváděné oblasti politických intervencí, které mohou přispět ke zmírnění důsledků či prevenci segregace, patří opatření v oblasti bytové politiky, územního plánování, sociální politiky a místního ekonomického rozvoje. (Temelová, Sýkora, 2005)

2 KONCEPT ROVNOSTI PŘÍLEŽITOSTÍ

Rovnost příležitostí ke vzdělání pro všechny žáky a spravedlivost vzdělávacího systému se dle zahraničních vzorů od druhé poloviny 90. let 20. století zvolna dostávala do popředí českých vzdělávacích dokumentů. Nejvýznamnějším krokem byl vznik Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), formující vládní strategii v oblasti vzdělávání, který kladl důraz na spravedlivost a rovnost příležitostí. Z nedávných analýz však vyplynulo, že mnohé cíle obsažené v Bílé knize nebyly naplněny a mnohá navržená opatření nebyla realizována. Autoři analýzy ovšem konstatovali, že naplňování cíle spravedlivosti vzdělávacího systému lze jen stěží vyhodnotit, neboť nebylo zavedeno monitorování úrovně spravedlivosti vzdělávacího systému. V České republice bohužel chybí nejen monitorování spravedlivosti systému, ale také jeho kvality, stejně tak chybí monitoring zavádění nových nástrojů a opatření vzdělávací politiky a vyhodnocení jejich účinnosti. O vývoji vzdělávacího systému se lze nejvíce dozvědět především z mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání žáků. (Straková a kol., 2009)

Ve vzdělání se prosadil koncept spravedlivosti hlavně jako koncept rovnosti příležitostí či rovnosti šancí. Spravedlivost lze chápat jako určitý druh rovnosti, problémem je však definovat samotné slovo rovnost, jaké vzdělanostní nerovnosti považujeme za přijatelné a které již za nespravedlivé. (Meuret, 2001)

Koncept „rovných příležitostí“ ke vzdělání nabýval v různých dobách a v různých společnostech odlišných významů. Například v rozvojových zemích nemají děti zajištěný přístup ani k základnímu vzdělání, kdežto ve vyspělých státech se vzdělávací politiky zabývají především problematikou rozšíření přístupu k terciárnímu vzdělávání. Mnozí autoři se domnívají, že pouhé zajištění přístupu k nějakému vzdělání (tzv. rovnost přístupu ke vzdělání) nestačí, protože spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup k rovnocennému vzdělávání, tedy ke vzdělávání srovnatelné kvality. Proto tito autoři namísto rovnosti v přístupu ke vzdělávání zavádějí pojem rovnosti podmínek vzdělávání. (Egrees, 2005) Koncept rovnosti podmínek akceptuje vzdělanostní nerovnosti jen, pokud byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče (srovnatelné materiální zázemí pro výuku, sociální složení třídy, srovnatelná kvalita učitelů atd.). Toto pojetí tedy chápe rovnost příležitostí jako vyrovnávání podmínek, kdy je potřeba poskytnout všem stejnou péči, ale jak ji žák využije, je již pouze jeho zodpovědnost. Z pohledu rovnosti podmínek je kritizována především selektivnost vzdělávacích systémů a časně rozdělování žáků

do různých typů škol a tříd, což má za následek nestejně podmínky vzdělávání různých skupin žáků, tedy růst vzdělanostních nerovností. Někteří autoři zdůrazňují, že cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky. Koncept rovných příležitostí musí podle nich zajišťovat rovnost výsledků. (Matějů a kol., 2010) Také koncept rovnosti příležitostí s důrazem na výsledky vzdělávání nevyklučuje existenci nerovností. Toho, aby všichni žáci prospěli na základní škole s vyznamenáním, nelze dosáhnout a není to ani žádoucí. Zároveň není možné, aby všichni žáci opustili školu se stejným rozsahem znalostí a stejnou úrovní dovedností. Nelze tedy hovořit o rovnosti, ale spíše o vyrovnávání výsledků. (Matějů a kol., 2010)

2.1 Možnosti měření spravedlivosti vzdělávacích systémů

Z výše uvedených tří pojetí rovnosti příležitostí lze poté odvodit možnosti měření spravedlivosti ve vzdělávání. Každé z těchto pojetí nabízí velké množství indikátorů a přístupů k měření spravedlivosti. R. J. Shavelson a kol. (1991) vymezuje indikátory jako „*statistické údaje, které odhalují stav, „zdraví“, kvalitu nebo výkonnost vzdělávacího systému a popisují jeho hlavní prvky.*“ Další autoři (např. Cave a kol., 1997) k definici indikátoru dodávají, že indikátory mají měřit pokrok na cestě k vytčeným cílům. Používání indikátorů má význam jen v rámci ucelených systémů indikátorů, protože změna v rámci jednoho indikátoru nemůže být správně interpretována. Dobrý systém indikátorů přináší bohatší informaci o vzdělávacím systému než součet informací, které přinášejí jednotlivé indikátory. (Matějů a kol., 2010)

Pro možnost stanovení míry spravedlivosti celého vzdělávacího systému je zapotřebí využívat velké množství dat. Pro sledování vývoje vzdělávacího systému je nutné nastolit pravidelný monitoring, k čemuž se používá systému indikátorů. Jak přední český odborník na vzdělávací politiku Petr Matějů uvádí, v České republice se neprovádí monitoring vzdělávacího systému, jeho kvalit a spravedlivosti, většina autorů proto při úvahách o monitoringu vzdělávání uvažuje především o výsledcích žáků v testech. Sledovat by se však měly i procesy vzdělávání, které jsou neméně důležité a také náročné. Jedním z nástrojů měření rovnosti příležitostí jako rovných podmínek v přístupu ke vzdělání může být např. míra podmíněnosti dosažení určitého stupně vzdělání zázemím rodiny. Jako příklad sledovaných rozdílů v kvalitě výuky mezi jednotlivými proudy studia lze uvést kvalitu učitelů, tedy jejich formální pedagogické vzdělání, délku jejich praxe, na výsledky žáků má také vliv klima školy, které lze zjistit různými dotazníkovými nástroji měření klimatu školy. Rovnost výsledků může být

vyjádřena například výsledky vzdělání měřenými didaktickými testy, ale také jako nejvyšší dosažené vzdělání. (Matějů a kol., 2010)

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE

V České republice se v minulých letech často hovořilo o problémech romských dětí v systému českého vzdělávání, tato debata však byla do značné míry poznamenána absencí potřebných reliabilních dat. Častým argumentem, který bránil výzkumům zabývajícím se situací romské populace v České republice, byla představa nezákonnosti sběru etnických dat. V českém tisku byly zveřejňovány očividně nerealistické početní odhady, že do zvláštních škol je přerazováno až 75 % romských dětí. (Kubálková, Frydecká, 2006) D. Hůle (2009) upozorňuje, že tyto nepřesnosti přispívají jednak ke skandalizaci této problematiky, ale také k její bagatelizaci na straně druhé.

Dle Gulové a kol. (2010) lze předpokládat, že romské děti, stejně jako děti z jiných kultur, mají stejný potenciál jako děti z většinové společnosti, jejich handicapy spočívají v sociálním znevýhodnění, které ještě znásobuje nedostatečné povědomí většinové společnosti o romské kultuře, jazyku, etnolektu atd. Sociální znevýhodnění člověka se samozřejmě může promítat do jeho úspěšnosti při studiu, ale lze se domnívat, že cesta inkluze je daleko významnějším mechanismem než exkluze, která romské děti přivádí do praktických a speciálních škol. Gulová se také domnívá, že situaci Romů nezkvalitní, budou-li všichni umět číst a psát na úrovni speciální školy, ale budou-li pokračovat ve studiu a zvyšovat svoji šanci na získání kvalitního vzdělávání, které jim umožní pracovat v nejrůznějších profesích. Na odstranění vzdělanostní nerovnosti Romů oproti majoritní společnosti by měla mít zásadní podíl efektivní vzdělávací politika.

3.1 Role vzdělávací politiky

Efektivní politika je závislá na adekvátních datech a dostatečném množství potřebných informací. Jak již bylo řečeno, v minulých letech byla dostupná pouze data značně zkreslená, která umožňovala vládě vyhnout se zodpovědnosti za selhání v oblasti vytváření a realizování efektivních programů pro romskou integraci. Také z tohoto důvodu byly realizovány výzkumy rozebrané v další části práce, které představují důležité informace pro vládu. Dostupnost těchto dat je prvním krokem ke zlepšení situace romského obyvatelstva. (Open Society Institute, 2006)

Obecně stále přetrvávají iluze o tom, že vzdělání přispívá k sociálně spravedlivější společnosti. Bohužel je zřejmé, že vzdělávací systémy vzdělanostní nerovnosti spíše reprodukuje. Míra této reprodukce se v různých systémech liší, stejně tak se liší mechanismy

zabudované uvnitř systému, které k této reprodukci slouží. V minulosti vzdělávací reformy neměly často žádné efekty na snížení vzdělanostních nerovností, anebo měly i efekty nechtěné a nezamýšlené. To by ovšem nemělo být omluvou a výzvou k tomu nedělat nic, naopak by to mělo vést k hlubšímu přemýšlení o tom, jaká skutečně účinná opatření provést. Vzdělávací systémy jsou velmi rezistentní vůči snahám o reformu přispívající ke snížení vzdělanostních nerovností. Aktéři, kterým současný stav vyhovuje, jsou zpravidla s to najít jiné mechanismy reprodukce, pokud jsou vzdělávací reformou omezeny mechanismy stávající. Z tohoto důvodu při jakékoliv veřejné politice, jejímž cílem je snižovat vzdělanostní nerovnosti, musíme dobře znát názory a strategie hlavních aktérů, protože lze očekávat, že budou jakékoliv reformy v této oblasti blokovat a obcházet. V některých případech může jít o nedostatek informací, které lze částečně odstranit diskuzí a medializací tématu, častější je však osobní zájem na současném stavu. (Matějů a kol., 2010)

Vzdělávací výsledky žáků jsou determinovány velkým množstvím faktorů, mezi něž patří institucionální uspořádání vzdělávacího systému, role rodičů a spolužáků, role učitelů ve vzdělávacím procesu a jejich výukové metody, procesy ve školách a klima školy. Míra dosaženého vzdělání je také výrazně determinována sociálně ekonomickým postavením a vzděláním rodičů. Vláda by se proto měla zabývat otázkou, jakým způsobem by bylo možné upravit vzdělávací politiku (a případně i další veřejné politiky, například politiku sociální či rodinnou) tak, aby vzdělávací výsledky byly co nejméně určovány sociálním a ekonomickým zázemím žáka. Dalším úkolem vlády by měla být vhodná institucionalizace a organizace vzdělávacího systému napomáhající tomu, aby se dosažené vzdělání odvíjelo v první řadě od schopností a úsilí jednotlivců. (Matějů a kol., 2010)

3.2 Koncepce romského národnostního školství

Národnostní školství v České republice je organickou součástí systému výchovy a vzdělávání, a to jak z hlediska struktury a organizační stavby, tak i v jednotě výchovně-vzdělávacích cílů a pedagogicko-didaktických úkolů. Úkolem národnostního školství je dle Listiny základních práv a svobod (ústavní zákon č. 23 ze dne 9. ledna 1991 a později též ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ze dne 16. prosince 1992) pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sblížování a integraci občanů naší republiky. Prostřednictvím této koncepce je žákům zabezpečováno vzdělání na úrovni odpovídající ostatním školám téhož druhu. Cílem je vybavit žáky takovými znalostmi, aby se mohli bez potíží zapojit do praktického života nebo pokračovat v dalším studiu. (Šotolová, 2011)

Zásadním zákonným východiskem pro oblast vzdělávání romských dětí bylo znění školského zákona, novelizovaného v návaznosti na Listinu základních práv a svobod. Zákon ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, stanovil, že podle místních potřeb a podmínek u předškolních zařízení, škol a školských zařízení má školský úřad zabezpečovat vyučování v jiném jazyce než českém. Nyní platný školský zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 zajišťuje příslušníkům národnostních menšin právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. (Šotolová, 2011)

Zákon je sice formulován, ale k jeho realizaci zbývá ještě mnoho kroků. Zatímco s polštinou jako vyučovacím jazykem se na některých školách můžeme setkat, Romové nemají v České republice ani jednu základní školu s vyučovacím jazykem romštiny. (Šotolová, 2011)

4 SHRNUTÍ POZNATKŮ VÝZKUMŮ

V této kapitole se objevuje několik pojmů, které si zaslouží vysvětlení, neboť jejich definice se v mnoha případech velmi liší. Jde o pojmy *romský žák/romská žákyně*, *sociální vyloučení* a *sociální znevýhodnění*. Dále se v textu velmi často objevují pojmy *základní škola hlavního vzdělávacího proudu* a *specializovaná základní škola*, jejichž definici uvádím níže.

V následujících studiích je sociální vyloučení chápáno jako „*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.*“ Jedním z projevů sociálního vyloučení je také nízká míra vzdělanosti a ztížená možnost tuto nevýhodu překonat. (GAC s.r.o., 2009)

V České republice neexistuje zákonem ukotvená definice *sociálního znevýhodnění*, výzkum se proto opírá pouze o posouzení významu tohoto pojmu ze strany škol. Školy na základě místa bydliště dítěte, informací o jeho rodičích, o jejich finanční situaci a pozic na trhu práce byly schopné určit, zda by dítě mohlo spadat do oblasti sociálně znevýhodněných dětí či nikoliv. (GAC s.r.o., 2010)

Za romského žáka/romskou žákyni je ve studiích považován „*člověk, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) sám hlásil(a), nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních či sociálních) indikátorů.*“ (GAC s.r.o., 2010)

Základní školou hlavního vzdělávacího proudu se rozumí „*škola, která žáky/žákyně vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu Základní škola.*“ Za specializovanou základní školu se pak považuje taková, která „*je nastavena na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (GAC s.r.o., 2009)

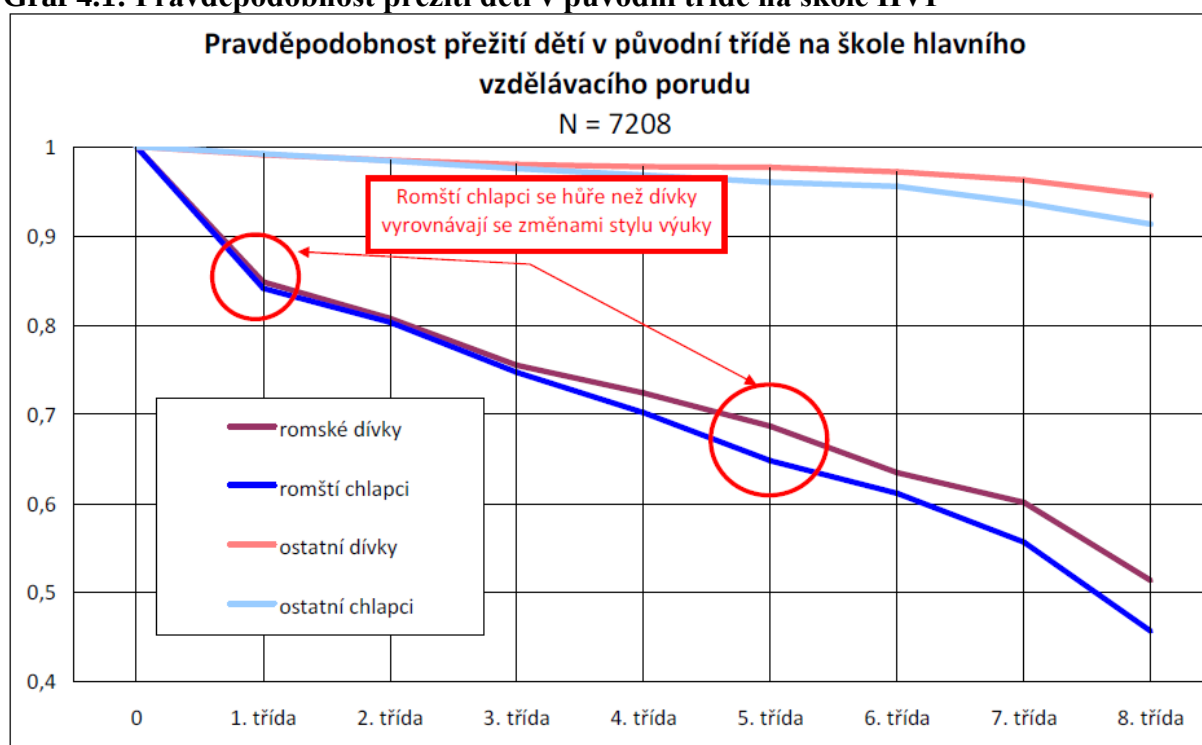
Středními školami se rozumí pro zjednodušení všechny školy, které poskytují střední vzdělání. Spadají sem gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a odborná učiliště. (GAC s.r.o., 2010)

4.1 Výzkum č. 1: Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských dětí

Výzkum „Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit“ byl proveden společností GAC s.r.o.¹ na veřejnou zakázku „Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň a žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“ zadanou MŠMT v roce 2008. Studie potvrdila domněnku odlišnosti vzdělanostních drah romských a ostatních dětí vzdělávajících se v okolí vyloučených lokalit na území České republiky. Výzkum se skládal z více částí, z nichž za stěžejní vzhledem k cíli práce považují kvantitativní část. Údaje byly získány za 8462 dětí, většina z nich navštěvovala základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Poměr chlapců a dívek je přibližně shodný. Romské děti tvoří přibližně pětinu celku, tedy 1800 žákyň a žáků. (GAC s.r.o., 2009)

Výsledky analýzy potvrdily hypotézu, že romské děti jsou vzdělanostně méně úspěšné než ostatní žáci a žákyňe. Graf 4.1 znázorňuje šanci „na přežití“ romských a ostatních dětí v původní třídě na základní škole HVP.² (GAC s.r.o., 2009)

Graf 4.1: Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole HVP



Zdroj: GAC s.r.o., 2009

¹ GAC spol. s r. o. je společnost založená pro realizaci větších zakázek týkajících se analýzy veřejného mínění, kvantitativních i kvalitativních výzkumných šetření, poradenstvím v oblasti přípravy projektových žádostí o podporu ze strukturálních fondů EU, analýzou veřejných politik na celostátní i regionální úrovni a studiemi v oblasti regionálního rozvoje.

² HVP je zkratkou pro hlavní vzdělávací proud

Zatímco u romských dětí opustí přibližně polovina z nich svou původní třídu, v majoritní populaci odejde z původní třídy zhruba jedna z dvaceti dívek a jeden z deseti chlapců. Hůře jsou na tom v obou případech chlapci. Romští žáci mají přibližně poloviční šanci na ukončení základní školy se svými vrstevníky, se kterými ji začali. Jak můžeme vidět, k větší intenzitě odchodů dochází po prvním ročníku a také na druhém stupni. (GAC s.r.o., 2009)

Romské děti, které byly označeny, že pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí, se do osmé třídy dostanou velmi stěží, pouze ve čtyřech případech z deseti, u ostatních romských dětí, kde sociální vyloučení není tak výrazné, je to asi sedm z deseti. (GAC s.r.o., 2009)

Tabulka 4.1: Podíl odchodů na specializované školy podle jednotlivých tříd

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

Zdroj: GAC s.r.o., 2009

Tabulka 4.1 srovnává podíl odchodů na specializované školy podle jednotlivých tříd mezi romskými a ostatními dětmi. Pro romské děti lze označit za problematické dva body, a to první a pátý ročník. Pokud romské dítě „přežije“ první třídu, jeho pravděpodobnost „přežít“ na základní škole HVP se zvýší přibližně o čtvrtinu. Největší rozdíl mezi romskými a ostatními dětmi nastává v prvním ročníku, kdy do specializovaných základních škol odchází přibližně dvojnásobný podíl romských žákyň a žáků než v případě ostatních. (GAC s.r.o., 2009)

Je třeba podotknout, že některé romské děti nastoupí rovnou na specializované základní školy. „Z tisíce romských dětí, které ve školním roce x/y nastoupí na ZŠ nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, jich třináct procent zahájí své vzdělání na specializovaných základních školách, zbývajících osmdesát sedm pak v rámci hlavního vzdělávacího proudu.“ (GAC, s.r.o., 2010) Z ostatních dětí nastoupí na specializovanou základní školu pouze dvě procenta. (GAC s.r.o., 2010)

S předchozí tabulkou souvisí také tabulka 4.2, která znázorňuje podíl romských a ostatních dětí na základních školách HVP a na specializovaných základních školách.

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 %

Zdroj: GAC s.r.o., 2009

Zatímco podíl ostatních dětí vzdělávajících se na základních školách HVP je 92 procent, u romských dětí tento podíl činí pouze 72 procent. Jinými slovy, ze 100 romských dětí z blízkosti sociálně vyloučených lokalit se jich 28 vzdělává mimo hlavní vzdělávací proud, kdežto u ostatních dětí nastane tento jev jen u 8 dětí ze 100. (GAC s.r.o., 2009)

Významné zjištění přinášejí následující dvě tabulky. Z tabulky 4.3 lze vyčíst, že více než čtvrtina romských žákyň a žáků, které navštěvují základní školy hlavního vzdělávacího proudu, se vzdělává na školách, kde jsou romské děti ve většinovém prostředí. Polovina romských dětí na ZŠ HVP se vzdělává na školách, kde zaujímá minoritní pozici. V tabulce 4.4 pak vidíme situaci na specializovaných základních školách, zde je patrné, že 66 procent romských žákyň a žáků specializovaných základních škol dochází do těch škol, v nichž tvoří romské děti většinu, děti se zde pohybují ve svém vlastním sociálním a etnickém prostředí, na které jsou zvyklé z domova. Tento poznatek je charakteristickým rysem českých speciálních škol. (GAC s.r.o., 2009)

Tabulka 4.3: Distribuce romských a ostatních dětí na ZŠ HVP podle podílu RD³

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 %

Zdroj: GAC s.r.o., 2009

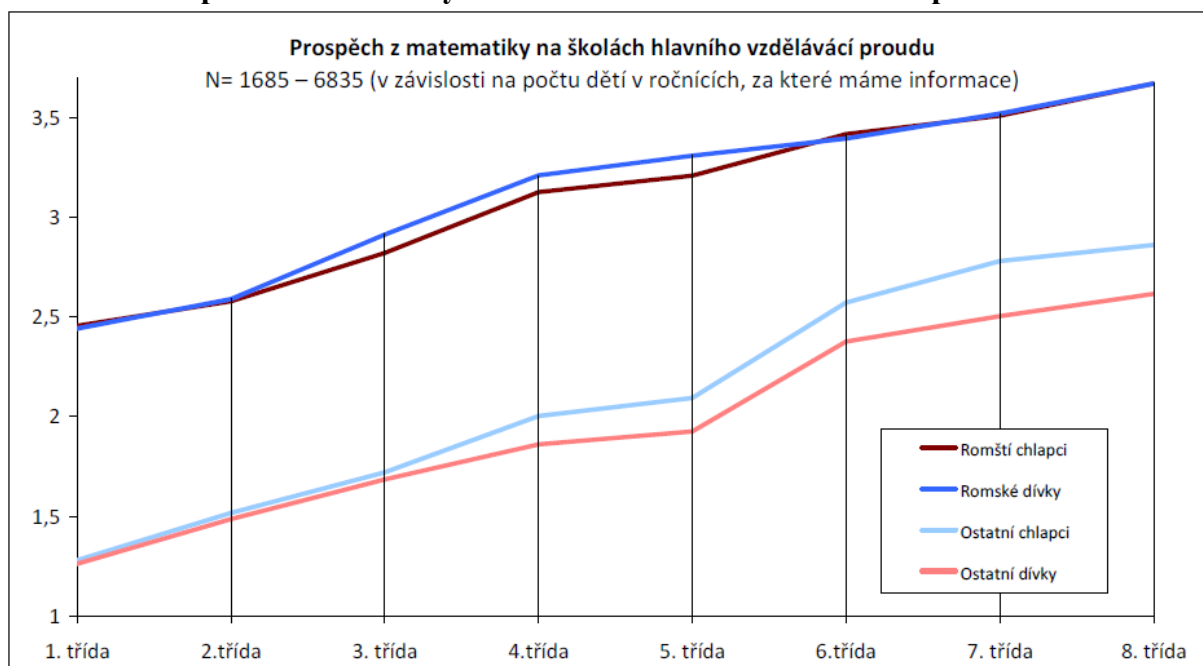
³ RD je zkratkou pro romské děti

Tabulka 4.4: 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 %

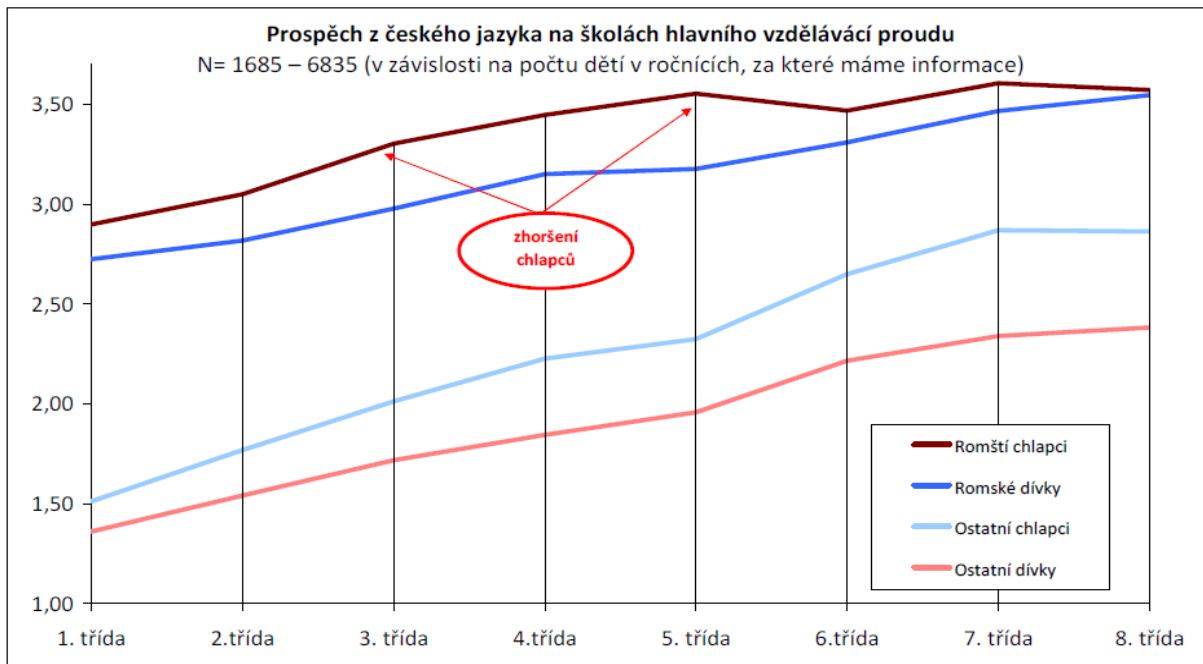
Zdroj: GAC s.r.o., 2009

Dalším indikátorem, který odráží vzdělanostní nerovnosti mezi romskými dětmi a ostatními vrstevníky, je prospěch z profilových předmětů matematika a český jazyk. Jak můžeme vidět na následujících grafech, prospěch z českého jazyka i z matematiky je u romských dětí po celou dobu vzdělávání na základních školách HVP v blízkosti sociálně vyloučených lokalit mnohem horší než u ostatních dětí. Ke konci základní školy se známky romských žáků a žáků dokonce blíží k pásmu nedostatečnosti. (GAC s.r.o., 2009)

Graf 4.2: Prospěch z matematiky na školách hlavního vzdělávacího proudu

Zdroj: GAC s.r.o., 2009

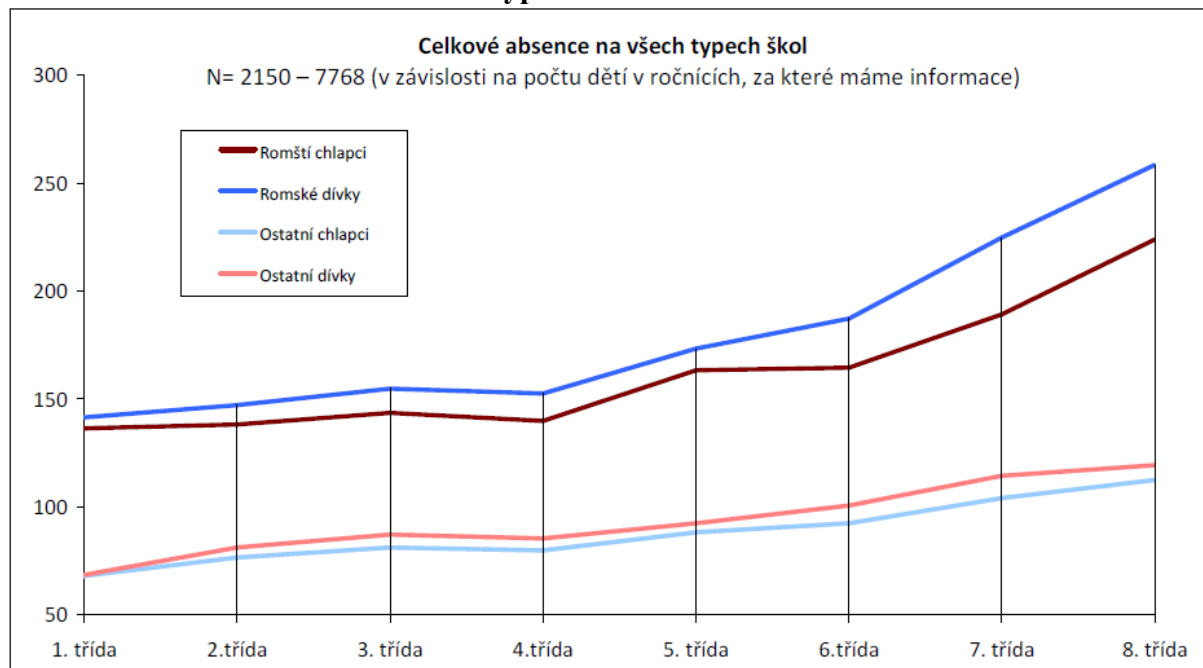
Graf 4.3: Prospěch z českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu



Zdroj: GAC s.r.o., 2009

S prospěchem také souvisí míra absencí. Vysokou míru absencí lze chápat jako příčinu horších výsledků, ale také jako projev frustrace ze špatných výsledků. Z grafu 4.4 je patrné, že míra absencí je u romských dětí z okolí sociálně vyloučených lokalit téměř trojnásobně vyšší oproti jejich vrstevníkům z majoritní společnosti. Absence mají v obou případech rostoucí tendenci, největších čísel dosahují na konci druhého stupně. (GAC s.r.o, 2009)

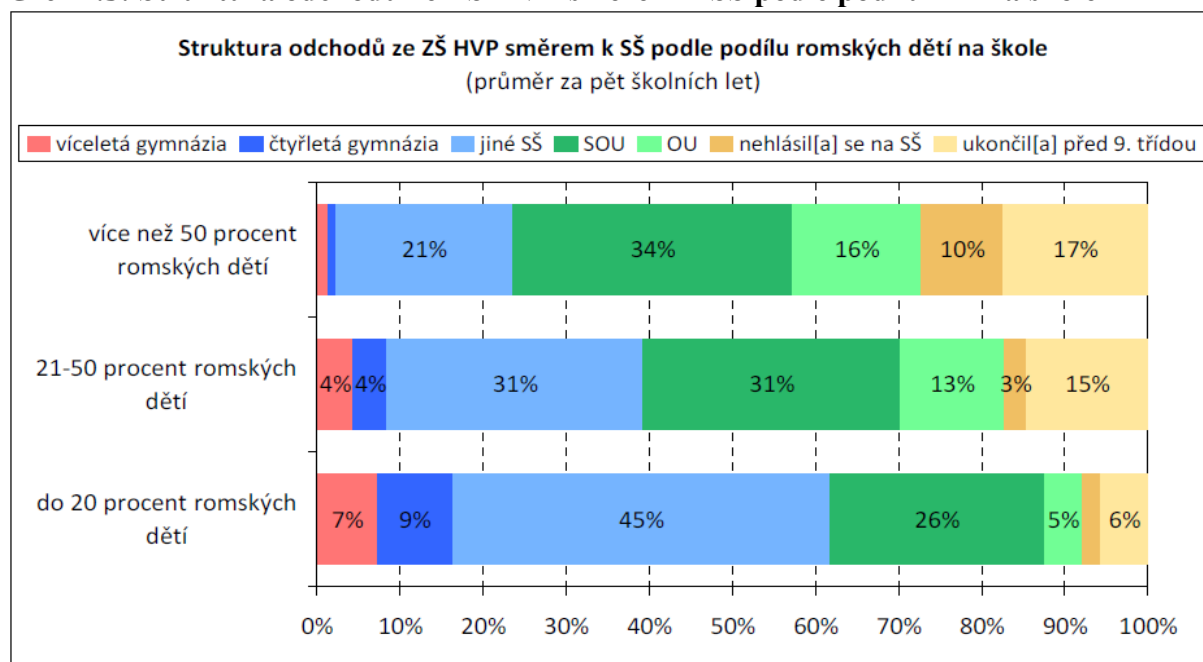
Graf 4.4: Celkové absence na všech typech škol



Zdroj: GAC s.r.o., 2009

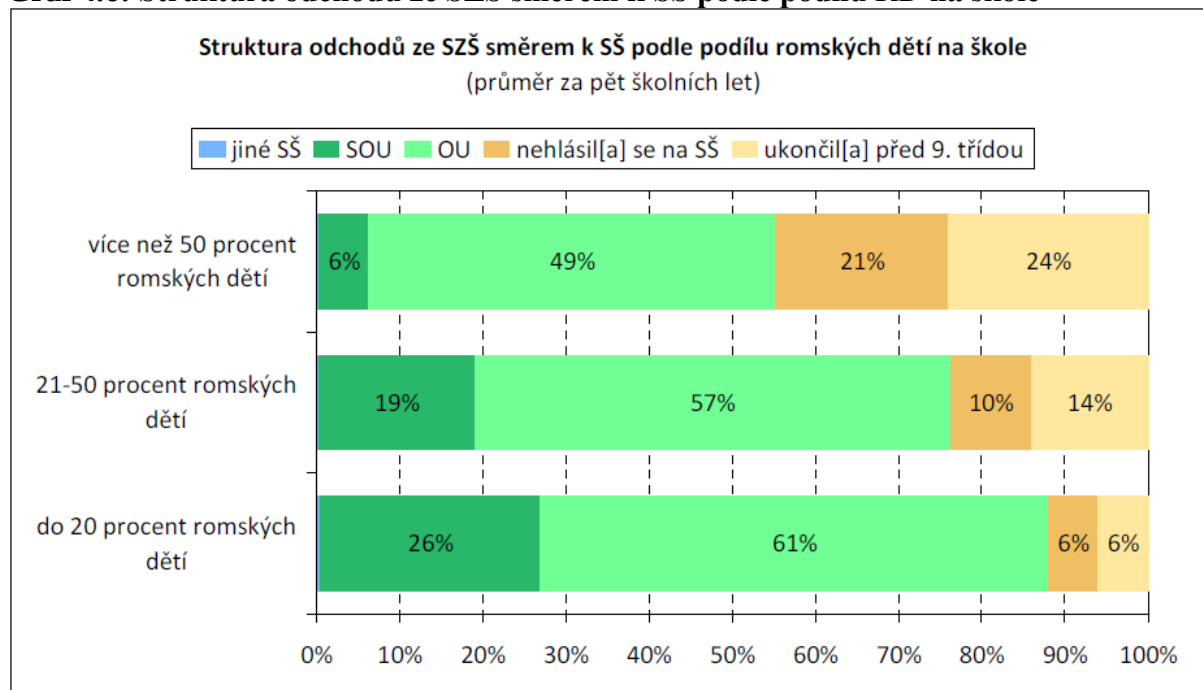
Co se týká přechodů romských dětí ze ZŠ na střední, můžeme zpozorovat značné rozdíly mezi školami s odlišným podílem romských dětí. V analýze však musíme oddělit ZŠ HVP a SZŠ z důvodu rozdílné náročnosti učiva. Ukázalo se, že s vyšším zastoupením romských dětí na škole roste také obtížnost romského žáka dostat se na gymnázia a na obory zakončené maturitní zkouškou. (viz grafy 4.5 a 4.6). (GAC s.r.o., 2009)

Graf 4.5: Struktura odchodů ze ZŠ HVP směrem k SŠ podle podílu RD na škole



Zdroj: GAC s.r.o., 2009

Graf 4.6: Struktura odchodů ze SZŠ směrem k SŠ podle podílu RD na škole



Zdroj: GAC s.r.o., 2009

Děti hlásící se na střední školu ze základních škol s vysokým podílem romských dětí navíc oproti ostatním školám výrazně více odcházejí na odborná učiliště, v horším případě se na školu vůbec nehlásí. Tento typ škol má také nejvyšší podíl dětí ukončujících docházku před devátou třídou. Dle tohoto výzkumu mají děti z „romských škol“ trojnásobně menší šanci, že skončí s kvalifikací respektive s ukončenou základní školou. U specializovaných základních škol je situace obdobná. 45 procent romských žákyň a žáků ze škol s vysokým podílem romských dětí již dále ve vzdělání nepokračuje, 49 procent pokračuje, ale odchází na nejjednodušší typy středního školství, kterými jsou odborná učiliště. (GAC s.r.o., 2009)

4.2 Výzkum č. 2: Přechody ze základních škol na střední školy

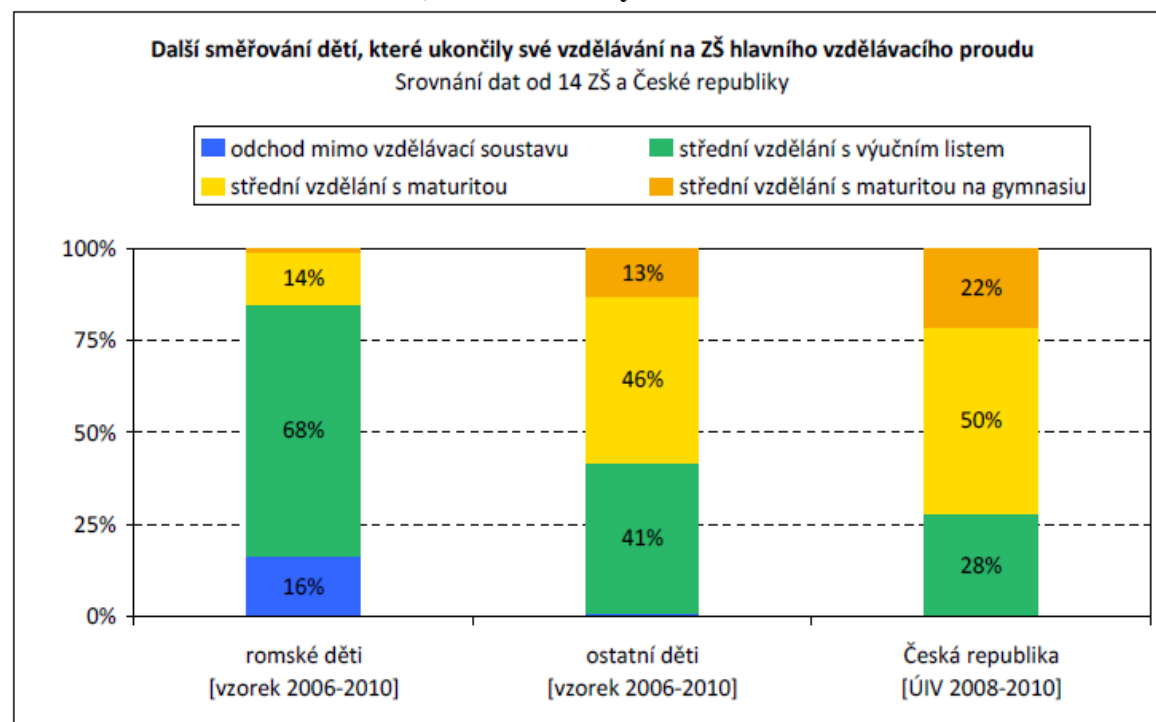
V roce 2010 proběhl výzkum týkající se problematiky vzdělanostní úspěšnosti romských dětí z rezidenčně segregovaného prostředí. Jedná se o „*Sociologickou analýzu přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy.*“ Předchozí výzkum se zabýval oblastí primárního vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit, tento výzkum jej rozšiřuje o oblast sekundárního vzdělávání a je zaměřen na školy, do kterých docházejí děti ze 310 vyloučených lokalit, výsledky výzkumu lze považovat za reprezentativní pro celou Českou republiku. (GAC s.r.o., 2010)

4.2.1 Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu

První část studie se zabývá strukturou odchodů ze základních škol HVP. Vzorek zahrnoval 2204 dětí, z nichž 723 bylo romských a 1481 ostatních. Data byla získána ze 14 základních škol HVP, které se nacházejí v sedmi krajích ČR s největším rozsahem sociálního vyloučení. Je třeba poznamenat, že zde není identifikován další průběh vzdělávací trajektorie, struktura odchodů ze ZŠ tedy neinformuje o tom, jakého nejvyššího vzdělání nakonec dítě dosáhne, odráží ale dosavadní průběh vzdělání dítěte. (GAC s.r.o., 2010)

Výzkum srovnal skladby typů odchodů romských a neromských dětí a zbytku populace ČR a identifikoval značné odlišnosti v několika oblastech. Následující graf zaznamenává další směřování žákyň a žáků, kteří ukončili své vzdělávání na ZŠ HVP. Hned zde můžeme spatřit první diferenci, a to v zastoupení dětí, které navždy nebo alespoň na čas ukončí své vzdělávání. U romských dětí se jich v průběhu pěti let přestalo vzdělávat 119 ze 723, kdežto u ostatních dětí pouze 11 z 1 481, tedy minimální počet. Romské děti vzdělávající se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit opouštějí vzdělávání po základní škole asi šestnáctkrát častěji než jejich neromští vrstevníci. (GAC s.r.o., 2010)

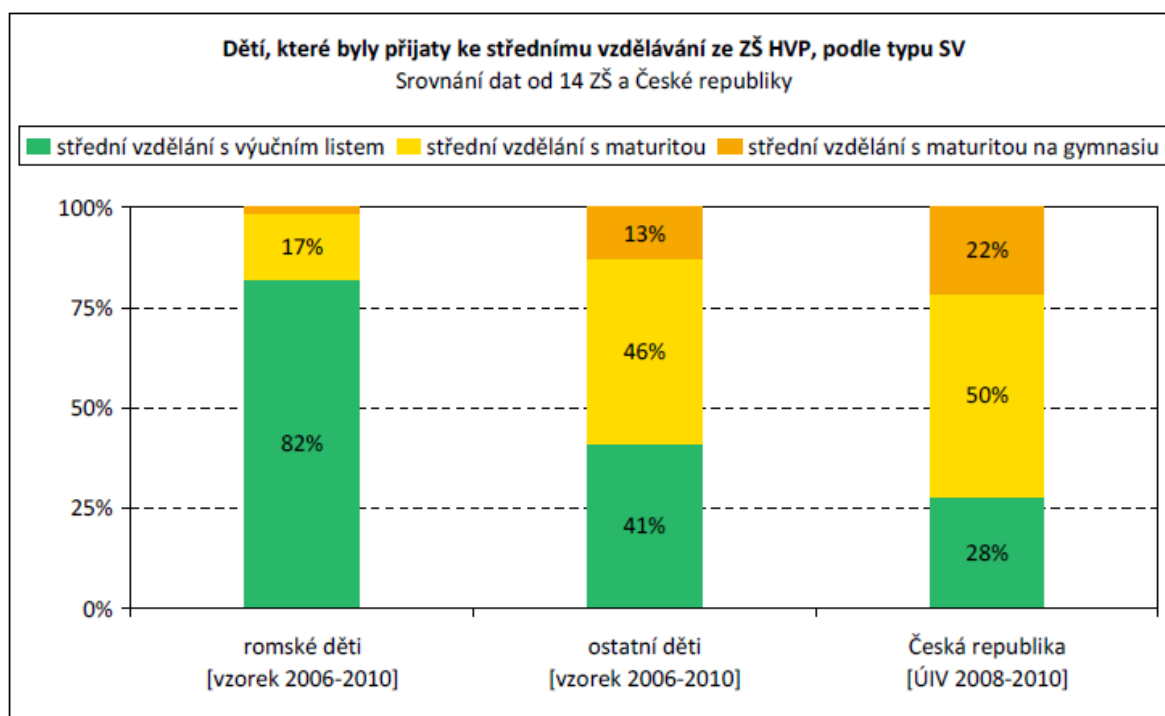
Graf 4.7: Další směřování dětí, které ukončily své vzdělávání na ZŠ HVP



Zdroj: GAC s.r.o., 2010

Druhou odlišností mezi romskými a neromskými dětmi je skladba typů středního vzdělání žákyň a žáků, kteří si podali přihlášku dále a byli přijati. Výsledky upozorňují na významné rozdíly u všech tří populací. Ponecháme-li stranou děti, které z dalšího vzdělávání odešly, rozdíl ještě více vynikne, což můžete vidět na grafu 4.8. „Zatímco přibližně osm z deseti romských dětí, které si podaly přihlášku, směřuje na učební obory, v celku populace míří kolem sedmi dětí z deseti k maturitě.“ (GAC s.r.o., 2010) Odlišnosti celostátních dat a dat o ostatních žácích lze v tomto případě připsat podobnosti sociální skladby dětí v místních školách, na kterou upozornil mezinárodní srovnávací výzkum PISA. Výzkum PISA z roku 2009 přinesl zjištění, že místní školství výrazně tíhne ke koncentraci žákyň a žáků s podobným zázemím a podobnou čtenářskou gramotností ve školách či třídách. (GAC s.r.o., 2010)

Graf 4.8: Děti, které byly přijaty ke střednímu vzdělávání ze ZŠ HVP, podle typu SV⁴



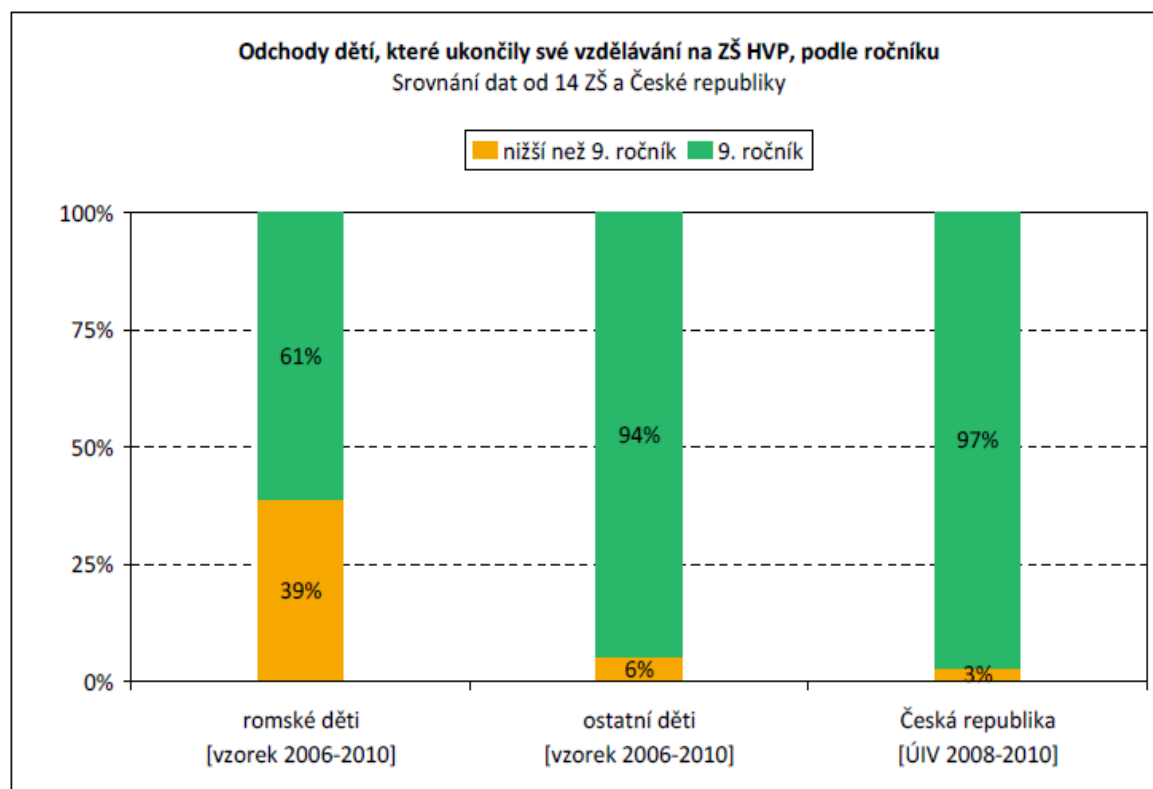
Zdroj: GAC s.r.o., 2010

Třetí odlišnost mezi všemi třemi soubory, kterou zjistil výzkum GAC s.r.o. (2010), se týká poměru mezi gymnaziálním a jiným maturitním oborem. Romské děti výrazně méně odcházejí na střední školy s maturitou, ale také méně často odcházejí na gymnázia. ÚIV nedávno realizoval výzkum, dle něhož „romské děti, které odcházejí ze základních škol na obory s výučním listem, začínají svou středoškolskou vzdělávací trajektorii v polovině případů na méně teoreticky náročných učebních oborech, což kontrastuje s dětmi ostatními, u nichž je to necelá pětina.“ (GAC s.r.o., 2010) Tyto obory však mají být určeny převážně dětem vycházejícím z nižších ročníků ZŠ a dětem se zdravotním znevýhodněním.

Graf 4.9 zaznamenává odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, podle ročníku. Pokud dítě opustí školu dříve než v devátém ročníku, má nižší šanci studovat náročnější středoškolský obor. Podíl romských dětí, které ukončily základní vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu dříve než v devátém ročníku, je o poznání vyšší než u ostatních dětí, kde podíl činí 6%. V celku České republiky je tento podíl pouze 3%. (GAC s.r.o., 2010) Lze tedy říci, že „předčasný odchod z primárního vzdělávání poskytovaného v rámci hlavního vzdělávacího proudu je u romských dětí přibližně třináctkrát častější, než je celostátní průměr.“ (GAC s.r.o., 2010)

⁴ SV je zkratkou pro střední vzdělání

Graf 4.9: Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na ZŠ HVP, podle ročníku



Zdroj: GAC s.r.o. 2010

Diference v odchodech dětí jsou tedy zcela patrné, lze je však považovat pouze za částečné informace, neboť pracují s předpoklady. Dítě, které je přijato na střední školu, nemusí tuto školu začít navštěvovat nebo ji nemusí z různých příčin dokončit. Z tohoto důvodu se nyní zaměřím na středoškolské vzdělávání a jeho dokončení.

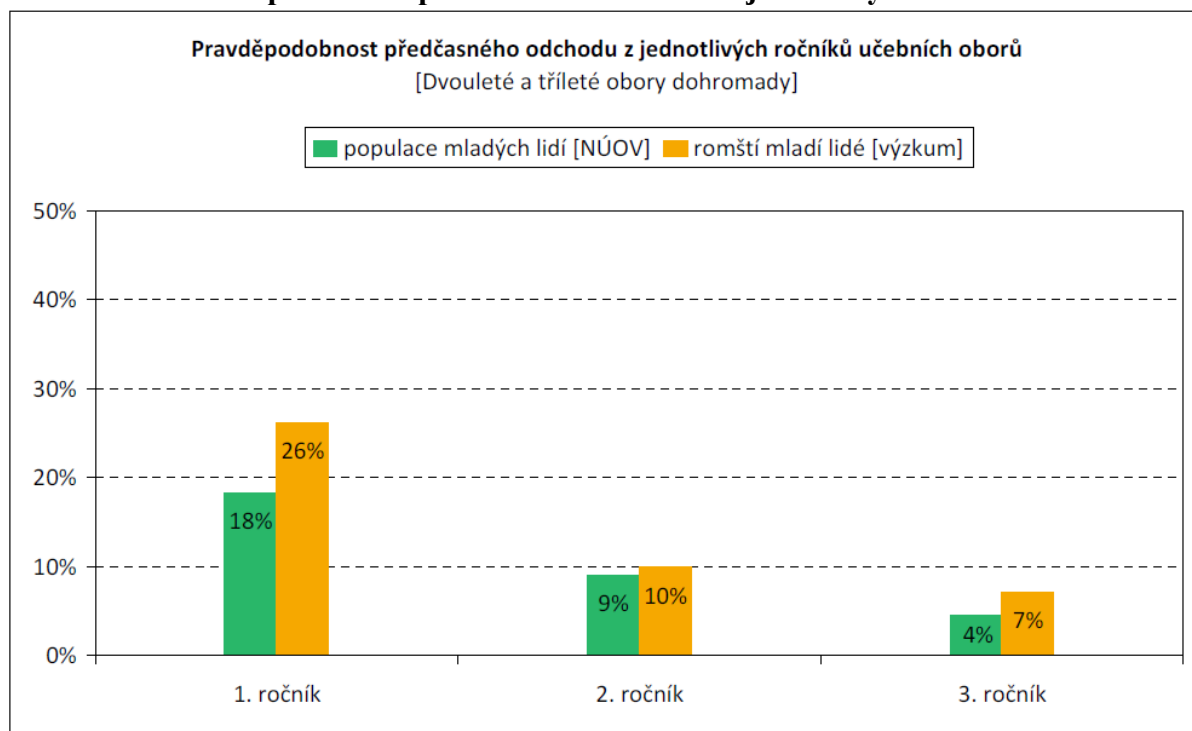
4.2.2 Středoškolské vzdělávání a jeho dokončení

Na rozdíl od základních škol jsou střední školy diferencovanější, neboť existuje několik typů středního vzdělávání a navazujících oborů. Navíc zde chybí celostátní data o předčasných odchodech či přestupech žáků a žákyň, proto se musíme spoléhat pouze na výsledky jiných projektů a šetření, jedním z nich je studie z roku 2006 s názvem „*Předčasné odchody mladých lidí ze středního vzdělávání: rozsah, problémy, příčiny, možnosti prevence.*“ Ukázalo se, že předčasné odchody jsou mnohem častější u škol s nízkou teoretickou náročností, tedy u odborných učilišť. U žáků a žákyň z odborných učilišť jsou přechody na jinou školu pouze výjimečné, neboť z nich lze těžko přejít na školy s nižší náročností, ty prakticky neexistují. Jak již bylo řečeno, podíl romských dětí se snižující se náročností oborů roste, na dvouletých či tříletých oborech mohou tvořit více než polovinu třídy, naopak na maturitních oborech se vyskytují pouze jednotlivci. (GAC s.r.o., 2010)

Kvantitativní části projektu „*Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*“ se zúčastnilo pouze 6 z 25 oslovených středních škol, z tohoto důvodu se zde s vyšší pravděpodobností může objevit statistická chyba, zároveň jsou ale tyto školy zastoupeny velkým počtem romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Výzkum zjistil, že 101 z 245 (41%) romských dětí majících zahájeno střední vzdělávání v uplynulých letech studium oboru nedokončilo. Výsledek však nebere v potaz rozdílnou náročnost středoškolského studia. (GAC s.r.o., 2010)

Graf 4.10 srovnává pravděpodobnost předčasného odchodu z jednotlivých ročníků učebních oborů mezi romskými mladými lidmi a celkem populace mladých lidí. Srovnání s ostatními dětmi nelze uskutečnit z důvodu rozdílných metod zpracování dat. Za povšimnutí stojí první sloupec grafu, který zaznamenává pravděpodobnost předčasného odchodu z prvního ročníku. Dle zjištění NÚOV z prvního ročníku učebních oborů odešlo 18 % dětí či mladých lidí v případě širší populace, u romských žáků a žákyň, kteří nastoupili na jednu ze škol, od nichž byla získána data, byl tento podíl 26%, tj. o poznání vyšší. V případě dalších ročníků nejsou difference příliš výrazné. (GAC s.r.o., 2010)

Graf: 4.10: Pravděpodobnost předčasného odchodu z jednotlivých ročníků UO



Zdroj: GAC s.r.o., 2010

4.3 Příčiny segregace

Výraznější množství odchodů na specializované základní školy následuje po první třídě. Jedním z důvodů může být fakt, že romské děti nemají po nástupu do školy dostatečně dobře osvojené sociální a především jazykové schopnosti jako děti pocházející z majoritních rodin. Větší množství odchodů je zaznamenáno i před a po přechodu na druhý stupeň, kdy se mění charakter výuky a roste její náročnost, látka probíraná v matematice a v českém jazyce je složitější, navíc se přidávají další odborné předměty. (GAC, 2007)

Hlavní důvod neúspěšnosti při přechodu z prvního ročníku do druhého spočívá v nedostatečné přípravě romských dětí na zahájení školní docházky. Většina romských dětí vyrůstá v takovém sociálním prostředí, které je nedostatečně vybaví dovednostmi vyžadovanými českým vzdělávacím systémem. Nedostatečně připravené bývají především děti, které nenavštěvovaly žádnou formu předškolního vzdělávání. Stěžejní roli v neúspěchu romských dětí hraje nedostatečná znalost českého jazyka, objevují se ale i další problémy. Romské děti zpravidla nemají osvojeny základní společenské a hygienické návyky, k dalším příčinám neúspěchu patří i nedostatečná podpora ze strany rodiny. Některým dětem rodiče nezakoupí školní pomůcky nebo nemají doma potřebné prostředí pro přípravu na vyučování. (GAC, 2007)

Jak prokázaly výzkumy, míra absence roste s věkem dítěte. Velkým problémem je skryté záškoláctví, kdy dítě jde tzv. „za školu“, ale jeho rodiče toto jednání omlouvají. V některých případech musí děti s velkým počtem absencí nosit potvrzení od lékaře, což výrazně snižuje míru absencí za předpokladu, že místní lékaři nedávají omluvenky všem dětem, které si o to řeknou. Příčiny absence jsou na základních školách u romských žákyň a žáků odlišné, což se odvíjí od rozdílných požadavků vůči genderovým rolím v romských rodinách. (GAC, 2007)

Dalším důležitým poznatkem plynoucím z výzkumu Navrátila a kol. (2003) je rozdílnost postojů k výchově mezi Romy a majoritní společností. V tom spočívá jeden z hlavních problémů začlenění romských dětí do českého vzdělávacího systému. Střetávají se zde protichůdné postoje dospělých k dítěti. Postoj matek ke škole jako místu, kde jsou děti vychovávány a vzdělávány, je odlišný.

Majoritní rodiče jsou zaměřeny především na výkon dítěte ve škole a na výsledky. Vzdělané matky se nejvíce zaměřují na oblast, kde mohou svým dětem pomoci, tedy na školní přípravu. Pro romské matky je nejdůležitější, jak se dítě ve škole cítí. Zajímá je, jak učitelé reagují

na jejich děti a jak se chovají k rodičům samým, důležité jsou pro ně vztahy ve škole. Rodiče romských dětí hodnotí školu a učitele na základě reakcí dětí. Výkon dítěte nepovažují za klíčovou oblast. Majoritní rodiče dětem velmi často s přípravou do školy pomáhají a reagují na aktuální nedostatky a potřeby dětí. Naproti tomu romské matky předpokládají, že školní příprava je v kompetenci dětí samých a jejich učitelů, stejně tak jako školní dovednosti. Romské matky vnímají učitele jako osoby, které mají vliv a do jisté míry i moc nad jejich dětmi. Tuto skutečnost hodnotí negativně, naopak majoritní matky tuto skutečnost považují za samozřejmou. (Navrátil, 2003)

Romské děti vycházejí z odlišného výchovného prostředí. Jejich matky především zajímá, jak se ve škole cítí. V centru pozornosti matek jsou důsledky, které školní docházka na dítě má. Romské matky se soustřeďují především na péči o děti a na plnění jejich aktuálních potřeb. Proto aktuální nespokojenost dítěte ve škole může vyvolat negativní hodnocení učitelů ze strany romských rodičů. Postoj majoritních rodičů a učitelů lze charakterizovat výrokem: „Dítě by se mělo přizpůsobit škole.“ Romští rodiče však předpokládají, že škola by se měla přizpůsobit dítěti, jelikož i oni se dítěti přizpůsobují a je to pro ně samozřejmé. Majoritní matky také častěji používají odměny a tresty emotivního charakteru. Romské děti tento přístup „psychické manipulace“ neznají. Učitel, který by tento postoj vyjádřil, by byl brán jako absolutní nepřítel, zatímco majoritní děti tento postoj zcela chápou. (Navrátil, 2003)

Také profesní aspirace romských dětí nejsou příliš vysoké. Dle společnosti GAC s.r.o., která v roce 2009 uskutečnila anketu týkající se právě profesních aspirací romských žáků a ostatních jejich vrstevníků, si 72 procent dotazovaných dětí přálo vykonávat profese, k nimž je zapotřebí pouze výuční list, ostatní děti si vybíraly v převážné většině případů kvalifikovanější profese. (GAC s.r.o., 2009)

Všechny doposud jmenované faktory způsobující školní neúspěchy romských dětí lze označit za neinstitucionální. Existuje však ještě druhá kategorie, tj. kategorie institucionální, do níž náleží proměnné spjaté s nastavením vzdělávacího systému, jeho praktikami a výsledky.

Výzkum PISA z roku 2009 přinesl zjištění, že Česká republika patří mezi ty země OECD, kde se děti s obdobným zázemím a s obdobnou úrovní čtenářské gramotnosti koncentrují ve stejných školách. Pro český vzdělávací systém je také typické, že rozdíly související se sociálně ekonomickým postavením rodičů (tj. faktory neinstitucionální) překonává v menší míře než je tomu u ostatních zemí. (GAC s.r.o., 2010) Dle společnosti GAC s.r.o. (2010) v České republice existuje „*systém vícerychlostního školství, kde se na jedné straně vyskytují*

základní školy, které připravují žákyně a žáky s velkými předpoklady a ze vzdělaných rodin pro studium na vysoké školy, na druhé straně pak školy, kde převážná část jejich absolventek a absolventů směřuje na učební obory.“

Dá se říci, že děti pocházející ze sociálně vyloučených lokalit, pro jejichž rodiny a okolí je typická vysoká nezaměstnanost, nízká kvalifikace a nízké profesní aspirace, se ani na školách prakticky nepotkají s dětmi pocházejícími z bohatších či více vzdělaných rodin. Typické znaky romských dětí, jako jsou například špatný prospěch a vysoká míra absencí, se tak stávají strukturálním problémem, nikoliv pouze záležitostí jednotlivců. Tento jev má výrazný vliv na zhoršení vzdělanostních šancí romských žákyň a žáků. (GAC s.r.o., 2010)

Výzkum PISA navíc dokázal, že dovednosti žákyň a žáků jsou rozdílné nejen mezi školami, ale také mezi regiony. Porovnáme-li regiony z hlediska čtenářské gramotnosti, nejhůře jsou na tom kraje Ústecký, Karlovarský, Olomoucký a Moravskoslezský. Rozdíly v dovednostech dětí zrcadlí rozdílnou sociální strukturu obyvatel regionů, ale také rozdílnou výkonnost základních škol. ZŠ mají nízkou dovednost překonávat rozdíly dané sociálním zázemím. (Palečková, Tomášek, Basl, 2010)

5 ZÁVĚRY A DŮSLEDKY

Z výsledků dostupných výzkumů je tedy zcela patrné, že **k segregaci romských dětí v českém vzdělávacím systému dochází**, a to ve značné míře. Romské děti docházející do škol v blízkosti sociálně vyloučeného prostředí v porovnání s ostatními dětmi častěji propadají, ukončují školní docházku dříve než v závěrečném ročníku, jsou přeřazovány do praktických základních škol a také jsou klasifikováni horším stupněm známkování. Dále se prokázalo, že děti ze škol s vysokým podílem romských dětí jsou při přechodech na střední školy výrazně méně úspěšné než děti ze škol, kde romští žáci zaujímají pouze minoritní postavení.

Bylo prokázáno, že struktura odchodů ze základních škol na střední školy se od celostátních údajů liší nejen u romských dětí, ale také u ostatních žákyň a žáků, kteří se vzdělávají na školách hlavního vzdělávacího proudu v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Potvrdilo se tak, že český vzdělávací systém tíhne ke koncentraci dětí se stejným či podobným sociálním zázemím do stejných tříd a škol.

Sebraná data od čtrnácti základních škol hlavního vzdělávacího proudu přinesla zjištění, že romské děti ze sociálně vyloučených lokalit, na rozdíl od ostatních dětí, šestnáckrát častěji opouští vzdělávání po základní škole, ať už dočasně či trvale. Většina romských dětí, která se hlásí na střední školu, si podává přihlášku na učební obory, zatímco mezi ostatními dětmi jich sedm z deseti směřuje k maturitě. Romské děti si v polovině případů vybírají učební obory méně teoreticky náročné, u ostatních dětí je to pouze pětina. Také předčasný odchod ze základních škol je u nich mnohem častější, než je tomu u majoritní populace.

Podíl romských dětí na středních školách s rostoucí náročností oborů klesá, na maturitních oborech se vyskytují pouze jednotlivci. Z 245 romských dětí, které nastoupily na střední školu, jich 41 procent studium nedokončilo.

Hlavními příčinami školní neúspěšnosti romských dětí jsou odlišný jazykový vývoj, nedostatečná příprava na školu, klima na škole, nízké profesní aspirace, špatný vztah ke škole, vysoká školní absence, nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami, odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy, u některých Romů nedocenění významu vzdělání a nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin. (Šotolová, 2011)

Na vzdělanostních nerovnostech má také zásadní podíl český vzdělávací systém, který pouze v minimální míře překonává rozdíly související s odlišným sociálním zázemím dětí. Vzdělanostní nerovnosti také prohlubuje rozdílná výkonnost základních škol.

Rozdíly ve školním vzdělání Romů a majority jsou dle mého názoru jednou z hlavních příčin sociálního vyloučení Romů. Tato situace má pro Romy fatální důsledky. S nízkým stupněm školního vzdělání mají Romové jen velice omezenou šanci uspět na trhu práce, což je příčinou dalších nepříznivých faktorů, mezi něž patří chudoba, závislost Romů na sociálních dávkách, horší zdravotní stav, horší podmínky pro bydlení atd.

Neuspokojivý současný stav romské populace, včetně její vzdělanostní úrovně má dle Šotolové (2011) „*nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění. Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnicitou, kulturní a sociální odlišností.*“ Škola by měla odpovídat za kvalitu vzdělávacího procesu s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství. Ke stěžejním úkolům patří čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku základní školy v důsledku nedostatečných jazykových schopností a celkové sociální situace, dále motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků a co nejvíce využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život. (Šotolová, 2011)

5.1 Kritika segregační praxe v České republice a reakce vlády

Česká republika čelí v posledních letech řadě kritik týkajících se vzdělávání romských dětí. V roce 2010 lidskoprávní organizace Amnesty International vyzvala vlády evropských států, aby ukončily segregační praxe a nerovný přístup ke vzdělávání romských dětí. Nicméně v řadě evropských zemí je diskriminace romských dětí ve školských systémech hluboce zakořeněna a tisícům z nich nadále znemožňuje dosáhnout kvalitního vzdělání. Děje se tak i navzdory pozornosti, kterou nápravě této situace již pět let věnuje Evropský soud pro lidská práva. V roce 2007 vynesl Velký senát ESLP rozsudek v případě „*D. H. a ostatní proti České republice*“. Soud rozhodl, že umístěním 18 romských dětí, které Českou republiku žalovaly, do školy určené pro děti s mentálním postižením na základě jejich etnického původu, byla porušena povinnost státu zajistit přístup ke vzdělání bez diskriminace. Následně soud vyzval

vládu České republiky, aby tuto diskriminační praxi co nejdříve ukončila a odčinila její následky. (Amnesty International, 2010)

Vláda České republiky v březnu 2010 přijala tzv. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Avšak jakkoliv byl tento projekt prezentován jako plán na změnu vzdělávacího systému, na diskriminaci na rasovém základě se nezaměřuje a neobsahuje ani konkrétní časově závazný plán vedoucí k desegregaci českých škol. Amnesty International je hluboce znepokojena tím, že po vynesení rozsudku tisíce romských dětí nadále získávají nedostatečné vzdělání ve školách pro žáky s mentálním postižením. Mnoho dalších je pak segregováno ve školách a třídách navštěvovaných pouze Romy, které rovněž poskytují horší vzdělání než školy navštěvované převážně žáky z majoritní populace. 20. října 2010 vysoké zasedání Rady Evropy o Romech vyústilo ve „Štrasburskou deklaraci o Romech“, která vyzvala členské státy, aby při rozvíjení strategie romské politiky plně zohlednily relevantní rozsudky Evropského soudu pro lidská práva. (Amnesty International, 2010)

Amnesty International znepokojuje skutečnost, že české úřady nevnímají zrušení rasové segregace a eliminaci odděleného a nerovného vzdělávání jako svůj cíl, ačkoliv by to mělo být ve středu zájmu české vzdělávací politiky. Během úřadu českého ministra školství Josefa Dobeše naopak došlo k pozastavení implementace „Národního akčního plánu“ a k odkladu projednávání dvou důležitých vyhlášek, které měly odstranit některé překážky bránící romským dětem v přístupu ke vzdělávání ve standardních školách. (Amnesty International, 2010)

Také OSN se kriticky vyjádřila k situaci v České republice. Dle Výboru pro práva dítěte OSN je Česká republika nečinná v oblasti práv dětí. V červnu roku 2011 proto naléhala na vládu, aby restrukturalizovala celý systém péče o dítě, čímž by mělo být zamezeno i segregaci romských dětí, především diskriminačních praktik ve vzdělávacím systému. Výbor také vyzval, aby česká vláda urychleně přijala komplexní národní akční plán prevence rasismu, rasové diskriminace, xenofobie a netolerance a určila nezávislý orgán, který by dohlížel na Úmluvy o právech dítěte. (Liga lidských práv, 2011)

Vláda uznala, že samotný vzdělávací systém doposud nedostatečně refletovaly projevy sociokulturní odlišnosti romských dětí a jejich specifické potřeby. Prvořadá je tedy snaha odstranit tento již zmíněný sociokulturní handicap v oblasti vzdělávání. Ve Strategii pro zlepšení celkové situace vzdělávání romských dětí z roku 2001 se uvádí, že MŠMT „si je vědomo zásadního významu vzdělání pro úspěšnou integraci Romů do české společnosti a

rádo by dosáhlo rovnosti vzdělávacích šancí, která by přispěla k vyrovnání životních šancí Romů s většinovou populací."(Hajská, 2005) Romové jsou považováni za národnostní menšinu, která má stejné postavení jako ostatní národnostní menšiny (např. polská, německá, slovenská a další). Jelikož však jsou příslušníci romské národnostní menšiny nejvíce znevýhodněnou skupinou, považuje vláda ČR za prioritu zlepšit pomocí vyrovnávacích postupů jejich sociokulturně znevýhodněné postavení. I v oblasti vzdělávání se dle vlády romské problematice věnuje větší pozornost než problematice jiných národnostních menšin. (Hajská, 2005)

Vláda přijala množství opatření, kterými by mohla zamezit segregaci romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Přesto však segregace ve školství stále existuje, často má však skrytou podobu.

5.2 Integrovní nástroje

Ministerstvo školství realizuje řadu projektů, jejichž cílem je zlepšení rovných příležitostí žáků a podpora integrace národnostních menšin. Jako příklad bych uvedla projekt z dubna roku 2011, kdy MŠMT věnovalo téměř pět milionů korun na přípravu a výběr žákyň a žáků z národnostních menšin ke vzdělávání na Vyšší a Střední policejní škole Ministerstva vnitra v rámci Operačního programu vzdělávání pro konkurenceschopnost pro období 2007-2013. Další čtyři miliony šly z tohoto programu na samotné vzdělávání těchto žáků. Každoročně tam také posílá peníze pro sociálně potřebné romské studentky a studenty z vlastního dotačního programu. Žáci mohou dostat na studium z této dotace v prvním ročníku čtyři tisíce, ve druhém šest a ve třetím a čtvrtém osm až deset tisíc korun ročně. Další dotace na podporu romských žáků posílá MŠMT každoročně na přibližně dvě stě dalších středních škol v České republice. (MŠMT, 2011)

Poskytování dotací na podporu sociokulturně znevýhodněných romských žákyň a žáků je jeden ze způsobů, kterým MŠMT napomáhá začleňování romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu, není však stěžejní. Za klíčové integrační nástroje se v současné době považují předškolní vzdělávání, přípravný ročník a asistent pedagoga. Pokusím se je rozebrat podrobněji, neboť v ČR se již několik let můžeme setkat s jejich praktickým využitím.

5.2.1 Mateřské školy

Z výzkumů vyplynulo, že první ročník je pro romské děti jedním z nejkritičtějších ročníků, romské děti jsou při nástupu na základní školu mnohem méně vybaveni dovednostmi než děti z majoritní společnosti. Tento problém mohou zmírnit mateřské školy. Výzkumy dokazují pozitivní efekt navštěvování mateřských škol, romské děti, které do ní docházely, jsou ve svých vzdělávacích drahách podstatně úspěšnější. Mezi romskými dětmi, které docházely do mateřské školy, je pravděpodobnost přechodu do dalšího ročníku 0,92, zatímco mezi dětmi, které do ní nedocházely, je to 0,8. (Matějů a kol., 2010)

Mateřské školy navštěvuje pouze malý podíl romských dětí, přibližně 40%, mezi ostatními dětmi jimi prochází zhruba 90% všech dětí. Zvýšit míru romských dětí, které absolvují předškolní přípravu v mateřské škole, může pomoci několik nástrojů, mezi něž patří zřízení asistenta pedagoga v mateřské škole, terénní sociální práce či větší otevřenost mateřských škol. Hlavní bariéry však spočívají v nízké míře motivace mateřských škol participovat na řešení této problematiky, nízká míra motivace romských rodičů zapisovat své děti do mateřských škol nebo přeplněnost mateřských škol. (Matějů a kol., 2010)

5.2.2 Přípravné ročníky

Další opatření, které může vyrovnat šance romských dětí při vstupu do první třídy, představují přípravné ročníky, jejichž hlavním cílem je zkvalitnění českého jazyka k překonání jazykové i sociální bariéry dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Tento nástroj je používán ve větší míře na školách s vysokým podílem romských dětí.

Přípravné ročníky mají být zřizovány při mateřských nebo základních školách, děti se zde adaptují na nové prostředí a školní režim, jejich úkolem je také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů. Výuka probíhá hravou formou. (Šotolová, 2011) Se zavedením přípravného ročníku na škole je spojena řada výhod, objevují se však i nevýhody. Dle *Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit* (GAC s.r.o., 2006) přípravné ročníky zlepšují připravenost dětí na školní docházku, snižují absence romských žáků, škola je v bližším kontaktu s rodiči dětí a neplatí se zde školné. Nevýhody spočívají v tom, že do těchto tříd dochází převážně děti z romských rodin, z tohoto důvodu jsou často kritizovány, dle některých jsou dokonce označovány jako segregační opatření. Třídy jsou nejčastěji zřizovány při SZŠ, rodiče se mnohdy rozhodnou dítě na těchto školách ponechat.

Přestože přípravné ročníky jistě mají pozitivní vliv na vyrovnávání vzdělanostních šancí romských dětí s jejich neromskými vrstevníky, tento vliv zřejmě nebude tak velký jako v případě mateřských škol, přípravný ročník trvá pouze deset měsíců, zatímco do mateřské školy děti docházejí tři roky, mají tedy mnohem více času na osvojení jazykových a sociálních dovedností. Romské děti se také v mateřské škole pravidelně setkávají s dětmi z majoritní společnosti, kdežto v přípravných ročnících jsou často segregovány. Z tohoto důvodu považuji mateřské školy za efektivnější nástroj. Ke zvýšení návštěvnosti mateřských škol romskými dětmi by mohl přispět nástroj asistenta pedagoga.

5.2.3 Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je dalším nástrojem, který pomáhá romským dětem ze sociálně vyloučeného prostředí zvyšovat šanci na zvládnutí školních požadavků. Hlavním cílem asistentů pedagoga *„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.“* (Jindráková, 2008)

Nástroj asistenta pedagoga je na školách rozšířenější než přípravné ročníky. Ve školním roce 2007/2008 užívalo tuto funkci 68 procent škol. Nejmenší zastoupení je ve školách s nízkým podílem romských dětí. Délka zkušenosti se zastoupením asistenta pedagoga se také odvíjí od podílu romských dětí na škole, u škol s vysokým podílem je to v průměru dvanáct let. Ve třídách bez asistenta pedagoga projde do třetí třídy základních škol HVP 6,5 romských dětí z deseti, ve třídách, kde asistenti působí, je to 7,5 dětí. (Matějů a kol., 2010)

Osobně si myslím, že vzdělanostní nerovnosti mohou ovlivňovat také jiné politiky než vzdělávací. Příkladem může být oblast sociální politiky. Kdyby byla provedena restriktivní opatření v nastavení sociálních dávek, Romové by si začali více uvědomovat významu vzdělání. V současné době je mnoho Romů dobrovolně nezaměstnaných, jelikož dávky, které pobírají, jsou pro ně dostačující. Restrikce v této oblasti by je přiměla najít si práci, časem by si také uvědomili, že s vyšší kvalifikací se lze lépe uplatnit na trhu práce.

Jak již také bylo řečeno, pro romské děti ze sociálně vyloučených lokalit je typická nízká kvalita bydlení, což se také může odrazit na jejich horších školních výsledcích, neboť doma nemají vhodné podmínky pro domácí přípravu na vyučování. Efektivní bytová politika by tuto situaci také mohla zlepšit.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má na kontě mnoho strategií pro zlepšení vzdělanostní úrovně romských dětí, tyto návrhy na řešení by se ale měly spojit s ostatními integračními politikami, tím by se vytvořila komplexnější strategie, která by byla z mého pohledu efektivnější.

Vláda by také měla pravidelně monitorovat vzdělávací proces nejen romských, ale také ostatních dětí. Tím by měla k dispozici potřebné indikátory a mohla by tak porovnat, zda se situace vyvíjí k lepšímu či nikoliv. Také by byly identifikovány faktory, které mají největší vliv na dosažené vzdělání a vláda by tak mohla formulovat vzdělávací politiky tak, aby školní výsledky byly co nejméně determinovány sociálním zázemím dítěte. Vhodné by také bylo zavést monitoring v oblasti integračních nástrojů, aby bylo jasné, které nástroje jsou v odstraňování vzdělanostních nerovností nejúčinnější a na které se do budoucna zaměřit.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na segregaci romských dětí v českém vzdělávacím systému. Cílem práce bylo určit na základě výsledků dostupných výzkumných šetření porovnávajících vzdělanostní šance romských dětí s jejich neromskými vrstevníky, zda v českém vzdělávacím systému dochází k segregaci romských dětí a diskutovat důsledky tohoto jevu z perspektivy veřejné politiky.

V teoretické části jsem objasnila pojem segregace a objasnila problematiku vzdělanostních nerovností. Zároveň jsem blížeji popsala vzdělávání Romů v České republice spolu s rolí vzdělávací politiky.

V empirické části byly analyzovány samotné výzkumy zaměřující se na vzdělanostní nerovnosti mezi romskými a ostatními dětmi vzdělávajícími se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Bylo prokázáno, že k segregaci romských dětí v českém vzdělávacím systému dochází, romské děti dosahují nižšího vzdělání oproti dětem z majoritní populace, častěji propadají, jsou přeřazovány do specializovaných základních škol a ukončují docházku dříve než v závěrečném ročníku.

Za segregací můžeme hledat mnoho příčin, mezi něž patří nedostatečné jazykové schopnosti, špatný vztah ke škole, nízké profesní aspirace, vysoká míra absencí a sní související špatný prospěch, další příčinou je však také samotné nastavení českého vzdělávacího systému, který vzdělanostní nerovnosti spíše prohlubuje než-li odstraňuje. Byla prokázána rozdílná výkonnost základních škol. Děti docházející do škol s vyšším podílem romských žákyň a žáků jsou obecně méně úspěšné.

Česká republika v současné době používá řadu integračních nástrojů, z nichž za klíčové se považují předškolní vzdělávání, přípravný ročník a asistent pedagoga. Přesto však segregace romských dětí v českém vzdělávacím systému stále existuje.

Dokud se ukončení segregace romských dětí ve vzdělávacím systému nestane jedním z hlavních cílů české veřejné politiky, bude velice obtížné, spíše nemožné, vzdělanostní nerovnosti odstranit. Romské děti tak budou nadále dosahovat nižšího vzdělání v porovnání s majoritní populací, což negativně ovlivní celý jejich budoucí život.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Monografie

- 1) BURJANEK, A.: „Segregace“. Sociologický časopis 33, č. 4, str. 423-434. 1997.
- 2) CAVE, M., HANNEY, S., KOGAN, M. The use of performance indicators in Higher Education (3rd ed.). Higher Education Policy, Series 3. Jessica Kingsley Publisher. 1997. 276 s. ISBN 9781853023453
- 3) GULOVÁ, L. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2010. 223 s. ISBN 9788021053427.
- 4) JINDRÁKOVÁ, L. *Role asistenta pedagoga ve vzdělávání romských dětí*. Diplomová práce obhájená na katedře sociální práce FF UK v Praze. 2008.
- 5) MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Edited by Josef Basl. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2010. 495 s. ISBN 9788074190322.
- 6) MEURET, D. A system of Equity Indicators for Educational Systems. Pp. 134-164 in Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies. Dordrecht: Kluwer. 2001. 378 s. ISBN 9780792369882
- 7) NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál. 2003. 223 s. ISBN 8071787418.
- 8) PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* Praha, ÚIV. 2010. 51 s. ISBN 9788021106086.
- 9) SÝKORA, L. *Globalizace a její společenské a geografické důsledky*. In: Jehlička, P., Tomeš, J., Daněk, P. (eds): *Stát, prostor, politika: vybrané otázky politické geografie*. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta UK. Praha. 2010.
- 10) ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozšířené a upravené vydání. Praha: Karolinum, 2011, 130 s. ISBN 9788024619095.

Internetové zdroje

- 11) Amnesty International. [online]. 2010. *Romští žáci doplácí na segregaci ve vzdělání*. [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: <<http://www.amnesty.cz/z587/romsti-zaci-doplaci-na-segregaci-ve--vzdelani>>
- 12) HŮLE, D. *Segregační aspekty proromských politik*. [online]. 2009. [cit. 2013-02-16]. Dostupné z: <http://demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=660&PHPSESSID=c04f5e83a4936a6d8e0de6aa8d5b742d>
- 13) KUBÁLKOVÁ, P, FRYDECKÁ, L. 2006. *Romové: Naše děti jsou ve školách diskriminovány*. [online]. MF Dnes. [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: <http://zpravy.idnes.cz/romove-nase-deti-jsou-ve-skolach-diskriminovany-fuj/domaci.aspx?c=A061004_094203_studium_mad>
- 14) Liga lidských práv. [online]. 2011. *OSN hubuje Česko. Mimo jiné i kvůli segregaci Romů*. [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: <<http://llp.cz/2011/06/osn-hubuje-cesko-mimo-jine-i-kvuli-segregaci-romu-2/>>
- 15) MŠMT. [online]. 2011. *Ministerstvo školství intenzivně podporuje vzdělávání národnostních menšin*. [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/ministerstvo-skolstvi-intenzivne-podporuje-vzdelavani-2>>
- 16) TEMELOVÁ, NOVÁK. 2007. *Deník veřejné správy*. [online]. *Rezidenční segregace Romů v ČR*. [cit. 2013-02-16]. Dostupné z: <<http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6290962>>

Elektronické publikace

- 17) BEHRMAN, J. R., N. STACEY (eds.). 1997. *The social Benefits of Education*. [online]. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press. [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: <<http://books.google.com/books?id=B43bmVZDkTwC&printsec=frontcover&dq=The+Social+Benefits+of+Education&hl=cs#PPP1,M1>>
- 18) HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online]. 2005. [cit. 2013-03-19]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf>
- 19) OPEN SOCIETY INSTITUTE. [online]. *Monitoring Education for Roma. A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe*. . [cit. 2013-05-09]. New York: OSI, 2006. Dostupné z: <http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218>

- 20) SHAVELSON, R. J., McDONNEL, L., OAKES, J. What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(11). [online]. 1991. [cit. 2013-02-19]. Dostupné z: <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=11>>
- 21) TEMELOVÁ, J., SÝKORA, L. *Segregace: Definice, příčiny, důsledky, řešení*. In: SÝKORA, Luděk, TEMELOVÁ, Jana. *Prevence prostorové segregace*. [online]. Praha : PŘF UK, Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, s.5-20. 2005. 118 s. 2005. [cit. 2013-04-10]. Dostupné z: <http://everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace/Temelova_Sykora.pdf>

Interní materiály

- 22) GAC spol. s.r.o. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Interní materiál pro Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha, 2007, 56 s.
- 23) GAC spol. s.r.o. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Interní materiál Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Praha, 2006. 117s.
- 24) GAC spol. s.r.o. *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*. Interní materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha, 2010, 86 s.
- 25) GAC spol. s.r.o. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Interní materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Praha, 2009, 69 s.
- 26) STRAKOVÁ, J., D. GREGER, J. KALOUS, H. KOŠŤÁLOVÁ, P. POLECHOVÁ, J. SIMONOVÁ, O. ŠTEFL, A. VESELÝ. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Interní materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Praha, 2009, 52 s.

Právní předpisy

- 27) Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČNR	Česká národní rada
ČR	Česká republika
ESLP	Evropský soud pro lidská práva
GAC	Gabal Analysis & Consulting
HVP	hlavní vzdělávací proud
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OSN	Organizace spojených národů
PISA	Programme for International Student Assessment
RD	romské děti
SV	střední vzdělání
SZŠ	specializovaná základní škola
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UO	učební obor
ZŠ	základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 4.1: Podíl odchodů na specializované školy podle jednotlivých tříd

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

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

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

SEZNAM GRAFŮ

Graf 4.1: Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole HVP

Graf 4.2: Prospěch z matematiky na školách hlavního vzdělávacího proudu

Graf 4.3: Prospěch z českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu

Graf 4.4: Celkové absence na všech typech škol

Graf 4.5: Struktura odchodů ze ZŠ HVP směrem k SŠ podle podílu RD na škole

Graf 4.6: Struktura odchodů ze SZŠ směrem k SŠ podle podílu RD na škole

Graf 4.7: Další směřování dětí, které ukončily své vzdělávání na ZŠ HVP

Graf 4.8: Děti, které byly přijaty ke střednímu vzdělávání ze ZŠ HVP, podle typu SV

Graf 4.9: Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na ZŠ HVP, podle ročníku

Graf 4.10: Pravděpodobnost předčasného odchodu z jednotlivých UO