



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA KA2

**Sociologická analýza zaměřená na popis a zhodnocení
efektivity vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov**

Zpráva je dílčím výstupem projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009

Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků,
včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky

2015



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Dušan Janák, Martin Stanoev, Kateřina Tvrdá, Václav Walach

Centrum empirických výzkumů

Fakulta veřejných politik v Opavě

Slezská univerzita v Opavě

Odborně posoudili: prof. PhDr. Nina Pavelčíková, CSc., a doc. PhDr. Tomáš Katrňák, Ph.D.

ISBN 978-80-7510-164-8



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OBSAH

1. ÚVOD	4
2. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA A DESIGN VÝZKUMU	8
3. ANALYTICKO-TEORETICKÁ ČÁST	12
4. DESKRIPTIVNÍ ČÁST ANALÝZY	38
5. KVANTITATIVNÍ ČÁST ANALÝZY	83
6. KVALITATIVNÍ ČÁST ANALÝZY	109
7. ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ A DISKUSE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	157
8. VÝSTUPNÍ PRODUKTY KLÍČOVÉ AKTIVITY	172
9. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	175
10. PŘÍLOHY	181

1. ÚVOD

Předmětem naší studie je transformace vzdělávacích systémů v Krnově a v Sokolově. Před několika lety došlo v obou městech ke zrušení základní školy, kterou navštěvovaly především romské děti. Oba vzdělávací systémy se musely vyrovnat s určitými problémy spojenými s uvedeným krokem. Vedle rozdělení dětí do zbývajících škol došlo k realizaci doprovodných opatření i edukačních projektů. Z povahy věci byli do procesu transformace zapojeni různí aktéři i zájmové skupiny. Rušení škol se stalo na určitou dobu i politicky relevantním tématem a regionální média měla o čem psát. Několik ztracených pracovních míst ve školství, pár desítek zneklidněných rodičů a žáků a o něco méně (snad jen) dočasně vyčerpaných pedagogických pracovníků. Zdánlivě nic dramatického, co by překračovalo rámec života dvou malých měst, která jsou většinou obyvatel České republiky v přeneseném i geografickém slova smyslu vzdálena, stejně jako si jsou v geografickém smyslu vzdálena obě města ležící v protilehlých koutech republiky. *Sociologicky i společensky relevantními se začnou oba případy jevit, uvědomíme-li si hloubku příčin i důsledků uvedených transformačních procesů. Krnov i Sokolov se najednou ukážou jako materializace univerzálnější sociální situace, konkrétní projev obecnějšího stavu, se kterým se musel/musí/bude muset vyrovnat i zbytek České republiky.* Případová studie malého města „kdesi“ v Čechách nebo „kdesi“ na Moravě či ve Slezsku pak může přinést poučení pro situaci, jež nastane i v jiných „kdesi“ místech České republiky.

V roce 2007 byla 7. listopadu v Krnově přijata obecně závazná vyhláška města, která upravovala spádové obvody škol a snažila se v souvislosti s optimalizací sítě škol o rovnoměrné rozložení žáků se sociálně vyloučených lokalit (obecně závazná vyhláška č. 7/2007 o školských obvodech)¹ s účinností od začátku školního roku 2008/2009. V roce 2011 byla 10. listopadu přijata v Sokolově obecně závazná vyhláška města (obecně závazná vyhláška č. 2/2011, kterou se stanoví školské obvody základních škol zřízených Sokolovem)

¹ Tato vyhláška byla aktualizována obecně závaznou vyhláškou č. 2/2009 o školských obvodech a o její další aktualizaci se uvažuje.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

upravující spádové obvody škol a snažící se rozmístit žáky ze zrušené segregované školy do čtyř základních škol s účinností od druhého pololetí školního roku 2011/2012.

Transformace soustavy základních škol v Sokolově a v Krnově, která je vedle současného stavu vzdělávacího systému námětem předkládané studie, souvisela s dvěma problémy. Na jedné straně stál požadavek redukce sítě škol v důsledku úbytku školáků, na straně druhé požadavek omezit sociální selektivnost vzdělávacího systému. Respektive zamezit existenci segregované školy, kterou navštěvují sociálně znevýhodnění žáci, především z romského etnika.

Třebaže cílem naší studie je popsat výsledky transformace vzdělávacích systémů pouze dvou českých měst, výsledky našeho výzkumu mají celospolečenskou relevanci a vypovídají o situaci české společnosti jako celku. Začneme drobnou populační projekcí na základě zjištěného reálného reprodukčního trendu 1,3 dítěte na jednu ženu.² Pokud by chtěly vnučky kohorty babiček silných ročníků 70. let (dnešních maminek) dohnat porodní deficit dvou generací a doplnit někdejší populační stavy a tak vyrovnat počet starých a mladých, musely by rodit v průměru čtyři děti na jednu ženu. Tedy vrátit se co do plodnosti několik století zpět, ovšem bez někdejší vysoké úmrtnosti. Popsáno totéž jiným způsobem: při setrvalém stavu porodnosti 1,3 dítěte na ženu se populace zmenší za 32 let na polovinu. Dnes narození by se tak mohli dožít teoreticky situace, kdy namísto deseti milionů budou v České republice méně než tři miliony obyvatel. Určitě by to vedlo např. k poklesu cen bytů. To by byla asi jediná výhoda. Většinou by v nich totiž žili senioři, respektive pracující senioři. Obě varianty jsou sice myslitelné, ale nepřiliš pravděpodobné. Před českou společností, stejně jako před společností západoevropskou, stojí určitě problém k řešení, totiž jak se vyhnout celkovému a poměrně rychlému civilizačnímu úpadku. Zdaleka nejreálnější variantou je, že populační

² Jedná se o průměr úhrnné plodnosti v ČR vypočítaný z údajů za posledních 15 let (resp. 1999-2013) dostupných z databáze Eurostatu (<http://apl.czso.cz/pli/eutab/html.h?ptabkod=tsdde220> (cit on-line 16. 8. 2015)). Úhrnná plodnost v tomto období variovala od historicky asi nejnižší hodnoty 1,13 dítěte na ženu v roce 1999 po 1,51 v letech 2008-2010. Pro prostou reprodukci populace je potřebí dosáhnout hranice úhrnné plodnosti 2,1 dítěte na jednu ženu. Námi popisovaná projekce není realistická, protože je založena na jediném údaji o průměrné úhrnné plodnosti, bez zohlednění jeho vývoje (tj. vývoje trendu v porodnosti) i bez prognózy vývoje úmrtnosti a nezohledňuje ani migrační obměnu obyvatelstva. Ve svém záměrném zjednodušení však může dobře vypointovat povahu reálných problémů, které budou před českou společností stát.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

problém bude muset být řešen imigrací, která zejména pro českou společnost není ničím běžným, masově existujícím a rozhodně nebude procesem bezproblémovým. Zpráva pro české školství je celkem jasná: Žáků a studentů bude celkově méně. V důsledku této změny se buďto promění způsob financování škol, nebo dojde s úbytkem žáků i k redukci škol a pracovních míst ve školství. Na druhou stranu podíl žáků z jiných sociálních a kulturních světů, které bude třeba vzdělávat dohromady s žáky z dominantního kulturního okruhu, bude spíše narůstat. Inkluzivní vzdělávání přestává být pouze hodnotovým ideálem demokratické společnosti civilizačně rozvinutého světa a začíná být neodbytnou otázkou a problémem volajícím po realistickém řešení v každodenním chodu školy současnosti a v blízké budoucnosti.

Co bylo řečeno na úvod k hlubším celospolečenským příčinám ležícím v podloží transformačních změn v Krnově a Sokolově, je vhodné poznamenat i k jejich důsledkům. Dosažené vzdělání má poměrně zásadní vliv na kvalitu života. Vzdělání měřené nejčastěji formálně dosaženým vzděláním (reprezentované např. vysvědčením, výučním listem, vysokoškolským diplomem) je stále nejdůležitější proměnnou pro úspěch na trhu práce. „Pro českou společnost je zároveň typická vysoká návratnost vzdělání, tedy silná souvislost mezi dosaženým vzděláním a zaměstnaností i vykonávaným zaměstnáním na jedné straně a mezi dosaženým vzděláním a výší příjmů na straně druhé (Greger 2010: 13).“ Pozice na trhu práce je nejdůležitější, třebaže ne jedinou proměnnou z pohledu posuzování míry sociální inkluze či marginalizace jednotlivců. Pro úspěch ve vyšších typech studia, které se bezprostředně vážou na pozici na trhu práce, je jedním z klíčových faktorů předchozí vzdělanostní trajektorie. Děti, které absolvovaly mateřskou školu či jiný typ předškolní přípravy, mají statisticky lepší úspěšnost na základní škole. Ty, které prospějí na základní škole, mají větší úspěšnost na střední škole. Úspěšní středoškoláci mají dobrou pozici na pracovním trhu. Pro sociální vyloučení a začlenění není ani tak důležité, jestli na počátku životního cyklu žijeme v otlučeném činžovním domě, jako spíš to, jak se nám podaří projít systémem školního vzdělání. Jiná věc je ta, že děti z otlučených činžovních domů statisticky méně často navštěvují mateřskou školu, čímž se dostávají do nevýhodné pozice z hlediska postupu v dalších stupních vzdělávacího systému a nakonec i pracovního trhu. Pro český vzdělávací

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

systém je také typická vysoká reprodukce vzdělanostních nerovností, tedy z pohledu demokratických ideálů rovnosti občanů relativně nespravedlivé mechanismy rozdělení žáků do různých vzdělávacích proudů, které je statisticky předurčují k určitým typům socioekonomickému statusu (srov. Veselý, Matějů 2010, Straková 2010).

V předkládaném textu nicméně nejde o výzkum míry reprodukce vzdělanostních nerovností a tím nepřímo nerovností socioekonomických. *Cílem je popsat výsledky transformace vzdělávacích systémů ve dvou městech (Krnov, Sokolov) s oporou v dostatečném množství dat o průběhu a výsledcích této transformace. Naší snahou je nabídnout případovou studii, která popíše a vyhodnotí provedené změny, srovná jejich průběh a výsledky v obou zmíněných městech. Zároveň se snažíme nejen popsat uskutečněné změny, ale také identifikovat příklady dobré praxe, které by mohly inspirovat další obce, které budou chtít nebo spíše budou nuceny realizovat podobné změny v rámci místního vzdělávacího systému, upozornit na problematiku body, na které je vhodné se připravit.* Design případové studie umožňuje zachytit relativně věrně komplexní problém transformace vzdělávacího systému, který se dotýká různých skupin aktérů a přináší sérii různorodých krátkodobých i dlouhodobých dopadů, stejně jako zamýšlených a nezamýšlených efektů. To vše v situační jedinečnosti místa a času malého města s jeho lokálními specifiky.

Závěrečná zpráva výzkumu vzdělávacího systému v Krnově a Sokolově obsahuje metodologická východiska a design výzkumu, teoretickou konceptualizaci daného jevu a deskriptivní, interpretační a explanační část, seznamující s výsledky provedeného výzkumu. Výzkum vedle kvalitativních metod a technik sběru a analýzy dat využívá také sekundárních zdrojů dat. V závěru závěrečná zpráva obsahuje shrnutí, doporučení pro praxi a obecnější reflexi problému a také informaci o dalších výstupech projektu.

2. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA A DESIGN VÝZKUMU

Výzkumný design je celistvý proces výzkumu počínající konceptualizací, definicí výzkumných otázek, pokračující sběrem dat, jejich analýzou, interpretací a ústící ve výzkumnou zprávu. Z jiného pohledu designové charakteristiky počínají širší filosofickou a teoretickou perspektivou a pokračují až ke kvalitě a validitě studie (dle Creswell 2007: 5). Teoretický background výzkumu jsme představili v předchozím textu. Z hlediska metodologického bychom mohli zvolený výzkumný design označit jako případovou studii, resp. dvě případové studie, jejíž hlavní charakteristikou je využití různorodého datového materiálu. Creswell případovou studii definuje jako: „Kvalitativní přístup, ve kterém výzkumník zkoumá ohraničený systém (případ) nebo více ohraničených systémů (případů) v čase skrze detailní a do hloubky mířící sběr dat zahrnující více zdrojů informací (například pozorování, rozhovor, audiovizuální materiály, dokumenty a zprávy) a vytváří popis případu a na případě založených témat " (Creswell 2007: 73). I v české metodologické literatuře je případová studie chápána jako svébytný přístup (design) kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedřová et al. 2007; Hendl 2005). Případové studie můžeme dělit dle typu sledovaného případu – zda zkoumáme jednotlivce (osoby), komunity, sociální skupiny, organizace či instituce, nebo události, role, vztahy. Jiným kritériem může být cíl a četnost případů, kdy můžeme zkoumat jeden nebo několik obdobných případů a cílem může být pouze prostý popis, pochopení případů, závěry, které přesahují daný případ (případy) či teoretizování v širším kontextu.

Cílem námi provedené případové studie je popsat průběh a výsledky transformace vzdělávacích systémů dvou měst – Krnova a Sokolova ve vztahu k problému odstranění jejich sociální selektivnosti. Výzkum byl rozdělen do čtyř fází:

- **1. fáze:** Na počátku byla uskutečněna pilotní studie formou nestrukturovaných rozhovorů s relevantními komunikačními partnery (ředitelé škol, vedoucí školských odborů) a byly zpracovány sekundární datové a informační zdroje, které byly východiskem pro deskripci vzdělávacích systémů obou měst a jejich proměn. Tyto



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

sekundární zdroje představují korpus informací z údajů ze statistického úřadu, z dat dostupných na městských úřadech v Krnově a Sokolově a z dat poskytnutých Ústavem pro informace ve vzdělávání. Dále byly využity veřejně dostupné dokumenty, jako např. vyhlášky města a školní vzdělávací programy škol, případně jejich výroční zprávy apod. V obou městech působila Agentura pro sociální začleňování, a tak jsou dostupné její situační analýzy

- **2. fáze:** Na tento základní deskriptivní obraz navazovala první fáze kvalitativního dotazování, jejímž cílem bylo zjistit vnímání vzdělávacího systému ve vztahu k sociální selektivnosti z pohledu různých typů respondentů (především pedagogové, zástupci města, zástupci neziskového sektoru), jakož i jejich hodnocení změn uskutečněných v nedávné minulosti.
- **3. fáze:** Poznatky kvalitativního výzkumu byly doplněny kvantitativním dotazníkovým šetřením, které bylo cíleno především na pedagogy základních škol, kdy předchozí kvalitativní dotazování bylo východiskem operacionalizace a tvorby výzkumných otázek. Bylo uskutečněno vyčerpávající šetření mezi pedagogickými pracovníky základních škol obou měst s návratností 84 % a počtem 317 analyzovaných dotazníků.
- **4. fáze:** V poslední fázi proběhly ohniskové skupiny s pedagogy a rodiči jakožto poslední východisko interpretace výzkumných zjištění. Při tvorbě scénáře těchto ohniskových skupin bylo navázáno na zjištění z předchozích fází výzkumu. Dále bylo provedeno doplňkové dotazování v některých mateřských a středních školách.

Ač výzkum využívá kvalitativních i kvantitativních technik výzkumu, celková logika výzkumu vychází z kvalitativního paradigmatu: jeho cílem je důkladný popis a interpretace daného jevu. Určitým úskalím kvalitativního designu v případě komparativních analýz jsou jeho induktivní momenty, tj. takový přístup, kdy netestujeme předem navržené hypotézy, ale hypotézy spíše vytváříme. Výsledkem kvalitativně orientovaných studií jsou tzv. husté popisy a takové interpretace jednání aktérů, které přináší hlubší porozumění zkoumaných situací. Odvrácenou stranou tohoto přístupu jsou problémy s komparací případů, které často vykazují nikoli kvantitativní, ale kvalitativní odlišnosti. Různost induktivně vytvořených kategorií (a kódů při analýze dat) pak vede k tomu, že před sebou máme nejen různé situace,

ale také jejich obtížně kompatibilní, i když validní a informačně bohaté popisy a interpretace dat. Kvalitativní (induktivní) výzkumnou logiku sledující tvorba i analýza dat z Krnova a Sokolova naráží na individuálnost situací v obou městech a je třeba ji kombinovat s více deduktivními postupy kvantitativního přístupu.

Mezi typické kvalitativní postupy patří také pozorování. Soudobá sociálněvědní analýza je výrazně orientovaná na slova, přitom mnoho lze zjistit pohledem a pobytem v prostředí. V průběhu výzkumu jsme navštívili jak školy, tak prostory neziskových organizací nebo sociálně vyloučené lokality, kde je větší koncentrace sociálně znevýhodněných žáků. Ačkoli je vizuální sociologie minimálně od 70. let minulého století samostatnou subdisciplínou sociologického výzkumu, není (minimálně v českém) v empirickém sociologickém výzkumu příliš rozšířenou praxí, stejně jako je tomu se systematickým využíváním pozorování. Fotografie je rozšířená spíše v příbuzných oborech, jako je sociální a kulturní antropologie a etnografie. Samozřejmě lze najít výjimky i v rámci sociologie. Tak jako česká sociologie disponuje překladem učebnice vizuální sociologie (Sztompka 2007), vzniklo také několik původních fotografických sociologických projektů, např. z dílny P. Klvače a kol. (Klvač 2006, 2007, 2010, 2011, 2012), ve kterých je však těžiště spíše v samotných fotografiích než v sociologické analýze. Rozhodli jsme se pokusit zakomponovat metodu pozorování tím způsobem, že v našem výzkumu využijeme fotografie, které představují další formu datového materiálu a relevantní informace.

Součástí studie je využití fotografií profesora Slezské univerzity v Opavě Jindřicha Štreita, které vznikly v době realizace výzkumu v Krnově. Jeho kompetence nespočívá pouze ve fotografické odbornosti a zkušenostech. Má za sebou přibližně patnáctiletou praxi ředitele základní školy na severní Moravě v letech 1967-1982. Obě města v rámci svých transformačních kroků rušila základní školy, které byly označovány jako romské a sociální znevýhodnění je nezřídka propojováno s etnicitou, která je jeho multiplikátorem. Proto jsme se rozhodli s prof. Štreitem pro takové fotografování ve školách, doučovacích klubech, na hřištích i v rodinách, jehož svorníkem bude téma Romů, kterému se věnoval již v první fázi své tehdy ještě amatérské fotografické dráhy, kdy byl zaměstnán ve školství (Štreit 2006: 236). Ačkoli se tím téma, ke kterému cílí naše publikace, zdaleka nevyčerpává, zůstává jeho

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

důležitou podkapitolou. Druhým podstatným omezením oproti tématu knihy je omezení na Krnov. To bylo dáno daleko více technickými a finančními možnostmi než konceptuálními důvody. Jedna zpáteční cesta ze Slezské univerzity do Sokolova a zpět do Opavy je přibližně tak dlouhá jako cesta z Prahy do Paříže (1030 km), ale trvá o trochu déle. Kvalitativní pozorování a terénní výzkum je časově náročný a jsou nezbytné opakované cesty do terénu. Myslíme si však, že toto omezení není zásadním nedostatkem. Stejně tak mohly být nafoceny v Sokolově nebo také v jiném městě severozápadních Čech nebo severní Moravy. Fotografie nesou kromě svých explicitních významů také řadu významů konotativních, které tabulky agregovaných dat neobsahují a ani obsahovat nemohou a vztahují se také k realitě přesahující rámec Krnova. Vznikl soubor, ze kterého jeho autor vybral téměř 1500 fotografií a předal členům výzkumného týmu. Svým úsilím vědomě navazujeme na tu z tradic české sociologie, která se snaží o komplexní studium sociálních jevů.³ Tato výzkumná zpráva, na rozdíl od plánované monografie, neobsahuje vizuální doprovod textu v podobě autorských fotografií. Daný vizuální materiál ale výzkumníci využili při své analytické práci.

Předložená výzkumná studie popisuje a vyhodnocuje změny spojené s transformací vzdělávacího systému v obou městech, provedené organizační změny, jejich efekty i nástroje na podporu znevýhodněných žáků. Studie také obsahuje doporučení pro další obce, které by se snažily realizovat podobné změny. Na studii se podílel vedle autorů výzkumné zprávy tento tým výzkumných pracovníků:

19 pomocných vědeckých pracovníků (sběr dat, přepisy dat; pedagogové na školách, pracovníci neziskového sektoru a další externí spolupracovníci).

2 odborní vědečtí pracovníci (zaměstnanci SU).

³ O komplexní studium sociálních jevů využívající vedle objektivních technik kvantitativní sociologie také umění, sociální introspekci nebo nové komunikační technologie (tehdy film) usilovali v meziválečné době představitelé brněnské sociologické školy (srov. Janák, 2013).

3. ANALYTICKO-TEORETICKÁ ČÁST

3.1 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ, SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A ETNICITA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ – KONCEPTUÁLNÍ VÝCHODISKA VÝZKUMU

S ohledem na předchozí práce členů širšího badatelského týmu pracujícího na našem výzkumu vycházíme z pojetí, podle kterého sociální znevýhodnění v procesu vzdělávání představuje důsledek sociálního vyloučení (Kaleja a kol. 2011: 27). Proto věnujeme v této kapitole nejprve pozornost stěžejnímu konceptu sociálního vyloučení v obecnějších souvislostech sociální a vzdělávací veřejné politiky, jeho dimenzím a mechanismům popisovaným v odborné literatuře, i jeho vztahu k etnicitě, která se prolíná s transformačními kroky ve školství obou zkoumaných měst. Další část kapitoly tematizuje vybrané obecné sociologické teorie i koncepty na nižší hladině obecnosti, jakož i zobecnění z empirických výzkumů o vztahu mezi sociální nerovností a vzděláváním, případně i etnicitou a sociálním vyloučením, které jsou relevantní pro náš výzkum. Protože školství jako instituce a každá jeho transformace odpovídá platnému legislativnímu rámci, adekvátní pozornost věnujeme také zákonné definici sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělání a problémům s jejím uplatňováním.

3.1.1 Sociální vyloučení v souvislostech veřejných politik, dimenze sociálního vyloučení, sociální vyloučení a etnicita

Pojem sociálního vyloučení představuje stěžejní bod sociální politiky Evropské unie a jejích členských států. Svůj původ má v práci francouzského vysokého státního úředníka René Lenoira ze 70. let 20. století, jenž jako vyloučené (*les exclus*) označoval ty, kdo zůstali stranou poválečného hospodářského rozvoje. Podle Kellera (2010: 168) to byli na jedné straně lidé marginální (delikventi, prostitutky, žebráci a alkoholici), na straně druhé pak osoby zranitelné (příslušníci etnických menšin). Ovšem nikoli nezaměstnaní. Problém nezaměstnanosti se objevil v evropských sociálních státech teprve později.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Právě v 80. a 90. letech byl koncept sociální exkluze redefinován tak, aby zahrnul zkušenost s tehdejší dlouhodobou nezaměstnaností a nejrůznějšími formami diskriminace na pracovním trhu. Dlouhodobá nezaměstnanost byla vnímána jako hlavní zdroj společenské izolace, jež je ve francouzské sociální tradici (a nejen tam) chápána jako popření občanských práv (Atkinson 2000; Béland 2007). Rovněž i další autoři ztotožňují problematiku sociálního vyloučení s otázkou práv (viz Mareš – Sirovátka 2008). Jejich popírání pak představuje riziko nejen pro takto postižené jednotlivce, ale pro společnost jako celek. Je průvodním znakem prohlubování sociálních nerovností, které vedou až k nesouměřitelnosti možností, prostředků, šancí i životních aspirací daných různým lidem v závislosti na jejich odlišných sociálních pozicích (Keller 2010).

V politicko-byrokratickém diskurzu se termín sociální exkluze rychle ujal, protože v kontextu relativně blahobytných společností se pojem chudoby zdál jako nevhodný či zavádějící (Bergham 1995). Sociologicky lze oba pojmy rozlišit na základě rozsahu znevýhodnění, který je jimi pokrýván. I když se sociální exkluze a chudoba mohou co do významu překrývat, nejedná se o synonyma (ale srov. Bhalla – Lapeyre 1997).

Zatímco chudoba, přísně vzato, se rovná materiálnímu nedostatku danému nedostatečným příjmem, z hlediska sociální exkluze je to pouze jeden rozměr z mnoha, jimiž je některým lidem znemožňováno plně se účastnit společenského života a užívat jeho výdobytků (Room 1995). Chudoba tedy nemusí být, i když často je, vůbec přítomná, aby některá skupina mohla být považována za sociálně vyloučenou. Buď zde hovoříme o omezení výkonu práv vázaných na institut státního občanství, jako je například odepírání sdružovacího práva etnickým či národnostním menšinám anebo využívání jejich mateřského jazyka při úřední i jiné komunikaci.

Jiným specifickým mechanismem sociálního vyloučení je nepřímá diskriminace. Nepřímou diskriminací se podle antidiskriminačního zákona č. 198/2009 Sb. rozumí „takové jednání či opomenutí, kdy na základě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je /z důvodu rasy, etnického původu, národnosti, pohlaví, sexuální orientace, věku, zdravotního postižení, náboženského vyznání, víry či světového názoru/ osoba znevýhodněna oproti ostatním“.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Jako příklad zde můžeme uvést rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci *D.H. a ostatní proti České republice* z roku 2007, kde bylo konstatováno, že český stát dopustil nepřímé diskriminace při umisťování romských dětí do praktických škol. I když se tento proces zakládal na testech určených k ověření intelektuálních schopností dětí, v důsledku jejich samotné povahy, nepřihlížející k sociokulturním a materiálním odlišnostem části romských domácností, bylo pro romské děti obtížnější dosáhnout uspokojivého výsledku a zařadit se do systému běžného vzdělávání. Jinými slovy, jakkoli neutrální se tyto testy zdály, reálně byly vypracovány pro děti z majoritní společnosti, čímž přispěly k sociálnímu vylučování romských dětí.

Druhým podstatným rozdílem tudíž je, že chudoba bývá chápána jako statický stav a výsledek vlastního jednání či nepřízně osudu, kdežto sociální vyloučení jednak odkazuje k dynamickému procesu, jednak přesouvá pozornost z individuálního hlediska na strukturální příčiny. Sociální exkluze není vinou jednotlivce, nýbrž společnosti, jejíž nastavení zapříchňuje oddělování určitých lidí od jejího středního proudu. Sociální vyloučení vyjadřuje přesvědčení o práci nadosobních sociálních struktur, které jsou však do pohybu uváděny lidskou činností. Z toho důvodu nejsou ničím přirozeně daným či nezměnitelným. Naopak, agenda sociálního začleňování předpokládá, že lze situaci sociálně vyloučených pozitivně měnit proměnou těchto struktur (Room 1999; Růžicka – Toušek 2014).

Mareš a Sirovátka (2008: 273) rozumějí sociální exkluzi jako určité snaze „převyprávět základní sociální problémy dnešní Evropy jazykem, jenž přesouvá pozornost od vertikálních nerovností pojímaných v tradičních termínech sociální stratifikace („nahore“ versus „dole“ neboli bohatství/moc versus chudoba/bezmoc či privilegia versus deprivace s akcentem na redistribuci) k nerovnostem horizontálním („uvnitř“ versus „vně“ či separace versus participace s akcentem na začleňování a integraci). Přestože jedním z důležitých důvodů „nebýt uvnitř“ stále zůstává ve většině případů „být dole“ (a naopak).“ Odmítnutím zjednodušení sociálního vyloučení pouze na ekonomickou dimenzi (chudobu) se otevírá prostor pro přijetí vhodnějších nástrojů a komplexních strategií zacílených na různé formy stigmatizace a sociálního vyloučení.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Shrneme-li výše řečené, můžeme sociálně vyloučené jedince definovat jako „obyvatele/občany dané společnosti, kteří z důvodů, které nemají sami pod kontrolou, nemohou participovat na obvyklých aktivitách, k nimž by je jejich občanství opravňovalo a na něž aspirují“ (Mareš 2006: 273 podle Burchardt – Le Grand – Piachaud 1999: 229). Sociální exkluze je pak konceptualizována jako „proces (resp. průběžný výsledek procesu), během něhož jsou jednotlivci či celé skupiny vytěšňováni na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou jinak ostatním členům společnosti dostupné“ (Růžicka – Toušek 2014: 121).⁴

V literatuře o sociálním vyloučení nalézáme řadu možností, jak specifikovat vícerozměrnost sociální exkluze. Než se však k nim dostaneme, je třeba zmínit, že rozložení konceptu sociálního vyloučení na jednotlivé dimenze či oblasti lidského života je ryze analytickou záležitostí. Reálně se tyto dimenze navzájem překrývají; dochází k jejich nesčetným kombinacím, kde jedna dimenze posiluje druhou, a k jejich specifickému působení na konkrétní jednotlivce (Mareš – Sirovátka 2008). Růžicka a Toušek (2014: 120) hovoří v tomto směru o sociální exkluzi jako o vhodném nástroji „nejen pro analýzu společnosti, ale též pro formulování politik sociální integrace, v rámci kterých není možné propojenost a spolupůsobení efektů znevýhodnění přehlížet“.

Jakkoli oblíbeným a užitečným se pojem sociálního vyloučení stal, shoda nepanuje nejen nad jeho vymezením, ale ani nad stanovením jeho konkrétních dimenzí (Percy-Smith 2000; Silver 1994). My se v tomto ohledu přidržíme výkladu rozeznávajícího ekonomické, kulturní a sociální, symbolické, politické a prostorové vyloučení (Toušek 2006).

Ekonomické vyloučení bývá zpravidla uváděno jako hlavní oblast sociálního znevýhodnění. Spolu s Marešem (2000: 287) jej můžeme vymezit jako zdroj „chudoby a vyloučení ze životního standardu a životních šancí obvyklých ve společnosti či v dané kolektivitě“, přičemž hlavním mechanismem, který zde působí, je trh práce. Marginální postavení na pracovním trhu (nedostatečně placená práce) anebo naprosté vyloučení z něj (nezaměstnanost,

⁴ Tato definice plně koresponduje s definicí sociálního vyloučení používanou státní správou (srov. MPSV 2014: 4).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

respektive nezaměstnatelnost) je některými autory pojímáno jako vůbec to nejdůležitější, neboť jím je zabraňována realizace práv také v ostatních dimenzích. Je-li člověk vystaven každodennímu zápasu o zajištění základních potřeb, jako je ubytování, strava, doprava atp., výrazně to limituje jeho možnosti v jiných oblastech účasti na obvyklých společenských aktivitách (Sedláková 2002). A stejně tak je vhodné tento kauzální vztah převrátit. Pakliže se člověk neúčastní širšího společenského života, má podstatně omezenější možnosti při hledání zaměstnání.

O tom ostatně do značné míry pojednává sociální vyloučení. Podle Touška (2006: 313) je kulturní a sociální vyloučení v užším slova smyslu „výraz nesdílení kulturního a sociálního kapitálu majoritní společnosti“. Sociální kapitál je záležitostí styků a kontaktů, jimiž disponuje jednotlivec. Zahrnuje sumu sociálních vazeb, jejichž efektivita je podmíněna nejen jejich množstvím, ale také kvalitou. Granovetter (1973) rozlišuje silné a slabé vazby na bázi faktorů množství času, emoční intenzity, důvěrnosti a recipročních služeb. Zatímco první jsou typické pro rodinné členy a nejbližší přátele, ty druhé nás pojí spíše s lidmi, které považujeme za své známé, (bývalé) kolegy z práce, sportovních a kulturních kroužků, spolužáky atp. Pro adekvátní participaci na společenském životě jsou důležité oba typy vazeb. Podle Touška se vyloučení při hledání zaměstnání potýkají s absencí především slabých vazeb, a proto v jejich sociálních sítích cirkulují stále stejné informace.

Kulturní kapitál lze jednoduše definovat jako soubor kompetencí, tj. znalostí a dovedností v širokém slova smyslu využitelných při získávání vyššího sociálního statusu, jehož „hlavním indikátorem ... je úroveň [dosaženého] vzdělání " (Toušek 2006: 313). Jako rozhodující mechanismus zde funguje vzdělávací systém a (ne)schopnost jedince vyhovět jeho nárokům, ale podstatnou část, včetně kompetencí pro úspěch ve vzdělávacím systému, jednotlivec získává i v rodině, kde také dochází k mezigeneračnímu přenosu, jakémusi kulturnímu dědění. To se citelně týká také žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. Od rodičů s nižším vzděláním získávají takové předpoklady, které je oproti spolužákům se vzdělanějšími rodiči znevýhodňují a tím de facto reprodukují jejich nízký kulturní kapitál. Takto je nezbytné chápat konceptualizování sociální exkluze jako záležitosti „důvodů, jež jsou *mimo ... kontrolu* [sociálně vyloučených]“ (Mareš – Sirovátka 2008: 273, kurzíva původní). Ačkoli je vzdělání

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

formálně přístupné všem, reálně v něm uspějí především ti, kdo mají předpoklady v podobě kulturních kompetencí, které získali v rodině. V případě nedostatečné vybavenosti kulturním kapitálem z rodiny může škola působit jako mechanismus sociální exkluze, jenž jen obtížně kompenzuje speciální opatření.

Symbolické vyloučení zastupuje „marginalizaci a stigmatizaci některých sociálních skupin veřejností (to jest většinovou společností), avšak ne v rovině skutečného a aktivního vylučování, nýbrž vylučování verbálního, to je skrze vyjadřování různé míry odmítání a odporu ... Toto symbolické vylučování se ale často může stát platformou, na níž se formuje i příslušná nesymbolická akce" (Rabušic 2000: 67). Takovou akcí je vědomá či nevědomá diskriminace založená na stereotypním a předsudečném vnímání určité společenské skupiny jako deviantní, ať už se týká obsazování pracovních míst, udržování společenských styků, anebo školního hodnocení. Z hlediska státní sociální podpory se to projevuje, jak připomíná Toušek (2006), snahou o vytváření kategorií potřebných a nepotřebných chudých, kdy ti druzí pozbývají nároku na asistenci pro své nemorální jednání. Symbolické vyloučení je otázkou úcty i sebeúcty. Takto vylučovaní se vyznačují nízkou sebedůvěrou, malými či žádnými ambicemi a fatalismem.

Politické vyloučení obecně označuje absenci participace na správě věcí veřejných. Ta může být způsobena jak faktickým upřením občanských, politických, ba v krajním případě i lidských práv určitým jednotlivcům či skupinám, ale také jejich nerealizováním z důvodu nevědomosti, apatie či obavou ze styku s představiteli státního aparátu. Jako indikátory lze uvést: volební účast, členství v politických organizacích, spolcích a zájmových skupinách, účast na demonstracích atp. Neúčast na veřejné správě nejen že omezuje vlastní rozhodování o sociálně vyloučených, ale zároveň napomáhá rozhodování o nich druhými lidmi (Mareš 2006; Percy-Smith 2000). Sociálně vyloučení, ve veřejné rozpravě také nazývané jako „nepřízpůsobiví“, tvoří poměrně oblíbené téma politického diskurzu (Hejnal 2013, 2012; Krčál – Naxera – Stuhlík 2013; Walach 2014). Ve výsledku hrozí, že se jejich společenské postavení ještě zhorší, nebude-li existovat reprezentace jejich zájmů.

Prostorové vyloučení je dvojí povahy (Mareš 2008, 2006). Jednou označuje charakteristiky prostředí znevýhodňující své obyvatele (například nedostatečná vybavenost občanské a

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

komerční infrastruktury, velká vzdálenost od administrativních a hospodářských center, špatná dopravní obslužnost, nevyhovující bytový fond atd.). Podruhé pojednává o koncentraci sociálně vyloučených, pro které se používají lidové výrazy jako „Bronx“, „ghetto“, „domy hrůzy“ či „ubytovny pro neplatiče“ a které jsou ve všeobecném povědomí zatížené řadou stereotypů o vysoké kriminalitě a sociálních patologiích (Růžička – Toušek 2014; Růžička 2006).

České sociálně vyloučené lokality vznikly podle Gabala ze tří důvodů: „přirozeným“ sestěhováním romských chudých rodin do lokalit s cenově dostupným bydlením; jejich vytlačováním z lukrativních bytů a přidělováním náhradního bydlení v lokalitách s často vysokým podílem romského obyvatelstva a řízeným sestěhováním (především ze strany obcí) lidí považovaných za „nepřízpůsobivé“ do „ubytoven“ či „holobytů“ (GAC 2006). Pro jejich obyvatele to znamená další vytvoření či zvětšení překážek osobního rozvoje. Svůj podíl na tom má i kvalita škol. V západoevropských zemích navštěvují žáci ze sociálně vyloučeného prostředí zpravidla školy s horší kvalitou výuky a zázemí. Sociální exkluze se tak na území vyloučených lokalit reprodukuje; vzniká takzvaný začarovaný kruh chudoby (Růžička – Toušek 2014; srov. Burjanek 1997).

Při řešení problematiky integrace sociálně vyloučených bývá často směřován sociální (a ekonomický) aspekt sociální exkluze s etnicitou. Jak poznamenávají Gabal, Čada a Snopek (2008: 5, 10, kurzíva původní) sociální vyloučení bývá vnímáno *„především jako problém přítomnosti etnicky odlišné populace v majoritním prostředí, nikoli pouze jako problém přítomnosti extrémně chudých vrstev [...] názory veřejnosti se často opírají o kusé nebo zcela nepravdivé informace, které se často zakládají na zkresleném nebo předpojatém vidění problémů.“*

Etnizace chudoby a sociálního vyloučení ve smyslu „romské mentality“ tak není jen produktem stereotypů a předsudků, ale sama je také produkuje a vede k nevhodným opatřením v řešení problémů, jež mají strukturní povahu (Veselá, Pospíšilová, Mazel, Balabánová 2009: 5). Přijetí konceptu „sociálně vyloučené lokality“ bylo v ČR výsledkem dlouhotrvajícího úsilí o deetnizaci a obrácení pozornosti k sociální a ekonomické dimenzi problémů, jimž čelí (nejen) určité romské populace (srov. Koubek 2013).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vliv na formování a přijetí integračních politik měly i akademické spory o podobu romské identity a formu vhodného řešení etnického soužití většinové společnosti s Romy (srov. Barša 2005, Barša 2008, Hirt – Jakoubek 2005, Jakoubek 2005, Jakoubek 2008; Holomek 2009; Ladányi – Szelényi 2001). Na jedné straně byla vyzdvižována specifická kulturní identita Romů a nabízené řešení leželo v rovině multikulturalistického rámce (tj. spojení uznání a veřejné podpory kulturně-skupinové různorodosti s respektem k individuální rovnosti příslušníků všech skupin) (srov. Barša 2003, Barša - Baršová 2005; Holomek 2007). Na druhé straně oponenti zdůrazňovali, že nic jako jednotná kultura a identita Romů neexistuje a je třeba k těm sociálně vyloučeným Romům, kteří jsou spíše nositeli specifické kultury chudoby, zaujímat individuální strategie osobního rozvoje, integrace a důsledné liberalizace, která pro jednotlivce učiní hranice prostupnými a odstraní skupinovou segregaci (srov. Hirt 2004, Hirt 2005, Hirt – Jakoubek 2006, Jakoubek 2006, 2004).

Koncept „kultury chudoby“ (inherentně spojený s pojmem „sociálně vyloučené lokality“) slouží jako analytický nástroj k „rozumění a interpretaci životních strategií sdílených v prostředí sociálně vyloučených enkláv nehledě na „etnicitu“ sociálně vyloučených“, kdy právě osoby vyrůstající v sociální exkluzi si prostřednictvím výchovy osvojují soubor životních strategií, čímž dochází k jejich reprodukci z generace na generaci (Hirt – Jakoubek 2004). Dále tomuto konceptu ještě bude věnována pozornost.

Nezbytnost deetnizace problematiky sociálního vyloučení vyplývá i z neurčitosti samotné kategorie romství. Moravec (2006: 11-12) rozlišuje čtyři významy slova Rom:

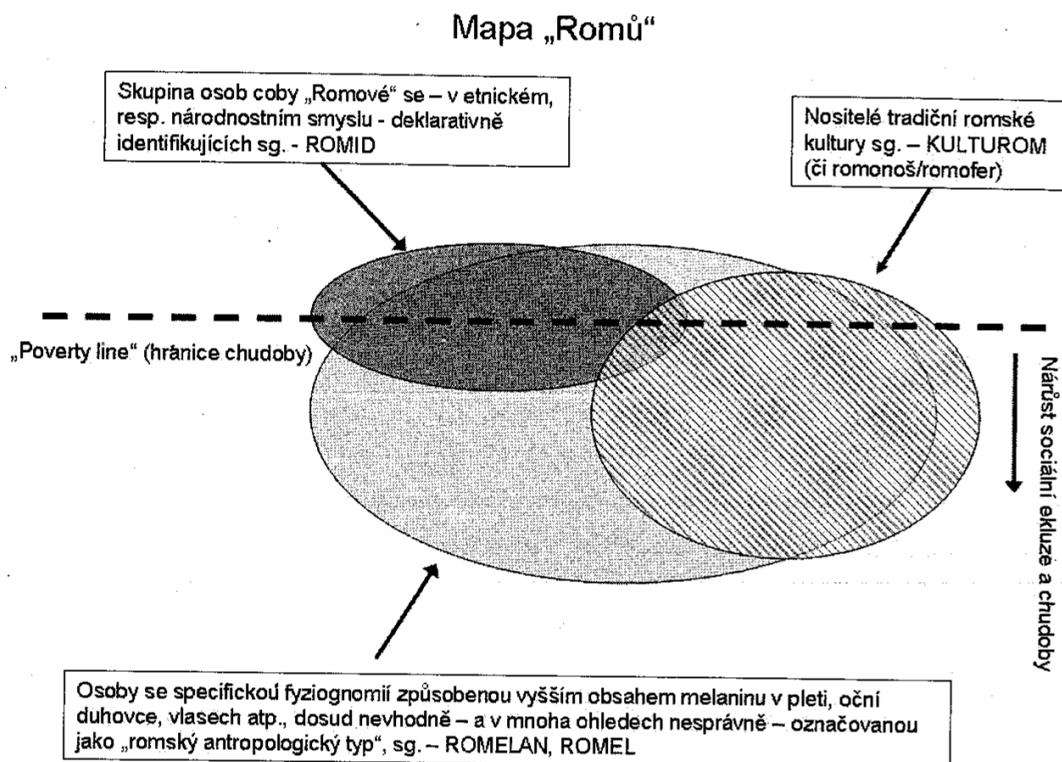
- ☐ 1. Osoby se specifickým *fyziognomickým vzhledem* (nejčastěji na základě barvy pleti, vlasů apod.). Nutno však poznamenat, že reálně žádná kategorie „romského antropologického typu“ neexistuje, a jedná se veskrze jen o sociální imaginaci osob produkujících tento význam slova Rom.
- ☐ 2. Nositelé *romské kultury* v antropologickém smyslu, tj. „Romem je ten, kdo byl socializován do určitého komplexního integrovaného systému hodnot, principů sociální organizace, norem, způsobů řešení problémů atd., které odpovídají modelu romské kultury“ (ta je však oddělitelná od etnicity a subjektivně vnímané identity).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- 3. Příslušníci *romského národa*, na základě subjektivní percepce spojitosti se společenstvím lidí, jež se samo identifikuje jako romský národ. Romství je tak pojímáno jako národnost, stejně tak romština jako výraz kolektivní identity.
- 4. Rom jako *charakteristika připsaná zvnějšku* nejčastěji právě na základě vlastností uvedených v bodě 1).

Přičemž jak poznamenává, sociálně vyloučené lokality jsou obývány Romy ve smyslu bodu 1, 2 a 4.

Obrázek 3.1: Souhrnná mapa „Romů“ dle Jakoubka



Mapa „Romů“ je produktem badatelské huti Hirt–Jakoubek.

Zdroj: Jakoubek (2006: 371)

3.1.2 Sociální nerovnost a školství

Problém sociálního vyloučení v kontextu vzdělávacího systému bývá tematizován především jako problém nerovností ve vzdělávání ve smyslu spravedlivosti vzdělávacího systému. V těchto nerovnostech lze analyticky oddělit roviny, které však představují jen dvě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

strany téže mince: Problém rovných šancí v přístupu k určitému vzdělání formálně reprezentovaného školou a kvalifikačními certifikáty a školu jako mechanismus reprodukce (mimoškolních) sociálních nerovností. Vzdělávací proces si můžeme představit jako spirálovitý pohyb, do jehož středu nebo na okraj se dostáváme podle socioekonomické pozice rodiny žáka, který (mimoškolní) sociální nerovnosti buďto udržuje (reprodukuje), nebo snižuje, nebo umocňuje.

Jak upozorňuje D. Greger, za spravedlivý je považovaný takový systém, který zajišťuje rovné šance či příležitosti ke vzdělání. Otázkou však zůstává, jaký typ rovnosti máme na mysli, jaký rozdíl v šancích považujeme za legitimní a který již nikoli (Greger 2010: 23). Rozlišuje tři pojetí rovnosti šancí, které odrážejí chronologický vývoj názorů na spravedlivé vzdělávání: formální rovnost v přístupu ke vzdělání, rovnost v přístupu ke stejně kvalitnímu vzdělání a rovnost v dosažení výsledků vzdělávacího procesu. Zatímco první pojetí rovnosti příležitostí ke vzdělání je zakotveno v *Listině základních práv a svobod* jako právo na vzdělání pro všechny, v případě druhého a třetího pojetí rovnosti šancí dochází k postupnému důrazu na pojetí příležitostí ke vzdělání jako šancí na dosažení rovnocenných výsledků. Jde o graduální posun od toho, aby nikomu nebyl odepřen přístup do školy, k tomu, aby si nikdo ze školy neodnesl nepřiměřeně méně nebo více než někdo jiný. Tento posun nepřehlíží skutečnost, že lidé si nejsou biologicky rovni co do fyzických ani intelektuálních schopností. Jde o dosažení jakéhosi funkčního minima neboli o získání klíčových kompetencí potřebných pro realizaci vlastních zájmů, uplatnění na trhu práce a aktivní občanské participaci. Toto pojetí vychází z předpokladu, že každý žák je vzdělávací do té míry, aby dosáhl tohoto funkčního minima, ale každý má své individuální zvláštnosti a individuální vzdělávací potřeby, ke kterým by měl spravedlivý vzdělávací systém být schopen přihlížet. Z tohoto důrazu na vyrovnávání dosažených výsledků vzdělávacího procesu vyplynula v průběhu let různá opatření, která bývají označována jako pozitivní diskriminace (affirmative action). Jejich cílem je znevýhodněné žáky dovést k požadovanému cíli v podobě sociálně funkčního minima (srov. Greger 2010: 24-29).

Snaha o vyrovnávání studijních výsledků se opírá o zjištění, že vzdělání se „dědí“, tj. přenáší se z generace na generaci. Děti z dělnických a zemědělských rodin dosahují dlouhodobě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

statisticky nižšího vzdělání než děti z vyšších sociálních vrstev. K tomuto zjištění došli výzkumníci v podstatě ve všech vyspělých zemích i v České republice a za použití jak kvantitativních (např. Katrňák, Fučík 2010, Matějů 2006, Matějů, Straková, Veselý 2010), tak kvalitativních (např. Katrňák 2004) studií ukazují na různé dimenze a mechanismy procesu vzdělanostní reprodukce společnosti. Škola je chápána v sociologické teorii jako klíčový mechanismus reprodukce sociální (srov. Katrňák, 2004), tedy generačního přenosu sociálního statusu.

Pojem kulturní kapitál je silným teoretickým vysvětlením, i když s poněkud slabší empirickou aplikovatelností (viz Katrňák 2004: kap. 2). Bourdieu rozlišuje vedle ekonomického ještě další druhy kapitálu, především sociální kapitál, symbolický kapitál a kulturní kapitál. Sociální kapitál je tvořen známostmi a společenskými kontakty, které jsme schopni využít při sledování vlastních cílů. Symbolický kapitál je dán mírou prestiže vázanou k sociální roli a pozici v sociální struktuře, kterou obsazujeme. Kulturní kapitál jsou naše kulturní kompetence, dovednosti a znalosti. Při empirizaci konceptu kulturního kapitálu narážíme především na to, že jsme sice schopni operacionalizovat jeho různé dimenze (např. vlastnictví, znalosti a kompetence v oblasti umělecké spotřeby, ale také pravidla stolování – nejen schopnost jíst příborem, ale také správně držet sklenici s červeným vínem nebo umístit na správnou stranu talíře misku s kompotem či pozice loktů u slavnostní tabule je čistě kulturní kompetence, přehled o fungování politického systému nebo znalosti předepsané školními osnovami, resp. kurikulárními dokumenty) nejsme však schopni podat vyčerpávající výčet podoblastí kulturního kapitálu, určovat jejich relativní váhu a ani celkovou hodnotu kulturního kapitálu mj. také proto, že hodnota tohoto druhu kapitálu se kontextuálně proměňuje (stoupá nebo devaluje). V některých situacích může být jeho cena nadozřívá, v jiných za něj obrazně řečeno nekoupíme ani slanou vodu. Mezi různými druhy kapitálu existují proměnlivé, ale četné směnné kurzy. Peníze můžeme převést ve známosti (např. členství v klubu na základě platby členských příspěvků) a naopak (na klubovém setkání lze např. získat nebo předjednat zakázku pro vlastní firmu). Přes problémy s empirizací je na Bourdieuho koncepci cenné to, že ukazuje, že se všechny druhy kapitálu dědí, tj. přenášejí v určité podobě z generace na generaci. Vzdělanostní reprodukce tuto teorii potvrzuje a

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ilustruje. Vzdělání je čistě kulturní statek a empirická zjištění ukazují, že se v rodinách velmi často dědí, mezigeneračně přenáší.

Bourdieuho tezi o převoditelnosti různých druhů kapitálu potvrzují empirická zjištění o vztahu mezi vzděláním a příjmem. V České republice stále panuje silná vazba mezi výší formálně dosaženého vzdělání a výší příjmu, resp. komplexnější výší sociálně-ekonomického postavení (Keller, Hruška-Tvrđý 2008). A. Veselý upozorňuje na to, že fakt sociální podmíněnosti dosaženého vzdělání lze chápat jako sociálně nespravedlivý, protože dosažené vzdělání spoluurčuje sociálně-ekonomickou pozici. Proto si řada autorů a především tvůrců veřejných politik klade otázky: Jakým způsobem by bylo možné upravit veřejnou politiku (vzdělávací, sociální, rodinnou), aby vzdělávací výsledky byly co nejméně určovány sociálním a ekonomickým zázemím žáka? Co zabraňuje tomu, aby se dosažené vzdělání odvíjelo v první řadě od schopností a úsilí jednotlivců (Veselý, Matějů 2010: 38)?

Jak P. Bourdieu (např. Bourdieu 1998), tak čeští autoři tematizují skutečnost, do jaké míry vzdělávací systém funguje jako „třídící stroj“, který rozděluje žáky do různých hierarchicky uspořádaných skupin symbolicky označených různými typy diplomů a certifikátů, přičemž tyto skupiny sdílí v jistých momentech společný osud i v dalším životě. Jak upozorňuje A. Veselý, na myšlence třídícího stroje je důležitý další poznatek, že ne všechny stroje (neboli vzdělávací systémy) třídí stejně a liší se i způsobem, jak zařazení do určité skupiny ovlivňuje další život tříděných (Veselý, Matějů 2010: 42). Nastavení třídícího mechanismu tedy může ovlivnit míru vzdělanostní reprodukce, ačkoli se ukazuje, že závislost dosaženého vzdělání na sociálním původu je proměnitelná spíše v dlouhodobém časovém horizontu a je „značně rezistentní vůči jakýmkoli pokusům o změnu“ (Veselý, Matějů 2010: 42).

Z hlediska vzdělávací politiky i z hlediska zájmu našeho výzkumu tvoří samostatné podtéma vzdělanostních nerovností otázka selekce žáků do různých škol a tříd především na úrovni základního školství. Uvedená otázka je pro nás důležitá mj. proto, že hlavním bodem transformace v Krnově i Sokolově bylo zrušení převážně romské základní školy a přerozdělení žáků mezi ostatní školy. Existují dva základní názory: Podle prvního by měli být žáci rozděleni do různých tříd podle svých schopností, zájmů, motivace apod. co nejdříve. Podle druhého je taková diferenciací a selekce nespravedlivá, a tudíž nepřipustná. Veselý a Matějů shrnují

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

základní argumenty (jejich pravdivost netestují) objevující se v diskusi zastánců i odpůrců diferenciaci, které je užitečné shrnout:

Tabulka 3.1: Argumenty pro a proti diferenciaci

Argumenty pro diferenciaci	Argumenty proti diferenciaci
- Umožňuje studentům pokrok souměřitelný s jejich schopnostmi. - Umožňuje přizpůsobení způsobu výuky potřebám skupiny. - Redukuje neúspěšnost a propadání. - Umožňuje udržet zájem a motivaci, protože chytřejší studenti nejsou znuděni účastí těch, kterým to jde pomaleji. - Pomalejší studenti se více účastní výuky, pokud nejsou zastíněni těmi, kteří jsou chytřejší. - Učení a výuka je pro učitele mnohem jednodušší. - Umožňuje individuální výuku v malých skupinách pomalejších studentů. - Zařazení žáků do určitého programu je pouze dočasné. - Pomalejší studenti si vytvářejí pozitivní mínění o sobě samých ve školách, ve kterých nejsou mixováni se schopnými studenty. - Zařazení do určitého programu je spravedlivé a reflektuje dosažené výsledky a vrozené schopnosti.	- Pomalejší studenti potřebují přítomnost schopnějších studentů, aby je stimulovali a podporovali. - Méně akademické programy mají stigma, které bere chuť žákům, kteří se v nich nacházejí. - Učitelé nechtějí učit v pomalejších skupinách. - Diferenciace diskriminuje na základě příslušnosti k minoritním etnikům a na základě sociálního původu. - Studenti v méně prestižních programech jsou vystaveni výuce, která je méně stimulující a má nižší kvalitu, než mají žáci v náročnějších (akademických) programech, na žáky jsou kladeny nižší nároky.

zdroj: Veselý, Matějů 2010: 58

Autoři, o jejichž meta-studii se zde opíráme, v otázce efektů diferenciaci shrnují, že „velké množství empirických výzkumů prakticky vylučuje tu možnost, že diferencované vzdělání obecně vede k lepším celkovým výsledkům a že z něj mají prospěch jak ti z náročnějších, tak ti z méně náročných studijních programů. V lepším případě je efekt diferenciaci nulový (a to ať jde o celkové akademické výsledky, tak výsledky jednotlivých vzdělávaných skupin), poslední empirická evidence se však zdá dokazovat spíše to, že zatímco celkové průměrné efekty diferenciaci jsou nulové, z diferenciaci poměrně výrazně profitují ti z náročnějších vzdělávacích větví a programů. Diferenciace se tedy zdá posilovat rozdíly ve vzdělávacích výsledcích a tím zvyšuje nerovnosti ve vzdělávání " (Veselý, Matějů 2010: 62). Vedle toho

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

však shrnují řadu dílčích postřehů o vedlejších efektech diferenciací (např. vliv na aspirace žáků, sebehodnocení, vliv na sociální kohezi, politickou angažovanost atd.) a také působících mechanismech (např. selekce učitelů, kdy dochází k párování méně zkušených a méně motivovaných s méně úspěšnými žáky, ale také selekce výukových metod, negativní postoje učitelů k přidělení neakademických skupin žáků k výuce aj.).

Co se týká situace v České republice, analýza diferenciací školních výsledků na úrovni povinného vzdělávání J. Strakové (Straková 2010) založená na mezinárodních datech PISA ukázala na vzrůstající rozdíly především mezi středními školami, ale v menší míře také v úrovni povinného vzdělávání. Podle autorky citované studie „zvyšování rozdílů mezi školami je pravděpodobně podporováno kurikulární reformou, kterou řada škol pochopila jako pobídku ke specializaci, která jí přinese konkurenční výhody. (...) Systém implicitně buduje na konkurenci mezi jednotlivými školami, nikoli na snaze docílit stavu, kdy budou všechny školy kvalitní a výběr školy nebude mít zásadní dopad na vzdělávání dítěte " (Straková 2010: 106 - 107). Autorka se také přiklání k názoru, že zvyšující se diferenciací vede k poškozování nejslabších a upozorňuje na skutečnost, že ačkoli spravedlivost vzdělávacího systému je jednou z priorit české vzdělávací politiky zakotvené ve strategických dokumentech, není stanoveno, jak spravedlivost v praxi poznat a sledovat, což umožňuje zcela nekontrolovanou diferenciaci systému (Straková 2010: 107).⁵

Pro Českou republiku jako celek i pro námi zkoumaná města platí, že skupinu ohroženou sociálním znevýhodněním v oblasti vzdělávání ve vztahu k etnicitě tvoří Romové. Známe je již zmiňované rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, podle kterého dochází v oblasti vzdělávání Romů v České republice k diskriminačním praktikám. Podle rozsudku je počet romských dětí v praktických školách nepřiměřeně vysoký, ačkoli nepřesné a někdy zjevně přehnané odhady v médiích vedené snahou zaujmout vedou možná častěji k bagatelizaci než skandalizaci problému. Každopádně problematika rovných šancí Romů na vzdělání patří jak k relevantním badatelským a veřejně politickým problémům, tak k problémům k praktickému řešení ve zkoumaných městech.

⁵ K tomu také viz metodologické obtíže popsané v podkapitole 3.4 v empirické části.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V našem výzkumu se opíráme o přístup, podle kterého ve vzdělávání Romů „sociální znevýhodnění plyne z důsledků sociálního vyloučení rodin, z nichž romští žáci pocházejí“ (Kaleja a kol. 2011: 27). Z podobné perspektivy ke zkoumání situace romských dětí v českém vzdělávacím systému přistupuje I. Gabal a K. Čada (2010). Tzv. Gabalova analýza sociálně vyloučených lokalit z r. 2006 (GAC 2006) a navazující analýzy vzdělávání Romů (GAC 2007, 2009) patří k základním studiím dané problematiky. Mezi hlavní výsledky těchto analýz patří prokázání výrazně nižší školní úspěšnosti romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, tj. získání empirické evidence vazby mezi sociálním vyloučením, etnicitou a školním neúspěchem, který lze nazvat sociálním znevýhodněním. Děti v těchto lokalitách nejsou vybaveny školou vyžadovanými kompetencemi (kulturním kapitálem) a tento handicap většinou nekompenzuje ani předškolní vzdělávání. Mezi klíčové faktory negativně ovlivňující vzdělávací dráhy romských dětí Gabalovy analýzy pokládají: špatnou adaptaci žáků na školu, vztah ke škole (indikovaný chováním a absencemi), nízké profesní aspirace žáků, klima na škole. Za nejefektivnější integrační nástroje autoři analýz pokládají: předškolní vzdělávání, přípravný ročník a asistenty pedagoga. Kvalifikovaný odhad počtu romských dětí přecházejících mimo hlavní vzdělávací proud hovoří o třetině všech romských dětí, což je sice méně, než bývá někdy v médiích uváděno, ale i tak mnohonásobně více, než je odhad distribuce relevantního zdravotního handicapu (Gabal, Čada 2010: 126). Každopádně se zdá, že návrat zpátky do hlavního vzdělávacího proudu je statisticky téměř nemožný, ať už jsou příčiny jakékoli. Autoři uvádějí, že nelze posoudit, do jaké míry je příčinou rodinné zázemí žáků a do jaké míry instituce vzdělávacího systému, tj. „zda se děti špatně adaptují na školu, nebo škola na ně“, jednoznačně však platí, že zaměstnanci škol si dvojí možnost výkladu v podstatě nepřipouštějí. Také ředitelé škol vidí podle citované studie daleko nejčastěji možné řešení ve faktorech školy vnějších. „Primární příčiny vzdělanostních nerovností hledají v rodině a analogicky k nim vidí i cesty k řešení. Romští žáci a jejich rodiny by se tak podle nich měli přizpůsobovat potřebám školského systému, nikoliv školský systém potřebám sociálně vyloučených žáků“ (Gabal, Čada 2010: 127).

Jako most mezi teoretickými koncepty vzdělanostní reprodukce a sociálního vyloučení nám slouží *bludný kruh sociální reprodukce*, který popisuje Němec (Němec a kol. 2010). Nejprve

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

se však zastavíme u teorie kultury chudoby (Wilson, 2006; Mareš. 1999), která popisuje mechanismus adaptace na podmínky chudoby, který vede k její generační reprodukci: nedokončení školní docházky je pouze jeden z jejich faktorů. Dalšími jsou např. tolerance k sociálněpatologickému jednání či závislost na sociálních dávkách a orientace na přítomnost. Jedná se o přijetí specifických kulturních vzorců chudoby, kdy hodnoty této subkultury chudých lidí jsou odlišné od hodnot většinové společnosti a vzdělání a placenému zaměstnání není přisuzována hodnota. Tyto vzorce jsou generačně předávány. Pro sociální reprodukci nejchudších tedy není klíčová role vzdělávacího systému, ale jejich rezignace na hodnoty sdílené většinovou společností a přijetí specifických životních vzorců spojených s marginální sociální pozicí. Tyto vzorce jsou adaptací na podmínky chudoby a zároveň znemožňují vymanění se z ní. K diskusi, zda tento koncept je vhodný pro vystižení situace Romů v ČR, lze dodat, že původní koncept (Wilson, 2006) předpokládá absenci vazeb v rámci širší rodiny a vysoký podíl rodin osamělých matek. V tomto ohledu zdá se koncept neodpovídat zcela situaci Romů v ČR.

Vzhledem k tomu, že tato teorie poskytuje pro analýzu situace Romů pouze částečné možnosti, jako východisko nám slouží teorie bludného kruhu sociální reprodukce. Němec (Němec a kol. 2010a: 15-22) na základě kvalitativních výzkumů romské edukace s využitím Katrňákovy (2004) koncepce vzdělanostních strategií jako konceptuálního východiska definuje tyto faktory romského selhání ve vzdělávacím procesu:

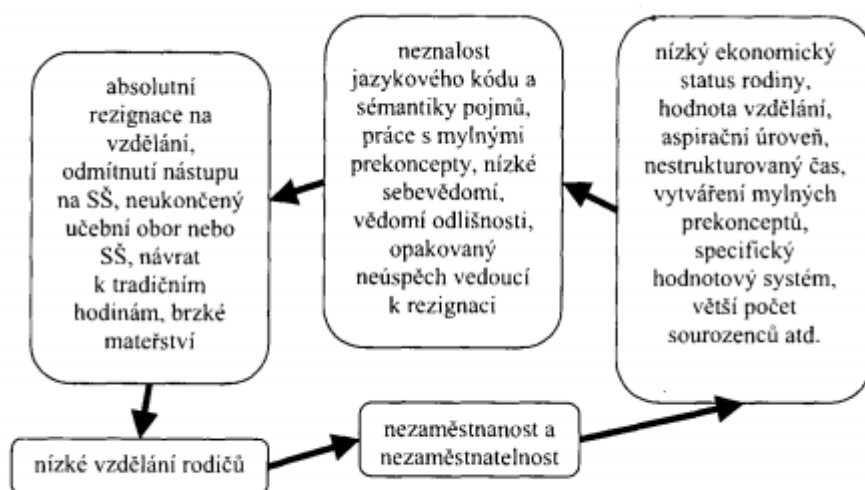
- ☐ Faktor mravní normy a řádu: odlišná socializace a přijímání mravních norem
- ☐ Faktor romské cti
- ☐ Faktor pojetí času a jeho strukturace: není utvářen smysl pro časovou souslednost jako základ denního režimu a alespoň minimálního řádu
- ☐ Faktor specifických prekonceptů: odlišné představy o světě ovlivňující utváření významu o něm
- ☐ Faktor citlivého vnímání odlišnosti: nižší sebehodnocení spojené s uvědoměním si neplnohodnotného přijetí
- ☐ Faktor odlišného jazykového kódu a sémantiky pojmů

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Faktor hodnoty mateřství v kontextu vzdělání a postavení romské ženy v rodině: relativně brzké mateřství
- Faktor vzdělání: nízká hodnota přisuzovaná vzdělání

Vzájemné působení faktorů vede k jejich reprodukci, kdy dítě na základní škole rezignuje na dobré výsledky ve škole a další vzdělání, dívky volí časně mateřství. Nová rodina se nachází v pozici nezaměstnanosti a nezaměstnatelnosti a děti opakují dráhu rodičů. Níže je tato skutečnost schematicky zachycena.

Obrázek 3.2: Bludný kruh sociální reprodukce



Zdroj: Němec (Němec a kol. 2010a: 22)

Nicméně Němec (2010) uvádí, že některé romské rodiny berou vzdělání jako možný zdroj emancipace, respektive jako zdroj získání lepšího sociálního statusu. Tento potenciál a různorodost romských rodin vnímají také aktéři veřejné politiky na různých úrovních. Vzdělání může být tedy nahlíženo jako mechanismus posilující sociální exkluzi, stejně jako

nástroj inkluze.⁶ A je potom otázkou jednotlivých škol a vzdělávacích systémů měst, který mechanismus dokážou posilovat.⁷

3.1.3 Legislativní rámec a specifické právní postavení sociálního znevýhodnění

Všechny transformační kroky na úrovni školních institucí musí především odpovídat legislativnímu rámci, jehož znalost tvoří nezbytnou součást výzkumné agendy. Sociální exkluze není v právních normách zakotvena v takové podobě, v jaké je pojmána sociálními vědami. Legislativní odraz sociální exkluze jako nepřipustného společenského stavu je tak zachycen nepřímo v dílčích ustanoveních mezinárodních smluv a tuzemských zákonů. Mezinárodněprávní rámec nepřipustnosti sociální exkluze vychází především z dikce obecného zákazu diskriminace na základě chráněných důvodů (pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyku, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení).

Mezi základní mezinárodněprávní dokumenty upravující zprostředkovaně eliminaci sociálního vyloučení (zvláště v oblasti vzdělávání) patří tyto:

- ☐ čl. 14 **Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod** (zákaz diskriminace při užívání práv přiznaných touto úmluvou);
- ☐ čl. 1 **Protokolu č. 12 k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod** (všeobecný zákaz diskriminace při užívání každého práva přiznaného zákonem, zákaz diskriminace z jakéhokoli důvodu orgánem veřejné moci);
- ☐ čl. 21 **Listiny základních práv EU** (zákaz diskriminace);
- ☐ čl. 24 **Mezinárodního paktu o občanských a politických právech** (právo dítěte na ochranu bez jakékoli diskriminace ze strany jeho rodiny, společnosti a státu);
- ☐ čl. 10 **Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN** (právo dítěte na ochranu a pomoc bez jakékoli diskriminace před hospodářským a sociálním vykořisťováním);
- ☐ čl. 11 **Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN** (právo každého jednotlivce na přiměřenou životní úroveň pro něj a jeho rodinu, zahrnující v to dostatečnou výživu, šatstvo, byt, a na neustálé zlepšování životních podmínek);

⁶ V tomto ohledu tento pohled nabízí více optimismu než koncepce kultury chudoby.

⁷ Daný pohled je pohledem „zvenku“, perspektivou většinové společnosti, o pohled „zevnitř“ se snaží etnografická studie *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání* (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2014), která více tematizuje obsah romské kultury ve vztahu ke škole.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- ☐ čl.13 **Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN** (právo každého na vzdělání, které má umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti);
- ☐ čl. 28 **Úmluvy o právech dítěte** (právo na vzdělání na základě rovných možností).

Ústavní rámec zákazu diskriminace (a sociálního vyloučení) dále vymezuje **čl. 3 odst. 1 Listiny základních práv a svobod (č. 2/1993 Sb.)**, který zaručuje základní práva a svobody všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení. Zákonnou konkretizaci tohoto ustanovení lze nalézt v **zákoně č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů**, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „antidiskriminační zákon“). Cílem antidiskriminačního zákona je zajištění rovných a spravedlivých vyhlídek všem jednotlivcům na přístup ke všem příležitostem, které se v dané společnosti nabízejí, především i na přístup ke vzdělávání a jeho poskytování (srov. ust. § 1 odst. 1 písm. i) antidiskriminačního zákona). Zákon zakazuje jak přímou, tak i nepřímou diskriminaci. Za **přímou diskriminaci** je považováno takové jednání, kdy s určitou osobou je zacházeno nepříznivým způsobem v porovnání se způsobem, jakým se zacházelo nebo by se zacházelo s jinými osobami v podobné situaci. A důvodem tohoto rozdílného jednání je konkrétní znak daných osob (chráněné důvody)⁸. Jádrem přímé diskriminace je tak rozdíl v zacházení, kterému je jednotlivec vystaven, a musí zde být prokázána příčinná souvislost mezi méně příznivým zacházením a chráněným důvodem. Naopak **nepřímá diskriminace** odkazuje k neutrálnímu předpisu, kritériu, či zvyklosti (tj. existenci určitého druhu požadavku uplatňovaného (sic) na všechny osoby, ale významně nepříznivě ovlivňuje skupinu definovanou „chráněným důvodem“, ve srovnání s jinými osobami v podobné situaci (srov. ust. § 3 odst. 1 antidiskriminačního zákona).

⁸ Za chráněné důvody se považuje dle ust. § 2 odst. 3 antidiskriminačního zákona *rasa, etnický původ, národnost, pohlaví, sexuální orientace, věk, zdravotní postižení, náboženské vyznání, víra, světový názor*.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Pouze legislativa v oblasti školství a správy sociálního zabezpečení pracuje explicitně s konceptem sociální exkluze. Mezi základní legislativní pojmy patří sociální znevýhodnění (ve vztahu k zajištění institucionálního vzdělávání) a sociální vyloučení (v podmínkách sociálního zabezpečení a sociální práce). Každý úsek státní správy si tento termín vykládá v kontextu svých kompetencí. Sociální vyloučení coby „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*“ podle ust. § 3 odst. písm. f) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, se vykládá v rovině ekonomické a sociální (posuzuje se finanční zajištění rodiny, pobírání dávek v hmotné nouzi a dalších příspěvků, bytová situace atd.). Na druhou stranu sociální znevýhodnění jako původce speciálních vzdělávacích potřeb dítěte je interpretován ze strany úředníků veřejné správy v pedagogicko-psychologických intencích.

Sociální znevýhodnění je vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „*školský zákon*“) pouze ve vztahu k speciálním vzdělávacím potřebám dětí, žáků a studentů, tj. jako jedna kategorie z příčin školního selhávání. Mezi další kategorie, u nichž se předpokládají speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů, patří:

- *zdravotní postižení* (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování);
- *zdravotní znevýhodnění* (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání);
- *sociální znevýhodnění* (viz níže; srov. ust. § 16 odst. 1, 2, 3 školského zákona).

Ustanovení § 16 odst. 4 školského zákona rozpoznává tři skupiny sociálního znevýhodnění:

- *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálněpatologickými jevy (materiální hledisko)*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova (sociálněpatologické hledisko)*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zákona č. 325/1999 Sb., o azylu, ve znění pozdějších předpisů (srov. § 16 odst. 4 školského zákona) (národnostně-etnické hledisko)*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Pro všechny děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami garantuje ustanovení § 16 odst. 6 školského zákona **právo na vzdělávání způsobem, který odpovídá jejich potřebám** při současném využití speciálních pomůcek, které jim takové vzdělávání umožní. Při hodnocení těchto žáků, jejich přijímání ke studiu i při jeho ukončování se vždy *přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění*. Cílem tohoto ustavení je podpora začlenění dětí, žáků a studentů se *zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním* do „běžných“ tříd „běžných“ škol s tím, že při jejich vzdělávání bude využíváno takových forem a metod, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám.

V rámci základního vzdělávání kodifikuje **nástroje k odstranění sociálních a zdravotních bariér ve vzdělávání** pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami *vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů* ve formě:

- *podpůrných opatření* (dle ust. § 1 odst. 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) určených žákům se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají v režimu speciálního vzdělávání (formou individuální integrace, ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením, škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením):
- *vyrovnávacích opatření* (dle ust. § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) určených pro žáky se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním:

Tabulka 3.2: Nástroje k odstranění sociálních a zdravotních bariér ve vzdělávání

Kompenzační nástroj:	Vyrovnávací opatření dle ust. § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.	Podpůrná opatření dle ust. § 1 odst. 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb.
Cílová skupina:	žáci se sociálním znevýhodněním žáci se zdravotním znevýhodněním	žáci se zdravotním postižením

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Režim vzdělávání:	hlavní vzdělávací proud („běžné třídy, „běžných“ škol)	režim speciálního vzdělávání ⁹
Formy opatření:	1) pedagogické, speciálně pedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků 2) individuální podpora ve výuce a v přípravě na výuku, 3) využívání poradenských služeb (na škole a mimo ni) 4) individuální vzdělávací plán (IVP) 5) asistent pedagoga	1) speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání 2) kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály 3) zařazení předmětů speciálně pedagogické péče 4) poskytování pedagogicko-psychologických služeb 5) asistent pedagoga 6) snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka

Zdroj: Autoři

Speciální vzdělávací potřeby jsou zjišťovány na základě vyšetření školským poradenským zařízením (srov. ust. § 116 školského zákona a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školství). Za školské poradenské zařízení se považují dle ust. § 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. **pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.**

Vyhláška č. 73/2005 Sb. proto dále **pro účely poskytování vyrovnávacích opatření** stanovuje další kritéria žáka se sociálním znevýhodněním, zejména za něj považuje:

- žáka z prostředí, kde se mu *nedostává potřebné podpory* k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a
- žáka znevýhodněného *nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*

Vzhledem k tomu, že školský zákon rozpoznává tři skupiny žáků s různým pozadím sociálního znevýhodnění, diagnóza sociálního znevýhodnění jako příčiny školního selhávání je snadno

⁹ V rámci základního vzdělávání ust. § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb. rozlišuje typy speciálních škol na: ZŠ pro zrakově postižené, ZŠ pro sluchově postižené, ZŠ pro hluchoslepé, ZŠ pro tělesně postižené, ZŠ logopedická, ZŠ praktická, ZŠ speciální, ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení, ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování, ZŠ při zdravotnickém zařízení, ZŠ speciální při zdravotnickém zařízení.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

rozpoznatelná u skupiny žáků spadající podle ust. § 16 odst. 4 písm. b) a c) školského zákona – tj. *žáci v ústavní výchově nebo pod ochrannou výchovou* (např. děti žijící v dětských domovech apod.) či *děti cizinců a azylantů*.

V případě skupiny žáků, jejichž sociální znevýhodnění vychází z *rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožení sociálněpatologickými jevy*, indikace sociálního znevýhodnění klade vyšší nároky na posouzení jednotlivými školskými poradenskými zařízeními. Přesná kritéria pro diagnózu sociálního znevýhodnění žáka jako příčiny školního selhávání však nejsou žádným zákonným, ani podzákonným předpisem upravena. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015) uvádí, že „*při indikaci vyrovnávacích[...]* opatření ve školském poradenském zařízení *se[...] uplatňují nástroje diferenciální diagnostiky ke zjištění příčiny speciálních či individuálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka, tedy i příčiny v důsledku sociálního znevýhodnění žáka.*“ Neexistence jednotného závazného pokynu specifikujícího kritéria/postup pro určování sociálního znevýhodnění vede k situaci, že si každé školské pedagogické zařízení stanovuje vlastní diagnostické nástroje.

Na základě telefonického šetření Pedagogicko-psychologická poradna Karlovy Vary - pracoviště Sokolov posuzuje sociální znevýhodnění dětí dle následujících ukazatelů:

- ☐ dvojjazyčnost v rodině
- ☐ dítě nenavštěvuje žádná předškolní zařízení
- ☐ dítě vyrůstá v „handicapované“ rodině - neúplné, početné
- ☐ negramotnost rodičů nebo zákonného zástupce
- ☐ nedostatečná stimulace dítěte v jeho přirozeném prostředí
- ☐ podle jeho dovedností a znalostí v závislosti na věku (zaostávání)

Pedagogicko-psychologická poradna Bruntál (do jejíhož obvodu spadají i žáci z Krnova) vypracovává doporučení žákům na základě *žádosti k vyšetření a dotazníku* vyplněného rodičem či zákonným zástupcem. Vzhledem k tomu, že odbory sociálních věcí při městských úřadech nemohou poskytovat citlivé údaje o poskytujících dávkách rodinám, je poradna odkázána na prohlášení rodičů uvedená v dotazníku. Informace získané přímo od rodičů poradna často ověřuje ve spolupráci s řediteli základních škol a asistentkami pedagogů. Mezi posuzovaná kritéria patří skutečnosti:

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- ☐ dítě žije v sociálně vyloučené lokalitě
- ☐ rodina pobírá sociální dávky v hmotné nouzi
- ☐ jeden z rodičů je ve výkonu trestu odnětí svobody
- ☐ na základě expertní zkušenosti s dítětem

Z praxe pedagogicko-sociálních poraden v Sokolově a Bruntále vyplývá, že děti se sociálním znevýhodněním, které vyplývá z *rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením či ohrožením sociálněpatologickými jevy*, jsou diagnostikovány oficiálně minimálně (ve srovnání s dětmi-cizinci a dětmi s nařízenou ochrannou či ústavní výchovou). To však neznamená, že by řada ostatních žáků skutečně žádné vzdělávací potřeby neměla, jak vyplynulo s rozhovory s pedagogy základních škol v obou městech:

„Já můžu zvednout telefon a říct máme tady takový a takový děti, protože jim to skutečně potom může pomoci. Ale ten rodič to musí podepsat. Musí dojít do té poradny, musí s tím souhlasit. Ale musí pochopit, že to není nálepka, ale že z toho plynou různé možnosti podpory.“

Na jedné straně rozpoznání speciálních vzdělávacích prostředků má pomoci žákům překonávat bariéry ve vzdělávání, na druhé straně samotná nutnost potvrzení o sociálním znevýhodnění z psychologicko-pedagogických poraden představuje překážky další. Jednak to v praxi znamenalo řadu bariér pro rodiče, musí vyslat žádost, objednat se do pedagogicko-psychologické poradny, („jednak s dítětem v Sokolově, když jdete na poradnu, tak čekáte půl roku“), vyplnit dotazník a přijít s dítětem do poradny. Za další diagnóza sociálního znevýhodnění coby příčina školního selhávání žáka je silně stigmatizující. Zvláště je negativně pojmána u majoritní (české) části rodin ohrožených chudobou, jak ilustruje předešlá citace z provedených rozhovorů.

Především **přípravné třídy základních škol** byly výhradně určeny **pro děti** v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou **sociálně znevýhodněné** a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich edukační vývoj. Zařazení dětí do přípravných tříd základních škol bylo tak podmíněno rozhodnutím ředitele základní školy na základě **žádosti rodiče a doporučení pedagogicko-psychologické poradnou** (viz ust. § 47 školského zákona), což vede někdy do situace bez potřebného výsledku.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Je to obtížný vytipování, kdo je sociálně znevýhodněný, my jsme byli s panem ředitelem i s kolegy docela dost naštvaní, protože my by jsme tu přípravku rádi otevřeli, ale pro ty odkladové děti, kdy třeba chlapeček (či) holčička se špatně socializují, ale on (by) musel mít ten papír, že je sociálně znevýhodněnej. A to nám docela vadilo. Ve školském zákonu to tak je.“¹⁰

Přípravná třída základní školy mohla být zřízena jen, pokud se v ní bude vzdělávat minimálně 7 dětí.

„A první rok, protože to bylo tak nějak narychlo, tak když se rozhazovaly sítě a potřebovali jsme nějaký ty děti. Ono jsme potřebovali minimálně 10, aby kraj zaplatil toho kantora a toho asistenta. Ono to může být od sedmi do patnácti, ale nezaplatili by nám celý úvazek. Takže ten první rok jsme jich sehnali málo, tak jsme to neotevřeli, tak až ten loňský rok jsme otevřeli při tom počtu patnáct a celkem se to osvědčilo.“

Novelou č. 82/2015 Sb. školského zákona dochází ke změně a přípravné třídy základních škol mohou být zřizovány pro všechny děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Podmínka sociální znevýhodnění dítěte pro jeho zařazení do přípravné třídy základních škol tak od 1. září 2015, kdy zmíněná novela nabývá účinnosti, odpadá. Minimální počet dětí pro zřízení přípravných tříd základních škol byl na druhou stranu navýšen (srov. § 47 školského zákona ve znění zákona č. 82/2015 Sb.). Písemná doporučení pedagogicko-psychologických poraden tak již nadále nemusí obsahovat výhradně stigmatizující diagnózu sociálního znevýhodnění. Namísto toho písemná doporučení budou pouze odkazovat k důležitosti vzdělávání dítěte v přípravných třídách s ohledem na jeho vývoj, který může být zapříčiněn různými faktory, přičemž sociální znevýhodnění tak může být pouze jednou z mnoha.

Na závěr bychom zmínili určité úskalí vyplývající ze zmíněných definic. Zatímco klasifikace zdravotní postižení a zdravotní znevýhodnění se opírají o poměrně spolehlivou medicínskou či pedagogicko-psychologickou diagnostiku, u sociálního znevýhodnění je dle našeho soudu

¹⁰ Kurzívou v uvozovkách jsou v textu znázorněny citace pocházející z analyzovaných přepisů rozhovorů.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

mnohem obtížnější vytvořit v diagnostice spolehlivý objektivní nástroj. Předchozí koncepty tematizující sociální aspekty edukace tento problém podtrhují. Problém sociálního znevýhodnění dalece přesahuje edukační proces, který se odehrává v konkrétní třídě, škole. Dalším problémem je zřejmá stigmatizace s touto diagnózou spojená. Nebude vnímána jako soud o nedostatku žáka, ale nedostačivosti celé rodiny. Daný jev není možné primárně vnímat v rovině individuální žák se sociálním znevýhodněním versus další aktéři edukace, ale je třeba ho vnímat primárně v rovině sociálních a kulturních souvislostí naznačených výše.

4. DESKRIPTIVNÍ ČÁST ANALÝZY

4.1 SOCIODEMOGRAFICKÁ CHARAKTERISTIKA OBOU MĚST A JEJICH VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ

Standardním prvním krokem případové studie před vstupem do terénu je vytvoření základního obrazu o zkoumaných případech z existujících datových zdrojů (tzv. desk research). V úvodu této uvádíme srovnání sociodemografických charakteristik obou měst z pohledu soudobého, tj. s využitím aktuálních údajů ze statistického úřadu. Formou komentovaných tabulek přináší podkapitola srovnání obou měst navzájem co do složení obyvatel podle pohlaví, věku, vzdělání, ekonomické aktivity, dojíždění za prací a vzděláním, podle typu domácností a bydlení a zasazuje stručně tyto údaje do kontextu krajských, případně i celorepublikových průměrných hodnot. Protože základní obecné pozadí našeho zájmu o transformaci vzdělávacích systémů obou měst tvoří problematika sociální exkluze a inkluze, samostatná podkapitola pojednává na základě dostupných výzkumných zpráv o sociálně vyloučených lokalitách v obou městech. Poslední podkapitola mapuje za použití kvantitativních údajů velikost kapacit a naplněnost především základních škol, ale i škol mateřských. Přináší základní údaje o počtech žáků základních škol opakujících ročník a vyjadřuje se k důležitému (z pohledu inkluze), ale metodologicky problematickému tématu vývoje počtu žáků ve speciálním školství.

4.1.1 Srovnání základních sociodemografických charakteristik

Z tabulek č. 4.1 a 4.2 je patrné, že obě města mají podobný počet obyvatel, Krnov 24 008 a Sokolov 23 347, obdobné je také složení dle pohlaví. Rozdílný je počet ženatých, vdaných, který je vyšší v Krnově, oproti počtu svobodných a zejména rozvedených obyvatel, kterých je naopak více v Sokolově.¹¹

¹¹ Dané údaje vychází ze Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2011.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.1: Obyvatelstvo podle pohlaví a rodinného stavu v Krnově

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
Obyvatelstvo celkem		24 008	100	11 455	100	12 553	100
z toho rodinný stav	svobodní, svobodné	9 585	40	5 146	45	4 439	35
	ženatí, vdané	9 500	40	4 725	41	4 775	38
	rozvedení, rozvedené	3 053	13	1 297	11	1 756	14
	vdovci, vdovy	1 844	8	274	2	1 570	13

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 4.2: Obyvatelstvo podle pohlaví a rodinného stavu v Sokolově

		Celkem	%	muži	%	ženy	%
Obyvatelstvo celkem		23 347	100	11 403	100	11 944	100
z toho rodinný stav	svobodní, svobodné	9 640	41	5 290	46	4 350	36
	ženatí, vdané	8 599	37	4 313	38	4 286	36
	rozvedení, rozvedené	3 470	15	1 467	13	2 003	17
	vdovci, vdovy	1 568	7	286	3	1 282	11

Zdroj: Český statistický úřad

Rozložení obyvatel dle věku zachycené v tabulkách 4.3 a 4.4 je také podobné, můžeme si však všimnout vyššího zastoupení kategorií 50+ v Krnově oproti Sokolovu (kde je vyšší zastoupení v kategoriích 20-49 let). Děti ve věku 0-14 je v Krnově 3496 a Sokolově 3338, dospívajících v kategorii 15-19 je v Krnově 1433 a v Sokolově 1382.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.3: Obyvatelstvo podle věku v Krnově

		Celkem	%	muži	%	ženy	%
Obyvatelstvo celkem		24 008	100	11 455	100	12 553	100
z toho ve věku	0 - 14	3 496	15	1 813	16	1 683	13
	15 - 19	1 433	6	752	7	681	5
	20 - 29	2 876	12	1 465	13	1 411	11
	30 - 39	3 660	15	1 814	16	1 846	15
	40 - 49	3 089	13	1 514	13	1 575	13
	50 - 59	3 418	14	1 617	14	1 801	14
	60 - 64	2 069	9	927	8	1 142	9
	65 - 69	1 311	5	599	5	712	6
	70 - 79	1 592	7	643	6	949	8
	80 a více let	976	4	264	2	712	6

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 4.4: Obyvatelstvo podle věku v Sokolově

		Celkem	%	muži	%	ženy	%
Obyvatelstvo celkem		23 347	100	11 403	100	11 944	100
z toho ve věku	0 - 14	3 338	14	1 732	15	1 606	13
	15 - 19	1 382	6	720	6	662	6
	20 - 29	3 060	13	1 539	13	1 521	13
	30 - 39	3 648	16	1 792	16	1 856	16
	40 - 49	3 347	14	1 716	15	1 631	14
	50 - 59	3 243	14	1 596	14	1 647	14
	60 - 64	1 764	8	851	7	913	8

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	65 - 69	1 170	5	515	5	655	5
	70 - 79	1 637	7	677	6	960	8
	80 a více let	616	3	201	2	415	3

Zdroj: Český statistický úřad

Ve vzdělanostní struktuře obou měst, o nichž nám dávají přehlednou informaci tabulky 4.5 a 4.6, vidíme o něco vyšší počet obyvatel, kteří mají vyšší vzdělání než maturitu (tedy nástavbové studium a vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání) v Krnově. Na druhé straně je zde vyšší počet lidí bez vzdělání. V porovnání s průměrem Moravskoslezského kraje město Krnov zaostává o 2 % počtem vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, na druhé straně převyšuje o 2 % průměr Moravskoslezského kraje počtem obyvatel s úplným středním vzděláním. Město Sokolov v porovnání s průměrem Karlovarského kraje vykazuje totožnou hodnotu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel a o 2 % převyšuje průměr Karlovarského kraje počtem obyvatel s úplným středním vzděláním. V porovnání s průměrnou hodnotou České republiky zaostává Krnov 3 % a Sokolov 5 % v počtu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel. Úplné středoškolské vzdělání uvádí oproti průměru České republiky 1 % obyvatel navíc, naproti tomu v Sokolově vykazují o 1 % méně pod průměrem České republiky.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.5: Obyvatelstvo podle nejvyššího ukončeného vzdělání v Krnově

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
Obyvatelstvo ve věku 15 a více let		20 512	100	9 642	100	10 870	100
z toho podle stupně vzdělání	bez vzdělání	222	1	102	1	120	1
	základní včetně neukončeného	3 943	19	1 449	15	2 494	23
	střední vč. vyučení (bez maturity)	7 145	35	3 998	41	3 147	29
	úplné střední (s maturitou)	5 654	28	2 439	25	3 215	30
	nástavbové studium	641	3	225	2	416	4
	vyšší odborné vzdělání	219	1	75	1	144	1
	Vysokoškolské	1 904	9	955	10	949	9

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 4.6: Obyvatelstvo podle nejvyššího ukončeného vzdělání v Sokolově

		Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
Obyvatelstvo ve věku 15 a více let		20 009	100	9 671	100	10 338	100
z toho podle stupně vzdělání	bez vzdělání	118	1	55	1	63	1
	základní včetně neukončeného	4 219	21	1 691	17	2 528	24
	střední vč. vyučení (bez maturity)	6 752	34	3 825	40	2 927	28
	úplné střední (s maturitou)	5 276	26	2 279	24	2 997	29
	nástavbové studium	544	3	192	2	352	3
	vyšší odborné vzdělání	161	1	69	1	92	1
	Vysokoškolské	1 473	7	736	8	737	7

Zdroj: Český statistický úřad

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Z hlediska běžně dostupných statistických indikátorů lze chápat jako indikátor, který je v různých aspektech propojen s problematikou sociálního vyloučení, nezaměstnanost (zejména nezaměstnanost dlouhodobou). Míra obecné nezaměstnanosti v 1. čtvrtletí v roce 2014 byla v ČR 6,8 %, v Krnově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 12,8 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. V Sokolově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 10,3 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. Jedná se tedy o lokality s vyšší mírou nezaměstnanosti, než je celorepublikový průměr. Vedle toho i moravskoslezský region a karlovarský region mají obecnou míru nezaměstnanosti vyšší oproti celorepublikovému průměru¹² a nezaměstnanost v těchto lokalitách je také vyšší oproti průměru v daném kraji.¹³ Relativně vysoká míra nezaměstnanosti je i v okrese Bruntál, jehož je Krnov součástí: 12,49 % (třetí nejvyšší v ČR)¹⁴ a v okrese Sokolov je 9,81 %.¹⁵

V charakteristice obyvatelstva dle ekonomické aktivity v tabulkách 4.7 a 4.8 můžeme pozorovat výše zmíněnou nižší nezaměstnanost v Sokolově, kde je také více pracujících důchodců. V Krnově je naproti tomu více zaměstnavatelů a pracujících na vlastní účet. Počet žáků, studentů a učňů je mírně vyšší v Krnově. V porovnání se strukturou průměrných hodnot ekonomicky aktivních obyvatel v České republice zaostává Krnov 5 % a Sokolov 2 % počtem zaměstnaných a také počtem pracujících na vlastní účet – Krnov 3 % a Sokolov 4 %. Krnov dále vykazuje o 3 % méně zaměstnanců pod průměrem a Sokolov o 2 % více zaměstnanců nad celostátním průměrem.

¹² K roku 2011 byl celorepublikový průměr 6,8 %, v Moravskoslezském kraji byla nezaměstnanost 9,4 % a Karlovarském kraji 8,6 %.

¹³ Zdrojem jsou dostupné statistiky Českého statistického úřadu (www.czso.cz).

¹⁴ Dle údajů MPSV k 30.6. 2014.

¹⁵ Dle údajů MPSV k 30.6. 2014.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.7: Obyvatelstvo podle ekonomické aktivity v Krnově

			Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
Ekonomicky aktivní celkem			11 135	100	5 874	100	5 261	100
v tom:	Zaměstnaní		9 437	85	4 981	85	4 456	85
	z toho podle postavení v zaměstnání	zaměstnanci	7 443	67	3 760	64	3 683	70
		zaměstnavatelé	384	3	275	5	109	2
		pracující na vlastní účet	1 029	9	716	12	313	6
	ze zaměstnaných	pracující důchodci	461	4	205	3	256	5
		ženy na mateřské dovolené	184	2	-	-	184	3
	Nezaměstnaní		1 698	15	893	15	805	15
Ekonomicky neaktivní celkem			11 775	100	4 994	100	6 781	100
z toho	nepracující důchodci		6 079	52	2 272	45	3 807	56
	žáci, studenti, učni		3 556	30	1 790	36	1 766	26
Osoby s nezjištěnou ekonomickou aktivitou			1 098	100	587	100	511	100

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 4.8: Obyvatelstvo podle ekonomické aktivity v Sokolově

			Celkem	%	Muži	%	Ženy	%
Ekonomicky aktivní celkem			11 308	100	5 942	100	5 366	100
v tom:	Zaměstnaní		9 924	88	5 207	88	4 717	88
	z toho podle postavení v zaměstnání	zaměstnanci	8 149	72	4 159	70	3 990	74
		zaměstnavatelé	252	2	189	3	63	1
		pracující na vlastní účet	865	8	574	10	291	5
	ze	pracující	523	5	228	4	295	5

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	zaměstnaných	důchodci						
		ženy na mateřské dovolené	197	2	-	-	197	4
	Nezaměstnaní		1 384	12	735	12	649	12
Ekonomicky neaktivní celkem			10 173	100	4 384	100	5 789	100
z toho	nepracující důchodci		4 914	48	1 924	44	2 990	52
	žáci, studenti, učni		3 118	31	1 572	36	1 546	27
Osoby s nezjištěnou ekonomickou aktivitou			1 866	100	1 077	100	789	100

Zdroj: Český statistický úřad

Podle údajů o dojíždění do zaměstnání v tabulkách 4.9 a 4.10 vidíme, že v rámci obce dojíždí do zaměstnání více lidí v Krnově i do jiného kraje, v Sokolově naopak více lidí dojíždí do jiné obce okresu a jiného okresu kraje, zde se pravděpodobně odráží vysoká nezaměstnanost v okrese Bruntál, která neumožňuje tolik možností v blízkosti obce Krnov pro pracovní uplatnění. Do škol v rámci obce a zejména mimo obec dojíždí více žáků/studentů v Krnově. V porovnání se strukturou vyjíždějících do zaměstnání a škol v České republice Krnov zaostává 3 % v počtu vyjíždějících do zaměstnání a 3 % naopak převyšuje průměr v počtu vyjíždějících do škol. Sokolov vykazuje opačná čísla, 3 % obyvatel nad celostátním průměrem vyjíždí do zaměstnání a 3 % obyvatel vyjíždějících do škol pod průměrem České republiky.

Tabulka 4.9: Vyjíždějící do zaměstnání a do škol v Krnově

			Celkem	%
Vyjíždějící celkem			5 149	100
v tom	vyjíždějící do zaměstnání		3 576	69
	v tom	v rámci obce	2 326	45
		do jiné obce okresu	481	9
		do jiného okresu kraje	456	9
		do jiného kraje	234	5

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

		do zahraničí	79	2
		vyjíždějící do škol	1 573	31
	v tom	v rámci obce	857	17
		mimo obec	716	14

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 4.10: Vyjíždějící do zaměstnání a do škol v Sokolově

			Celkem	%
Vyjíždějící celkem			5 587	100
v tom		vyjíždějící do zaměstnání	4 210	75
	v tom	v rámci obce	1 884	34
		do jiné obce okresu	1 190	21
		do jiného okresu kraje	814	15
		do jiného kraje	199	4
		do zahraničí	123	2
		vyjíždějící do škol	1 377	25
	v tom	v rámci obce	779	14
		mimo obec	598	11

Zdroj: Český statistický úřad

Ve statistice charakterizující hospodařící domácnosti můžeme v tabulkách 4.11 a 4.12 sledovat výraznější rozdíl jen v počtu domácností jednotlivců a vícečlenných nerodinných domácností, kterých je v obou případech více v Sokolově. V rozdílu domácností jednotlivců lze hledat souvislost s vyšším počtem rozvedených a svobodných jedinců v tomto městě. Podíl domácností jednotlivců v Sokolově převyšuje celostátní průměr o 5 %. Krnov vykazuje podíl domácností jednotlivců shodný s celostátním průměrem.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.11: Hospodařící domácnosti dle typu v Krnově

				Hospodařící domácnosti	%
Hospodařící domácnosti celkem				10 375	100
v tom:	tvořené 1 rodinou			6 342	61
	v tom	úplné	bez závislých dětí	2 884	28
			se závislými dětmi	1 867	18
		neúplné	bez závislých dětí	651	6
			se závislými dětmi	940	9
	tvořené 2 a více rodinami			119	1
	domácnosti jednotlivců			3 463	33
	vícečlenné nerodinné domácnosti			451	4

Zdroj: Český statistický úřad

Tabulka 4.12: Hospodařící domácnosti dle typu v Sokolově

				Hospodařící domácnosti	%
Hospodařící domácnosti celkem				10 811	100
v tom:	tvořené 1 rodinou			6 112	57
	v tom	úplné	bez závislých dětí	2 820	26
			se závislými dětmi	1 734	16
		neúplné	bez závislých dětí	584	5
			se závislými dětmi	974	9
	tvořené 2 a více rodinami			75	1
	domácnosti jednotlivců			4 067	38
	vícečlenné nerodinné domácnosti			557	5

Zdroj: Český statistický úřad

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V rozdílech v bytovém fondu obou měst, jehož strukturu zachycují tabulky 4.13 a 4.14, v Krnově existuje výrazně větší počet obyvatel ve vlastním domě, naproti tomu v Sokolově žije více lidí v bytě v osobním vlastnictví. Počet lidí v nájemních bytech je v obou městech přibližně stejný. Obydlených bytů je více v Sokolově. V porovnání s průměrnou strukturou vlastnictví v České republice zaostává Krnov o 14 % a Sokolov o 28 % počtem obyvatel ve vlastních domech. Naopak podílem bytů v osobním vlastnictví převyšuje Krnov o 15 % a Sokolov o 24 % celostátní průměr.

Tabulka 4.13: Obydlené byty podle právního důvodu užívání a počtu obytných místností v Krnově

		Celkem	%	Rodinné domy	%	Bytové domy	%	Ostatní budovy	%
Obydlené byty celkem		9 783	100	2 643	100	7 043	100	97	100
z toho právní důvod užívání bytu	ve vlastním domě	2 184	22	2 126	80	53	1	5	5
	v osobním vlastnictví	3 395	35	1	0	3 391	48	3	3
	nájemní	2 907	30	125	5	2 750	39	32	33
	družstevní	391	4	-	-	391	6	-	-
z toho s počtem obytných místností	1	597	6	44	2	550	8	3	3
	2	1 366	14	115	4	1 245	18	6	6
	3	2 775	28	496	19	2 261	32	18	19
	4	2 787	28	771	29	2 006	28	10	10
	5 a více	1 465	15	1 071	41	388	6	6	6

Zdroj: Český statistický úřad

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.14: Obydlené byty podle právního důvodu užívání a počtu obytných místností v Sokolově

		Celkem	%	Rodinné domy	%	Bytové domy	%	Ostatní budovy	%
Obydlené byty celkem		10 298	100	940	100	9 173	100	185	100
z toho právní důvod užívání bytu	ve vlastním domě	793	8	764	81	19	0	10	5
	v osobním vlastnictví	4 571	44	1	0	4 569	50	1	1
	nájemní	2 905	28	36	4	2 739	30	130	70
	družstevní	1 079	10	-	-	1 078	12	1	1
z toho s počtem obytných místností	1	592	6	7	1	525	6	60	32
	2	1 731	17	22	2	1 678	18	31	17
	3	3 486	34	178	19	3 290	36	18	10
	4	2 535	25	292	31	2 234	24	9	5
	5 a více	932	9	374	40	541	6	17	9

Zdroj: Český statistický úřad

Na základě srovnání základních sociodemografických charakteristik lze považovat Krnov i Sokolov za velmi podobná města, což usnadňuje jejich vzájemnou komparaci. Celkově lze říci, že až na drobné rozdíly, např. v počtu rozvedených nebo v počtu rodinných domů, si jsou obě města velmi blízká. Z uvedených statistik je ve vztahu ke vzdělávacímu systému podstatná především vzdělanostní struktura města, kdy Krnov je městem s vyšším počtem lidí s vyšším než středoškolským vzděláním. Počet žáků a studentů dojíždějících do škol mimo město lze vztáhnout především k střednímu a vysokému školství. Podstatné vzhledem k zaměření studie jsou také statistiky nezaměstnanosti, které vedle problematiky sociálního vyloučení mohou negativně ovlivňovat perspektivu uplatnění na trhu práce v regionu v souvislosti s dosažením středoškolského vzdělání a sekundárně také hodnocení jeho významu mládeží i jejich rodinou (dále v textu budeme tomuto tématu věnovat pozornost). To však nutně nemusí odrážet odlišnosti vzdělávacích systémů ani některé další

charakteristiky relevantní pro vzdělanostní nerovnosti. Jedné z nich – existenci sociálně vyloučených lokalit – se věnuje následující podkapitola.

4.1.2 Sociálně vyloučené lokality

4.1.2.1 Sociálně vyloučené lokality v Krnově

Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice (GAC 2006) v Krnově identifikovala dvě sociálně vyloučené romské lokality: první v ulicích Vrchlického, Mánesova, Alšova; a druhou v ulici Stará. Situační analýza sociálně vyloučených lokalit Krnova (*Situační analýza Krnov*, 2013) rozšířila počet sociálně vyloučených lokalit o dvě další: o lokality v ulici U Požárníků a Albrechtická. Situační analýza agentury vymezuje tedy tyto čtyři sociálně vyloučené lokality: konkrétní obytné domy v ulicích: Vrchlického, Mánesova, Alšova (označena v Situační analýze jako lokalita A); Stará a Libušina (označeno jako lokalita B); U Požárníků (označeno jako lokalita C); Albrechtická (označeno jako lokalita D). Jako místa s vyšší mírou sociálního vyloučení identifikuje dále ubytovny - Hotel Praha, ubytovna Karnola a TJ Lokomotiva Krnov. Problematiku sociálního vyloučení lze také vztáhnout na existující azylový dům Armády spásy a městskou ubytovnu v Chářovské ulici. Situační analýza je poměrně nedávného data, proto lze brát v ní obsažené informace jako relevantní a aktuální. Nicméně přesto existuje určitá migrace a dynamický vývoj sociálně vyloučených lokalit (v Krnově například dle *Situační analýzy Krnov* dochází k migraci ze sociálně vyloučených lokalit do Osoblahy).

Následuje odhad velikosti lokalit dle analýzy, který vychází z expertního odhadu (odhad výzkumníků, pracovníků, kteří se v lokalitě pohybují; jediným oficiálním údajem, ze kterého výzkumníci čerpají, jsou statistiky Úřadu práce, kteří evidují počet nezaměstnaných v této oblasti):

□ **Vrchlického, Mánesova, Alšova**

SVL Vrchlického, Mánesova, Alšova tvoří osm domů na adresách Vrchlického 1166/7, 1165/9, 1176/11; Mánesova 1167/2, 1163/4, 1178/6; Alšova 1164/14, 1177/15.

Odhad: přibližně 230 obyvatel.

☐ **Stará, Libušina**

SVL Stará, Libušina tvoří pět obytných domů na adresách Stará 244/7, 258/15, 259/17; Libušina 201/1, 228/2.

Odhad: 80 – 95 obyvatel.

☐ **U Požárníků**

SVL U Požárníků tvoří jeden obytný dům na adrese U Požárníků 64/61.

Bydlí v něm přibližně 5 rodin, přičemž ne všechny jsou romské.

Odhad: 20– 25 obyvatel.

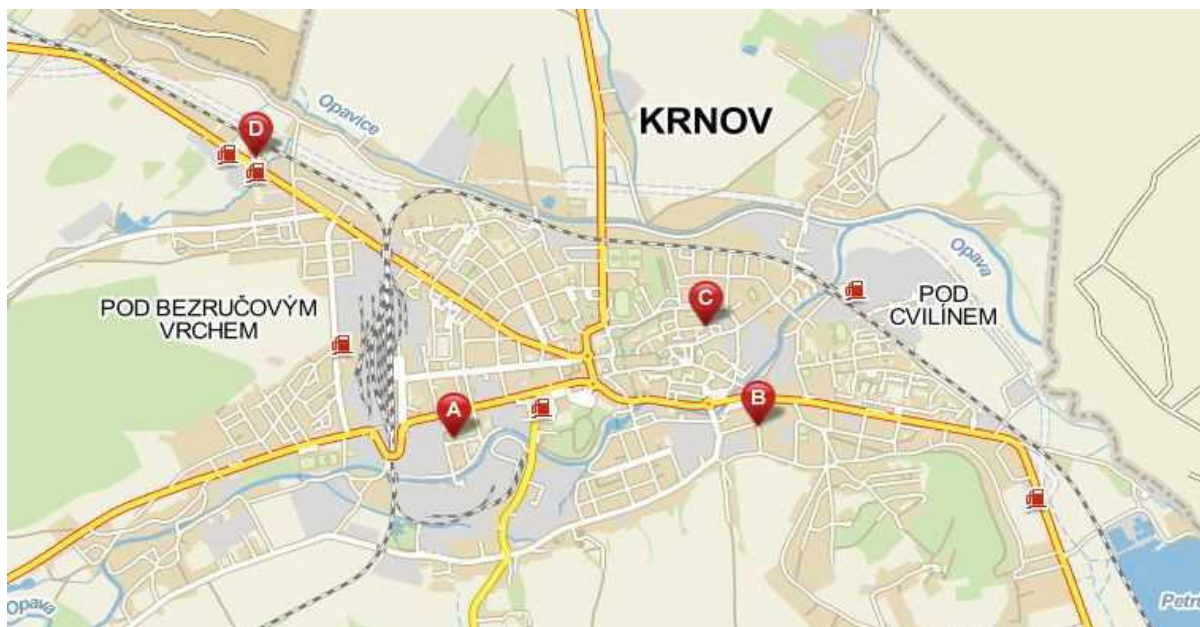
☐ **Albrechtická**

Lokalitu Albrechtická tvoří šest domů na adresách Albrechtická 534/156, 532/160, 531/162, 530/164, 529/166, 533/158.

Odhad: 250 – 300 obyvatel.

(Situační analýza Krnova, 2013: 12–33) .

Obrázek 4.1: Mapa Krnova se zaznačením sociálně vyloučených lokalit



Zdroj: Situační analýza Krnov

4.1.2.2 Sociálně vyloučené lokality Sokolov

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci města Sokolov byly identifikovány 2 lokality, které lze chápat jako sociálně vyloučené lokality v analýze *Situační analýza Sokolov* (2011), tyto lokality byly již dříve rozpoznány představiteli města. Jedná se o tyto lokality:¹⁶

☐ **Lokalita U Divadla**

Lokalita je vymezena ulicemi U Divadla, Svatopluka Čecha a Nádražní. Nachází se asi 5-10 minut chůze od centra města. Lokalitu tvoří čtyřpatrové činžovní domy s byty (výstavba je odhadována na 50. léta 20. stol.) v původním technickém stavu. Vlastníky bytů jsou většinou soukromé osoby a firmy. Ostatní domy v lokalitě, vystavěné dle odhadu na přelomu 19. a 20. stol., jsou většinou využívány k podnikatelským účelům. Celkový počet osob hlášených k trvalému pobytu k datu 25. 01. 2011 je v ulicích U Divadla, Svatopluka Čecha a Nádražní 767. Odhad podílů Romů na celkovém počtu obyvatel bydlících v lokalitě činí asi 60 - 80%.

☐ **Lokalita: Kino Alfa**

Lokalita je vymezena ulicemi Hornická, Heyrovského, Sokolovská, Pod Háječkem. Obytné domy (výstavba z 50. let) tvoří architektonicky jasně ohraničenou oblast. Přilehlá výstavba je mladšího data (panelové sídliště). Lokalita leží uvnitř města s velmi dobře dostupnou infrastrukturou. V lokalitě původně bydleli zaměstnanci dolů, později docházelo k migraci romského obyvatelstva (včetně okolních obcí). Jedním z největších vlastníků bytů v lokalitě je soukromá firma Alexandr Kendík - Junior, Liberec, která se postupně snaží domy rekonstruovat, přesto je většina domů ve špatném technickém stavu. Nově opravené domy jsou odděleny od ostatních, žijí v

¹⁶ Autoři upozorňují na určité úskalí odhadů založených na expertních soudech, sami představují experimentální metodu založenou na demografických ukazatelích a zkonstruovali indikátor indukované potratovosti (zohledňující vedle existence potratu vzdělání a věk), ten však představuje relativní ukazatel ve vztahu k sociálnímu vyloučení, a není tedy na jeho základě tvořen odhad celkového počtu sociálně vyloučených ve městě. Situační analýze lze vytknout, že nevytváří syntézu poznatků učiněných na základě použitých metod (již dostupné statistické údaje, odhady expertů a informátorů, vytvořený demografický index).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

nich převážně neromští obyvatelé. V lokalitě žije dle jednoho odhadu kolem 400 lidí.¹⁷

(Situační analýza Sokolov, 2013: 45 - 46)

Situační analýza Sokolov je z roku 2011, informace v ní tedy nelze považovat za zcela aktuální (tato analýza zmiňuje migrační trendy Romů do okolních obcí). Z rozhovorů, které jsme provedli, vyplývá, že aktuálně dochází ke koncentraci sociálního vyloučení v Sokolově také na ulici Jelínkova a v blízké obci Dolní Rychnov.¹⁸

Obrázek 4.2: Mapa Sokolova se zaznačením sociálně vyloučených lokalit



Zdroj: Situační analýza Sokolov

Z předložených zpráv vyplývá, že počet osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách je mírně vyšší v Sokolově. *Situační analýza Sokolov* příliš netematizuje problém vztahu

¹⁷ Uvedené charakteristiky jsou zestručněné výpovědi ze *Situační analýzy Sokolov*, které jsou v ní citovány bez doplňujícího komentáře. Pro lokalitu Kino Alfa je uveden ještě jeden (odlišný) odhad. Nevýhodou analýzy je v předchozí poznámce zmiňovaná chybná syntéza dílčích poznatků a absence vytvoření jasně formulovaného odhadu o počtu v daných lokalitách.

¹⁸ Vzhledem k dynamice sociálního vyloučení, kdy motivem migrace není obvykle nalezení zaměstnání, ale řešení možnosti ubytování (srov. *Situační analýza Krnov*, 2013, s. 110), kdy například ubytovna s vysokou koncentrací sociálně vyloučených obyvatel může vzniknout ze dne na den, nelze chápat stanovení spádových školských obvodů jako počin trvale řešící danou situaci, neboť v Krnově již došlo k jedné aktualizaci školských obvodů a o další se uvažuje.

sociálního vyloučení a etnicity (oproti *Situační analýze Krnov*). V tomto ohledu je třeba zmínit, že dle Gabalovy analýzy sociálně vyloučených romských lokalit (GAC 2006) je pouze v 80 % sociálně vyloučených lokalitách více jak 50 % Romů a pouze ve 40 % převyšuje 90% (GAC 2006: 15). Pro stanovení romské etnicity je užitá tato definice: „*Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů*” (GAC 2006, s. 10).¹⁹ V rozhovorech s řediteli a zástupci základních škol, výchovnými poradci, pedagogy, zaměstnanci neziskových organizací a vedoucími úředníky pro oblast školství v daných městech se mj. ukazovalo, že téma etnicity, sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění tvoří propojenou oblast úvah relevantních aktérů, ve které dochází k nejednoznačným vymezením a nezřídka i protichůdným postojům, a proto by odhady pracující s relativně rozšířenou definicí romství nepochybně pomohly k ukotvení věcnosti debaty a také zvýšily komparativní hodnotu analýzy. O zjištění kvalifikovaných odhadů jsme se pokusili alespoň v rámci vzdělávacího systému, na který směřoval primární zájem výzkumu, a jsou prezentovány v páté kapitole.

4.1.3 Vzdělávací systémy

Nejprve stručně popíšeme charakteristiku jednotlivých vzdělávacích systémů obou měst především na úrovni primárního školství (ISCED 1 a 2), a na závěr je navzájem srovnáme dle kapacit, naplněnosti a počtů žáků opakujících třídu a navštěvujících speciální třídu.

4.1.3.1 Vzdělávací systém Krnova

Krnov je obec s rozšířenou působností (dále jen ORP). Městský úřad Krnov vykonává také přenesenou působnost v rozsahu jemu svěřeném zvláštními zákony na území stanoveném vyhláškou Ministerstva vnitra. V obvodu ORP je zřízeno 15 státních základních škol. Z nich město Krnov zřizuje čtyři. Součástí jedné z nich, ZŠ Smetanův okruh, je přípravná třída základní školy. ZŠ Janáčkovo náměstí zajišťuje navíc vzdělávání v dětském centru a v

¹⁹ Zvýraznění textu v originále.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Klubu devítka (Klub devítka provozuje nezisková organizace Reintegra ve spolupráci se školou). Tyto kluby jsou zaměřeny na doučování. Další dvě základní školy v městě Krnově jsou Žižkova a Dvořákův okruh. Ve městě je dále Slezskou diakonií zřízena „MŠ, ZŠ a SŠ SLEZSKÉ DIAKONIE KRNOV“, která vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V Krnově je dále jedenáct běžných mateřských škol a šest středních škol. Ze šesti středních škol nabízí možnost zakončení studia výučním listem pouze Střední škola průmyslová (v oborech obráběč kovů a truhlář).

Následující tabulka č. 4.15 zachycuje změnu kapacit základních škol v Krnově v letech 2003-2014, v rámci optimalizace školské sítě došlo již dříve k zrušení ZŠ Albrechtická a sloučení školy ZŠ Opavská se ZŠ Dvořákův okruh a sloučení ZŠ Bruntálská se ZŠ Janáčkovo nám. Zrušení ZŠ nám. Míru v roce 2007 souviselo s novým stanovením spádových obvodů škol, výuka na této škole probíhala pouze na 1. stupni, proces této transformace bude dále popsán na základě vyhodnocení rozhovorů z pilotní fáze výzkumu. Škola na nám. Míru byla škola s vysokou koncentrací romských žáků.

Tabulka 4.15: Kapacita ZŠ Krnov 2003-2013

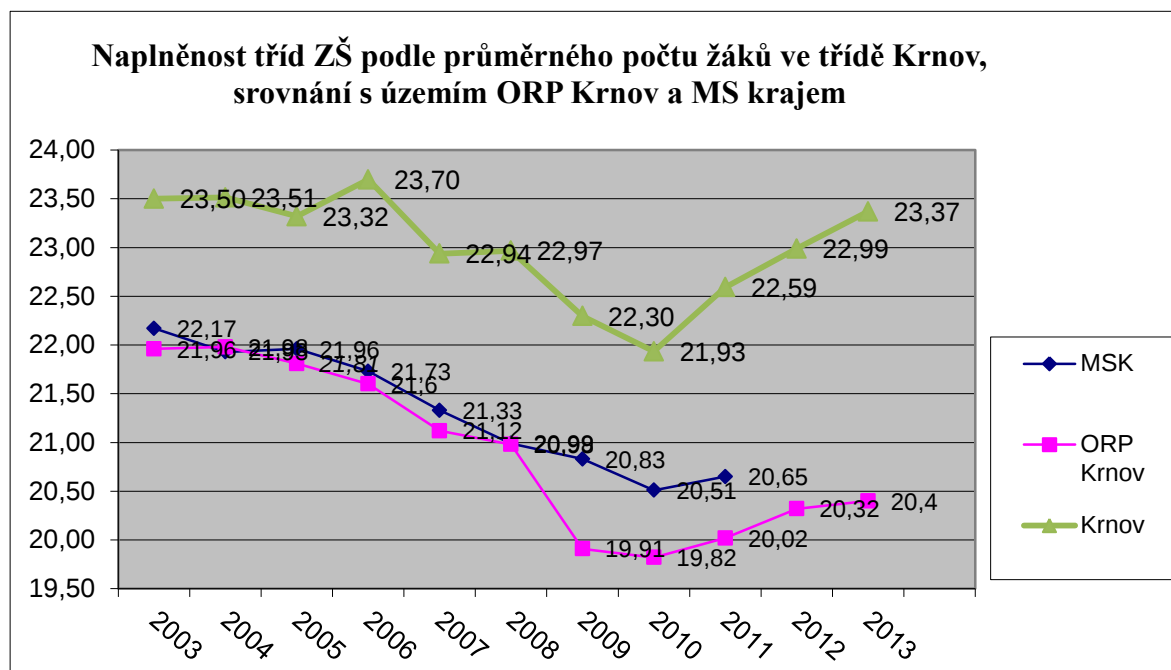
Základní škola	Rok	Kapacita	
ZŠ Dvořákův okruh	2003	630	po sloučení se ZŠ Opavská
	2012	490	
ZŠ Janáčkovo náměstí	1998	710	
	2003	840	po sloučení se ZŠ Bruntálská
	2007	900	po zrušení školy na ul. Albrechtické
	2013	760	
ZŠ Smetanův okruh	2003	670	
	2012	510	
ZŠ Žižkova	2003	780	
	2012	730	
ZŠ nám. Míru	2003	270	škola zrušena v r. 2007

Zdroj: Statistiky MÚ Krnov

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Následující dva grafy 4.1 a 4.2 zachycují naplněnost tříd v Krnově v letech 2003-2013 ve srovnání s naplněností v ORP Krnov a s Moravskoslezským krajem.

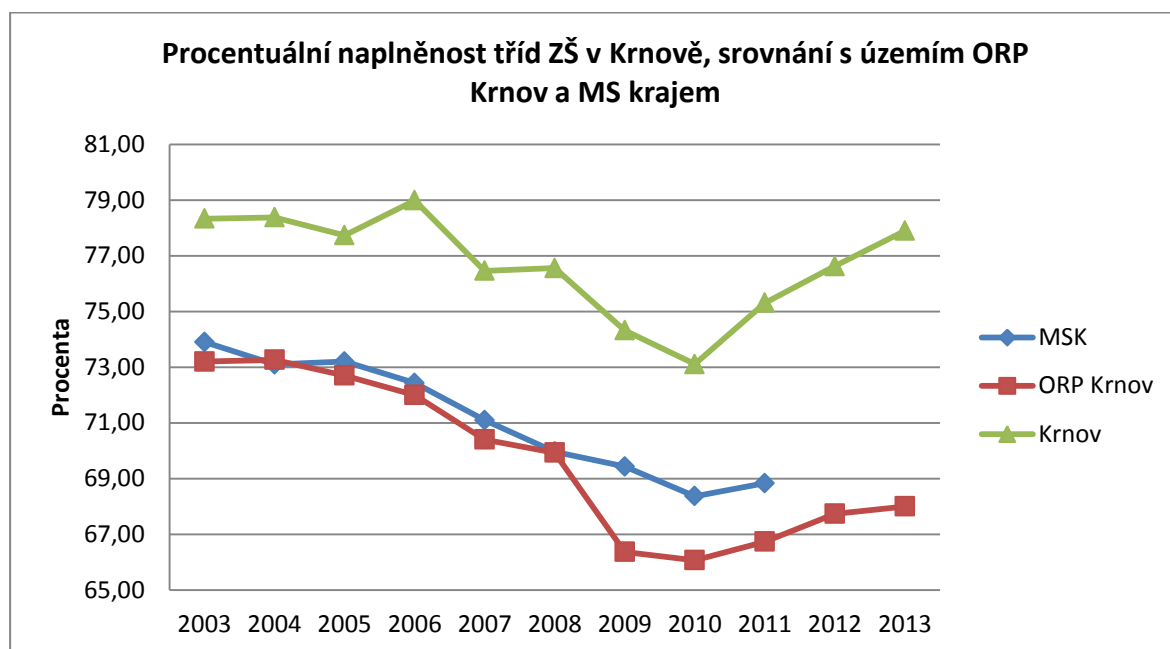
Graf 4.1: Naplněnost tříd ZŠ v Krnově podle průměrného počtu žáků ve třídě, srovnání s územím ORP Krnov a MS krajem



Zdroj: Statistiky MÚ Krnov

Vyšší naplněnost v Krnově oproti ORP je dána tím, že se jedná o školy v relativně velkém městě oproti školám na menších obcích. Graf ukazuje, že transformační rok 2008 nezasáhl výrazně do průměrné naplněnosti tříd a od roku 2010 dochází v Krnově k nárůstu počtu žáků ve třídě.

Graf 4.2: Procentuální naplněnost tříd ZŠ v Krnově, srovnání s územím ORP Krnov a MS krajem



Zdroj: Statistiky MÚ Krnov

4.1.3.2 Vzdělávací systém Sokolova

V ORP Sokolov se nachází celkem sedm mateřských škol, pět základních škol, jedna základní umělecká škola a tři střední školy, které všechny zřizuje město. Konkrétně se jedná o MŠ Pionýrů, MŠ Karla Havlíčka Borovského, MŠ Marie Majerové, MŠ Vítězná, MŠ Vrchlického, MŠ Alšova a MŠ Kosmonautů. Co se týče dalšího vzdělávacího stupně, jsou to: ZŠ Běžecká (včetně odloučeného pracoviště Boženy Němcové), ZŠ Křižíkova, ZŠ Rokycanova, ZŠ Pionýrů a ZŠ Švabinského. Na prvně jmenované škole je také třída praktické školy, kdežto na poslední jmenované je zřízena přípravná třída základní školy. Jiné školy přípravnými třídami ZŠ momentálně nedisponují. Všechny školy nabízejí svým žákům doučování.

Ze středních škol to jsou Integrovaná střední škola technická a ekonomická, Střední škola živnostenská Sokolov, Gymnázium Sokolov. Dále tvoří místní školskou síť dvě střední školy: Soukromá obchodní akademie Sokolov a Gymnázium Mánesova (posledně jmenovaná provozuje také základní a mateřskou školu. Nabídka středoškolského vzdělání pokrývá jak učební, tak maturitní obory. Konečně na území Sokolova působí dvě soukromé vysoké školy: Vysoká škola manažerské informatiky a ekonomiky a Univerzita Jana Amose Komenského, s.r.o.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V roce 2012 byla zrušena ZŠ Sokolovská a její žáci byli rozptýleni mezi zbývající školy na základě jejich místa bydliště a spádových obvodů škol. Tyto obvody byly v rámci transformace sítě základních škol přerýsovány, aby překryly obvod ZŠ Sokolovské. Následující tabulka č. 18 zachycuje porovnání základních škol před transformací a po ní z hlediska kapacity škol, počtu žáků, naplněnosti škol, počtu tříd a množství žáků, kteří byli na každou školu přeřazeni ze ZŠ Sokolovské. Podle informací ze školského a kulturního odboru Městského úřadu Sokolov je oficiální počet žáků přeřazených ze ZŠ Sokolovské na ZŠ Běžeckou přibližně o dvacet vyšší, nicméně tito žáci reálně do školy nedocházejí, snad pro pobyt v zahraničí.

Tabulka 4.16: Naplněnost tříd ZŠ v Sokolově před a po skončení transformace vzdělávacího systému

Základní škola Sokolov	Kapacita			Počet žáků			Naplněnost ZŠ v %			Počet tříd na ZŠ			Přechod žáků ze ZŠ Sokolovská školní rok 2012/2013
	Před	Po	Rozdíl	Před	Po	Rozdíl	Před	Po	Rozdíl	Před	Po	Rozdíl	
Pionýrů 1614	840	680	-160	544	582	38	64,76	85,59	20,83	24	24	0	3
Rokycanova 258	650	600	-50	521	554	33	80,15	92,33	12,18	22	23	1	2
Němcové 1784	600	760	-1020	253	543	-128	37,70	71,45	33,75	13	19	-8	38
Sokolovská 1507	630			197						9			
Běžecká 2055(základní)*	550			131						5			
Běžecká 2055 (speciální)				90						4	10	6	
Švabinského 1702	590	700	110	467	492	25	79,15	70,29	-8,87	21	21	0	15
Křižíkova 1916	690	620	-70	434	496	62	62,90	80,00	17,10	20	21	1	45
Celkem ZŠ Sokolov	4550	3360	-1190	2637	2667	30	57,96	79,38	21,42	118	118	0	103

Zdroj: Statistiky MÚ Sokolov

Celkové srovnání kapacit i naplněnosti škol v obou městech, které poskytuje tabulka č. 4.17, ukazuje vyšší počet žáků i kapacit v Sokolově oproti Krnovu (to neplatí o mateřských

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

školách). Data detailně dokumentují, do jaké míry byla v Sokolově až do transformace v roce 2011/2012 naplněnost škol výrazně nižší než v Krnově.

Tabulka 4.17: Kapacity a naplněnost mateřských a základních škol v Krnově a Sokolově

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Kapacity MŠ											
Krnov	807	842	842	846	846	846	846	877	877	893	893
Sokolov	753	763	763	769	763	763	787	787	819	807	815
Počty dětí v MŠ											
Krnov	649	703	709	711	727	746	749	796	808	806	801
Sokolov	659	665	669	691	698	692	711	736	789	785	795
Kapacity ZŠ											
Krnov	3 330	3 290	3 318	3 318	3 318	3 108	3 108	3 108	3 108	2 618	2 618
Sokolov	4 886	4 870	4 906	4 906	4 766	4 766	4 766	4 396	4 396	3 576	3 576
Počty žáků v ZŠ											
Krnov	2 812	2 733	2 569	2 446	2 307	2 189	2 132	2 058	2 031	2 040	2 035
Sokolov	3 543	3 486	3 354	3 258	2 938	2 968	2 881	2 787	2 695	2 739	2 722

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.18: Počty žáků opakujících ročník ZŠ v Krnově a Sokolově

Počet opakujících po ročnících v ZŠ	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
KRNOV	48	40	27	46	23	23	38	29	35	30	8
1. ročník	9	3	4	–	5	3	4	2	1	2	–
2. ročník	2	3	1	1	–	–	–	2	–	1	–
3. ročník	4	3	1	2	1	1	1	1	3	1	2
4. ročník	5	3	1	6	–	1	–	2	1	2	–
5. ročník	3	3	1	1	1	1	1	2	–	–	1
6. ročník	8	11	9	11	6	6	11	5	7	2	–
7. ročník	10	10	8	17	5	2	10	7	11	9	3
8. ročník	7	3	2	8	5	8	10	8	12	13	2
9. ročník	–	1	–	–	–	1	1	–	–	–	–
10. ročník	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
SOKOLOV	107	67	40	60	45	56	41	41	67	38	41
1. ročník	19	12	7	10	6	4	8	6	7	6	10
2. ročník	11	9	5	5	2	2	3	3	3	1	2
3. ročník	9	10	2	8	2	4	–	7	8	1	3
4. ročník	19	2	1	6	3	2	–	2	1	–	6
5. ročník	6	7	1	4	2	1	3	3	2	6	2
6. ročník	9	12	14	11	10	12	12	12	20	7	9
7. ročník	19	9	7	9	8	11	8	5	19	9	4
8. ročník	11	6	3	6	12	19	6	3	6	7	5
9. ročník	4	–	–	1	–	1	1	–	1	1	–
10. ročník	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání

Větší počet žáků opakujících ročník je v Sokolově (rozdíl je výrazný s drobnými výkyvy, kdy v některých letech se tento rozdíl snižuje). Je spíše otázkou k diskusi, co vlastně tyto údaje zachycené v tabulce č. 4.18 odrážejí. Z pohledu sociální inkluze je známé, že opakování

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ročníku je jedním z významných faktorů marginalizace ve vzdělávání. Na stranu druhou centrální statistiky nedokážou dost dobře postihnout různorodost situací nastávající ve světě vzdělávání a drobnější nuance. Celkově klesající tendence opakujících žáků by mohla být indikátorem zvyšující se inkluze, pokud by platilo, že všichni žáci musí dosáhnout určitého minima, které je pro všechny stejné napříč prostorem (na všech školách) i časem (ve všech letech) a za předpokladu stabilní velikosti žákovské populace. Menší počet repetentů by s velkou pravděpodobností indikoval nasazení takových podpůrných mechanismů, že stále více žáků dosahuje minimálních vzdělanostních standardů kurikula a dochází k vyrovnávání vzdělanostních šancí. Této optimistické interpretaci brání dvě okolnosti. Jednak snižující se demografická křivka a klesající počty žáků ve školách. Snižující se počet žáků ve školách by měl vést ke snižování počtu těch, co opakují ročník. Srovnání předchozích tabulek ukazuje, že pouze demografický pokles není dostačující vysvětlení, resp. že nevysvětluje pokles opakujících žáků zcela. Druhou okolností je, že nemáme na centrální úrovni dostupná data o tom, jak jsou nastaveny limity pro jednotlivé školy. Pokles v počtech žáků opakujících ročník může plynout také ze snižování standardu kurikula, který musí dosáhnout pro absolutorium. Kurikulární reforma a související změny jako integrační mechanismy (nastavení individuální laťky žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami – např. vzdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se SVP) nebo možnost zřízení speciálních tříd a také vývoj těchto mechanismů v čase znejasňuje interpretaci agregovaných údajů.

Obdobně složitý metodologický problém před námi stojí, snažíme-li se z centrálních statistik určit počty žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud. Z jejich relativního nárůstu nebo poklesu bychom mohli inverzně usuzovat na pokles nebo růst míry inkluze. Nicméně legislativní reforma z roku 2004, účinná od roku 2005, již nenutí školy diferencovat se tak, aby bylo z hlediska statistik na první pohled jasné, kam určitý počet žáků zařadit, zda do hlavního vzdělávacího proudu, nebo mimo něj. Dělení škol na základní, základní praktické a základní speciální sice existuje, ale může docházet a stále častěji dochází ke smíšeným provozům, dále mohou být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami integrováni prostřednictvím individuálních vzdělávacích plánů a k tomu mohou být zřizovány na

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

základních školách speciální třídy pro skupiny žáků se stejnými speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 4.19: Počty žáků ve speciálních třídách v Krnově a Sokolově

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Krnov	121	122	106	91	103	84	88	86	72	70
Sokolov	152	154	140	135	133	117	90	96	86	68

Zdroj: Ústav pro informace ve vzdělávání

Z uvedené tabulky 4.19 je patrný pokles žáků ve speciálních třídách, který je, podobně jako u žáků opakujících ročník, strmější než demografický populační pokles. Z výše uvedených důvodů je však obtížné interpretovat i tuto sestupnou tendenci. Nepřímo lze usuzovat na růst inkluzivních opatření minimálně proto, že žáci nejsou segregováni do speciálních tříd. Ve skutečnosti ale mohlo jít také o to, že školy primárně volí strategii individuální integrace podle individuálních vzdělávacích plánů apod.

Z hlediska zájmu o míru selektivnosti místního vzdělávacího systému je nejbolestnější téměř nemožnost se dopátrat efektu bourdieuovského Maxwellova démona (mechanismus diferenciací žáků) na institucionální úrovni školy, tj. rozřazování do různých studijních skupin vzhledem ke kombinaci faktorů: individuální integrace formou individuálních vzdělávacích plánů; prolínání škol základních, základních praktických a základních speciálních; zřizování a rušení speciálních tříd.

Potřebná data, ze kterých by šlo mechanismy diferenciací vyabstrahovat, jsou k dispozici pouze na jednotlivých školách. Zde však narážíme na problémy práce s neanonymními daty, které výstižně shrnuje analytik Ústavu pro informace ve školství: „MŠMT má k dispozici pouze anonymizovaná data o zdravotním postižení nebo sociálním znevýhodnění, nejsme schopni na centrální úrovni zmapovat, který přesně žák odešel a kam (mimo případů, že je na škole/ve třídě jen jeden takový žák). Individuální data o přechodech žáků by byla dostupná jen na dotčených školách. Ale vzhledem k tomu, že se jedná o individuální data, s jejich poskytnutím by museli souhlasit zákonní zástupci žáků (pracovník Ústavu pro informace ve školství).“ Z důvodů ochrany osobních údajů se i práce v terénu musí zaměřit především na

oblasti názorů, mínění, odhadů a postojů relevantních aktérů, kteří mají o situaci přehled ze své každodenní praxe.

4.1.4 Shrnutí kapitoly

Srovnatelná situace panuje v obou městech podle aktuálních sociodemografických charakteristik. Z pohledu sociální inkluze a exkluze jsou nejdůležitější údaje o nezaměstnanosti (zejména dlouhodobé), která je nejdůležitějším relativním ukazatelem sociální marginalizace. Míra obecné nezaměstnanosti v 1. čtvrtletí v roce 2014 byla v ČR 6,8 %, v Krnově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 12,8 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. V Sokolově byl počet dosažitelných uchazečů o zaměstnání 10,3 % a z toho více než 50 % bylo v evidenci Úřadu práce více jak 12 měsíců. Jedná se tedy o lokality s vyšší mírou nezaměstnanosti, než je celorepublikový průměr. Vedle toho i moravskoslezský region a karlovarský region mají obecnou míru nezaměstnanosti vyšší oproti celorepublikovému průměru a nezaměstnanost v těchto lokalitách je také vyšší oproti průměru v daném kraji. Relativně vysoká míra nezaměstnanosti je i v okrese Bruntál, jehož je Krnov součástí: 12,49 % (třetí nejvyšší v ČR) a v okrese Sokolov je 9,81 %.

V obou městech byly identifikovány sociálně vyloučené lokality, z nichž pravděpodobně bude pocházet podstatná část sociálně znevýhodněných žáků. Základní rozdíl mezi městy je v geografickém rozložení. Zatímco v Krnově jde o čtyři relativně menší lokality rozmístěné pravidelně od centra na všechny strany, v Sokolově jde podle dostupných zpráv o dvě větší lokality umístěné na protilehlých stranách města. Z hlediska velikosti lokalit a odhadu počtu obyvatel trpí sokolovská analýza určitou nedostatečností, lokality jsou vymezeny relativně širěji a metodika odhadu počtu obyvatel není zcela jasně vymezena. Proto tvrzení formulované na základě existujících zpráv, že v Krnově je počet obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách výrazně nižší a pohybuje se kolem počtu 650, zatímco v Sokolově jich je přes 1100, je nutné brát se značnou rezervou. U sociálně vyloučených lokalit je také třeba brát v úvahu dynamiku, se kterou se proměňují, neboť se jedná o nájemní bytové jednotky, ve kterých dochází ke snadné obměně a migraci. Takto jsme např. v průběhu pozdějšího výzkumu v terénu identifikovali tendence k formování nové lokality v sídlišti nedaleko jedné ze škol.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Z přehledových tabulek naplněnosti základních škol je patrné, že počet žáků v Sokolově je o čtvrtinu až třetinu vyšší než v Krnově, ačkoli celkový počet obyvatel města je nepatrně nižší. Sokolov plní v oblasti základního školství větší spádovou funkci než Krnov, a to včetně možnosti dojezdu sociálně znevýhodněných žáků i mimo hranice města z vesnic, které jsou charakteristické vyšší mírou sociální exkluze než jejich okolí.

Z hlediska diferenciací žáků a tím i míry selektivity vzdělávacího systému jsou zajímavé údaje o opakování ročníku a údaje o zařazení mimo hlavní vzdělávací proud, tj. do škol praktických, škol speciálních a do speciálních tříd. Ačkoli jsou určité údaje k dispozici, reforma školského zákona a nastavení sběru centrálních statistik znemožňuje snadnou interpretaci dostupných údajů. Víme, že v obou městech klesá jak absolutní, tak relativní (tj. i po odpočtu efektu populačního poklesu dětí ve školách) počet žáků opakujících ročník i žáků umístěných ve speciálních třídách. Nedokážeme ale rozhodnout, zda se jedná o indikátor rostoucí míry sociální inkluze. Faktory znemožňující jednoznačně rozhodnout, co nám statistická čísla sdělují o selektivě vzdělávacích systémech, jsou: individuální integrace formou individualizovaných studijních programů a plánů; prolínání základních, praktických a speciálních škol; zřizování a rušení speciálních tříd. Ty nám neumožňují ze statistik rozklíčovat výši umístění laťky, kterou musejí žáci překračovat. V jedné kategorii se nám tak objeví žáci, kteří mají ve skutečnosti nastaveny rozdílné vzdělanostní dráhy. Jinými slovy diferenciací je daleko obtížněji viditelná. Zjištění přesného stavu věcí (přesných čísel o stavu diferenciací žáků a tím selektivity celého vzdělávacího systému) by předpokládalo práci s primárními a neanonymizovanými daty dostupnými přímo na školách. To však znemožňuje zákon o ochraně osobních údajů. Imperativ, který z toho plyne pro terénní výzkum, zní, že je nezbytné se spokojit s expertními názory a odhady zainteresovaných aktérů.

4.2 DESKRIPTOR TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU V KRNOVĚ A V SOKOLOVĚ

V této kapitole se zaměřujeme na to, co konkrétně obnášela transformace vzdělávacího systému, jaké byly její důvody, kdo byli jejími relevantními aktéry a jaké podpůrné aktivity (projekty, činnosti) s ohledem na stabilizaci vzdělávacího systému v obou městech proběhly. Opíráme se především o hlediska relevantních lokálních aktérů participujících na chodu základního školství v Sokolově a v Krnově a o dostupné dokumenty vztahující se jak k samotnému zrušení škol, tak k dalším bezprostředně navazujícím i volněji souvisejícím edukačním projektům realizovaným na území obou měst. Komunikačními partnery rozhovorů jsou ředitelé a zástupci základních škol, výchovní poradci, pedagogové, zaměstnanci neziskových organizací a vedoucí a pracovníci školských odborů městských úřadů i pracovníci dalších odborů, které jsme požádali, aby uskutečněné změny popsali a vyhodnotili s ohledem na vzdělávání znevýhodněných žáků ze zrušených škol. Tabulku zachycující provedené rozhovory v rámci této fáze výzkumu nalezne čtenář v příloze č. 2 na konci knihy. Vedle rozhovorů zaznamenaných v této tabulce byly využity také doplňující rozhovory mající někdy charakter stručných telefonátů, příležitostné komunikace nebo e-mailové korespondence. Informace z rozhovorů jsou analyzovány ve srovnávací perspektivě, jejímž cílem je identifikovat společné a rozdílné aspekty obou transformačních procesů v oblastech konkrétního pojetí transformací, jejich důvodů, strůjců a nositelů změn a vlastních výsledků. Jinými slovy se ptáme: Co se stalo? Proč se tak stalo? Kdo to udělal?

4.2.1 Co se stalo?

V obou městech obnášela transformace vzdělávacího systému primárně zrušení jedné základní školy se statusem „romská“ a rozmístění jejích žáků mezi ostatní školy podle přenastavených spádových obvodů.

Sekundárně však transformace obnášela řadu dalších aktivit, jež měly usnadnit přechod a začlenění žáků z rozpuštěných škol do nového kolektivu. Tyto doprovodné aktivity se navzájem liší nejen na úrovni měst, ale také jednotlivých základních škol. Především to je poskytování doučování, vedení volnočasových kroužků, zřizování přípravných tříd, využívání

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

asistentů pedagogů, školských psychologů, logopedů, spolupráce s neziskovými organizacemi. Mateřské školy a střední školy zůstaly touto intervencí nepoznamenány.

V Krnově byla transformace realizována v roce 2008. Zrušena byla ZŠ náměstí Míru, jež zajišťovala výuku pouze na prvním stupni základního vzdělávání. Dotyčná škola se vyznačovala vyšším počtem romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit, jakož i stigmatem „romské školy“, jehož vinou sem neromští rodiče odmítali posílat své děti. Podobně byla vnímána ZŠ Dvořákův okruh, kam docházeli romští žáci ze sociálně vyloučených lokalit na výuku druhého stupně. Údajně zde tvořili až třetinu všech žáků. Určitá míra segregace se podepisovala na kvalitě výuky: „*Nedalo se mluvit o vzdělávání ... Hlídali jsme děti, co nám demolovaly školu.*“ Díky přerýsování hranic spádových obvodů zaznamenala tato škola pokles romských žáků, takže nyní je již hodnocena jako „*normální škola*“.

V současnosti v Krnově působí čtyři základní školy: ZŠ Dvořákův okruh, ZŠ Smetanův okruh, ZŠ Žižkova a ZŠ Janáčkovo náměstí. Nastavení spádových obvodů (ex ante) a důsledné lpění na jejich dodržování při přihlašování dětí zapříčinilo rovnoměrné rozdělení romských žáků mezi jednotlivé školy (a taktéž byly rozptýleny děti z dyslektické třídy na ZŠ Dvořákův okruh). Ve třídě jsou obvykle maximálně dva až tři romští žáci. Všechny školy nabízejí doučování nejen romským žákům, a to ve spolupráci s neziskovými organizacemi Reintegra, Armáda spásy a Slezská diakonie.

Za průkopnickou lze v tomto ohledu považovat spolupráci ZŠ Janáčkovo náměstí a Reintegra. Na základě kombinace pedagogické a terénní práce poskytují pět let doučování prostřednictvím klubu Devítka, který aktivně cílí na romské děti, avšak aktuálně doučují také neromské děti (*inkluzivní princip*). I když se ostatní školy také podílely v různé míře na doučování, systematictější práce je v tomto smyslu vykonávána od školního roku 2014/2015, kdy byl spuštěn projekt městského úřadu „Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“. Vedle neziskových organizací se jej účastní také pedagogové příslušných škol, což v některých případech znamená udržení stávajícího množství úvazků na jedné straně, na straně druhé pak možnost přivýdělku pro jednotlivé učitele. Přípravné třídy jsou zřízeny na ZŠ Janáčkovo náměstí a ZŠ Smetanův okruh. ZŠ Dvořákův okruh je nemá záměrně, aby počet znevýhodněných žáků ve škole nerostl. Reintegra dále zajišťuje předškolní přípravu v sociálně

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vyložené lokality pro čtyřleté a pětileté děti, stejně tak má projekt hybridní mateřské školy Slezská diakonie. Níže uvedená citace znázorňuje hodnocení dosavadní spolupráce z pohledu pracovníce neziskové organizace:

„My jsme zatím neměli problém. I ty školy se nám ozvaly, ptaly se nás, jestli nás učitelky kontaktovaly, jestli nám řekly nějaké to učivo, na které se máme zaměřit, takže jako zatím jsme neměli problém se spoluprací. Teď budeme spolupracovat víc, protože po těch dvou měsících už můžeme říct, které dítě chodí pravidelně a které chodí málo, anebo třeba chodilo a už nechodí vůbec. Takže ty, co chodily a nechodí vůbec, tak jednak chceme mluvit s jejich rodiči, a pokud to nepomůže, aby chodily pravidelněji, tak určitě i s tou paní učitelkou. Zeptat se, jestli on má nějakou možnost třeba na třídních schůzkách promluvit s těmi rodiči, aby ten tlak vznikl.“

Sokolovská „optimalizace“ síť škol byla realizována v druhém pololetí školního roku 2011/2012. Zrušena byla ZŠ Sokolovská, kde respondenti odhadují podíl Romů na 60 až 90 % z celkových 100 až 150 žáků. Bývalé žactvo této školy bylo následně nerovnoměrně rozptýleno mezi zbývající školy. Zatímco ZŠ Pionýrů, ZŠ Rokycanova a ZŠ Švabinského získaly nové žáky v řádu jednotlivců, u ZŠ Běžecké a Křižíkovy to činilo přibližně 40 žáků. Důležitým, i když ne jediným, kritériem pro určení počtu žáků se stalo také nové nastavení spádových oblastí na území města, aby zahrnulo části bývalého spádového obvodu ZŠ Sokolovská mezi ostatní školy. Nicméně vzhledem ke geograficky perifernímu postavení ZŠ Sokolovská na okraji Sokolova její spádový obvod de facto přešel pouze na dvě školy (ZŠ Běžecká, ZŠ Křižíkova). Do hry také vstupuje migrace rodin v rámci města i skutečnost, že na Sokolovskou (i některé další školy) chodili žáci žijící i mimo její spádový obvod, což jsou faktory, které znemožňují striktní lpění na dodržování spádového obvodu.

Oproti krnovskému scénáři obsahovala sokolovská transformace navíc sloučení ZŠ Boženy Němcové a ZŠ Běžecké. Nicméně namísto původního plánu sloučit obě tyto školy sídlící v samostatných budovách došlo k vytvoření „odloučeného pracoviště“ ZŠ Boženy Němcové, které sice formálně spadá pod vedení ZŠ Běžecká, avšak nadále zde existuje odlišná identita obou pracovišť.

Stejně jako v Krnově také v Sokolově zdůrazňovali naši partneři klíčovou roli vedení města při podpoře programů na začleňování znevýhodněných žáků. Podle informací ze školského a

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

kulturního odboru MÚ v Sokolově přispělo vedení města každé škole jednorázově 100 000 Kč na volnočasové aktivity. Za důležitý byl dále označen projekt „Rovné příležitosti a šance“ (OP VK), z nějž jsou financováni kvalifikovaní pracovníci – logopedové a psychologové – kterých je v pohraničí údajně nedostatek. Pozitivní roli sehrála také možnost předfinancovat asistenty pedagogů jednak z prostředků zrušené ZŠ Sokolovská a dále z projektu OP VK „Rovné příležitosti a šance“, neboť bytí platy asistentů pedagoga jsou primárně hrazeny z rozpočtu MŠMT, jsou školám vypláceny s půlročním zpožděním. V první fázi tudíž prostředky zajištěné ZŠ Sokolovská pro čtyři asistenty pedagoga pro rok 2012 tak přešly od června 2012 i s konkrétními osobami na další základní školy v Sokolově. V druhé fázi poskytuje město Sokolov z projektu OP VK finance na asistenty pedagoga do doby, než přijde úhrada z MŠMT. Přípravnou třídu má od roku 2013 ZŠ Švabinského. ZŠ Pionýrů chtěla přípravný ročník zřídit, ale nenaplnila kritérium minimálního počtu sedmi žáků.²⁰ Jako jeden z důvodů nenaplnění byla (nejednou a v různých kontextech) zmíněna nespolupráce ze strany rodičů vyvolaná stigmatizací, která je tomuto statusu v jejich očích vlastní:

„My jsme dostali za úkol tady otevřít přípravnou třídu, ale dle zákona může být jen pro děti sociálně znevýhodněné. My jsme ji nenaplnili, protože někteří rodiče ani nechtějí mít cejch toho sociálně znevýhodněného (...) My bychom tu přípravku rádi otevřeli, ale pro ty dokladové děti, kdy třeba chlapeček, holčička se špatně socializují. Ale on musel mít ten papír, že je sociálně znevýhodněný. A to docela nám vadilo.“

Z neziskových organizací byli jmenováni Člověk v tísni, jehož pracovníci zajišťují doučování žáků základních škol a provozují předškolní klub Kereka přímo v sociálně vyloučených lokalitách, a obecně prospěšná organizace Reflex, jež spolupracuje se ZŠ Rokycanova na projektu „Hladové děti“. Ten poskytuje asi deseti sociálně znevýhodněným dětem bezplatně obědy. Pozadí tohoto projektu osvětluje respondentka z příslušné školy:

²⁰ Podle § 47 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v původním znění zákona (do účinnosti novely zákona č. 82/2015 Sb., tj. do 31.8.2015).



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Tak spontánně nás napadlo, že tu jsou asi děti, které jsou hladové, ale nedokázali jsme vyřešit, jak vlastně získat příspěvek, aby dostaly aspoň obědy. A najednou přišel někdo, ale kvůli jednomu dítěti... My jsme vytipovali další ve spolupráci s Člověkem v tísní.“

4.2.2 Proč se tak stalo?

V odpovědích respondentů můžeme rozeznat tři základní motivace při transformaci vzdělávacího systému v Krnově a Sokolově – **ekonomickou, inkluzivní a pedagogickou**. V prvním případě k redukci školských zařízení vedl úbytek žáků v důsledku demografického vývoje. Úbytek financí vyplácených státem na žáka dle stanoveného normativu byl nucen kompenzovat zřizovatel základních škol. Zrušení jedné školy, potažmo sloučení více škol do jedné bylo chápáno jako efektivní opatření ve snaze zastavit nárůst výdajů na vzdělávání v rámci obecního rozpočtu. Tuto jednoduchou logiku ilustruje výpověď sokolovského respondenta takto:

„Určitě v tom byly ekonomický důvody (...) město zjistilo, že má podle kapacit, teď abych si nevymýšlel, možná 1700 míst (k dispozici na základních školách). Teoreticky by se daly zrušit klidně dvě školy a nebyl by problém – podle zřizovatele a podle ekonomiky. Takže samozřejmě zřizovatel, když se na to podíval z tohoto pohledu, si řekl, proč bych doplácel na platy někde, když mám ve spoustě ostatních škol spoustu míst. Takže to si myslím, že to byl ten první ekonomický problém a asi i ten hlavní v tu chvíli.“

V obou městech byla transformace výsledkem dlouhodobého procesu vyhodnocování efektivity vzdělávacího systému vzhledem k vynaloženým nákladům. V Krnově došlo ke slučování základních škol do nynější ZŠ Dvořákův okruh ještě před samotným zrušením „romské“ školy. V Sokolově se diskutovalo o optimalizaci a redukci sítě škol již v roce 2002, konečné rozhodnutí však bylo učiněno až v roce 2011. Ke zrušení ZŠ Sokolovská přispěl také špatný technický stav její budovy, jejíž rekonstrukce by vyžadovala dodatečné výdaje.

Inkluzivní motivace se zdá být silnější v případě Krnova. Podle respondenta ze školského oddělení MÚ v Krnově byla potřeba specifického řešení vzdělávání znevýhodněných romských žáků rozpoznána nejpozději v roce 1997, a rovnoměrný rozptyl bývalých žáků „romské“ školy tudíž představuje pouze jedno z mnoha na sebe navazujících opatření zacílených na zvyšování vzdělanostní úrovně romských žáků. To je některými krnovskými



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

respondenty vnímáno jako dlouhodobá investice, díky níž se pomalu daří měnit postoj Romů, kteří měli se vzdělávacím systémem často špatnou zkušenost:

„Já nepočítám s tím, že dneska nám budou díky tomuto projektu vycházet maturanti, prostě ne, ale budou chodit děti, které mají trošku jiný postoj ke vzdělávání, protože ti jejich rodiče vzdělávání jako neberou. Většinou buď byli neúspěšní, skončili na zvláštních školách, do vzdělávání dál nešli a vzdělávání je pro ně něco, co prostě je opravdu dokonce i pro ně, bych řekl, nepříjemné (...) Byli bychom rádi, aby ti Romové, kteří tady jsou, neměli úplně nepříjemnou zkušenost, ale aby věděli, že to vzdělání prostě je a že to není úplně nepříjemné, aby těm dětem mohli něco předat, aby něco uměli, takže to je takový cíl spíš postupný a já bych řekl, že nejde a není možné prostě změnit tady tu otázku během jedné generace, že to je spíše generační problém. Prostě (je třeba) pracovat dlouhodobě na tom nastaveném cíli.“

V Sokolově byl inkluzivní motiv pro transformaci vzdělávacího systému zmíněn pouze dvěma informanty. Podle někdejšího lokálního konzultanta Agentury pro sociální začleňování nebyl v původním návrhu transformace přítomen vůbec. Žáci ZŠ Sokolovská měli přejít jako celé třídy na ZŠ Běžeckou a ZŠ Křížkovou. To se podařilo změnit teprve argumentací o přenášení stigma „romské“ školy z jedné na druhou společně s přesunem jejích žáků:²¹

„My jsme upozornili na to, že to není dobrý řešení, že by se nabízelo rozpustit ty děti do jednotlivých škol ve městě. Nejdřív ta vůle vedení města a asi i školského odboru (nebyla). Nebyli úplně nakloněni tomu našemu návrhu, takže jsme je upozorňovali na to, co to může přinést, když jakoby blokově přesunou těchto 150 dětí do další školy, tak na to budou reagovat ti rodiče z té majority a zase se může ta škola postupně jakoby zaplňovat zase sociálně slabými dětmi a nastane prostě stejný proces jako s tou Sokolovskou (...) Když už to vypadalo, že ten blokový přesun udělají, tak nakonec asi zvážili všechny pro a proti (...) Nakonec změnili trochu ty spádové obvody a pak došlo k tomu rozmístění až od září 2012.“

Na to navazuje třetí motivace, kterou označujeme jako pedagogickou, jež se týká vytváření dobrých podmínek ke vzdělávání. Podle výpovědí pedagogů platí, že větší množství romských

²¹ Ostatně v Krnově nacházíme tutéž logiku v případě ZŠ Dvořákův okruh. Aby ji nepostihlo zrušení, v důsledku podstavu žáků ve třídách, bylo rozhodnuto, že na vzdělávání budou participovat všechny školy stejně.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

žáků ve třídě se rovná horším možnostem udržování kázně ve třídě. Níže citovaný respondent z jedné z krnovských škol přijímajících žáky ze zrušené ZŠ náměstí Míru to přičítá zejména akademickému rozdílu mezi původními a příchozími žáky:

„Já jsem si schválně vzal třídu, kde bylo nejvíce Romů a učil jsem tam. Viděl jsem, že to je prostě nemožné, ten vzdělávací proces se tam nedal ukočírovat při šesti dětech romských ve třídě. Prostě mi byli schopni rozbít kompletně celou třídu (...) Ta nekázeň a ten nepořádek a ta neschopnost vlastně učit v těch třídách byla dána hlavně tím, že ty děti měly obrovský rozdíl v těch vědomostech oproti ostatním dětem. To znamená, oni když byli v té šesté třídě, tak vlastně jejich jakokdyby vědomosti výukové byly na úrovni třetí třídy a tím pádem, co tam chtěli dělat, oni tomu nerozuměli, co se tam bere, pro ně to bylo prostě cizí.“

S tím koresponduje poměrně skeptický pohled některých z dotazovaných na možnosti výuky romských žáků, a to především po završení prvního stupně. Tehdy romští žáci údajně ztrácejí o školu zájem, ať už je to dáno předčasným dospíváním, špatným vlivem vrstevníků, špatnou zkušeností rodičů, orientací na přítomnost, nedostatkem učebních oborů, vědomím vysoké míry nezaměstnanosti v regionu (parafrázujeme některé varianty názorů respondentů) nebo z jakékoli jiné příčiny. Střední školu potom podle respondentů ukončí z Romů jen málokdo.

Pedagogickou motivaci směřující k optimalizaci edukačního procesu bychom mohli popsat jako snahu snížit, resp. rozložit napříč městem zátěž tvořenou žáky, kteří jsou z jakéhokoli důvodu problémoví v tom smyslu, že ztěžují edukační proces. Mezi sokolovskými respondenty zazněl také (spíše ojedinělý) názor, že po jistou dobu přípravy transformace bylo ve hře rovnoměrnější rozdělení žáků ZŠ Sokolovská, které bylo do určité míry důsledkem pocítované nespravedlnosti personálu těch škol, které měly převzít veškeré transformační náklady, zatímco ostatní by se tomu zcela vyhnuly. Mezi tyto náklady pak patří nejen otázka výuky, ale také správa grantů udělených ZŠ Sokolovská či zapisování žáků do matriky. Podle jiného názoru plán o plošném přesunu selhal vinou aktivity rodičů dětí zapsaných na ZŠ Sokolovská. Když se dozvěděli o chystaném záměru, sami začali přehlašovat své děti na jiné školy. V těchto retrospektivních ohlédnutích však panuje mezi respondenty značná různorodost a někdy i určitá nekompatibilita, takže snaha o detailní rekonstrukci toho, jak transformace proběhla, z paměti účastníků, je poměrně obtížná.

4.2.3 Kdo to udělal?

V odpovědi na tuto otázku můžeme rozlišit tři aktérské roviny: 1. vedení města, úředníky a zastupitelstvo; 2. personál základních škol, neziskových organizací a dalších subjektů zapojených do vzdělávání; 3. rodiče a žáky ze zrušených a přijímacích škol.

Vzhledem k zákonným úpravám je nejdůležitějším aktérem zastupitelstvo, neboť hlasuje o přijímaných změnách a jejich charakteru ve vzdělávacím systému. Role školského personálu spočívá ve správě rušení dotyčných škol a přechodu žáků z těchto škol na druhé. Konečně své místo v realizaci transformace mají také rodiče těchto žáků a žáci samotní.

Vedení města: V Krnově iniciovali transformaci vzdělávacího systému úředníci školského oddělení. Změnu spádových obvodů navrhla školská komise, tu schválilo formou obecně závazné vyhlášky obecní zastupitelstvo. Výhrady se objevily pouze ve vztahu k nemožnosti svobodně si zvolit školu, jak to stanovuje zákon. Tato úprava byla zpochybňována jako neliberální. Vedení města nicméně tento kurz podporovalo. Klíčovou roli zde sehrálo zastupitelstvo a konkrétně členové školské komise, kteří výrazně přispěli k přijetí předloženého návrhu.

V Sokolově to byli naopak někdejší vyšší úředníci Městského úřadu Sokolov, tj. vedoucí školského a kulturního odboru a místostarosta, kteří rovněž výrazně napomohli ke konkrétnímu znění transformace, včetně přenastavení spádových obvodů směrem k rovnoměrnějšímu rozptylu žáků ZŠ Sokolovská, a k jeho následnému odhlasování zastupitelstvem. Jelikož daný návrh zahrnoval rušení pracovních míst, byl veřejností vnímán velmi citlivě. Dodnes zůstává politicky relevantním tématem. Stávající koalice měla údajně v programu, že zabrání dalšímu slučování základních škol, třebaže by to přetrvávající podstav žáků stále umožňoval. Pro ilustraci uvádíme citaci, kde je obsažena paleta důvodů citlivého vnímání transformace.

Personál základních škol, neziskových organizací a dalších subjektů zapojených do vzdělávání: Realizované doprovodné programy usnadňující přesun žáků byly již částečně popsány. Společně s nimi je však třeba uvést příklady vynaloženého úsilí, které již byly v kompetenci samotného školského personálu a dalších činitelů ze státní a neziskové sféry. To se týká zejména ZŠ Běžecká a Křížíkova, které přijaly největší počet bývalých žáků

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

z rušených škol (přibližně čtyřicet): Větší nasazení třídních učitelů, vytváření speciálních preventivních týmů, aktivní spolupráce s neziskovými organizacemi na doučování, využívání služeb policie a asistentů prevence kriminality (včetně zřízení „hotline“ telefonního kontaktu). V Krnově zase na ZŠ Janáčkovo náměstí využívají individuální plány, zpracovávají mapu pokroku, kde analyzují své slabé stránky, a to vše s cílem zlepšování schopností dětí v učebním procesu.

Na této úrovni sehráli ústřední roli ředitelé základních škol, které přijímaly nejvíce žáků z rušených základních škol. V Krnově to byl ředitel ZŠ Janáčkovo náměstí, který se ke vzdělávání Romů staví velmi aktivně a inicioval vznik projektu, na který navazuje nyní celoměstský projekt doučování. V Sokolově to byla ředitelka ZŠ Běžecká, jež byla pro svou pověst „*schopné puntičkářky*“ pověřena likvidací ZŠ Sokolovská a sloučením ZŠ Běžecká se ZŠ Boženy Němcové. To obnášelo nejen převzetí veškeré administrativy s tím spojené, ale také převzetí role hromosvodu negativních reakcí na transformaci. Ty vyplývaly jednak z rušení pracovních míst, jednak ze strachu romských i neromských rodičů z nových poměrů.

Žáci a jejich rodiče: V obou městech byly zaznamenány negativní reakce na transformaci vzdělávacího systému. Byť v Krnově nebyl zaznamenán žádný organizovaný odpor ze strany rodičů, v Sokolově se rodiče žáků rušené ZŠ Sokolovská za podpory tamních pedagogů veřejně angažovali pro zachování ZŠ Sokolovská. Stejně tak sokolovští rodiče předložili zastupitelstvu města petici za zachování prvního městského projektu OP VK, z něhož bylo hrazeno individuální doučování zajišťované Člověkem v tísní. Petice byla doprovázena prezentací rodičů a žáků vypovídající o dosažených výsledcích. Svou roli sehrál zejména strach z nového prostředí a obavy o bezpečnost. V komunikaci s rodiči byli jako zvláště důležití hodnoceni asistenti pedagogů, kteří pomáhali budovat důvěru mezi školou a rodiči. V tomto smyslu nicméně považujeme za důležité dodat, že z pohledu informantů je pozice romských pracovníků složitější. Ostatními Romy totiž občas bývají vnímáni jako nedůvěryhodní, protože spolupracují s neromskou většinovou společností. Citujeme respondenta z Krnova:

„Když je nějaký problém s tímto (romským) dítětem, tak buďto ten romský asistent zajde do té rodiny – a říkám, já mu tu práci teda nezavídím, protože ostatní (Romové) ho berou jako,



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

to je ten, co dělá s těma bílými, a v podstatě se na něj dívají teda s odstupem, nemá to jednoduché –, ale je fakt že on opravdu ty rodiče dořve, on je tady dovede do školy, když jsou nějaké problémy, protože on prostě pro ně přijede a odvede je, doslova.“

Zatímco v Krnově důrazně lpěli na dodržování pravidla docházky na školu podle příslušného spádového obvodu, v Sokolově byla tato úprava pojmána volněji. Ač je každá škola ze zákona povinna přijmout děti ze svých spádových oblastí, do hry vstupují v praxi i jiné faktory při přijetí žáka, například nedostatečnost kapacit, nesoulad minulé podoby výuky s novou (například když je hlavní jazyk na škole němčina, zatímco na předchozí to byla angličtina), nedostatek kompetencí vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami („Na školu XY (anonymizováno) jsem je chtěla dát, jenže mi řekli, že s takovýma dětma tam nemají zkušenosti, jsou neslyšící.“ (maminka žáků ze zrušené školy)) a v neposlední řadě individuální vyhodnocení žáka a postup na základě individuální domluvy.

4.2.4 Transformační opatření ke stabilizaci vzdělávacího systému a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol

Potřeba opatření pro inkluzi převedených žáků ze zrušených základních škol do nové školy či žáků se specifickými vzdělávacími potřebami nevychází jen z praktických potřeb vyskytujících se v městech Sokolov a Krnov, ale předpokládá je i legislativa v oblasti školství. Jednak v obecné rovině je zakotvena školským zákonem:

- ☐ **Povinnost základní školy** vytvořit podmínky pro vyrovnání rozdílů ve znalostech VŠECH žáků při přestupu na jinou základní školu (dle ust. § 49 odst. 3 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů).
- ☐ **Právo žáků** se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání podle jejich vzdělávacích potřeb a možností (dle ust. § 16 odst. 6 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů).

Školský zákon explicitně pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (které vycházejí ze sociálního znevýhodnění) počítá s těmito nástroji:

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *Vzdělávání podle **individuálního vzdělávacího plánu**, o jehož povolení rozhoduje ředitel školy (dle ust. § 18 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů a ust. § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).*
- *Funkce **asistenta pedagoga**, k jehož zřízení je nezbytný souhlas krajského úřadu v případě, že zřizovatelem základní školy je obec. Asistent pedagoga tak má a) pomáhat pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází. Dále b) podporuje žáky při přizpůsobení se školnímu prostředí a c) pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku (např. formou **doučování**) (dle ust. § 16 odst. 10 školského zákona a ust. § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).*
- *Institut **předškolního vzdělávání** (dle ust. § 33 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů) napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétním nástrojem je zřízení **přípravných tříd základní školy**, které zřizuje obec se souhlasem krajského úřadu *školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky*, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně dětí, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu základní školy lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce (dle ust. § 47 školského zákona, ve znění pozdějších předpisů).*

Města Sokolov a Krnov v rámci přijatých transformačních opatření k stabilizaci sítě základních škol a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol daleko překračují zákonem vymezený rámec a přicházejí i s dalšími inovativními programy (srov. tabulka 4.1).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 4.20: Přehled inkluzivních opatření/systémových opatření k stabilizaci vzdělávacího systému a programů pro inkluzi žáků ze zrušených škol

	Sokolov	Krnov
Specifické projekty	„Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“ (OP VK příjemce: město Sokolov) - ukončen „Rovné příležitosti a šance“ (OP VK, příjemce: město Sokolov) „Kufřík pro prvňáčka“ (700/prvňák) (město Sokolov) „Mapa školy“ (Monitoring klimatu ve škole) (město Sokolov) „Lepší škola/Douč to“ (Člověk v tísni) „Pojď do školky“ (Člověk v tísni) „Retrostipendia“ (Člověk v tísni)	„Vytvoření a ověření komplexního programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ (OP VK, příjemce: Reintegra, partneři: ZŠ Janáčkovo nám.) - ukončen „Komplexní program podpory pro děti a žáky se SVP“ (OP VK, příjemce: Reintegra, partneři: ZŠ Janáčkovo nám., ZŠ Smetanův okruh, Slezská diakonie) - ukončen „Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“ (OP VK, příjemce město Krnov, partneři všechny ZŠ ve městě, Slezská diakonie, Armáda spásy, Reintegra) „Nejsme na to sami“ (Sociální akviziční služba, Slezská diakonie) „Retrostipendia“ (Člověk v tísni, vyřizuje Slezská diakonie)
Úprava kapacity škol	Vybudování odborných učeben.	
Vzdělávací semináře, kurzy (především) pro pedagogy a asistenty pedagogů	Prevence a řešení záškoláctví – přijetí sjednocení podmínek pro neomluvené absence mezi ZŠ Prevence kriminality a šikany ve školách	Úvod do romské problematiky a práce se sociálně znevýhodněnými žáky Metody práce se žáky a pro rozvoj základních klíčových dovedností přispívajících k úspěšnému zvládnutí vyučovací hodiny, které se žáci se sociokulturním znevýhodněním účastní (pro 25 osob) Specifika práce dětí a žáků se SVP (pro 50 pedagogů a asistentů pedagoga)
Koordinace škol na úrovni města	Sjednocení školních řádů za účelem stejného postupu při omlouvání absencí	-
Přípravné třídy ZŠ	ZŠ Švabinského (ZŠ Pionýrů, nyní ne)	ZŠ Smetanův okruh

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Asistenti pedagogů	Na všech školách (1–5 na školu)	Aktuálně na všech školách
Školní psycholog	Na každé škole 4 hodiny týdně (financován z projektu OP VK)	Pouze ZŠ Janáčkovo nám.
Doučování na ZŠ	Na všech školách	Na všech školách
Spolupráce s NGOs	Člověk v tísni (doučování, předškolní výuka v SVL) Reflex („Hladové děti“)	Reintegra (doučování klub 9, předškolní výuka v SVL) Slezská diakonie (doučování, předškolní výuka v SVL, sociálně akviziční služby pro rodiny s dětmi)
Podpora volnočasových aktivit	Zřízení nových zájmových kroužků (financováno městem 100 000 Kč/škola) – např. truhlářský kroužek (ZŠ Běžecká) Výlety na hory (Člověk v tísni, z prvního projektu OP VK)	Kurz pro děti s SVP „Rozvoj počítačových dovedností zaměřený na prohloubení počítačových dovedností“ Nízkoprahový klub Zvídálek Klub Maják - nízkoprahové zařízení pro děti od 6-15 let (Armáda spásy) Klub Labyrint - nízkoprahové zařízení pro mládež od 15-26 let (Armáda spásy) Odpolední programy pro děti a rodiče (Slezská diakonie) Výlety s environmentální tematikou (Reintegra)
Příplatky osobám pověřeným slučováním škol	Změna hodnocení ředitelů v důsledku větší administrativní zátěže (osobní příplatky a příplatek za vedení/větší počet pracovníků, strážníků)	-
Další opatření:	Informativní schůzka s rodiči nově příchozích žáků na začátku školního roku Hodnocení nových žáků až od dalšího pololetí	Výměna informací mezi ZŠ a neziskovými organizacemi o školních potřebách dítěte pro účely doučování Pracovní skupina „Děti, mládež, rodina“ (komunitní plánování města)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

	Posílení dohledu na chodbách Sociálně akviziční služby pro rodiny s dětmi (Člověk v tísni) Kariérní poradenství (Člověk v tísni)	Krnov) Herna pro rodiny s dětmi (Slezská diakonie) Centrum podpůrné péče pro předškolní děti se SVP (Reintegra) Centrum návazné péče pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Reintegra)
--	--	---

Zdroj: Autoři

Pro hodnocení udržitelnosti a efektivity přijatých opatření jsou tak rozpoznány tři klíčové atributy: a) kdo je hybatelem pro přijetí jednotlivých programů, b) kteří aktéři participují na přijatých opatřeních a v neposlední řadě c) efektivita přijatých opatření.

Krnov

Pro Krnov je charakteristická spolupráce mezi základními školami, neziskovými organizacemi (Reintegra, Armáda spásy, Slezská diakonie) a městem (Odbor školství, kultury a sportu Městského úřadu v Krnově), která není nijak koordinována a řízena z centra. Za hlavního iniciátora prvních projektů byl označen ředitel ZŠ Janáčkovo nám. Finanční náklady na inkluzivní opatření pro sociálně znevýhodněné žáky nesou vedle města i ostatní aktéři. Podle projektové výzvy (tj. jaké subjekty mohou žádat) bývá určeno, kdo bude příjemcem konkrétní podpory pro celoměstské projekty (v současné době je to město Krnov, dříve nezisková organizace Reintegra). Celkem již v Krnově byly realizovány tři projekty na podporu dětí sociálně znevýhodněných od doby transformace vzdělávacího systému a redukce sítě škol:

- **„Vytvoření a ověření komplexního programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“** na období od 1. ledna 2010 do 30. června 2012 (OP VK, příjemcem dotace Reintegra, **partneři projektu** ZŠ Janáčkovo náměstí).



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- „**Komplexní program podpory pro děti a žáky se SVP**“ na období od 1. července 2012 do 31. prosince 2014 (OP VK, příjemcem dotace Reintegra, partneři projektu: ZŠ Janáčkovo náměstí, ZŠ Smetanův okruh, Slezská diakonie)
- „**Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově**“ na období od 1. září 2014 do 30.6.2015 (OP VK, příjemcem dotace město Krnov, partneři s finanční účastí: Armáda spásy, Slezská diakonie, Reintegra, ZŠ Dvořákův okruh, ZŠ Smetanův okruh, ZŠ Žižkova, ZŠ Janáčkovo nám.)

V současné době již všechny projekty financované z OP VK byly ukončeny, a proto jsou jednotlivé programy a opatření hrazeny přímo z rozpočtu města formou tzv. minimálního balíčku města Krnov. Všichni aktéři zapojeni do projektu Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově se pravidelně setkávají na společných zasedáních. Stejně tak společná zasedání (v rozmezí jednoho a půl měsíce) probíhají pod záštitou Agentury pro sociální začleňování, zde se zapojují také i ředitelé/ředitelky mateřských škol. Z důvodu širší agendy jsou tato zasedání pojímána jako méně efektivní.

V Krnově se ukazují jako velmi funkční spolupráce, otevřenost a komunikace mezi všemi aktéry. Především komunikace na dennodenní bázi mezi základními školami a neziskovými organizacemi napomáhá efektivnímu vzdělávání žáků. V případě doučování jsou jednotlivými pedagogy předávány informace o individuálních potřebách doučování konkrétního žáka přímo vyučujícím v neziskových organizacích. Ty působí většinou v sociálně vyloučených lokalitách, a stávají se tak přístupnější pro děti z těchto lokalit. Je tak zde eliminována nedůvěra a neochota romských rodin institucionálně vzdělávat děti ve školách a nahrazena výukou v jejich přirozeném prostředí. Doučování probíhá také na školách.

Sokolov

V Sokolově ústředním aktérem iniciujícím nejen přijetí jednotlivých opatření, ale i spolupráci mezi dotčenými subjekty je město Sokolov. Samotné město nese největší finanční zátěž spojenou s transformací vzdělávacího systému. V rámci města tak byly realizovány postupně dva projekty, financované z OP VK:



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- „**Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním**“ na období od 26. června 2012 do 31. března 2013 (OP VK, příjemcem město). Realizací projektu byla pověřena nezisková organizace Člověk v tísni.
- „**Rovné příležitosti a šance**“ na období od 1. srpna 2014 – 30. června 2015 (OP VK, příjemcem město).

Vedle aktivit financovaných městem financuje nezisková organizace Člověk v tísni vlastní programy doučování, provoz předškolního klubu a kariérního centra, vč. poskytování sociální akviziční služby pro rodiny s dětmi.

Pod záštitou města se tak vytvořila společná měsíční zasedání a jednání klíčových aktérů, jichž se účastní zástupci všech základních škol v Sokolově (ředitelé a výchovní poradci), Člověk v tísni, školský odbor Městského úřadu města Sokolov, vedení města, orgán sociálně-právní ochrany dětí, Městská policie a Agentura pro sociální začleňování. Právě Agentura pro sociální začleňování ve vytvoření spolupráce mezi klíčovými aktéry sehrála významnou funkci. V rámci stanovených priorit (záškoláctví, asistenti, přípravné třídy, doučování) mezi klíčovými aktéry byl nastaven základní rámec pro rozvoj dílčích aktivit na jednotlivých základních školách (viz tabulka 23).

Mezi reflektovanými problémy v Sokolově zazněl především problém s absencí komunikace a spolupráce mezi školami a neziskovými organizacemi působícími ve městě (náplň poskytovaného doučování údajně nekoresponduje se vzdělávacími potřebami žáků a nároky, jež jsou na ně kladeny ve výuce). Tato kritika také vychází z toho, že jednotliví aktéři poskytují podpůrné programy pro děti sociálně vyloučené, které si navzájem konkurují. První projekt města „Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“ byl kritizován z důvodu absence koncepčnosti, tj. krátkodobosti dané projektu (tj. v délce 9 měsíců) bez jakékoli návaznosti na další (chystané projekty). Navzdory tomu měl projekt významnou podporu rodičů dětí a ti po jeho ukončení sepsali petici určenou zastupitelům města a uspořádali prezentaci výsledků svých dětí dosažených právě díky individuálnímu doučování a mimoškolním aktivitám, které byly financovány z projektu. Krátké trvání projektu ale oslabilo vzájemnou důvěru mezi rodinami sociálně znevýhodněných dětí, které nabízených služeb využívaly, a aktéry služby poskytující.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V Sokolově jako důležitý průsečík komunikace mezi romskými rodinami a školou byli označeni jak pedagogy, tak i rodiči romských žáků, asistenti pedagoga, či asistenti pro sociální znevýhodnění. Zároveň asistenti nahrazují chybějící spolupráci mezi školami a neziskovým sektorem působícím přímo v sociálně vyloučených lokalitách.

Na příkladech obou měst se tak ukazuje nutnost kontinuity a trvalosti projektu, z nichž jsou financována konkrétní podpůrná opatření, která významně posilují nejen inkluzi žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, ale také i vztahy mezi sociálně vyloučenými rodinami a školskými zařízeními. V Krnově i Sokolově sehrávají pozitivní a klíčovou roli samotná města, která poskytují nejen finanční zajištění pro podpůrná opatření, ale také jsou aktérem, který vytváří a koordinuje spolupráci a komunikaci mezi dotčenými aktéry (školami, jednotlivými odbory, neziskovými organizacemi, orgány sociálně-právní ochrany dětí, městskou policií atp.). Zvýšená potřeba spolupráce mezi školami a neziskovými organizacemi, které často působí v místě bydliště sociálně znevýhodněných dětí, eliminuje izolaci školy od rodinného prostředí dětí a žáků a nahrazuje tak absenci komunitního charakteru škol.

4.2.5 Shrnutí kapitoly

Pokusme se shrnout hlavní body transformačních kroků v obou městech. Prvním a podstatným rozdílem je časový posun mezi oběma městy. V Krnově byla realizována ve školním roce 2008/2009, v Sokolově ve školním roce 2011/2012. Rozdílný časový odstup má vliv nejen na postoje respondentů a rekonstrukci některých aspektů transformace na základě de facto „pamětnické“ výpovědi, ale také na věcnou stránku povahy současné situace, podle které respondenti hodnotí úspěšnost transformačních kroků. Druhý výrazný rozdíl v transformačních procesech obou měst spočívá v rozdělení žáků. V Krnově došlo k rovnoměrnějšímu rozdělení mezi všechny školy, zatímco v Sokolově přešli žáci ze zrušené školy na další dvě z celkově pěti sokolovských ZŠ, zatímco ostatní školy získaly přešlé žáky maximálně v řádu jednotlivců.

Důležitá podobnost mezi oběma městy spočívá v charakteru rušených škol, které měly nálepku „romské školy“. Obě města také shodně realizovala a realizují celou řadu doprovodných aktivit nad nezbytný rámec, směřujících ke stabilizaci vzdělávacího systému a projektů orientovaných na sociálně znevýhodněné žáky, poskytují finance. Určitý rozdíl

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

spočívá v tom, že tyto doprovodné aktivity jsou v Sokolově relativně častěji organizovány shora (aktivní je školský odbor městského úřadu), zatímco v Krnově se relativně častěji setkáme s projekty vznikajícími zdola nebo za spoluúčasti aktérů. V Krnově je lepší komunikace škol s neziskovými organizacemi, které mohou podle pokynů vyučujících přizpůsobovat doučovací programy, v Sokolově, kde také působí organizace (Člověk v tísni) poskytující doučování, i když v relativně omezené míře, tato komunikace nastavená není. Doučování mimo prostory školy tak častěji nekoresponduje s potřebami vyučujících. S tím souvisí i další rozdíl, místem doučování je v Sokolově především škola, v Krnově je jím také mimoškolní klub ležící v lokalitě se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných dětí. V Sokolově došlo v rámci transformačních kroků k nastavení pružné komunikace mezi školami, městskou policií a orgány sociálně-právní ochrany dětí, která je efektivní především při řešení problému záškoláctví.

Shodný je také hlavní motiv transformace, kterým byla ekonomická situace školství spojená s poklesem počtu dětí ve školách. Ačkoli v obou městech lze v transformačních opatřeních vysledovat inkluzivní motivy, tato motivace byla silnější v případě Krnova, resp. tento motiv byl součástí krnovské školské politiky delší dobu.

V obou městech byla přirozeně hlavním iniciátorem transformace města jako zřizovatele základních škol. V Sokolově se více angažovali představitelé tehdejšího zastupitelstva, v Krnově šlo především o (zastupitelstvem posvěcenou) agendu školského odboru. V Sokolově administrativa a věcná agenda spojená s přesunem žáků přešla především na jednu školu, v Krnově byla zátěž rozložena rovnoměrněji mezi školy. Co se týká samotných rodičů a žáků, v obou městech (v Sokolově výrazněji) bylo možné zaznamenat negativní reakce, které však nepřesáhly horizont roku, ve kterém byla transformace realizována.

5. KVANTITATIVNÍ ČÁST ANALÝZY

Cílem dotazníkového šetření bylo získat od pedagogických pracovníků působících na základních školách obou měst informace o tom, jak hodnotí stav vzdělávacího systému. Dotazník se zaměřoval na několik problémových okruhů s ohledem na zadání výzkumu, přičemž navazoval také na zjištění z předchozích fází výzkumu, kdy empirické šetření mělo charakter individuálních rozhovorů s řediteli základních škol či jejich zástupci, s relevantními zástupci města (především vedoucími odborů školství) i se zainteresovanými zástupci neziskového sektoru, případně dalšími aktéry (lokální konzultanti Agentury pro sociální začleňování, výzkumníci působící v lokalitách, rodiče, učitelé).

Mezi sledované problémové okruhy patřilo nejen hodnocení transformace vzdělávacího systému v obou městech a hodnocení současné situace ve vzdělávání, ale také obecnější témata vnímání problému sociálního znevýhodnění v přístupu ke vzdělávání obecně i problematika edukace sociálně znevýhodněných žáků a žáků z romského etnika. Posledním dvěma uvedeným problémovým okruhům byla věnována pozornost zejména s ohledem na neexistenci jednoduché shody v tom, co je to sociální znevýhodnění žáků, a dále skutečnost, že v praxi (a určitým způsobem i v teoretické reflexi) dochází k nejednoznačnému překrývání, jakožto i oddělování kategorií sociálního znevýhodnění s (především romskou) etnicitou, resp. společenskou marginalizací na etnickém základě. Cílem bylo tedy získat nejen hodnocení efektivity vzdělávacích systémů jako celku, ale také identifikovat představy pedagogů o tom, co je to sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání, protože představa o tom, jak koncept „funguje“ v praxi, je při snaze o jeho řešení jako problematické sociální skutečnosti nezbytná.

Problematika průniku sociálního znevýhodnění s etnicitou byla zkoumána nejen ke zmiňovanému nejasnému prolnutí obou konceptů, ale také s ohledem na skutečnost, že v obou městech bylo základním transformačním krokem zrušení základních škol označovaných (neoficiálně) jako „romské školy“. Tento krok tedy mohl vést především k odstranění etnické selektivnosti vzdělávacího systému.

5.1 METODOLOGIE ŠETŘENÍ A POPIS VZORKU VSTUPUJÍCÍHO DO ANALÝZY

Základní soubor dotazníkového šetření tvořili všichni pedagogičtí pracovníci působící v základním školství v Krnově a Sokolově. Vzhledem k velikosti základního souboru (N=377) bylo cílem sběru dat uskutečnit pokud možno vyčerpávající šetření. Výběrový soubor čítal 318 respondentů. Jak ukazuje následující tabulka, návratnost dotazníků na jednotlivých ZŠ variovala od 70 % do 90 %, přičemž nejčastěji se pohybovala přes 80 %. Celkovou 84% návratnost (83 % Sokolov, 85 % Krnov) lze označit jako relativně vysokou a reprezentativnost vzorku považovat za dostatečnou.

Tabulka 5.1:
Distribuce dotazníků v Krnově

Škola	Pracovníků	Vyplněno	Číslování	Návratnost v %
ZŠ Janáčkovo náměstí Krnov	57	52	177 – 228	91 %
ZŠ Smetanův okruh Krnov	35	31	229 – 259	88 %
ZŠ Žižkova Krnov	43	37	260 – 296	86 %
ZŠ Dvořákův okruh Krnov	30	21	297 – 318	70 %
Celkem	165	141		85 %

Zdroj: Autoři

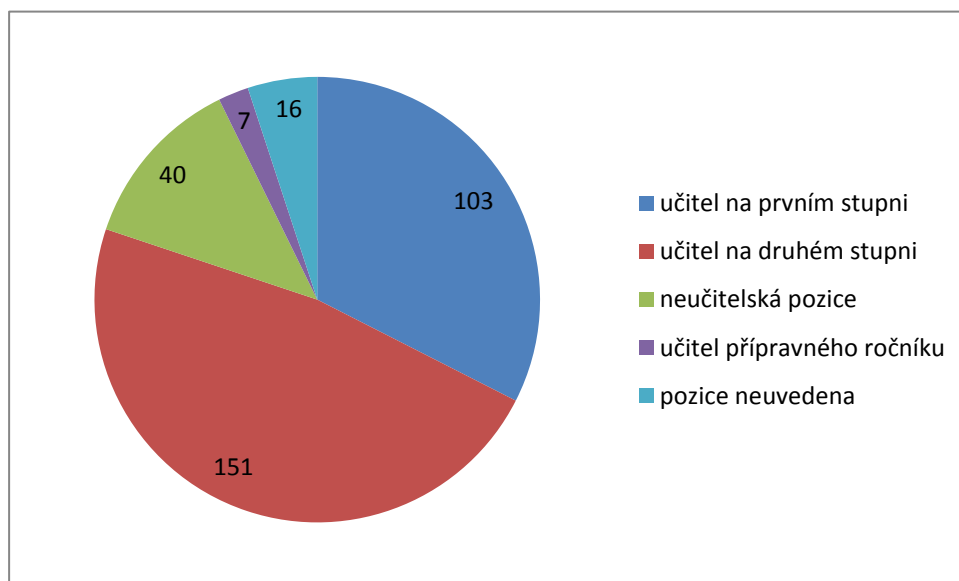
Tabulka 5.2:
Distribuce dotazníků v Sokolově

Škola	Pracovníků	Vyplněno	Číslování	Návratnost v %
ZŠ Rokycanova Sokolov	44	34	1 – 34	77 %
ZŠ Křižíkova Sokolov	39	32	35 – 66	82 %
ZŠ Švabinského Sokolov	41	37 + 1 nedostatečně vyplněný	67 – 103	90 %
ZŠ Pionýrů Sokolov	42	34	104 – 137	80 %
ZŠ Běžecká Sokolov (odloučené pracoviště Boženy Němcové)	46	39	138 – 176	84 %
Celkem	212	176		83 %

Zdroj: Autoři

Sběr dat proběhl na přelomu března a dubna 2015. Z celkově 318 odevzdaných dotazníků byl jeden vyřazen z důvodů nízké vyplněnosti. Do analýzy tak vstoupilo 317 dotazníků. Ve výběrovém souboru se nalézalo 103 učitelů prvního stupně, 150 učitelů druhého stupně, 40 pracovníků na neučitelských pozicích, 7 učitelů přípravných ročníků a 16 respondentů na blíže nespecifikovaných pedagogických pozicích.

Graf 5.1: Jaká je Vaše pozice na škole? (V případě vedoucí pozice zaškrtněte dle pedagogické činnosti)



Zdroj: Autoři

Pochopitelná převaha žen nad muži, jež byla ve vzorku přibližně v poměru 10:1, je dána obecně známou genderovou profilací učitelské profese na úrovni předškolního a základního vzdělání. Z hlediska vzdělanostní struktury 19,4 % dotazovaných uvedlo středoškolské vzdělání, zbytek vysokoškolské (5,9 % bakalářské, 74,7 % magisterské).

Vyplňovaný dotazník tvoří 42 otázek obsahujících včetně podotázek dohromady 86 indikátorů. Dotazník obsahuje 15 otevřených otázek, které vyžadují kódování kvalitativními analytickými postupy. První verze dotazníku byla poslána ke zkušebnímu vyplnění a komentáři komunikačním partnerům (většinou ředitelům) ze všech ZŠ účastnících se výzkumu, ale také na školský odbor, k posouzení menšímu počtu pedagogů z jiných škol (tj. mimo Krnov a Sokolov) a dalším členům výzkumného týmu projektu, kteří zkoumají základní školství na celorepublikové úrovni. Na základě sebraných připomínek byl původní dotazník

upraven, finální verze pilotována na vzorku několika respondentů a dotazník byl distribuován do škol.

Dotazník, který je přetištěn v přílohách knihy, pokrývá čtyři tematické oblasti a podle nich je strukturován také následující text kapitoly. První tematickou oblast představuje otázka, jak vnímají sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání samotní respondenti (otázky 1-5 v dotazníku). Druhou oblast tvoří otázky spojené s různými aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a romských žáků (otázky 6-14 v dotazníku). Transformace vzdělávacího systému tvořila třetí oblast zájmu dotazníku (otázky 15-23 v dotazníku) a poslední tematickou oblastí bylo hodnocení současné situace ve vzdělání v obou městech (otázky 24-34). Dotazníky obsahovaly také otázky týkající se sociodemografických charakteristik respondentů (pohlaví, věk, vzdělání, bydliště) a jejich pedagogické praxe (otázky 35-42 v dotazníku).

Dotazníky distribuované v Krnově a Sokolově jsou téměř identické. Rozdíly mezi nimi spočívají ve formulaci několika otázek vztahujících se jednak ke změnám ve složení sítě základních škol, které proběhly v obou městech v jiných letech (otázky 15 a 16 v dotazníku), a jednak k aktuálním doučovacím projektům probíhajícím v obou městech, které se od sebe vzájemně odlišují (otázky 27 – 29 v dotazníku).

5.2 VNÍMÁNÍ PROBLÉMU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Tematickým těžištěm našeho zkoumání je problematika sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání a naše případová studie se věnuje problematice transformace vzdělávacích systémů ve dvou městech z pohledu míry jejich selektivnosti především na úrovni základních škol. S tímto pojmem pracujeme tak, že odlišujeme dva základní typy selekce: zdravotní a sociální.

Pod zdravotní selekci rozumíme selekci a rozdělování žáků na základě jejich tělesných, mentálních nebo smíšených zdravotních handicapů, ale tomuto typu selekce se přímo nevěnujeme. Sociální selektivností vzdělávacích systémů se zabývá v sociologii především oblast výzkumu nerovných šancí na vzdělání a vzdělanostní reprodukce (viz 2. kapitolu). Podle toho, jak sociologové na otázku po reprodukci sociálního postavení a nerovnosti

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

sociálních šancí (nejen na vzdělání) odpovídají, je lze rozdělit na ty, kteří vidí příčiny na straně sociálního systému, a na ty, kteří vidí důvody na straně kultury či etnických odlišností. Jde však spíše o analytické dělení, oba přístupy se v teorii i empirické praxi prolínají a o totéž usiloval i náš výzkum. Pro přehlednost uvádíme analytické schéma (tabulka 5.3) pro uchopení podstatných dimenzí selektivnosti vzdělávacího systému zvýrazňující těžiště našeho zájmu v realizovaném výzkumu.

Tabulka 5.3:
Selektivnost vzdělávací sítě

Selektivnost vzdělávací sítě	Sociální	Kulturní přístup, individualistický, zaměřenost na jednání	Smíšený přístup
		Systémový přístup, holistický, zaměřenost na soc. struktury	
	Zdravotní	tělesný handicap	
		smíšený zdravotní handicap	
		mentální handicap	

Zdroj: Autoři

Pojem sociálního znevýhodnění či sociálních bariér v přístupu ke vzdělání nemá ani v odborném kontextu ani v běžném životě jednoduchou a ustálenou definici. Proto nás zajímalo, jakým způsobem přistupují k tomuto konceptu samotní pedagogové, kteří jsou s žáky v každodenním kontaktu. Abychom snížili možnost tzv. haló efektu (tj. ovlivnění odpovědí předchozími otázkami položenými v dotazníku), otevřenou otázku „Jak byste vlastními slovy definoval/a sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání?“ jsme zařadili na samotný začátek dotazníku. Respondentům nebyla nabídnuta žádná varianta na výběr, jejich vlastní odpovědi bylo třeba podrobit otevřenému kódování.

I přes určitou různorodost odpovědí lze vysledovat v reakcích respondentů dvě nejvýznamnější dimenze: chudoba a nepodnětné rodinné prostředí, i když v menší míře se objevovaly i jiné varianty. Z odpovědí respondentů vybíráme několik typických ukázek, které

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

jsou zvoleny jak z Krnova, tak ze Sokolova, mezi oběma městy nebyl identifikován podstatný rozdíl:²²

„Sociální znevýhodnění nesouvisí vždy se vztahem ke vzdělání, pouze s tím, že chudí rodiče nemohou poskytnout svým dětem věci navíc, jiné učební pomůcky, zaplatit výlety, exkurze, soustředění. Problém je spíše v neúctě ke vzdělání, snadný a jednoduchý život, málo podnětné prostředí.“

Sociální nevýhoda v přístupu ke vzdělání je v očích pedagogů nejčastěji spojována s nízkou motivací ke vzdělávání v rodinách, nežádka spojených s chudobou. Jak jsme zmiňovali v úvodních kapitolách, koncept chudoby je v sociálněvědním diskurzu i v agendě sociální politiky postupně nahrazován konceptem sociálního vyloučení (exkluze) a marginalizace v protikladu k pojmu sociální inkluze namísto prostého materiálního zabezpečení. Nicméně chudoba, resp. materiální životní úroveň je stále klíčovou součástí, jakýmsi středem sociální marginalizace. Hmotné zabezpečení, nejčastěji související s pozicí na trhu práce, je stále nejvýznamnějším faktorem sociálního vyloučení (exkluze) a také jeho překonávání (inkluze). Z odpovědí je patrné, že koncept sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání vyvolává záporné asociace. V odpovědích se opakuje negativní předpona NE: nemohou, nemají, nechtějí, nevhodné, nespolupráce, nevýhodné, nezájem apod.

Možná se jedná v první řadě o asociační vlastnost jazykového pojmu „nevýhoda“, na který navazují podobně strukturované jazykové výrazy. Na stranu druhou poznatky analytické filosofie ukazují, že mýnit je něco činit již samo o sobě a zároveň, že jazykové výrazy jsou spjaty s jednáním, resp. činnostmi. Porozumění jazykovému výrazu je spjato s porozuměním určité činnosti. Záporné konotace jazykových výrazů mohou podporovat sociální distanci, která je z některých definic respondentů patrná.

²² Přetištěné odpovědi nejsou výňatky, jedná se vždy o uvedení celé odpovědi na otázku „Jak byste vlastními slovy definoval/a sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání?“ Vzhledem k tomu, že jde o otázku v rozsáhlejší dotazníku, respondenti se z pochopitelných časových důvodů nejčastěji uchýlovali k heslovitým odpovědím a nikoli rozsáhlejší slohový útvarům. Z hlediska analýzy odpovědí se jedná spíše o výhodu, neboť by mohly odrážet ty nejpodstatnější, prvotní asociace.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Můžeme se setkat i s odmítáním užitečnosti konceptu sociálního znevýhodnění jako umělého problému, protože motivace je považována za něco daleko více individuálního a nikoli sociálně determinovaného, což vhodně ilustrují tyto citace.

„Pokud se dítě vzdělávat chce a podporuje ho rodina, soc. znevýhodnění nehraje žádnou roli.“

„Pokud se žák i rodina o vzdělání zajímají, není rozdílů.“

„Nemají peníze na kroužky a pomůcky, je jich však málo, většina peníze má, ale nedá!“

„Chybí motivace k dosažení výsledků vlastní prací a pílí. Lhostejnost rodičů k výsledkům dětí i radám pedagogů.“

Tyto odpovědi nabídnuté na otázku po vlastní definici sociálního znevýhodnění lze interpretovat následujícím způsobem: Sociální znevýhodnění je něco, co podle mínění respondentů v realitě existuje, ale nemá podstatný vliv na oblast vzdělání. Klíčová je (individuální) motivace dítěte a jeho blízkých v rodině. Tato subjektivní motivace ale není závislá na objektivní sociální pozici, nemá charakter objektivně sociálně determinované ne/výhody, je subjektivní nedostatečností, jejíž vazba na objektivní nevýhodnou situaci je spíše nepřímá. Jinými slovy, nemalá část respondentů by se pravděpodobně přiklonila k postoji: Jsou chudí, ale kdyby chtěli, tak mají dobré známky. Jednoznačně potvrdit toto tvrzení by mohlo pouze replikované dotazníkové šetření.

Pro Českou republiku jako celek i pro zkoumaná města představuje zvláštní kapitolu otázka sociálních šancí Romů. Romové nemají (statisticky vyjádřeno) stejné sociální šance jako zbytek české společnosti. Jsou znevýhodněni ve vzdělávacím systému a na trhu práce. V průměru dosahují Romové výrazně nižšího vzdělání než česká populace jako celek a jako skupina vykazují vyšší hodnoty nezaměstnanosti. Základním mechanismem jejich sociálního začleňování a tím srovnávání jejich sociálních šancí se zbytkem populace je právě oblast vzdělávání. Z uvedených důvodů byla věnována zvláštní pozornost otázce etnické selekce, resp. otázkám spojeným s vzdělanostními šancemi Romů v obou zkoumaných městech a tomu, do jaké míry se překrývá podle mínění pedagogů sociální znevýhodnění s etnicitou. Některé odpovědi na otázku po vlastní definici sociálního znevýhodnění naznačují velmi úzké

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

spojení konceptu sociálního znevýhodnění s marginalizací na etnickém základě a zároveň odmítání tohoto konceptu poukázáním na jeho nesprávnost. Uvedené odpovědi indikují, že u části pedagogů otázka na sociální znevýhodnění je natolik automaticky spojená s etnicitou, resp. romstvím, že na žádost o poskytnutí vlastní definice sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání odpovídají odmítnutím etnické definice, kterou považují za natolik široce přijímanou, že není třeba nabízet definici vlastními slovy, důležitější je odmítnout panující stereotyp.

„Romství nevnímám jako znevýhodnění.“

„To, že je někdo jiné národnosti, neznamená znevýhodnění ve vzdělání.“

„Na základě mé třicetileté praxe si troufám tvrdit, že směrem k zákl. vzdělávání není sociálně znevýhodněný nikdo. Pokud jsou sociální dávky využívány k danému účelu. Romství nevnímám jako znevýhodnění, ale výmluvu.“

Zdá se, že v české společnosti, resp. v její části panují tři provázané stereotypy o vztahu mezi romstvím a sociálním znevýhodněním: První spojuje sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání s romstvím. Druhý stereotyp vyjadřuje očekávání, že existuje široce rozšířený stereotyp spojující sociální znevýhodnění s romstvím. Jde o představu, že ostatní si myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodněni. Třetí stereotyp odmítá uznat romství jako legitimní sociální nevýhodu a je defenzivním rozšířením druhého stereotypu.

Sociální znevýhodnění se v české společnosti překrývá s etnicitou v rovině teorie, praxe i ve vědomí pedagogů. Formy propojení jsou poměrně různorodé a nezřídka ambivalentní, zahrnující odstíny od prostého konstatování objektivních souvislostí při vlastní definici sociálního vyloučení (*V některých případech se doma mluví romsky, děti potom mají problémy ve škole v českém jazyce a celkově v komunikaci.*) až po explicitní odmítnutí (*Romství nevnímám jako znevýhodnění.*), a to i u jednoho respondenta. Proto jsme se snažili pomocí kvantifikovatelných indikátorů dále precizovat, jak pedagogové vnímají specifickou vazbu mezi sociálním znevýhodněním a romstvím, a to nejen v obecné rovině, ale také v kontextu školy, na které působí. Baterie indikátorů obsažená v otázkách 2 až 5 dotazníku byla zaměřena k různým aspektům toho, do jaké míry se sociální znevýhodnění (na jehož

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

podstatných rysech panuje mezi respondenty určitá shoda) podle mínění respondentů překrývá s romstvím v kontextu jejich pracoviště.

I přes určitou míru shody v odpovědích pedagogů z obou měst lze zaznamenat mírné rozdíly, které potvrzují i statistické korelace kolem hodnoty 0,2. Z analýzy vyplývá, že v Sokolově je podle mínění pedagogů těsnější vazba mezi sociálním znevýhodněním v přístupu ke vzdělání a romstvím. S výrokem „Sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání se v naší škole téměř zcela překrývá s romstvím“ souhlasilo 19 % krnovských oproti 28 % sokolovských pedagogických pracovníků, zatímco s opačně vyznívajícím výrokem „Počet romských žáků se sociální nevýhodou ve vzdělávacím procesu je na naší škole menší než počet ostatních znevýhodněných žáků“ vyjádřilo svůj souhlas 40 % krnovských a 22 % sokolovských pedagogických pracovníků.

Zajímavou a nejednoznačně interpretovatelnou informaci vnáší reakce respondentů na výrok „Podstatná většina romských žáků je zároveň sociálně znevýhodněných“, se kterým souhlasilo 58 % krnovských, ale jen 42 % sokolovských respondentů. V kontextu výše uvedených zjištění lze toto rozložení interpretovat v zásadě dvojím způsobem: 1. V Sokolově je menší počet sociálně znevýhodněných žáků než v Krnově., 2. V Sokolově je nižší míra legitimacy etnický vázaného sociálního znevýhodnění. K první interpretaci bychom se přiklonili v případě realistického pojetí operační definice, tj. pokud bychom postoj respondentů považovali za pouhý odraz objektivní reality. Čistě z pohledu formální logiky z odpovědí vyplývá, že více sokolovských respondentů se domnívá, že počet romských žáků se sociální nevýhodou na jejich škole je větší než počet ostatních znevýhodněných žáků (22 % vyslovilo přesvědčení, že počet romských žáků se sociální nevýhodou je menší než počet ostatních znevýhodněných žáků). Tedy romští žáci jsou podle většiny respondentů častěji sociálně znevýhodnění. Sociálně znevýhodnění žáci však netvoří podle většiny odpovědí podstatnou část romských žáků. Ostatních znevýhodněných žáků tedy bude méně než nepodstatné části romských žáků. V Sokolově je pravděpodobně menší než nepodstatné množství sociálně znevýhodněných žáků.

V případě, že bychom odpovědi interpretovali také jako postojovou projekci obsahující vedle denotativní složky také konotační významy hodnocení, přiklonili bychom se spíše

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

k interpretaci druhé. Podobně ambivalentní interpretaci nabízí také nikoli dramatický, ale zároveň ne bezvýznamný rozdíl v odpovědi na otázku „Je pro Vás problematické u většiny konkrétních žáků určit (rozhodnout), zda jsou Romové nebo nejsou?“ V Krnově více než ¾ (78 %) respondentů nepovažují určení romství za problematické, zatímco v Sokolově to jsou pouze 2/3 (65 %). Podobně na opačné straně spektra v Krnově určení romství prezentuje jako problematické jen 9 % respondentů oproti 17 % sokolovských respondentů. Realistický přístup by konstatoval, že v Sokolově pedagogičtí pracovníci mají větší problém s připsáním romství konkrétním žákům. Narativní analytický přístup by nabídl interpretaci, že sokolovští respondenti častěji odmítají otázku po určování romství. S ohledem na další související reakci se přikláníme spíše k druhému typu interpretace. V otevřených odpovědích lze zaznamenat větší radikalitu mezi sokolovskými respondenty (např. „*Nejsem Heydrich, nepoznám Roma*“). Domníváme se, že sokolovští respondenti se více zdráhají otevřeně označit někoho jako Roma, protože se zde jedná o více citlivé téma než v Krnově. O příčinách této senzitivity k tématu nejsme schopni na základě dotazníkového šetření nic hlubšího říci.

V kontextu dalších zjištění se nám jeví jako adekvátnější interpretovat reakce respondentů tak, že v Sokolově bychom mohli usuzovat na větší míru sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání vázaného na romství než v Krnově, doprovázeného jeho nižší legitimitou a také ambivalentním postojem k Romům zahrnujícím jak uznání, tak i odmítnutí sociální nevýhody. Zároveň je třeba zdůraznit, že uvedené rozdíly jsou signifikantní, ale nikoli dramatické.

Z pohledu popisu sociálního znevýhodnění ve vztahu k žákům z neromského prostředí je nejčastější reakcí respondentů odmítání rozdílů mezi romskými a neromskými případy. Nejčastějším rozdílem vázaným k neromské situaci sociálně ztíženého přístupu ke vzdělání je uváděno samoživitelství a spojení jak s přílišnou zaměstnaností rodičů (která brání věnovat se dítěti při přípravě do školy), tak s nezaměstnaností, která vede k chudobě. Pedagogové obou měst také nevnímají jako příliš důležitý faktor místo bydliště, jak by mohl naznačovat koncept sociálně vyloučených lokalit, které se v obou městech nalézají. Váhu bydliště přisuzuje pouze přibližně čtvrtina dotázaných.

Důležitým údajem, který jsme se pokoušeli zjistit, je počet romských žáků ve vzdělávacím procesu. Z pochopitelných a správných antidiskriminačních důvodů plynoucích ze smutné

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

historické zkušenosti druhé světové války a holokaustu, ale také z důvodů metodologických plynoucích z obtíží s určování etnicity (jak objektivně určíme, kdo je Čech, Slovák, Žid, Rom, apod.?) neexistují statistiky o počtech žáků podle jejich etnicity. Pokusili jsme se tedy použít operační definici romství, založenou na mínění učitele, který je s žáky v každodenním kontaktu. Vycházeli jsme přitom z toho, že pro sociální jednání není ani tak důležité, kým kdo autenticky je, jako spíše to, za koho jej považují. Okolím připsaná identita má v tomto případě přednost před subjektivně sdílenou identitou. Položili jsme tedy dvě komplementární otázky, první na mínění pedagogů o tom, zda je pro ně subjektivně těžké určit, kdo je z žáků Rom a kdo není, a druhou na odhad počtu romských žáků na škole. Následující tabulka přináší výsledky rozdělené podle jednotlivých škol. Z důvodů dodržení adekvátní etiky výzkumu jsme v tomto případě názvy škol anonymizovali a nechali neanonymní pouze rozdělení podle měst.

Tabulka 5.4: Kolik je dle Vašeho odhadu romských žáků ve škole?

Město	Škola	Průměr	Počet odpovědí	Směrodatná odchylka	Medián	Minimum	Maximum
Krnov	A	30,6	16,0	5,1	30,0	15,0	40
	B	30,3	26,0	11,0	30,0	10,0	60
	C	27,4	22,0	12,9	22,5	10,0	50
	D	35,9	38,0	22,0	30,0	8,0	80
	Celkem	31,8	102,0	16,0	30,0	8,0	80
Sokolov	E	58,9	14,0	50,0	40,0	20,0	200
	F	73,8	16,0	37,1	70,0	40,0	200
	G	36,6	31,0	8,9	40,0	15,0	50
	H	45,9	22,0	30,0	40,0	6,0	150
	I	30,8	18,0	14,9	30,0	5,0	60
	Celkem	46,6	101,0	31,6	40,0	5,0	200

Zdroj: Autoři

Z tabulky 5.4 je patrné, že jednoduchá otázka „Kolik je romských žáků v Krnově a v Sokolově?“ nemá zdaleka tak jednoduché řešení. V prvním sloupci tabulky je zachyceno město, ve kterém se konkrétní škola nalézá. Druhý sloupec tabulky přináší anonymizovaný

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

seznam škol. Třetí sloupec je průměrný počet žáků podle mínění učitelů. Čtvrtý sloupec nám dává informaci o tom, kolik pedagogických pracovníků v dané škole otázku zodpovědělo. Pátý sloupec reprodukuje hodnoty směrodatné odchylky ukazuje, jak moc je mínění respondentů o počtu romských žáků v dané škole homogenní. Šestý sloupec přináší hodnotu mediánu a sedmý a osmý sloupec informaci o tom, jaký byl nejnižší a nejvyšší udaný počet žáků v konkrétní škole.

Výsledky korespondují s výše komentovanými zjištěními o větší problematičnosti etnicity v sokolovském vzdělávacím systému. Hodnoty směrodatné odchylky ukazují na větší heterogenitu mínění pedagogických pracovníků o počtech Romů na školách v Sokolově než v Krnově. Na stranu druhou srovnání středových hodnot (aritmetického průměru a mediánu) nám dává nepřímou naději, že tam, kde se obě hodnoty k sobě blíží, máme jakousi šanci na to, opírat se o průměrné hodnoty. Uvedenou tabulku by bylo tedy nejvhodnější interpretovat takto: Tvzení, že podle mínění pedagogických pracovníků se v Krnově vzdělává přibližně 120 romských žáků, je validnější než tvrzení, že podle sokolovských pedagogických pracovníků jich je v Sokolově přibližně 230.

5.3 PROBLEMATIKA VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ Z ROMSKÉHO ETNIKA

Baterie indikátorů směřující přímo k problematice vyučování žáků se ztíženým přístupem ke vzdělání ze sociálních důvodů byla také dělena na otázky vztahující se k sociálnímu znevýhodnění jako celku a specificky ke vzdělávání romských žáků. Jednou z důležitých oblastí zájmu byla problematika pozice žáků se sociálním znevýhodněním v rámci třídního kolektivu. Pedagogickým pracovníkům byla položena otázka, zda podle nich existuje určitý počet sociálně znevýhodněných žáků, od kterého se již velmi ztěžuje pedagogovi průběh vzdělávání v dané třídě. Tento názor zazněl v individuálních rozhovorech, a proto jsme se rozhodli otázku do dotazníku zařadit. V případě, že takový počet podle pedagoga existuje, byla položena otázka, kolik je to dětí, a také byli respondenti vyzváni k popisu obtíží, proč je těžší zvládnout ve třídě sociálně znevýhodněné žáky, jak dochází

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

k narušování chodu třídy. Zajímalo nás, zda se povaha kázeňských problémů sociálně znevýhodněných žáků liší od kázeňských problémů žáků z běžného sociálního prostředí.

Většina respondentů (81 %) obou měst uvedla, že určitá početní hranice podle nich existuje. Konkrétní číslo se však přibližně jedna pětina z těchto 81 % zdráhala uvést. Když jejich počet sečteme s respondenty, kteří na otázku po početní hranici uvedli ne, konkrétní číselný údaj máme od o něco více než dvou třetin (68 %) respondentů. Z těchto dvou třetin tvořených 183 respondenty se 90 % vešlo do intervalu 1-5 žáků na třídní kolektiv. Nejčastěji udávanou kritickou hodnotou přitom byla hodnota 3. Tento počet uvedlo 30 % respondentů z celkového počtu těch, kteří na otázku odpověděli. Hodnota 1, 2, 4 nebo 5 žáků měla podobné zastoupení kolem 15 %. Vyšší hodnoty, případně procentuálně vyjádřené poměry se vyskytly spíše v ojedinělých případech.

Okolnosti ztěžující vzdělávací proces ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním zobrazené v otevřených odpovědích pedagogických pracovníků lze rozdělit do dvou propojených oblastí. Tu první tvoří potíže vzdělávacího procesu v užším slova smyslu přenosu specifických znalostí, druhou kázeňské prohřešky. První oblast má dva obecnější jmenovatele: nepřipravenost a nízkou motivaci k výkonu bez ohledu na talent. Pravděpodobné příčiny obou podle zkušeností pedagogů lze hledat v nespolupráci rodin se školou, v častější absenci žáků, v absenci učebních pomůcek z finančních důvodů. Propojení těchto faktorů ilustrují následující citace:

„...je těžké stmelit kolektiv, protože žáci nejezdí na exkurze, výlet atd., což se projevuje vytvořením skupin ve třídě a celkově negativní atmosférou ...“

„...žáci nemají potřebné pomůcky, nehradí příspěvky, nemají na výlety, exkurze ...“

„Nedochází ke spolupráci se školou, nemají většinou zájem o školní práci.“

„...nemají pomůcky, často chybí ...“

„nespolupráce a nezájem rodiny dítěti znemožňuje dobré vztahy mezi dětmi, zviditelňuje je v negativním smyslu (nemá pomůcky, DŮ, neumí ...)“

„...malá motivace, tím pádem se nudí, vyrušují ...“



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„...nechuť k učení, žádná motivace k učení, pak není zájem v hodinách pracovat a upozorňují na sebe vyrušováním, ruší pak i ostatní ...“

„Nedostatečná/žádná příprava do hodin, časté zapomínání pomůcek atd. vede k tomu, že tito žáci nejsou schopni držet krok s ostatními. Propast ve znalostech se zvětšuje a čím je větší, tím více tito žáci pak svým chováním narušují výuku.“

Nepřipravenost v učivu vede k tomu, že žáci látku nestíhají, prohlubuje se jejich nezájem o výuku a také zvyšuje míra kázeňských prohřešků, které tvoří druhou oblast faktorů ztěžujících vzdělávací proces.

Často zmiňované kázeňské přestupky sociálně znevýhodněných žáků, které jsou do jisté míry spojitou nádobou k problému menších možností zapojit se do výuky, se podle mínění učitelů liší pouze v menší míře od přestupků žáků z běžného sociálního prostředí. Jde spíše o otázku stupně, jenž ilustruje výše uvedené citace, než kvality. V postojích pedagogických pracovníků lze zaznamenat jistou ambivalenci v hodnocení kázeňských přestupků, kterou odrážejí následující dvě citace.

*„sociálně znevýhodněný **nemusí** narušovat výuku, nebo vztahy ve třídě“*

*„na sociální znevýhodnění **navazuje** i nevhodné chování, špatná morálka“*

Most mezi těmito zdánlivě protichůdnými výroky tvoří zvýrazněné obraty „nemusí“ a „navazuje“. Oba indikují souvislost mezi sociálním znevýhodněním a kázeňskými přestupky. Zvýrazněné obraty odkazují k určité druhotnosti kázeňských problémů, které se u diskutované skupiny žáků vyskytují.

Zkušenosti pedagogů také indikují, že z hlediska etnicity není podstatnější rozdíl mezi romskými a neromskými žáky. Asi nejpodstatnější rozdíl a specifický sociální handicap romských žáků představuje **problém jazyka**:

„je to velmi podobné jako u žáků romských. Jen nemají většinou problémy při komunikaci ve škole, protože nepoužívají (neznají) romský jazyk“

„často není příliš velký rozdíl, u neromských dětí je pouze menší jazyková bariéra“

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vedle toho, jak respondenti vnímají existenci diskutované skupiny žáků a problémů s jejich začleněním do vzdělávacího procesu, bylo předmětem dotazování hodnocení možných opatření. Respondentům byla nabídnuta baterie devíti opatření, která by mohla vést ke zlepšení vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků: přípravná třída základní školy, asistent pedagoga, programy zaměřené na doučování, programy zaměřené na volný čas dětí, práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole, finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání, cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu, větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor). Respondenti byli požádáni, aby každé opatření ohodnotili na škále od jedné do šesti, přičemž jedna znamená zásadní pomoc, šest znamená zbytečná pomoc. Dotazníky obsahovaly také ústupovou možnost „nevím“. Vedle uvedené baterie devíti možností byla položena také otevřená otázka po návrhu jiného nástroje či opatření.

Šestibodová stupnice umožňuje pro větší přehlednost redukci do větších skupin. Po přeškálování do dichotomické stupnice (tj. sloučení krajních hodnot 1-3 a 4-6) vypadá hodnocení jednotlivých opatření následovně: **Devět desetin respondentů (90,1 %) připisuje největší význam většímu tlaku ze strany státu, tedy nejrepresivnějšímu z nabízených opatření.** Překvapivý výsledek, u kterého panuje největší shoda napříč pedagogickým spektrem obou měst, však umožňuje minimálně dvě poměrně odlišné interpretace. První, která by vypovídala o univerzálně vysokém přesvědčení pedagogických pracovníků o úspěšnosti dohlížení a trestání ve vzdělávacím procesu, se nám nezdá dostatečně pravděpodobná pro úplné vysvětlení. Za pravděpodobnější považujeme vysvětlení o univerzálně vysoké skepsi pedagogických pracovníků k možnostem stávající podoby vzdělávacího systému jako takového efektivně řešit a překonávat výše identifikované překážky vzdělávacího procesu. Uvedená možnost nabízí alternativního, i když poměrně abstraktního aktéra (stát s tykadlem sociálních odborů), který by mohl obsluhovat funkce, na které vzdělávací systém nestačí. Není bez zajímavosti, že jiný vnější nástroj v podobě finanční podpory rodin zaměřené na vzdělávání se umístil se 17% podporou na předposledním místě před pozitivní diskriminací při přijímacích zkouškách, která je považována za vůbec nejméně

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

efektivní. Otázka pro praxi zní, co by se muselo změnit v rámci vzdělávacího systému, aby byl schopen sociálně znevýhodněné žáky vzdělávat.

Za další dva nejdůležitější nástroje při překonávání bariér při vzdělávání sociálně znevýhodněných skupin žáků, který je navíc plně součástí vzdělávacího systému, respondenti označili přípravnou třídu základní školy a podporu talentovaných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí. **K podpoře přípravných tříd se přiklání přes tři čtvrtiny (81 %) dotazovaných.** Vysoké hodnocení tohoto nástroje podporuje plauzibilitu předchozí interpretace nízkého důrazu na finanční podporu a vysokého očekávání od mimoškolních aktérů. Přípravný ročník je přípravou na školu. I když probíhá ve škole, je to jakýsi přívěšek ke standardní etablované systematice školy. Ačkoli určitě není nenákladný, je zároveň nefinanční formou podpory rodinám, resp. žákům, kteří ji potřebují. **Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí (82,5 %)**, která mj. koresponduje s opakovaným upozorňováním učitelů na ochuzení nadaných žáků obecně o péči kvůli nutnosti věnovat se vždy nejvíce těm nejslabším, resp. problematickým.

Za těmito dvěma nejvýše hodnocenými nástroji se nachází skupina opatření s více než dvoutřetinovou podporou. Relativní shoda panuje také ve vysokém hodnocení programů zaměřených na volný čas dětí. Poněkud kontroverzními ve světle dotazníkového šetření je práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole a programy zaměřené na doučování. V obou případech jsou sokolovští respondenti k těmto nástrojům výrazně skeptičtější než krnovští a tento rozdíl je i statisticky relevantní (síla korelace 0,31 pro programy zaměřené na doučování a 0,23 pro práci s rodiči). Rozdíly obou měst v jednotlivých odpovědích a rozložení těchto odpovědí přináší následující tabulka 5.5.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 5.5: Hodnocení různých nástrojů napomáhajících vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

		zásadní pomoc	2	3	4	5	zbytečná pomoc	celkem
Krnov	8a. Přípravná třída základní školy	48,1	23,0	14,8	6,7	2,2	5,2	100,0
	8b. Asistent pedagoga	34,8	26,5	22,0	6,8	1,5	8,3	100,0
	8c. Programy zaměřené na doučování	47,1	26,8	17,4	4,3	2,9	1,4	100,0
	8d. Programy zaměřené na volný čas dětí	39,1	28,3	19,6	6,5	2,9	3,6	100,0
	8e. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole	49,3	18,8	12,3	6,5	5,8	7,2	100,0
	8f. Finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání	11,4	11,4	18,7	14,6	18,7	25,2	100,0
	8g. Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí	33,3	36,4	15,2	7,6	2,3	5,3	100,0
	8h. Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu	2,0	5,1	29,3	17,2	9,1	37,4	100,0
	8i. Větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor)	60,6	21,9	9,5	4,4	2,2	1,5	100,0
Sokolov	8a. Přípravná třída základní školy	49,7	15,8	11,5	6,1	6,7	10,3	100,0
	8b. Asistent pedagoga	29,8	20,5	14,0	14,6	9,4	11,7	100,0
	8c. Programy zaměřené na doučování	29,0	20,1	17,8	12,4	8,3	12,4	100,0
	8d. Programy zaměřené na volný čas dětí	28,1	20,5	19,9	9,9	9,9	11,7	100,0
	8e. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole	32,9	15,9	15,9	7,9	11,6	15,9	100,0
	8f. Finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání	7,5	8,2	13,8	14,5	15,7	40,3	100,0
	8g. Cílená podpora mířící na talentované žáky ze sociálně vyloučeného prostředí	40,6	21,9	18,1	7,5	5,0	6,9	100,0
	8h. Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu	5,7	5,7	17,2	12,3	17,2	41,8	100,0
	8i. Větší tlak na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor)	62,0	16,9	9,6	5,4	1,2	4,8	100,0

Zdroj: Autoři

Pokud bychom použitou šestibodovou škálu dichotomizovali do dvou polárních skupin na část těch, kteří spíše důvěřují v efektivitu daného nástroje, a druhou část, která je spíše skeptická, můžeme konstatovat, že v Krnově si víru v efektivitu obou nástrojů podržuje téměř 90 % pedagogických pracovníků (89 % je optimistická k doučovacím programům, 85 % k práci s rodiči) zatímco v Sokolově pouze dvě třetiny (64 % a 66, 5 %). Ještě markantnější je rozdíl v případě, podíváme-li se na krajní hodnoty, tj. na největší optimisty a krajní skeptiky. V případě doučovacích programů nalezneme v Krnově pouze 1,4 % velkých skeptiků oproti 11,9 % v Sokolově a zároveň 46,1 % velkých optimistů v Krnově oproti 27,8 % sokolovských velkých optimistů. V případě práce s rodiči jsou rozdíly menší, ale také výrazné. Krajních optimistů, podle kterých by práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole mohla představovat zásadní pomoc při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, je v Krnově

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

téměř polovina (48,2 %), zatímco v Sokolově necelá třetina (31 %). Krajní skeptikové tvoří v Krnově 7,1 %, zatímco jejich podíl je v Sokolově dvojnásobný (14,9 %).

Nelze jednoznačně rozhodnout, co lze z uvedených rozdílů vysvětlit efektem času (dobou, která uběhla od transformace) a co rozdílnými zkušenostmi pedagogů s danými nástroji. Z jiných částí výzkumu vyplývá, že práce s rodiči, resp. rodinami v sociálně vyloučených lokalitách a za využití neziskových organizací má v Krnově dlouhodobější tradici a totéž platí o doučovacích programech, které probíhají i mimo zdi školy. Je tedy pravděpodobné, že v Krnově postupem času vybudovali za delší dobu systém, resp. našli takové způsoby práce s rodiči i formy doučování, které se osvědčily i v případě sociálně znevýhodněných žáků.

Rozdíly panují také v hodnocení pozice asistenta pedagoga, kde bychom rozdíl mohli označit jako tíhnutí k mírnému skepticizmu sokolovských pedagogických pracovníků. Nic to ale nemění na relativně vysokém hodnocení tohoto nástroje při pomoci ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ke kterému se přiklání více než dvě třetiny dotazovaných (69,8 %).

Spíše negativně vyznívá hodnocení nástroje finanční podpora rodin zaměřená na vzdělávání (31,6 %), ačkoli sociální znevýhodnění je zdaleka nejčastěji spojováno s chudobou. Pozitivní diskriminace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu má vůbec nejnižší podporu (23,1 %), přičemž krajních optimistů je pouze 2,9 %, zato krajních skeptiků více než čtvrtina (28,7 %).

5.4 TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

V celkovém hodnocení transformace vzdělávacího systému panuje mezi oběma městy určitý rozdíl. Sokolovští respondenti jsou kritičtější než krnovští. Při interpretaci tohoto údaje však musíme být poměrně opatrní a vzít do úvahy pravděpodobná zkreslení.

Tabulka 5.6: Hodnocení transformace školské soustavy

			Jak hodnotíte transformaci školské soustavy ... (otázka č. 15 v dotazníku)						Celkem odpovědí
			zeela bez problémů	2	3	4	5	spojen s celou řadou problémů	
město	Krnov	případů	3	10	13	19	14	13	72
		%	4,2 %	13,9 %	18,1 %	26,4 %	19,4 %	18,1 %	100,0 %
	Sokolov	případů	3	11	18	18	21	55	126
		%	2,4 %	8,7 %	14,3 %	14,3 %	16,7 %	43,7 %	100,0 %
Celkem		případů	6	21	31	37	35	68	198
		%	3,0 %	10,6 %	15,7 %	18,7 %	17,7 %	34,3 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Poměrně zásadním rozdílem je rozdílný časový odstup od transformace. V Krnově proběhla v roce 2008, zatímco v Sokolově v roce 2011. Při hodnocení událostí je efekt času mocným faktorem a dost možná máme co do činění se vzpomínkovým optimismem. Druhou okolností, která ztěžuje jednoznačnou interpretaci, je relativně nižší zastoupení odpovědí zejména v krnovském podsouboru. 18 % respondentů uvedlo, že transformaci nezažilo a 17,7 % zvolilo variantu „nevím“, skutečně nevyplněno zůstalo pouze 1,9 % odpovědí. Hodnocení tak máme k dispozici od 62,5 % respondentů. Že se může jednat o efekt času, nasvědčují také odpovědi pedagogů na otevřenou otázku po největších problémech transformace, pokud nějaké byly. Pedagogičtí pracovníci obou měst uvedli obdobné problémy, pouze sokolovští častěji než krnovští. Mezi uvedenými problémy dominují ty spojené s adaptací nově příchozích žáků. Častěji lze zaznamenat zmínky o zvýšení počtu problémových žáků ve třídách, nedostatečné přípravě pedagogů na změnu, snížení úrovně vzdělanosti (výkonu školy) a v Sokolově častější upozornění na ztrátu fungující spolupráce s romskou komunitou v podobě fungujících vazeb mezi rodiči a školou.

Zajímavější jsou rozdíly v hodnocení návrhu rovnoměrného rozdělení romských žáků (v obou městech došlo ke zrušení škol, které měly nálepku romské školy) do jednotlivých škol, aby se předešlo vytvoření segregované základní školy zastoupené výlučně Romy.

Tabulka 5.7: Hodnocení návrhu rovnoměrného rozdělení romských žáků mezi školy

			17. Jak hodnotíte myšlenku, že by romští žáci měli být rovnoměrně rozděleni do jednotlivých škol, aby se předešlo vytvoření segregované základní školy zastoupené výlučně Romy?						Celkem odpovědí
			zcela souhlasím	2	3	4	5	zcela nesouhlasím	
město	Krnov	případů	76	20	17	9	2	6	130
		%	58,5 %	15,4 %	13,1 %	6,9 %	1,5 %	4,6 %	100,0 %
	Sokolov	případů	56	20	20	13	15	35	159
		%	35,2 %	12,6 %	12,6 %	8,2 %	9,4 %	22,0 %	100,0 %
Celkem		případů	132	40	37	22	17	41	289
		%	45,7 %	13,8 %	12,8 %	7,6 %	5,9 %	14,2 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Rozdíly patrné z procentuální četnosti výše uvedené tabulky potvrzuje i korelace na hladině 0,33. Rovnoměrné rozmístění, které lze označit jako „krnovský model“, krnovští respondenti hodnotí pozitivněji než respondenti sokolovští. Zajímavé je toto zjištění v kontextu komplementární otázky formulované na to, zda by podle mínění respondentů měla existovat

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit. S mírnou statistickou relevancí (korelace 0,26) jsou zde patrné inverzní postoje. Sokolovští respondenti častěji odmítají rovnoměrné rozptýlení žáků a jsou relativně více nakloněni myšlence specializované školy než respondenti krnovští.

Tabulka 5.8: Je podle Vás vhodné, aby existovala škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit?

			18. Je podle Vás vhodné, aby existovala škola specializovaná na potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit?						Celkem odpovědi
			zcela souhlasím	2	3	4	5	zcela nesouhlasím	
město	Krnov	případů	24	9	14	10	20	43	120
		%	20,0 %	7,5 %	11,7 %	8,3 %	16,7 %	35,8 %	100,0 %
	Sokolov	případů	56	17	20	14	8	38	153
		%	36,6 %	11,1 %	13,1 %	9,2 %	5,2 %	24,8 %	100,0 %
Celkem		případů	80	26	34	24	28	81	273
		%	29,3 %	9,5 %	12,5 %	8,8 %	10,3 %	29,7 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Vysvětlení těchto dvou vzdělávacích modelů, které se za postojů respondentů rýsují, není jednoznačné. Spíše jako hypotézu, kterou by bylo třeba přezkoumat, nabízíme vysvětlení, že tyto postoje korespondují se **dvěma hodnotovými vzorci vázanými ke smyslu vzdělávání**. Odrážejí ambivalenci toho, zda je smyslem základního vzdělání výkon nebo integrace, zda cílem je něco umět nebo si rozumět s ostatními. Přední český pedagog J. Průcha (2012) ve svých studiích o tzv. alternativních školách, které kladou důraz na individuální přístup, dávají dětem prostor k diskusi, vytvářejí méně nátlaku a snaží se dětem vycházet vstříc, zmiňuje mj. -frustraci žáků plynoucí z pocitu, že se ve škole nic nenaučili, spojenou s obavou z neúspěchu v dalším životě. Na druhé straně ve školách nejúspěšnějších z hlediska výkonu, které jsou autoritativnější, je relativně vyšší výskyt některých patologických jevů v důsledku stresu a přetížení. Závěr o existenci dvou hodnotových vzorců, které bychom mohli označit jako výkonový a komunitní, podporují také vysoké korelace (síla korelace 0,5 až 0,7) mezi indikátory hodnocení transformace a názory na rovnoměrné rozmístění romských žáků do všech škol, případně vytvoření specializované školy pro potřeby žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Zdaleka největší souvislost je mezi názorem na zřízení takovéto školy a hodnocením toho, jestli transformace přispěla k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Čím více hodnotí respondenti výsledky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků jako lepší, tím více jsou proti existenci takovéto školy a naopak, čím

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

více hodnotí výsledky jako horší, tím více jsou pro specializovanou školu. Klíčem k porozumění tomuto vztahu je otázka, co je to lepší výsledek ve vzdělávání.

Hypotéza o dvou odlišných konceptech smyslu vzdělávání na základní škole umožňuje celkem dobře interpretovat následující tabulky, kde respondenti vyjadřují svůj postoj k vlivu transformace na výsledky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a vyjadřují názor na rozsah vlivu transformace na vzdělávací systém města jako celek.

Tabulka 5.9: Přispěla dle Vašeho soudu transformace k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

			20. Přispěla dle Vašeho soudu transformace k lepším výsledkům ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?							Celkem odpovědí
			velmi přispěla	2	3	4	5	neměla vliv	zhoršila	
město	Krnov	případů	5	18	20	10	11	19	3	86
		%	5,8 %	20,9 %	23,3 %	11,6 %	12,8 %	22,1 %	3,5 %	100,0 %
	Sokolov	případů	1	3	23	9	13	36	26	111
		%	0,9 %	2,7 %	20,7 %	8,1 %	11,7 %	32,4 %	23,4 %	100,0 %
Celkem		případů	6	21	43	19	24	55	29	197
		%	3,0 %	10,7 %	21,8 %	9,6 %	12,2 %	27,9 %	14,7 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Tabulka 5.10: Jak velký podle Vás měla transformace vliv na fungování vzdělávací soustavy?

			Jak velký podle Vás měla transformace vliv na fungování vzdělávací soustavy v Krnově? (zachyťte na číselné škále od 1 do 6 s možností nevím)						Celkem odpovědi
			velký vliv	2	3	4	5	žádný vliv	
město	Krnov	případů	8	15	16	15	12	10	76
		%	10,5 %	19,7 %	21,1 %	19,7 %	15,8 %	13,2 %	100,0 %
	Sokolov	případů	16	19	23	8	10	22	98
		%	16,3 %	19,4 %	23,5 %	8,2 %	10,2 %	22,4 %	100,0 %
Celkem		případů	24	34	39	23	22	32	174
		%	13,8 %	19,5 %	22,4 %	13,2 %	12,6 %	18,4 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Určitý metodologický problém první tabulky 5.9 je poměrně nízké zastoupení validních odpovědí, tj. je zde vysoký počet respondentů, kteří transformaci nezažili nebo nemají názor. Existence dvou modelů smyslu vzdělání nám může vysvětlit, proč i přes rozdílnost v hodnocení úspěšnosti vlivu transformace na vzdělávací proces se to neprojevilo v hodnocení míry ovlivnění fungování vzdělávací soustavy v Krnově/Sokolově. Co se týče míry vlivu na fungování vzdělávací soustavy města, panuje shodně v obou městech velká variance odpovědí s těžištěm v odpovědi „nevím“. Zdá se, že hodnocení transformace je silněji spojeno s proměnou realizovatelnosti určitých cílů vzdělávacího procesu než s mírou změny ve fungování vzdělávací soustavy jako celku.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Ve vztahu k interpretaci uvedených zjištění bychom však neměli vycházet jen z dedukované odlišné hodnotové orientace pedagogů. Výsledky ukazující na rozdílné hodnotové orientace také dost možná vycházejí z reálné pedagogické praxe, nejen z apriorních hodnotových orientací. Praxe potom ovlivňuje hodnoty (lidé více věří tomu, co funguje), stejně jako hodnoty ovlivňují praxi. Interpretace nesmí opomíjet skutečnost, že lidé mohou věřit nějakým opatřením také proto, že vidí, že přináší nějaké výsledky. Vztaženo na dvě zkoumaná města: V Krnově mají delší zkušenost s inkluzivními opatřeními, která vedla k pozitivním výsledkům v praxi, proto došlo k posunu v hodnotových orientacích. Potvrzení a zpřesnění tohoto dílčího závěru a projasnění jeho různých příčin i souvisejících faktorů však přesahuje možnosti stávající analýzy.

5.5 SITUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI

Poslední okruh indikátorů tvořily otázky na současnou situaci panující v oblasti vzdělávání v obou městech. Co se týká subjektivního hodnocení panujícího klimatu školy, nejsou mezi oběma městy podstatnější rozdíly. Daleko výraznější rozdíl panuje v hodnocení probíhajících projektů zaměřených na doučování. V Sokolově probíhá projekt „Rovné příležitosti a šance“, z něž je financováno doučování a kvalifikování pracovníci jako psychologové a logopedové. V Krnově probíhá projekt na doučování dětí „Odstranění selektivnosti vzdělávací sítě v Krnově“.

Tabulka 5.11: Cítíte, že doučování, jak nyní probíhá, Vám jako učiteli poskytuje podporu?

			Cítíte, že doučování, jak nyní probíhá v Sokolově, Vám jako učiteli poskytuje podporu?						Celkem odpovědí
			poskytuje mi velkou podporu	2	3	4	5	neposkytuje mi žádnou podporu	
město	Krnov	případů	53	30	20	4	4	8	119
		%	44,5 %	25,2 %	16,8 %	3,4 %	3,4 %	6,7 %	100,0 %
	Sokolov	případů	29	21	20	14	13	38	135
		%	21,5 %	15,6 %	14,8 %	10,4 %	9,6 %	28,1 %	100,0 %
Celkem		případů	82	51	40	18	17	46	254
		%	32,3 %	20,1 %	15,7 %	7,1 %	6,7 %	18,1 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Krnovští respondenti hodnotí krnovský projekt znatelně pozitivněji než respondenti sokolovští projekt sokolovský. Krnovští respondenti jsou také daleko silněji pro to, aby byl

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

tento projekt zachován, tj. město by mělo usilovat o stejný návazný projekt i na další školní roky. Korelace odrážející těsnost vztahu mezi městem, ve kterém respondent působí, a podporou pokračování probíhajícího projektu se nachází na hodnotě 0,48.

Tabulka 5.12: Jste pro to, aby byl tento projekt zachován, tj. mělo by se usilovat o stejný návazný projekt pro další školní rok(y)?

			Jste pro to, aby byl tento projekt zachován, tj. mělo by se usilovat o stejný návazný projekt pro další školní rok(y)?				Celkem odpovědí
			rozhodně ano	2	3	rozhodně ne	
město	Krnov	případů	79	46	6	0	131
		%	60,3 %	35,1 %	4,6 %	0,0 %	100,0 %
	Sokolov	případů	29	60	30	17	136
		%	21,3 %	44,1 %	22,1 %	12,5 %	100,0 %
Celkem		případů	108	106	36	17	267
		%	40,4 %	39,7 %	13,5 %	6,4 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

V čem se projekty liší a co mohou být zdroje výrazně větší spokojenosti v Krnově, z dotazníků vyčíst nelze. Určitou nápoděvu lze najít v kvalitativním zkoumání a analýze dokumentů (viz předchozí kapitulu). Předně krnovský projekt má již určitou historii, je dalším v řadě postupně navazujících aktivit, krnovská transformace proběhla dříve a zkušenosti krnovských aktérů jsou delší. V Sokolově je situace relativně nová. Krnovský projekt, jehož příjemcem je také město, je koncipován tak, že propojuje různé úrovně, není směřován pouze na školy, ale jsou do něj zapojeny neziskové organizace. V Krnově jsou častější projekty budované „zdola“, v Sokolově více dominuje aktivita města. V Krnově je užší spolupráce mezi školami a neziskovými organizacemi. Doučování probíhá, školy dávají informace o tom, co je potřeba doučovat. Doučování probíhá v Krnově relativně častěji v sociálně vyloučených lokalitách, resp. mimo školu. Škola není pravděpodobně tak snadno akceptovatelným prostorem pro rodiny s nesoudržným vztahem ke škole, doučování probíhající ve školách tak není stejně přístupné pro sociálně znevýhodněné (nezapomínejme, že nesoudržný vztah rodičů ke škole je často zmiňovaným handicapem při definici sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání).

V názorech na spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve školách panuje v obou městech shoda. Více než polovina učitelů (56 % v Krnově, 55 % v Sokolově) se přiklání ke spolupráci. V Sokolově je mírně vyšší počet učitelů, kteří tendují ke krajnějším hodnotám

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

negativního hodnocení škály, zatímco v Krnově je jich mírně více v neutrálním středu. Rozdíly však nejsou výrazné (hodnoty korelace 0,22).

Tabulka 5.13: Do jaké míry dle Vašeho soudu dochází k pozitivní spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve třídách, kde učíte?

			Do jaké míry dle Vašeho soudu dochází k pozitivní spolupráci mezi romskými a neromskými žáky ve třídách, kde učíte?							Celkem odpovědí
			ve velké míře	2	3	4	5	6	prakticky vůbec	
město	Krnov	případů	22	27	26	32	13	9	3	132
		%	16,7 %	20,5 %	19,7 %	24,2 %	9,8 %	6,8 %	2,3 %	100,0 %
	Sokolov	případů	16	29	45	26	14	27	7	164
		%	9,8 %	17,7 %	27,4 %	15,9 %	8,5 %	16,5 %	4,3 %	100,0 %
Celkem		případů	38	56	71	58	27	36	10	296
		%	12,8 %	18,9 %	24,0 %	19,6 %	9,1 %	12,2 %	3,4 %	100,0 %

Zdroj: Autoři

Učitelé měli také posoudit, jak velký je kladen důraz na potřeby sociálně znevýhodněných žáků oproti dalším skupinám, které vyžadují specifický přístup. Přibližně stejný počet pedagogických pracovníků, o něco více než dvě třetiny celého souboru, si myslí, že na potřeby sociálně znevýhodněných žáků je ve srovnání s ostatními skupinami vyžadujícími specifický přístup kladen stejný (36 %) nebo větší (34,7 %) důraz. Z ostatních skupin, které potřebují pozornost, jsou shodně v obou městech nejčastěji zmiňováni talentovaní žáci. V menší míře se vyskytují odkazy na skupiny s různými zdravotními hendikepy.

5.6 SHRNUÍ KAPITOLY

Dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky se věnovalo čtyřem problémovým okruhům spjatým s problematikou transformace vzdělávacích systémů v Krnově a Sokolově s ohledem na problematiku sociálního znevýhodnění v přístupu ke vzdělávání: vnímání problematiky sociálního znevýhodnění jako takového, otázkám vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, hodnocení transformace školské soustavy a stávajícímu stavu vzdělávacího systému v obou městech. Dvě nejpodstatnější dimenze konceptu sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání představuje podle mínění respondentů chudoba a ke vzdělání nemotivující (nepodnětné) rodinné prostředí. Ve vztahu k etnicitě výsledky šetření naznačují prolínání tří typů myšlenkových schémat. Zdá se, že

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

v české společnosti, resp. v její části, panují tři provázané stereotypy o vztahu mezi romstvím a sociálním znevýhodněním: První stereotyp spojuje sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání s romstvím. Druhý stereotyp vyjadřuje očekávání, že existuje široce rozšířený stereotyp spojující sociální znevýhodnění s romstvím. Tento stereotyp předpokládá, že ostatní si myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodnění. Třetí stereotyp odmítá uznat romství jako legitimní sociální nevýhodu a je defenzivním rozšířením druhého stereotypu. Jinak řečeno: Třetí stereotyp předpokládá, že ostatní si mylně (!) myslí, že Romové jsou sociální znevýhodnění. Tyto tři propletené postoje nalézají své projevy v odpovědích respondentů. V Sokolově lze usuzovat na vyšší senzitivitu k tématu romství, panuje zde vědomí užší vazby mezi sociálním znevýhodněním a romstvím, doprovázené jeho nižší legitimitou. Respondenti obou měst nepřikládají velký význam místu bydliště pro sociální znevýhodnění.

Odpovědi naznačují, že sociálně znevýhodněný nemusí být nutně problémový žák, ale většinou jím v konečném důsledku je. Problémy spjaté se vzděláváním těchto žáků se rozpadají do dvou propojených oblastí. První tvoří problémy s přenosem specifických znalostí narážející na malou domácí přípravu, nízkou motivaci bez ohledu na talent, absenci pomůcek a nižší participaci na výletech a exkurzích z finančních důvodů. Druhou tvoří kázeňské přestupky zmnožované nemožností zapojit se do výuky z již uvedených důvodů. Z dotazníkového šetření vyplývá, že kritická hodnota počtu těchto v konečném důsledku problematických žáků ve třídě, která velmi ztěžuje průběh vzdělávacího procesu, je pět žáků. V hodnocení možných nástrojů pomáhajících se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků se nejvýše umístilo opatření spočívající ve větším tlaku na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor). Tento výsledek však neinterpretujeme jako zálibu pedagogů v represivních opatřeních, ale jako výsledek skepse k možnostem stávajícího vzdělávacího systému a hledání pomoci mimo něj. Za druhý nejúčinnější nástroj respondenti označili přípravný ročník. Následuje podpora talentovaných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, programy zaměřené na volný čas dětí i role asistenta pedagoga. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole a programy zaměřené na doučování jsou hodnoceny poněkud kontroverzně, ale vysoce. Spíše negativně vyznívá hodnocení pomoci formou finanční

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

podpory rodin a pozitivní diskriminací při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu.

Při interpretaci hodnocení transformace vzdělávacích systémů, jejímž základním krokem bylo zrušení školy onálepkované jako romská, musíme mít na paměti poměrně značný časový odstup mezi městy, který vede jednak ke znatelně nižšímu počtu krnovských respondentů, kteří změnu zažili, ale také vnáší do hodnocení rozdílný efekt času, jehož vliv lze jen stěží kontrolovat. Výsledky šetření naznačují, že hodnocení úspěšnosti transformace závisí na dvou rozdílných implicitních modelech cílů vzdělávacího procesu, které respondenti zastávají a které můžeme označit jako výkonový a komunitní model. Respondenti, kteří zastávají spíše výkonový model (cílem je získat co nejvyšší rozsah znalostí učiva), jsou k transformaci kritičtější (došlo k poklesu úrovně vzdělanosti). Respondenti, kteří více oceňují možnost vzájemného poznání mezi dětmi a inkluzivní prvky, hodnotí transformaci pozitivněji. Tito respondenti jsou zároveň častěji zastánci rovnoměrného rozmístění sociálně znevýhodněných žáků do škol a častěji odmítají potřebnost specializované základní školy. Naopak respondenti, pro které je důležité žákům úspěšně předat specifické znalosti a dovednosti učiva, jsou častěji proti rovnoměrnému rozdělení žáků a více podporují vznik specializované školy odpovídající „potřebám“ sociálně vyloučených žáků.

Při hodnocení současného stavu hodnotí pedagogové obou měst spolupráci romských a neromských žáků ve třídách podobně. Výrazné rozdíly panují v hodnocení probíhajících podpůrných doučovacích projektů, přičemž krnovští respondenti hodnotí krnovský projekt pozitivněji, než sokolovští projekt sokolovský. Míru podpory, která je věnovaná žákům se sociálním znevýhodněním, považují respondenti obou měst za srovnatelnou nebo vyšší ve vztahu k ostatním skupinám se specifickými nároky na vzdělávání. Shodně v obou městech respondenti mezi dalšími skupinami žáků, kterým by se měla věnovat pozornost, zmiňují talentované žáky.

6. KVALITATIVNÍ ČÁST ANALÝZY

Následující kapitola obsahuje interpretaci toho, jak jednotliví aktéři edukace v Krnově a Sokolově vnímali transformace provedené ve školním roce 2008/2009, respektive 2011/2012, vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a současnou situaci soustav základních škol v obou městech (třebaže některé závěry se vztahují rovněž i k mateřským a středním školám). Tato interpretace čerpá z dat získaných na základě rozhovorů vedených individuálně i skupinově v obou městech. Jelikož rozdílnost, ne-li protichůdnost pohledů je v Sokolově mnohem větší než v Krnově, liší se stupeň pozornosti věnované oběma těmito kontextům. Sekce vyhrazená analýze poznatků ze Sokolova je tudíž relativně rozsáhlejší a v jistých ohledech detailnější.

Při sběru dat a analýze jsme částečně vycházeli z postupů zakotvené teorie (Strauss, Corbinová 1999). Dříve provedené analýzy rozhovorů a dotazníkového šetření byly východiskem pro tvorbu scénářů v následně realizovaných rozhovorech, zejména v ohniskových skupinách. Účelem ohniskových skupin s pedagogy bylo v obou městech prohloubit dříve získané poznání. Důraz byl tedy kladen jednak na diskusi obecných kategorií vytvořených na základě analýzy individuálních rozhovorů, jednak na reflexi závěrů vyvozených z dotazníkového šetření. Hlavní výhodou této techniky sběru dat je možnost skupinové interakce. Nejen moderátor, ale také ostatní členové skupiny mohou přicházet s vlastními tématy a perspektivami. Tuto skutečnost chápeme vzhledem ke stanovenému cíli jako výhodu, neboť umožňuje rozvíjet přesně ty oblasti, které připadají informantům nejdůležitější a k nimž mají co říct, a to i za cenu toho, že některé důležité otázky budou opomenuty.

Některé rozhovory byly přepsány do digitální podoby, k některým existoval pouze selektivní protokol. S výjimkou několika prvních nestrukturovaných rozhovorů se rozhovory do jisté míry řídily předem připraveným scénářem. Tazatelé se nicméně snažili o flexibilní interakci s informanty, aby se poskytl větší prostor pro spontánně se vynořující témata. Součástí sběru dat byl také pobyt v terénu a reflexe výzkumníků probíhající v jeho rámci. Přepisy nahrávek a protokoly byly kódovány a roztrženy podle specifických kategorií.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V Krnově byly provedeny rozhovory se všemi řediteli základních škol, dvěma pedagogy z prvního stupně a jedním pedagogem z druhého stupně. Dále byly na dvou základních školách uskutečněny ohniskové skupiny. V prvním případě se jednalo o školu, jež nebyla transformací v letech 2008/2009 příliš zasažena. Bylo na ni přeřazeno poměrně omezené množství sociálně znevýhodněných žáků. Na druhé straně se jí výrazně dotklo zrušení jiné základní školy v roce 2003, v důsledku čehož na ni přešel větší počet žáků vnímaných jako problémových. Této skupiny se zúčastnilo 6 učitelek druhého stupně se 7–23 lety pedagogické praxe. Druhá ohnisková skupina se naopak uskutečnila ve škole, kterou transformace poznamenala co do počtu přeřazených žáků nejvíce. Podle odhadu ředitele sem ve školním roce 2008/2009 přešlo asi 32 romských žáků. Předtím ji tito žáci téměř nenavštěvovali. Tato skupina sestávala z pěti žen a jednoho muže, jejichž délka pedagogické praxe se pohybovala mezi 5 až 29 lety. Na rozdíl od první ohniskové skupiny zde nebyla diskuse na přání pedagogů nahrávána na diktafon. Tazatel si v průběhu rozhovoru pořizoval poznámky.

Vedle toho paralelně probíhaly dvě ohniskové skupiny se zákonnými zástupci žáků. Jedna ohnisková skupina byla tvořena deseti rodiči romských dětí, respektive šesti matkami a čtyřmi otci. Druhou skupinu tvořili rodiče ne-romských dětí, totiž šest žen. Dále byli dotazováni: pracovnice Agentury pro sociální začleňování, koordinátorka projektu doučování a učitel doučování v nevládní neziskové organizaci, pracovnice pedagogicko-psychologické poradny a úředníci městského úřadu ze sociálního a školského odboru.

V Sokolově byly individuální rozhovory realizovány se třemi řediteli základních škol a třemi zástupkyněmi ředitele pro první a druhý stupeň. Ohniskové skupiny s pedagogickými pracovníky byly v Sokolově provedeny na základních školách, kam v rámci transformace místního vzdělávacího systému přešlo žactvo ze zrušené 4. ZŠ Sokolovská. Ohniskové skupiny, která bude označována jako ohnisková skupina A, se zúčastnilo celkem sedm osob, včetně zástupkyně ředitelky, s níž byl rozhovor veden v první fázi empirického výzkumu. Přítomny byly dále tři učitelky, z nichž dvě předtím dlouhodobě působily na zrušené ZŠ Sokolovská, a jedna v minulosti vyučovala v praktické třídě. Další tři účastnice vykonávaly v době výzkumu na škole roli asistentů. Jedna byla asistentkou pedagoga, druhé dvě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

asistentkami pro sociálně znevýhodněné děti. Na ohniskové skupině, která bude dále označována jako ohnisková skupina B, participovalo šest informantů, opět včetně již dříve dotazovaného ředitele školy. Všichni zúčastnění působí na této škole jako učitelé. Převážná většina účastníků vyučovala na prvním stupni základního vzdělávání. Pedagogická praxe se u zúčastněných osob pohybovala v intervalu 5–40 let.

Dále zde byly uspořádány dvě ohniskové skupiny se zákonnými zástupci žáků základních škol. První skupiny se zúčastnili rodiče výhradně romských žáků, kteří byli přeřazeni ze zrušené ZŠ Sokolovská na jiné sokolovské základní školy. Přítomno bylo celkem osm rodičů, šest matek a dva otcové, v sídle Člověka v tísní v Sokolově. Druhá ohnisková skupina byla uspořádána na půdě základní školy, na niž v rámci transformace vzdělávacího systému přešel větší počet žáků ze zrušené ZŠ Sokolovská. Výběr účastníků druhé ohniskové skupiny byl rozmanitější. Reprezentovali ji jak čtyři rodiče romských žáků přeřazených z uzavřené školy, vč. manželského páru talentované romské dívky, tak dva rodiče ne-romských žáků, kteří naopak byli konfrontováni s příchodem nových spolužáků ze ZŠ Sokolovská.

Obecně platí, že vzhledem k eticko-výzkumným požadavkům v textu anonymizujeme v co největší míře identitu jak samotných škol, tak jednotlivých účastníků diskusí. Realizaci jednotlivých rozhovorů zachycují tabulky v příloze č. 3.

6.1 „KRNOVSKÝ MODEL“: KROK SMĚREM K ŽÁKŮM NA OKRAJI HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

6.1.1 Perspektiva pedagogických pracovníků

Vedle ohniskových skupin byly do analýzy zahrnuty individuální rozhovory s pedagogy na školách, řediteli a dvěma pedagogy doučování, z nichž jeden byl v úzkém kontaktu s učiteli na základní škole a druhá pedagožka byla zároveň učitelkou nultého ročníku na základní škole. Vznikl tak poměrně ucelený obraz vnímání transformace vzdělávacího systému, současné situace ve vzdělávacím systému a vzdělávání sociálně znevýhodněných

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

žáků. Na jedné straně lze identifikovat soudy, které se navzájem potvrzují, a vytvářejí tak představu o „sdíleném vědění“ pedagogů o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Na druhé straně můžeme identifikovat odlišné postoje a interpretace, zejména ve vztahu k problematice sociálního znevýhodnění a edukace sociálně znevýhodněných žáků.

Percepce transformace, vyrovnávacích opatření a rovnoměrného rozdělení sociálně znevýhodněných žáků

Transformace, uskutečněná ve školním roce 2008/2009, se dle vyjádření pedagogů neobešla bez problémů, ale nyní vládne přesvědčení, že se jednalo o správný krok, popřípadě k ní zaujímal informanti neutrální stanovisko. Problémy, které byly s transformací spojovány nejčastěji, byly problémy s příchodem nových (zejména romských) žáků, s jejich adaptací na režim nové školy. U ředitelů se objevoval názor, že pokud má škola sociálně znevýhodněného žáka od prvního ročníku, těžkosti jsou výrazně menší, jsou-li vůbec:

„[A]le, hm, jak to vnímám, takže vlastně ti žáci, kteří přišli z té školy na jednotlivé vlastně základní školy, tak my jsme to vnímali tak, že jsme měli velké problémy, jo, protože oni měli úplně jiný režim, jo, tam měli spoustu výhod a tak dále, které prostě... Chodili čtvrtě na devět nebo na půl deváté a tak dále. Zkrátka ty děti se velmi těžko zařazovaly vlastně do toho učebního procesu tak, jak... Ti, kteří nastoupili od první třídy, tak nebyl problém, jo, nebo ti, co teď chodí z přípravky, tak to je úplně prostě jiná káva, jo, to je, to je děcko prostě připravené. I ty rodiče si už od té první třídy vlastně nějakým způsobem naučíme jak spolupracovat se školou, když to řeknu takhle...“

„My nemáme s romskými dětmi zpravidla problém, pokud je máme od první třídy. Oni si od první třídy zvyknou na určitý styl práce, na to, že po nich chceme, chceme prostě to, co po ostatních...“

Názory v ohniskových skupinách potvrzovaly, že těžkosti s přeřazenými žáky byly obecně větší. Oproti názorům ředitelů byli ale informanti mnohem diferencovanější ve vztahu

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

k zvládnutí sociálně znevýhodněných žáků, kteří jsou ve škole od první třídy.²³ Na zrušení školy nám. Míru byly dle informantů na romské žáky kladeny menší požadavky režimově i co do požadovaných znalostí.

Dalším častým stanoviskem v rozhovorech bylo, že existuje určitá kritická hranice počtu sociálně znevýhodněných žáků ve třídě. To byl další problém spojený s transformací. Pokud přešlo do jedné třídy velké množství nových sociálně znevýhodněných žáků, vznikla nelehká situace, kdy nově přichozí žáci narušovali svou nekáznou chod třídy. Takto například popisovala účastnice (učitelka) ohniskové skupině přechod většího množství sociálně znevýhodněných žáků předcházející zkoumané transformaci. Jednalo se nicméně o analogickou situaci vzhledem k té, jež nastala ve školním roce 2008/2009 na jiných místních školách:

„Co se týká té transformace, prošla jsem si tím asi jako jedna z mála ještě tady s kolegyní. My jsme to zažily, ostatní jsou trochu mladší ročníky. Já si to pamatuji tak, to byla třída, která když skončila třetí základní škola, tak tady přišly nové tváře, jak žáci, tak kolegové, a z těch žáků se vytvořila pro nás šestá třída, do které se přiřadily do počtu asi 8 nebo 10 z předchozích těch pátých ročníků. Takže se vytvořila nová třída, kdy ten základ byl z té třetí základní školy, ti žáci z té vyloučené lokality nebo sociálně znevýhodněného prostředí, dejme tomu. Nedělalo to vůbec dobrotu. Učila jsem tam 3x týdně a fungovalo to tak, že ve výsledku do půl roku ty děti, které tam byly přidány, ty holky opustily tu třídu na základě žádosti rodičů. Takže nakonec ta třída byla zrušena a ti žáci, kteří v ní působili, bylo jich 14 nebo 12 dokonce, tak ti zase byli přiděleni do dalších tříd. A potom už to nějakým způsobem fungovalo. Jakmile se tam nechalo to jádro a jakmile se tam přidali ti ostatní, tak to nešlo sloučit.“

Vedle toho se objevila shoda o určitém kritickém počtu sociálně znevýhodněných žáků, který je odhadován obvykle na dva až tři žáky. Od určitého počtu těchto žáků je vnímán edukační proces jako výrazně ztížený. V dotazníkovém šetření byl identifikován jako nejčastěji udávaný počet do pěti žáků na třídu (viz předchozí kapitolu), následující ilustrativní citace uvádí počet šesti:

²³ Logicky se nabízí vysvětlení o nutnosti větší stylizace a ofiціальity odpovědí ze strany ředitelů škol.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„[A] učil sem tam a viděl sem, že to je prostě nemožné ten... Tam se nedal ukočírovat vzdělávací proces, při šesti dětech romských ve třídě. Prostě mi byli schopni rozbít kompletně celou třídu a to nefungovalo, takže jsme spíš hledali východiska jak...“

Tato zkušenost potvrzuje opodstatněnost modelu vzdělávacího systému, který se snaží o rovnoměrné rozložení sociálně znevýhodněných žáků. Problémy v mezietnických vztazích se sice dle pedagogů tu a tam objevují, nejsou ale líčeny jako dramatické. Z ohniskové skupiny na jedné ze škol vyplývá, že problémy ve vztazích mezi žáky mohou být také na sociálním a nejenom etnickém základě (v důsledku zvyšování sociálních nerovností mezi žáky) a že jako původci problémů nemusí být vnímáni vždy žáci sociálně slabší. Ti mohou být v některých případech naopak terčem nevhodného chování ze strany relativně zaopatřenějších spolužáků.

Z podpůrných kroků je pozitivně hodnocena role pedagogického asistenta pro romské žáky na škole, ač se objevovaly rozporuplné názory to, zda je vhodné, aby se jednalo o člověka z romské komunity.

„Jako je dobré, jak máme toho romského asistenta, toho pana A, což je vlastně pro tyhle děti jako jeden globální, který zajišťuje pro tyhle, třeba je odvede, když je někomu špatně, tak je odvede domů, protože se rodičům nedovoláme, je to výborná věc.“

„[C]elkem my se snažíme. Opravdu tam, když je nějaký problém s tímto dítětem, tak buďto ten romský asistent, ten zajde do té rodiny, a říkám, já mu tu práci teda nezávidím, protože oni ho berou, ostatní ho berou jako: To je ten, co dělá s těma bílýma, a v podstatě se na něj dívají teda s odstupem a nemá to jednoduché. Ale je fakt, že on opravdu ty rodiče, on je dořve, on je tady dovede do školy, když jsou nějaké problémy, že, protože on prostě pro ně přijede a odvede je doslova... jako jo a je fakt, že pomáhá nám strašně moc.“

Celoměstský projekt doučování je hodnocen pozitivně. Přesto se v jeho hodnocení vyskytly pochybnosti o tom, zda je opravdu využíván především těmi, kdo jej potřebují. Není jasné, zda měl projekt od počátku jednoznačnou podporu na všech školách. Na jeho pozitivní hodnocení mohla mít vliv také určitá finanční podpora škol.

U žáků ze sociálně vyloučených lokalit se údajně ukázalo důležité, aby se doučování odehrávalo mimo školu. V tomto ohledu je důležitá spolupráce s neziskovými organizacemi.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Určitý soulad mezi perspektivou a přístupem neziskových organizací (obvykle blízkých sociálním službám) a školy, který, zdá se, funguje mezi školou Janáčkovo nám. a Reintegrací a lze jej chápat jako příklad dobré praxe, však není samozřejmostí.

Celkově z analýzy rozhovorů vyplývá, že transformace z roku 2008/2009, rovnoměrné rozložení sociálně znevýhodněných žáků i podpůrné kroky mají mezi vybranými respondenty podporu. Hodnocení současného stavu se liší od pozitivního po neutrální. Pro hodnocení současné situace je rovněž důležité to, jak pedagogové vnímají vzdělání sociálně znevýhodněných žáků. Na tento aspekt se soustředíme nyní.

Etnicita a sociální znevýhodnění perspektivou pedagogů

To, že ne všichni Romové jsou sociálně znevýhodnění, stejně jako že ne všichni sociálně znevýhodnění jsou Romové, také jednoznačně vyplývá z kvalitativního dotazování. V ohniskové skupině na jedné základní škole se pedagogové shodli, že nezáleží na tom, zda je či není sociálně znevýhodněný Rom. Sociální znevýhodnění bylo v jejich očích spojováno s dlouhodobou nezaměstnaností, generačním předáváním vzorců pasivity a závislosti na sociálních dávkách, nepodnětným sociálním prostředím a absencí motivace dítěte pro práci ve škole a hledání zaměstnání ze strany rodiny. Může být spojováno s nižším intelektem, ale primárně ho lze chápat spíše jako absenci potřebných morálně volných vlastností v rodině, která působí na dítě:

„A to nemluvím o Romech, to mluvím o těch sociálně slabších, buď že je tam nižší intelekt, nebo není tam žádná motivace, nebo není tam fungující rodič, který sedne a doučuje a připravuje.“

„Já to vnímám, že se to v současné době hlavně netýká jenom Romů, přibývá obrovské procento těch majoritních společností, kterým je 20, 30 a nechodí do práce.“

„Pokud vidí, že ten rodič celý život nepracuje, ten vzor je pro něho jasný. Pokud dítě vidí, že chodím do práce, chodím na nějakou dobu, vracím se v nějakou dobu, práci si nosím domů, tak je dost velký předpoklad, že to převezme a bude to dělat taky. Já to po něm budu vyžadovat a vyžaduji to už dneska, a jestli ten vzor už nefunguje a funguje tam ten, že stát mě uživí nebo někdo jiný, já nevím, nemusím to být já, co se musí starat, ty děti přijímají

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vzory a nejvíce těch nejbližších, tedy rodičů. To ví psychologové staletí, takže mě nepřekvapilo, že problémy jsou takové, jaké jsou. My jenom narážíme na výsledky“.

V tomto ohledu lze doplnit, že určitá kritická hranice počtu žáků v hodnocení dotazníkového šetření se nevztahuje jen na Romy, ale i na další sociálně znevýhodněné žáky. Jako problém byla v této ohniskové skupině zmíněna také chudoba některých rodin z většinové společnosti, s tím že tyto rodiny mohou být nedostatečně podporované ze strany sociální politiky státu (což s sebou nese předpoklad, že chudoba nemusí vždy znamenat „sociální znevýhodnění“, které je spojováno vedle chudoby s dalšími charakteristikami jedince či rodiny):

„...máme tady u paní učitelky ve třídě, kdy dívka žije jenom s maminkou, maminka je ještě nemocná, takže má jen omezený balíček těch peněz. Ona si zaplatila lyžák a už neměla na další akce, které jsou třeba ve škole, kina, divadla. Ani těch 70, 80 Kč nemá, protože si to vyčerpala už na tu jednu věc, tak jestli by nebyla někde se nenašlo na město, že pro tyhle děti aby prostě mohly se někde podívat. Tím pádem nemůže navštěvovat kroužky, protože když chcete svůj talent někde rozvíjet, tak dneska to stojí peníze. Není to za pár kaček ale za nějaké tisíce. Když vidíte, že na to to dítě má, je snaživé, tak pomoci tady těmto dětem...“

V interpretaci některých pedagogů byla patrná snaha vnímat selhání edukačního procesu, jak bylo zmíněno, jako vinu rodiny: nejde jen o nepodnětné rodinné prostředí, ale špatnou motivaci a celkově špatný přístup ke škole. Možnosti pedagoga ovlivnit tento proces jsou vnímány jako omezené:

„Jenže to je, to nemůžeme tady jenom tlačit my, tady je to, že ta spolupráce prostě není nebo že to nefunguje doma, že pokud ten nátlak nebo prostě musíš něco dělat, jestli se chceš mít líp než my, tak ty musíš pro to něco udělat. Nic ti nespadne samo, tak my ty děti tady nedonutíme a zvláště opravdu, když není komunikace rodič a učitel, tak to fakt ten postoj bude mít ten, co má.“

„Možná motivovat ve škole, ale ta hlavní motivace by měla pocházet z představ toho žáka, toho zákonného zástupce, co vlastně v tom životě bude dělat, a tady naše snaha končí. My s nimi nežijeme doma. My jsme za ně zodpovědní ve škole, nám se podaří i zázrak v té škole, ale z té školy jde zase domů a jestli tam nemá prostředí pro to, aby z něho bylo něco

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

užitečné pro společnost, tak s tím mu škola opravdu, to musí ten, ještě je dobré, když v té třídě je jenom jeden, možná dva a nedají se dohromady, pokud oni jsou mezi těma dětma, co se chtějí vzdělávat, tak oni nemají tu možnost dál prohlubovat tu svoji neznalost, že nechtěli se učit, nějakým způsobem se snaží aspoň něco a je fakt, že to rodinné prostředí, pokud tam není...”

Jako nástroj nápravy se potom jeví nátlak státu skrze sociální odbor, tedy vnější tlak ze strany státu. Je otázkou, zda daný postoj neodráží určitou bezmoc učitelů ve vztahu ke vzdělávání některých žáků, kdy dochází k selhávání dostupných nástrojů:

„Spousta těch peněz, které dostávají na sociálních dávkách, tak spousta těch peněz není využita ve prospěch dětí, ale jsou využívány ve prospěch zájmů rodičů a ne ve prospěch těch dětí, mělo by se to hlídat. Já vím, že je to těžké, ale mělo by se to hlídat, neplníš si své povinnosti vůči svým dětem, tak ty dávky půjdou dolů. Já si myslím, že by to hodně nezabralo, protože když jsme začali trošku pracovat se sociálkou a jim už jenom tu hrozbu, že ta sociálka o tom ví a nic se neděje, tak na některé to zabere a na některé už ne, ale už to pomaličku zabírá, ale pro ně je důležité ty peníze, tak si myslím, že pro ně bude největší trest, neplníš si své povinnosti, tak vám snížíme peníze, které jsou na těch dávkách, a to si myslím, že potom by se víc starali o ty děti.”

Z druhé strany učitelé v této ohniskové skupině zdůrazňovali, že hodnocení zkušeností s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí je individuální, rozhodně se neobjevuje názor, že by se nevyskytovaly i pozitivní případy. Vedle těchto tvrzení se v ohniskové diskusi objevovaly i názory, že nelze zobecňovat, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí se navzájem liší. Předcházející výroky lze interpretovat také jako určitou frustraci a bezmoc ve vztahu ke vzdělávání některých dětí. Naproti tomu individuální přístup pedagoga spojený s empatií může v očích učitelů přinášet výsledky:

„tak úspěch se týká romského žáka H, který když jsem dostala třídu, která už odešla, tak do té 6. třídy k nám propadl. Ze začátku to bylo složitější, ale musím říct, že se mu podařilo dodržovat všechna pravidla, které jsme měli. Věděl, že nad ním stojím, komunikovala jsem i se střediskem výchovné péče, tady v Krnově, přímo s tím pánem, který ho měl pod sebou, on to věděl, protože on tam Honzíka několikrát zahlídl a prostě do té třídy zapadl úplně skvěle a choval se tak jako všichni ostatní. To bych se mohla za tento úspěch pochválit...”

Budeme-li se dále věnovat edukaci již výlučně romských dětí, lze zmínit také názor učitelky na prvním stupni, jak je třeba přistupovat k romským dětem:

„Ano, ano, zdá se mi, že jsou i více emotivnější, když chci, aby si něco pamatovaly, musím zahrát na jejich srdíčka. A ono to pak jde líp, že když mluvím o tom: pozor přes cestu! nevezme si z toho nic, ale když řeknu pozor přes cestu, mohlo by se ti něco stát, přijela by pro tebe sanitka a maminka by plakala, tak to zabere, je to sice z mé strany takové vydírání, ale funguje to. To se ho musí dotknout, aby si něco vzalo.“

Lze předpokládat, že na vztahu učitel-dítě lze pracovat a může představovat východisko pedagogického působení a motivování žáků z romského prostředí. Ve vzdělávání romských žáků pedagogové uvádí určitý zlom. Kdy se ale odehrává, na tom se neshodnou, že ale existuje, na tom ano. Buďto hovoří o přechodu na druhý stupeň, nebo o nástupu puberty. V této době začnou být dle pedagogů děti mnohem méně pedagogickým procesem ovlivnitelné. I když toto nebylo takto explicitně pojmenováno, zde bychom mohli hledat rozdíly v sociálním znevýhodnění dle etnicity, protože u sociálně znevýhodněných dětí z majoritní populace tento zlom takto zdůrazňován nebyl. Se zlomem je spojován vliv vrstevníků a dospívání:

„Je to spíš v tom, jak přijdou prostě do té puberty, když se přestanou (chovat), jestliže děcko má v šesté třídě jednu dvě trojky a pak v osmé třídě propadne z pěti předmětů, tak je to jednoznačně...“

„Ty kritické roky, to je jednoznačně jako fakt, to je postřeh, který je naprosto jako věrohodný, s tím nic neuděláme...“

Vedle této skutečnosti další zajímavý fakt představuje, že romské rodiny nejsou vnímány pedagogy ve vztahu ke škole jako homogenní skupina. Časté bylo rozdělování na rodiny, které nějakým způsobem se školou kooperují a podporují u svých dětí vzdělání (menšina), a rodiny, které nespolupracují se školou vůbec, nebo jen pod nátlakem. Učitel doučování následujícím způsobem popisuje rodiny, kterým na vzdělání dětí záleží:

„Jsou dva typy. Jsou rodiče, v menšině, co jim opravdu záleží na tom, aby ty jejich děti vzdělání měly, vnímají to určitým způsobem jako hodnotu. Ale to je v podstatě gádžovský



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pohled. To jako kdybysme si udělali žebříčky hodnot, tak u těch Romů, když nebudou vědět, že to tam chcete mít, tak Vám to tam nenapíšu.. Jsou takové rodiny, většinou nežijou tady v té lokalitě, ale jakoby oni, i když nežijou v té lokalitě, tak tady mají tu rodinu, tak s těma dětma se tady přirozeně vyskytují, posílají ty děti sem a sami říkají, že nechcou, aby dopadly jako všichni ostatní tady, když se podívají kolem, když bydlí oni třeba někde jinde, oni jsou ještě třeba produkt toho, že mají tu zvláštní školu, nikdo je nezaměstná, pracují někde v technických nebo takhle, ale aspoň pracují a chtějí, aby ty jejich děti měly nějaký trochu lepší život. To je menšina, ale jsou takoví. To je potom právě ta motivace rodiny, že tam k tomu zlomu, i když třeba ty tendence jsou, tak ta rodina nedovoluje, aby k němu došlo, pohlídá si to dítě a to dítě dál chodí, nebo se učí doma...”

V rozhovorech se také opakovaně opakovala informace o úspěšných Romech, kteří složili maturitu, či mají nadprůměrný prospěch. Z ohniskové skupiny s romskými rodiči vyplývá, že školu určitým způsobem ve svém životě akceptují, a to navádí k závěru, že potenciál školy jako inkluzivního nástroje existuje. Můžeme rozlišit rodiny, podle významu, který připisují škole, a pro některé rodiny může představovat škola jeden z klíčových nástrojů vymanění se z marginální sociální pozice. Přesto inkluze romské menšiny skrze školu zdá se často selhává. Výhoda „krnovského přístupu“ je dle našeho soudu v tom, že někteří aktéři si položili otázku: kde je chyba?

Významným aktérem v Krnově je ředitel jedné základní školy, který si vytvořil na základě vlastní zkušenosti teorii selhání Romů v edukačním procesu a důvodu jejich narušování výuky:

„Před šesti lety, právě v době, kdy já sem tady přišel a věděl jsem, že vlastně tady přišli noví Romové, učitelé, děti na to nebyli připraveni a byla to opravdu eskalace napětí a krize, já jsem si schválně vzal třídu, kde bylo nejvíce Romů a učil jsem tam a viděl jsem, že to je prostě nemožné, ten tam se nedal ukočírovat vzdělávací proces, při šesti dětech romských ve třídě, prostě mi byli schopni rozbít kompletně celou třídu a to nefungovalo. Takže jsme spíš hledali východiska, jak to udělat a bavili jsme se i s romskými dětmi a s rodiči a vlastně z toho vznikl projekt...”

„Centrum následné péče jsme tomu říkali, centrum následné péče, který byl cíleně zřízen pro to, aby tam děti mohly dělat domácí přípravu, protože v těch podmínkách, kde oni žijí,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

tak tu domácí přípravu dělat nemůžou, my jsme totiž procházeli ty domy, byty, kde žijí, a zjistili jsme, že prostě tam žije šest dětí s rodinou v jedna plus jedna bez vody, bez elektřiny a takovydle věci, tam se prostě nedá učit, připravovat na výuku.“

„Bylo to hlavně proto, že my jsme zjistili, že ten jako dyby ta nekázeň a ten nepořádek a ta neschopnost vlastně učit v těch třídách byla dána hlavně tím, že ty děti měly obrovský rozdíl hm těch vědomostí oproti ostatním dětem, jo, to znamená, oni, když byly v té šesté třídě, tak vlastně jejich jako kdyby vědomosti výukové byly na úrovni třetí třídy a tím pádem, co tam chtěli dělat, oni tomu nerozuměli, co se tam bere, pro ně to byl prostě cizí jazyk, cizí příklady, všechno, takže my jsme se snažili už od začátku od první třídy pracovat s tím, že vlastně jako dyby připravujeme, snažíme se stírat ty handicapy.“

Na základě své analýzy problému ve spolupráci s neziskovou organizací vytvořil klub doučování ve vyloučené lokalitě. Ten je přes internetové aplikace propojený se školou a umožňuje komunikaci pedagogů doučování a školy. Pedagog doučování ví, co by se měl žák naučit, a stejně tak pedagog ví, jaké učivo ve své přípravě žák zvládl (může tak také snáz docházet k pozitivní motivaci pro studium). Dále škola využívá práce terénního pracovníka, který navštěvuje rodiny, například v případě absence dítěte ve škole. Tuto snahu lze hodnotit, že ředitel se snaží vytvořit systémové (inkluzivní) nástroje, které nechtějí ponechat úspěch edukace pouze v rovině vztahu pedagog-dítě (rodina) a snaží se pracovat se sociálními a kulturními vlivy, které vstupují do edukace. V tomto ohledu pak není problém spatřován v jedinci (rodině), ale v sociálních podmínkách, které je potřeba ovlivňovat. Z ohniskové skupiny provedené na dané škole vyplývá, že učitelé na této škole nikterak nezpochybňovali daný přístup k Romům, jejich stížnosti byly spíše na to, že si pracovní stres a úkoly „nosí domů“. Daný model dle jejich soudu funguje, ne však pro všechny žáky ze sociálně vyloučené lokality, s některými rodinami je spolupráce velmi obtížná.

6.1.2 Perspektiva zákonných zástupců

V ohniskové skupině rodičů na jedné základní škole složené z šesti matek neromských dětí se neobjevovaly kritické hlasy směřované k přítomnosti romských dětí, ani tato oblast nebyla asociována s problémy, které je ve vztahu ke škole trápí, výjimkou byl postoj jedné účastnice výzkumu, celkově velmi kritický ke škole. Spíše se objevovaly běžné problémy



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

týkající se velkého množství dětí ve třídě, zátěže, špatného přístupu učitele, špatných vztahů v kolektivu dětí. Ve vztahu k romským dětem zazněly tyto odpovědi:

„Já si myslím, že ty romské děti jsou začleňované průběžně do těch škol, takže si myslím, že v každé třídě nějaké to romské dítě je a záleží, jak se ty romské děti začlení do kolektivu, některé jsou úplně v pohodě, že prostě jenom ta barva pleti je rozdílná, ale jinak se chovají úplně v pohodě a ti, co jsou trošku problémovější, to nevím, to jsem se přímo ve třídě nesetkala, že by někdo nějak vystupoval nebo zlobil, takže...“

„My máme ve třídě v 2. A nějaké romské děti, ale i tak, jak se bavím s paní učitelkou nebo se třeba bavím se synem, tak jako nějaké zjevné problémy, že by tyto děti zlobily, vyrušovaly, měly konflikty mezi sebou, tak nejsou.“

„Když už se dostanou tak daleko, tak už je to hodně někde jinde. To už vidíte od školky, potkáte romské rodiny ve školce, to je už na nich vidět od základu, to prostě myslí vážně, nebo já nevím, jak to říct, jako že se k tomu vedou, začleňují se v pohodě, komunikují s okolím, je to.“

„Ale my jsme neměli bohužel to štěstí, že my jsme ho neměli ani u té dcery, který by se choval slušně. Oni jezdili do té Anglie, takže odjeli, přijeli noví, takže my už jsme jich vystřídali asi 6 a pokaždé to byla katastrofa. Oni měli špatné známky, protože tady se hodnotí známky...“

Z diskuse s romskými rodiči (které se zúčastnilo šest žen a čtyři muži) jednoznačně zaznělo ocenění klubu doučování Devítka a práce pedagogů doučování. Z ohniskové skupiny vyplynulo, že někteří z nich se s ředitelem školy, kam byly jejich děti přeřazeny, dostávali do konfliktních situací, nicméně přestože ocenili fungování zrušené školy na nám. Míru, jednoznačně se vyjádřili proti segregovanému školství:

T: Mě ještě napadá, jak si myslíte, že to je pro ty vaše lepší, aby byla taková škola, kde chodí víc těch romských dětí nebo, aby to bylo smíšené?

„Smíšené.“



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Je to lepší, když je to smíchané, kdyby byli jen Romové pohromadě, tak by to nedělalo dobrotu“.

„To by mohla každá škola shořet.“

„Nedělalo by to dobrotu, to vidíte, když smícháte většinu romských obyvatel, tak vidíte, jak to vypadá. Potom z toho dělají ghetta. Ale nikdo se nepřizná, kdo tam ty Romy nastěhoval, my jsme se tady sami nenastěhovali. Někdo nás tam musel nastěhovat. Samozřejmě dělejte si tam co chcete, aspoň o vás bude co psát každý rok, celý rok. To je odjakživa, dalo by se říct, když půjdete do Opavy, do Ostravy nebo kamkoliv, tak uvidíte romské ghetta, protože někdo určitý člověk, který má vyšší moc, vás tam nastěhoval, jenom aby byl pokoj. To je to samé s našima děckama, jestli bude škola dělat rozdíly, budou dávat jenom Romy, Romy do té školy, tak to dopadne tak, jak to dopadlo na nám. Míru, že.“

„Určitě by se to mělo roztřídit.“

Ve vztahu k práci pedagogů se objevil požadavek nediskriminačního přístupu (nejen v oblasti školství) a také potřeby dobrých vztahů učitel-dítě. Nicméně přístup učitelů se dle jejich soudu liší, někteří učitelé se zajímají o potřeby dětí.

„Měli by se chovat i k romským dětem líp, trošku tu lásku, ne ty jsi Rom, dobře, neumíš to, tak tady máš pětku, on si myslí potom to svoje...“

„Ale ono to nejde tak vidět, ale na těch školách jsou učitelé, kterým o ty romské děti jde. Poznává se to na tom, že spolupracují třeba s námi, jde to trochu mimo vás, vy o tom třeba nevíte, ale oni posílají informace, i o to dítě jim jde, není mu to fuk, chce, aby mělo to dítě úspěchy ve škole ...“

Jako poměrně velký problém byl vnímán nedostatek práce v regionu a to, že vyučení nemusí znamenat pro dítě jistotu práce, také byl zmíněn nedostatek vhodných učebních oborů v regionu. Z odpovědí lze uzavřít, že většina informantů školu jako instituci akceptuje a snaží se o to, aby jejich dítě bylo vyučené, dvojice rodičů, která se zúčastnila ohniskové skupiny, zmínila, že má dceru na maturitním oboru.

Skutečnost, že ani v jedné z ohniskových skupin rodičů nezazněly výhrady k způsobu rozřazování dětí do škol a ani mezietnické vztahy nebyly hodnoceny nijak konfliktně, navádí

k závěru, že transformace nevedla k růstu napětí, nebo že pokud vedla, situace již rozhodně nikterak dramatická není.

6.1.3 Perspektiva ostatních aktérů

Dále byly provedeny dva rozhovory v neziskových organizacích (s třemi informanty), rozhovor s třemi informanty ze Základní školy praktické v Krnově, pracovníci Agentury pro sociální začleňování, s vedoucí Speciálně-pedagogického centra, s dvěma vedoucími pracovníky pro oblast školství Městského úřadu a zaměstnancem sociálního odboru. Rovnoměrné rozřazování žáků je vnímáno pozitivně, pouze informanti z praktické školy k němu měli neutrální stanovisko.

Problém, který byl zmíněn, byla otázka souladu pojetí sociálních služeb a doučování. Doučování dětí je navázáno v Krnově ve dvou případech na sociální službu (nízkoprahový klub pro děti a mládež a aktivizační službu pro rodinu) a principy sociálních služeb (zakotvené do standardů kvality) jsou v některých aspektech odlišné od přístupu v rámci školství a kladou například více důraz na dobrovolnost využívání služby (nyní však doučování probíhá mimo režim sociální služby). Nicméně objevoval se názor, že právě u romských dětí je důležité, aby doučování probíhalo mimo školu.²⁴ Velmi pozitivní bylo hodnocení pracovníce Agentury pro sociální začleňování, která chápala svoji roli v Krnově spíše jako podporování toho, co již funguje.

„My jsme od roku 2014, od července. My jsme spíše pomocníkem, ty věci, které oni už mají utužit, spíše z finančního hlediska a rozvíjíme je dál. My nejsme hýbatel změn. Jsme spíše pomocníkem toho, co již funguje.“

Důležitá je role jednoho z úředníků, který se ve městě věnuje oblasti školství. Je jeden z iniciátorů rovnoměrného rozdělení žáků ze sociálně vyloučených lokalit dle spádových obvodů škol. Podobně jako zmiňovaný ředitel základní školy popisuje osobní kontakt s romskými žáky a jejich životními podmínkami. Hovoří o dlouhodobém úsilí města se tímto problémem zabývat (kdy v minulosti byl například otevřen přípravný ročník).

²⁴ V tomto ohledu se jako důležitá jeví spolupráce organizace poskytující doučování a školy.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Takhle to řeknu: před těmi 18 lety, když já jsem přišel do té předškolní přípravy, tak mi padla brada, protože já jsem netušil, že existují rodiny, které v životě nekoupí děcku pastelku nebo nekoupí mu omalovánku nebo leporelo, jo. Já jsem tam viděl šestileté děti, které neznaly barvy. To byla naprostá tragédie. Já jsem si říkal, toto se nesmí udržet, to se musí rozvinout, protože ty děcka nemají šance...“

Skutečnost osobního kontaktu ukazuje, že cíl řešit edukaci sociálně znevýhodněných žáků z romského etnika je spojený s „hledáním podstaty problému“. Hledání řešení popisuje pracovník městského úřadu jako metodu pokus/omyl, tedy vyrůstající z kontaktu s praxí a ne z teoretických konceptů:

„To byl nějaký takový přirozený vývoj. Ten Krnov velikostně je, on je dobře nastavený. Já nevím, jak by tenhle problém řešilo velké město. Takže tady se to dalo pořešit, bylo to děláno způsobem pokus - omyl a vyšlo to, výsledkově to docela vyšlo.“

Daný přístup ukazuje na odvahu postavit se problému, který není vnímán jako problém „speciální, nápravné“ pedagogiky, ale problém, jemuž je potřeba porozumět a je třeba se mu postavit. Daný přístup hledá inovace v kontaktu s praxí a nespolehá na specialisty, kteří by měli takovéto náročné úkoly řešit (což de facto znamená volání po zázračném řešení, nebo odmítnutí zodpovědnosti).

6.1.4 Shrnutí - Krnov

Z popsaného přístupu některých aktérů v Krnově daný přístup nepřevažuje pravděpodobně početně, získal ale ve městě značný vliv, je patrná snaha dobrat se podstaty problému a hledat jeho řešení. V tomto ohledu navazuje dobrá praxe školy, zaměřená na doučování znevýhodněných žáků v lokalitě a propojení učitelů doučování s pedagogy školy s využíváním práce terénního pracovníka, na pozornost, kterou problému věnuje oddělení školství a snahu řešit vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit jejich rovnoměrným rozdělením do škol, tříd. Romové na jedné straně zmiňovali konflikty, které s danou školou měli (z toho lze soudit, že škola se konfliktním situacím nevyhýbala), zároveň ale velmi oceňovali práci klubu doučování v lokalitě.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Výsledky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků lze spatřovat v menším přerazování romských dětí na praktické školy, které mnoho informantů zmiňovalo, potvrzují tento předpoklad i informanti z praktické školy s uvedením, že Romů v posledních letech ubývá (v současné době jejich počet ve škole odhadli na 15)²⁵. Dále výsledky spojovali s dlouhodobou prací, která přináší drobné výsledky a úspěchy (mohli bychom hovořit o opatrném optimismu některých aktérů), jako je například to, že Romové začínají využívat mateřské školky, či některým dětem se daří mít ve škole dobrý prospěch. Romové potřebují dle soudu některých z nich pozitivní vzory, které mohou působit dále na ostatní z nich. Důležité je také dle jejich soudu, aby se proměnila zkušenost, jakou Romové se školou mají, která pak může pozitivně působit ve výchově další generace na základní škole. Zmiňují dva největší limity svých snah: nenávaznost soustavy středního školství ve městě a nezaměstnanost v regionu, která působí spolu s diskriminací na trhu práce na Romy demotivačně.

Postavení romských žáků by se dalo charakterizovat v mnoha případech jako postavení na okraji vzdělávacího proudu. Z ohniskové skupiny s romskými rodiči lze soudit, že škola inkluzivní potenciál nesporně má, pro některé romské rodiny může škola představovat možnost emancipace. Úspěch inkluze ale není závislý pouze na základním školství a v tomto ohledu nemusí optimální nastavení systému základního školství nutně znamenat úspěch inkluzivního procesu. Stejně tak není jasné, jestli pouze snaha převzít parametry systému z Krnova nutně musí vést k srovnatelným výsledkům. Řešení byla hledána metodou „pokus/omyl“, vyrůstala z praxe a ne z teorie. Otázkou je, jak by daný systém mohl fungovat ve větším městě, a především za určitými úspěchy v oblasti školství lze vidět více způsob myšlení o problému než mechanické nastavení určitých kroků a parametrů.²⁶

Aktéři by uvítali stabilitu financování modelu, který se dle jejich soudu osvědčil. Učitelé v ohniskové skupině na škole nejvíce zasažené transformací nikterak nezpochybňovali daný přístup k Romům, jejich stížnosti byly spíše na to, že si pracovní stres a úkoly „nosí domů“.

²⁵ Rozdělování žáků na romské a ne-romské se však spíše bránilo s uvedením, že k romské národnosti se děti nehlasí. Ukazuje se, že se jedná o citlivé téma, které mnohdy ztěžuje komunikaci.

²⁶ Důležité bylo pravděpodobně také, že se pro tento krok podařilo získat politickou podporu.

V tomto ohledu se stabilita situace a motivační pobídky pro iniciativu nad rámec běžné role učitele jeví jako důležitá podpora.

6.2 TRANSFORMACI VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU V SOKOLOVĚ: ROZDÍLNOST PERSPEKTIV

Následující text zahrnuje perspektivu pedagogů, zákonných zástupců žáků a dalších aktérů edukace, identifikovanou v jejich zaznamenaných výpovědích. Stejně jako v Krnově se primárně zaměřuje na vnímání transformace realizované ve školním roce 2011/2012, vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků obecně a současnou situaci v soustavě základních škol v Sokolově z hlediska pedagogických pracovníků, zákonných zástupců a ostatních aktérů edukace. Na rozdíl od tohoto kontextu klade větší důraz na rozdílné pohledy v rámci těchto perspektiv. A protože ty, které hodnotí transformaci pozitivně, významově odpovídají krnovskému modelu, větší pozornost se zde soustředí na negativní aspekty hodnocení transformace.

6.2.1 Perspektiva pedagogických pracovníků

Zatímco individuální rozhovory byly realizovány ve spolupráci s představiteli všech základních škol, ohniskové skupiny se uskutečnily na dvou z nich, kam v rámci transformace přešlo žactvo ze zrušené 4. ZŠ Sokolovská.

Ta byla respondenty popisována jako původně „*prestižní*“, pak „*problémová*“ či „*specifická škola*“. Změnu statusu zapříčinila proměna skladby obyvatelstva. Kolem roku 2000 se ve spádové oblasti dané školy začaly kumulovat sociálně znevýhodněné rodiny, zejména romské, na což ty movitější a zvláště neromské reagovaly stěhováním se z lokality pryč. Postupem času se ZŠ Sokolovská stala takzvaně „*romskou*“. Své děti sem přihlašovali romští rodiče také z jiných částí měst. Podle informantů to vyplynulo jednak z přijatelnějších vzdělávacích podmínek a dobrých vztahů mezi pedagogy a žáky, potažmo jejich rodiči, jednak z diskriminace pocítované romskými rodinami v jiných školách.

Percepce transformace, podpůrných opatření a rovnoměrného rozdělení sociálně znevýhodněných žáků

Výzkumná zjištění poukázala na relativní shodu v chápání transformace jako jednoznačně ekonomického opatření, které bylo školám vnuceno vedením města. Snaha ušetřit na provozu soustavy základních škol byla tím hlavním důvodem zrušení jedné základní školy a přeřazení jejích žáků na ostatní pracoviště. O výběru ZŠ Sokolovská rozhodlo to, že měla nejméně žáků v poměru ke svým celkovým kapacitám. Svůj podíl na tom měl i špatný technický stav budovy, jejíž rekonstrukce by vyžadovala další výdaje. Jiné identifikované motivace, jako je zajištění inkluzivního vzdělávání a zlepšení pedagogického působení, byly celkově spíše rozporovány anebo popírány.

O tom svědčí i to, že v ohniskových skupinách byly tyto motivace zmíněny pedagogy jen dvakrát. V prvním případě se jednalo o přitakání zájmu ušetřit na provozu sítě základních škol, ve druhém o schvalování záměru zrušit segregované školství a zvýšit šance žáků ze segregované školy na úspěch v běžném vzdělávacím systému. Obojí bylo přitom deklarováno na velmi obecné úrovni:

„Abych pravdu řekla, tak žádné pozitivum nevidím... Možná jediná je ta finanční úspora, to jediné mě napadá.“

„Myslím si, že svět není černobílý a žít ve skleníku se nedá. Ty děti byly tou svojí školou více chráněny. Žily v té své komunitě, ta komunita určovala, kam až se můžou dovzdělat. Oni žily v umělém světě, a až to dochodily, tak je hodili do toho normálního světa. Děti, které teď přichází do prvních tříd, by měly být tady s námi, a je jedno, jestli je černé nebo bílé.“

Co se týče obecného hodnocení transformace, zde již jednoznačné závěry vyvozovat nelze. Zatímco první fáze kvalitativního dotazování (ředitelé) nasvědčovala spíše relativně pozitivnímu přijímání zrušení ZŠ Sokolovská a rozptýlu jejích bývalých žáků, další fáze (učitelé a jejich zástupci) již přinesla množství negativních ohlasů. I když se většina informantů shodovala na tom, že v současné době je situace ve školách stabilizovaná, pro část z nich není nynější stav zdaleka uspokojivý, ba dokonce jej považují v jistých ohledech za mnohem horší než před transformací. Kritiku transformace lze nahlédnout dvěma způsoby. První se

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

týká odmítání samotného transformačního záměru, respektive „*sloučení škol, které byly na úplně jiné úrovni*“. Druhý způsob referuje o vlastním provedení transformace, které bylo poznamenáno množstvím negativních průvodních jevů.²⁷

Pokud máme lépe pochopit první část kritiky, je nezbytné nejprve osvětlit, v čem spočívala ona „specifičnost“ ZŠ Sokolovská. Pedagogickými pracovníky byla ZŠ Sokolovská v první řadě chápána jako instituce, jež byla oproti jiným základním školám lépe uzpůsobena ke vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí, převážně romských. Nebyla tedy ani běžnou, natož prestižní školou, ani školou praktickou či speciální. Byla specifickou školou, což bylo dáno pěti hlavními faktory:

- ☐ Obecně nižší nároky kladené na tamější žáky a menší objem učiva probíraný v relativně delším čase,
- ☐ vyšší kvalifikace učitelů vzdělávat a vychovávat sociálně znevýhodněné žáky daná především dlouhodobými praktickými zkušenostmi,
- ☐ nižší obsazenost tříd a tomu odpovídající možnosti pedagogů se žákům individuálně v dostatečné míře věnovat a
- ☐ vyšší potenciál znevýhodněných žáků zažít úspěch ve vzdělávání, kterého by za jiných podmínek nedosáhli,
- ☐ to vše se pak pozitivně promítalo do jejich vzdělanostní motivace a spolupráci s pedagogickým personálem.

Z tohoto důvodu převládalo v obou ohniskových skupinách mínění o vhodnosti zachování školy, kde to podle slov bývalé zaměstnankyně ZŠ Sokolovská „*všechno fungovalo*“.

Následující citace to dokládají:

„Zrušení té školy byl úplně špatný krok. Tam s těmi dětmi uměli pracovat. Už tam chodili třetí generaci, tam to fungovalo.“

„Na té minulé škole, když bylo těch sedm dětí ve třídě a měly tu hranici nastavenou nízko, tak tam byly ty děti spokojené. Ale potom, i když z těchto rodin sem budou chodit dál

²⁷ Toto rozlišení je třeba vnímat jako ryze analytické, empiricky se pochopitelně tyto body různě překrývaly a navzájem ovlivňovaly.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

sourozenci z těchto rodin ze stejného zázemí a vpadnou mezi ty štičky, které tady máme, tak si budou prostě připadat... budou rezignovat na to prostředí.“

„[B]yl to opravdu špatný krok. Nemůžeme udělat kulatý čtverec. Nejde to. Když to nejde, tak to nejde.“

Celkovou podobu takto laděné kritiky dovádí do důsledku následující úvaha. Podle sokolovského pedagoga by bylo přiměřenějším řešením transformace městské soustavy základních škol zrušení některé z běžných škol, například 1. ZŠ Pionýrů a/nebo 2. ZŠ Rokycanova. Cíle ekonomické efektivity by bylo dosaženo, aniž by bylo zrušeno pracoviště s příhodnými podmínkami ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Způsob realizace transformace byl kritizován jak s ohledem na postup vedení města, tak na reakce některých přijímacích škol. Vedení bylo vytýkáno zejména neúměrné prodlužování celé přípravy transformace, které vyživovalo napětí mezi zaměstnanci škol, obávajícími se o své pracovní uplatnění. Dlouho totiž prý nebylo zřejmé, která škola bude zrušena. Jakmile bylo jasné, že zrušena bude ZŠ Sokolovská, vyvolalo to odpor ostatních pracovišť k přijímání jejích žáků (neboli, jak je údajně charakterizoval kdosi z účastníků projednávání - „Cikánů ze čtyřky“). Strach z přenosu stigma „cikánské školy“ a z toho vyplývající reorganizace výuky se prý rovněž velice podepsal na zhoršení vztahů mezi zúčastněnými aktéry. Ty již předtím byly prý vysoce konkurenční a přijetí bývalých žáků ZŠ Sokolovská bylo vnímáno jako znevýhodnění na lokálním vzdělávacím trhu. Bývalá učitelka ZŠ Sokolovská popsala atmosféru v době projednávání transformace takto:

„Tak my jsme věděli, že rozhodně to (pracovní) místo nebude, ale oni pořád, že ano, že dělali průzkumy, a prostě to tak nebylo. Tak je jasné, že jsme nad tím nejásaly. Jak jsme na těch jednáních byly, tak tam zaznívalo i z jiných škol: ‚Nedělejte to, nedělejte další cikánské školy. My je nechceme. Kam ty děti půjdou?‘ Ta atmosféra byla negativní. My jsme to nechtěli, ale oni to taky nechtěli. Takže to bylo negativní, bych řekla, že všude. Je pravda, že doba byla napjatá dlouhou dobu. Dlouho se nevědělo, která škola tu bude. A město stále rozhodnutí odsouvalo na další a další jednání zastupitelstva. Až se zjistilo, že naplněnost je 65 % – škola může fungovat slušně finančně při počtu 250 dětí, ale je to hraniční, když to začne klesat, je to průšvih –, když to tady sečetli, tak to bylo jasné jak facka, ale je pravda, že se to přelejvalo, přelejvalo a vymýšlelo se kdesi cosi. Pak to nějakým způsobem skončilo a

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

*na nikoho se neukázalo, a pak těch fám... To byl tak hnusný rok, tak hnusný, když jsem si...
Ty vztahy nejsou dobré, ony se narušily, ony byly narušené už i tím, jak ubývá dětí, tak je
neskutečná rivalita mezi řediteli.“*

Rovněž i další informanti upozorňovali na odmítání či přinejmenším neochotu přijímat bývalé žactvo ZŠ Sokolovská na straně zachovaných škol. Zaznamenáno bylo obecné zhoršení prospěchu, nárůst kázeňských přestupků a prohloubení frustrace a celkové odcizení se vzdělávacímu systému. Ve výsledku tak část dětí ztratila motivaci do školy docházet a spolupracovat. U některých rodičů to vyvolalo podrážděné reakce, vyživované dojmem, že je pedagogický sbor vůči nim předsudečně zaujatý. Někteří pedagogové se zase v důsledku toho cítili ukřivdění, což jistě nepřispělo k budování dobrých vztahů mezi školou a rodiči.

V tomto ohledu bylo zrušení ZŠ Sokolovská prezentováno jako popření myšlenky inkluzivního vzdělávání, kterou jiní informanti využívali k rámování transformace. Někteří zúčastnění pedagogové přímo hovořili o „zástěrce“ spíše než o skutečném důvodu k transformaci. Objevily se také názory, které vysvětlovaly změnu v původním návrhu přesunout blokově celé třídy na některé vybrané školy jednak odporem těchto škol, které nechtěly převzít veškeré transformační náklady, jednak aktivitou rodičů žáků ZŠ Sokolovská, kteří sami začali přehlašovat své děti na jiné školy, když se dozvěděli o chystaném záměru. V každém případě tato motivace nikdy nebyla podle dotazovaných pedagogů stěžejní.

Co se týče pedagogické praxe, negativní hodnocení transformace lze shrnout pod tři hlavní kategorie. Za prvé se zhoršilo klima ve škole, a to nejen s ohledem na vztahy mezi učiteli a žáky, ale také, a to zvláště, ve vztahu k jejich rodičům. Toto konstatování to zjevně vystihuje: „Rodiče nám nechodí děkovat. Spíše nám chodí vynadat, že jsme zaujatí, protože (jsou) ze čtverky.“ Druhá kategorie koresponduje se změnou koncepce výuky. Ta se projevila ve dvou ohledech. Za prvé to byla „neskutečná práce“, kterou museli vykonat učitelé a asistenti na přijímací škole nejen v době samotného průběhu transformace, ale také potom. Pro osvětlení, co přesně taková reorganizace výuky z pohledu jedné respondentky pro pedagogický sbor přinesla, uvádíme tuto citaci:

„Ta úroveň jde dolů. V první třídě se dávala jednička, jedna známka. Dneska jsem ve druhé třídě a uvažuji, jestli mu dám známku tři a čtyři, a to nejsou známky, které se dávají. To není



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

dítě, které se to naučí ve škole, všechny informace si pamatuje. Ty děti si nic nepamatují, ti rodiče je nepodpoří. Věčně zapisujeme: „Neměl úkol, neměl úkol. Proč nemáš? Já jsem zapomněl, mně se nechtělo.“ Někdy je to upřímnější. Takových dětí je ve druhé třídě, postupovaly dál s jedničkami, dvojkami. Pokud tam byl někdo, kdo dostával špatnou známku, tak to už bylo na pováženou, ale dneska těch dětí tam je spousta, tam je třetina dětí, s kterými rodiče nepracují. Vemte si, když je 22 dětí ve třídě a sedm, osm dětí vlastně tu třídu táhne ke dnu, protože já se musím věnovat těm dětem, tohles to je bohužel je to pořád do kola. Rodiče, když si pozvete do školy, tak oni slíbí: „Ano, koupíme to,“ ale tohle je pořád dokola. To je začarovaný kruh a my se v něm plácáme.“

Příliš vysoký počet méně úspěšných žáků je zde rozpoznáván jako překážka pro vzdělávání těch ostatních. Z toho vyplývá, že je zanedbávána skupina talentovaných a nadaných žáků, pakliže ještě na příslušnou základní školu docházejí. Jednak zde vůbec nejsou přihlašováni rodiči v důsledku stigma „cikánské školy“²⁸, jednak odcházejí na víceletá gymnázia. Z krátkodobé intervence se tak stává dlouhodobý stav, který část učitelů významně frustruje. Zvláště ti pedagogové, kteří svou školu pojímali před transformací jako „prestižní“, se obtížně vypořádávali s nově vzniklou situací. Pro ilustraci obtížného vypořádávání se s novou podobou vzdělávání uvedme jednu citaci:

„Byli jsme prestižní škola. Já jsem si toho považovala a můžu vám říct naprosto odpovědně, že ten první rok, kdy došlo k té úžasné transformaci, tak já jsem se nikdy s takovými problémy nesetkala. Já jsem byla zvyklá, že to bude takhle, a tak to bude, a ne že někdo na mě bude na chodbě pořávat, že to neudělá. Říkala jsem: „Dávám tomu rok,“ ale byla jsem přesvědčena, že odejdu. Já nemám zapotřebí, aby někdo po mně po tolika letech kdekdo hýkal, jdu po chodbách a jedná se mnou jako s kusem hadru, na to jsme nebyli zvyklí ani od dětí, ani od rodičů. Vždy jsem s dětmi a rodiči vycházela dobře a najednou byl problém.“

K tomu přispívá také přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách, které nechtějí jejich rodiče posílat do praktických či speciálních tříd, kam nicméně

²⁸ Připsání stigma „cikánské školy“ veřejností tuto tendenci posiluje a v jistém smyslu ji činí trvalou. Relativně vyšší přítomnost romských žáků vede ke snížení v počtu přihlašovaných neromských žáků. A i když podle mnohých informantů nelze automaticky klást rovnítko mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a romskými žáky, často tyto proměnné spolu korelují.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

podle mínění pedagogů náleží. Tento „neřešitelný problém“ představuje v perspektivě dotazovaných další z negativních důsledků provedené transformace, respektive třetí kategorii. Ohnisková skupina B kladla na toto téma zvláštní důraz. Pro jeho přiblížení zveřejňujeme dva úryvky z jejích vyjádření:

“Dokonce k nám přišel chlapec, který neuměl číst a psát. Je negramotný, přesto přišel do páté třídy, tuším. Neuměl si přečíst na záchodě WC. My jsme byli úplně šokováni, když jsme ho viděli ... Nejdříve zůstával na hodinách a učil se psát, ze začátku se ho jedna z romských asistentek ujala, teď už taky ne. Takže on třeba umí teď písmenka, on opisuje, když píšu na tabuli, protože on teď zůstal v šestce, a děti, když už jsou na vyšší úrovni, tak třeba mohu přidat dějepis třeba, tak třeba dvě tři slova řeknu a tři slova napíšu, jinak nemůžu. Ve třídě musím všechno doslova psát na tabuli, protože on to jenom opisuje. Musí se zaměstnat, tak on opisuje, maluje písmenka podle tabule, ale neví, co píše. A to byl jen jeden problém.”

„Taky mám ve druhé třídě dítě, které opakovalo první třídu, a tatínek ho na „specku“ nechce dát a on na tu „specku“ je. Protože tatínek řekne: „Já jsem se taky nenaučil psát a číst a nevdá to.“ Prostě bude chodit tady, jak říká kolegyně, on neumí číst ani pořádně psát, sedí ve druhém ročníku, teď už chodí do třetí (třídy), nerozumí učivu, vůbec neví co a jak. A my s tím nic nenaděláme, protože je to na rodičích.”

Tuto poměrně pochmurnou perspektivu ovšem nesdíleli všichni účastníci kvalitativního dotazování. Na některých školách se výše identifikované problémy podařilo překonat a v současnosti nepociťují, že by se situace na jejich školách výrazně lišila oproti předchozímu stavu. Žádné zásadní problémy se u nich nevyskytují, ba dokonce uvádějí pozitivní dopady, které rozptýlení bývalých žáků ZŠ Sokolovská přineslo. V této souvislosti byla rovněž zmiňována možnost zachování a rozšiřování pedagogických úvazků na stávajících školách. Rozdílná hodnocení existovala také mezi pedagogy v jednotlivých školách. Výše uvedená kritika by tak spíše měla být chápána jako krajní vyjádření v oblasti negativního hodnocení transformace než standard.

Obecně byly zaznamenány větší problémy s přizpůsobením se novým poměrům u žáků na druhém stupni základní školy. Žáci nižšího stupně byli prezentováni jako ti, u nichž byl přesun jednodušší. Bez ohledu na transformaci se pak účastníci ohniskových skupin shodli na tom,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

že s vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami roste také náročnost pedagogické práce, a to až za hranici zvládnutelnosti. Jako jisté řešení prezentovali snížení počtu žáků ve třídě, zapojování asistentů pedagoga do výuky a především finanční podporu těmto a jiným aktivitám ze strany státu. O úspěšném překonání počátečních problémů hovořily informantky z ohniskové skupiny A, z nichž jedna přešla ze ZŠ Sokolovská společně se svými žáky, takto:

„Nemůžu říct, že by třeba s těmi dětmi (byly nějaké problémy). Část přešla i tady k nám a žádné výchovné problémy s nimi tady nejsou. Obrovská chyba byla, že na jiné základní školy, kde ty problémy mají, nepřešel nikdo s těmi dětmi, kdo je znal. Nemůžu říci, že s těmi dětmi, co jsme tady přešly, byl nějaký problém na rozdíl třeba od té (jiné školy). Tam s těmi dětmi nikdo nepřešel, tam nebyl nikdo ... koho znaly. Ta mentalita tam byla jiná a my díky tomu, že jsme je znali, tak se nebály nás oslovit.“

„Já jsem nastoupila na (tuto školu) ... a dozvěděla jsem se, že tam budou děti i ze čtvrté základní školy. Já jsem o té škole nic nevěděla, tak jsem se ptala dětí, jak se cítí, byla jsem často v deváté třídě, a jak se jim líbí. Děti byly uzavřenější a bavily se jen s dětmi, které znaly. Chtěly se vrátit zpátky na tu svou školu na čtyřku. Po nějaké době, po půl roce, se trochu začlenily, byly spokojeny, už jim to až tak nevadilo.“

Hodnocení podpůrných vzdělávacích programů je všeobecně kladné, avšak i zde se vyskytují určité výhrady. Několik informantů mínilo, že by nebyly *de facto* potřebné, kdyby žáci docházeli do škol v souladu se školním řádem. Jako jeden z nejvýznamnějších problémů ve vzdělávání byla totiž identifikována školní absence, za kterou bývají činěni odpovědnými rodiče žáků. S tím úzce souvisí rozdílný náhled na možnost případné nedostatky na straně sociálně znevýhodněných napravit prostřednictvím působení pedagogických pracovníků. Na jedné straně je jako skutečně efektivní řešení navrhováno systémové opatření, které by umožnilo nezodpovědné rodiny penalizovat odebráním sociálních dávek. Na straně druhé je diskutanty doporučována strategie soustavné práce na dětech i rodičích.

Ohnisková skupina B ztělesňuje první variantu. Své vzdělávací schopnosti prezentovali její účastníci jako zásadně omezené přístupem rodin ke vzdělávání. Problém se objevuje zejména na druhém stupni základního vzdělávání. Na prvním „je to trošičku o něčem jiném,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

tam opravdu ti rodiče ještě spolupracují“. Tato změna byla interpretována tak, že rodičům se zpravidla narodí další dítě, čímž se zmenšuje množství času, které tomu předchozímu mohou věnovat, a spolu s tím se zhoršuje také prospěch žáka a v důsledku toho rovněž i samotná spolupráce rodičů se školou. Jestliže tam žák není úspěšný, „*proč by ten rodič tady chodil, když uslyší jenom: tady to je špatně, tady udělejte to a tady tohle*“.

Každopádně, pokud se rodiče rozhodnou nespolupracovat, škola vždy tahá za kratší provaz a na tomto údělu může jen těžko něco změnit. Zatímco první citace poukazuje na nevhodný přístup rodičů, druhá specifikuje hlavní problém, jímž se projevuje:

„Vychovat dítě a vzdělat dítě je na spolupráci rodič a škola. Dítě jde do školy už s nějakými názory a návyky. Škola má hlavně vzdělávat, já na druhém stupni nemám takový vliv. Můžu jim něco říct, oni to odkývou, ale jestli jim v rodině někdo řekne, že sníh je černý, tak sníh je černý. Vychovává se příkladem a oni jej v rodině nemají. Vychovávat dítě je strašná dřina, být důsledný a chtít po něm něco a takhle to bude, to je přece strašná dřina, a ne každý rodič, nemluvím o žádných etnických, ale obecně je to opravdu velký problém. Na to rezignovala spousta sociálně neznevýhodněných, že jim radši nakoupí ty tablety a nevím co ještě všechno. Nic se nedozví, ale dá pokoj. Ono by to chtělo nejdříve vychovat rodiče.“

„Tady je to opravdu o rodičích a je to hodně znát, město nám slibovalo pomoc, něco se dělá, město zaměstnává asistenty prevence. Rodiče mají dvě povinnosti. Mají dvě povinnosti: dát nám ráno tady děti a napsat s nimi úkoly. Ani město nedokáže donutit rodiče, aby děti dávali do školy. Někteří se k tomu (tak) staví.“

Absence žáka ve škole je považována za největší překážku ve vzdělávání, protože se vystavuje riziku, že po svém návratu již nebude s to navázat na probíranou látku a tím výrazně omezí možnosti svého dalšího vzdělávání. Zodpovědnost za absenci je rodičům přiřítána ve smyslu nejen nezájmu o pravidelnou docházku svého dítěte do školy, ale také záměrného krytí záškoláctví. Tomu navíc napomáhá údajně špatně nastavený systém, kdy „*stačí omluvenka od rodičů*“ a lékaři obecně odmítají se školou blíže v této věci spolupracovat, potažmo za své služby vyžadují poplatek.

S vyzdvihováním problému absence koresponduje hodnocení podpůrných vzdělávacích aktivit. Programy doučování, realizované ve spolupráci s neziskovou organizací Člověk v tísni,



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

byly vnímány částí skupiny B jako spíše nadbytečné. Využilo jich jen „pár rodičů“ a romské rodiny si prý obecně nerady k sobě někoho pouští domů. Nezájem některých žáků a rodičů byl ovšem zmíněn i ve druhé skupině, a to v přímém kontrastu s jinými výroky, kdy byl naopak konstatován o tyto doplňkové aktivity enormní zájem. Zejména se to týká doučování, které je realizováno při základních školách. Místo přípravné třídy je spíše preferováno uzákonění povinného absolvování posledního ročníku mateřské školy. Institut pedagogických asistentů, ač sám o sobě užitečný, je chápán jako problematický z hlediska financování. Prostředky poskytované státem jsou v tomto případě pojímány jako nedostatečné. Řešení problému absence je tudíž primárně spatřováno v oblasti poskytování sociálních dávek a případně v činnosti orgánu sociálně-právní ochrany dítěte:

„My si myslíme, že vidíme řešení. Když budou chodit do školy, tak my jsme schopni je to naučit. My neumíme zařídit, nemáme páky na to je nějak donutit, aby do školy chodily. Mohlo by to být spojeno s nějakým sociálním postihem, ale na peníze se jim sáhnout nemůže. Je to spojené s programem, nebudete posílat dítě do školy, nedostanete peníze. V Británii je poměrně velká suma pro rodiče za neplnění školní docházky jejich dětí. Rodičům se to tam vyplatí je do školy posílat, když tam třeba nic nedělaly. Já jsem přesvědčena o tom, že když to bude spojeno se sociálním programem, tak by to možná šlo. Víím, že u nás je to špatně vymahatelný.“

„Dokud nezasáhne aspoň trochu sociálka, tak se nic neděje.“

Ohnisková skupina A se spíše zaměřovala na soustavnou práci na rodičích a dětech, která podle nich přináší pozitivní výsledky. I když je tato strategie prezentována na způsob metody „cukru a biče“, jejím základním účelem je posilovat dobré vztahy mezi školou a rodinami žáků, kteří ji navštěvují. Pouze takto lze překlenout počáteční nedůvěru, kterou je poznamenáno česko-romské soužití, a výsledkem je situace, kdy „ty romské děti milujou ty učitelky, rádi se s nimi potkávají“ a ve škole dělají pokroky. Citace níže ilustrují logiku této strategie a přibližují jednotlivá aplikovaná opatření. Záměrně je zde dán hlas bývalé pedagožky ZŠ Sokolovská, aby se poukázalo na jistou kontinuitu ve vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Mimochodem, i když se zde klade důraz na romské asistenty pedagoga, úspěch je vnímán jako výsledek práce „celé školy“:



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Jak jsem podědila děti, které nechodily do školy, byly nevzdělavatelné a teď dítě, které neumělo číst, tak teď začíná. Sice je ve třetí, protože se jim systematicky vysvětlovalo a ukazovalo, že jim chceme pomoci, že jim na nich záleží. Vysvětlujeme dětem i rodičům, proč je to tak důležité a že jim chceme pomoci. Oni najednou začali do té školy chodit. Což znamená, že jim někdo jakože jejich, ne ti bílí, ale někdo jejich jim v tu chvíli pomáhá, že jim vysvětluje ... dětem i rodičům ... Někdo takový, kdo tu každý den je, jim vysvětluje, že by to tak s těmi svými dětmi měli taky dělat. To je pro ně důležité.“

„My jsme tuto zkušenost měli i na čtyřce. Měli jsme tam romské asistenty, kteří rodičům vysvětlovali určité věci, a bylo to dobře. Ona si jim mohla dovolit říct to, co já ne. Mě neposlouchali, mi nevěřili. Když dítě nepřišlo do školy, tak ona si pro něj domů zašla a do školy jej dovedla. Druhý den to udělala znova, třetí den znova a za týden už přišli sami, protože věděli, že si po ně přijde. Takhle to ale fungovalo. Děti by třeba přišly, ale rodiče třeba nevstali. Musí být přísná, ví, kde si to může dovolit. Rodičům dokázala říci věci, které já ne. Na některé rodiče je potřeba dupnout. A rodiče je i brali, po nějaké době jsme komunikovali mezi sebou i my, a to jen díky asistentce, která jim vysvětlila, že to myslím dobře. Je lepší, když je někdo, kdo si dovolí si na ně dupnout.“

Z toho důvodu, že pomáhají utužovat dobré vztahy a vzájemnou důvěru, jsou i podpůrné vzdělávací aktivity hodnoceny v této skupině nanejvýš kladně. Dle výpovědí informantů se vyšší obliba školní docházky projevuje i tak, že když rodič dítě omluví pro nemoc, dítě ve škole přizná, zdali tomu tak skutečně bylo anebo pro jeho absenci existovaly jiné důvody. O doučování je pak tak velký zájem, že v současnosti probíhá selekce žáků, kteří se jej mohou účastnit a kteří ne. Přípravné třídy jsou pak chápány jako obzvlášť užitečný nástroj sociální inkluze, poněvadž umožňují do určité míry překlenout sociolingvistické nedostatky sociálně znevýhodněných žáků a naučit žáky systematické práci, zodpovědnosti při plnění si svých pracovních povinností a v některých případech i některým hygienickým návykům, takže „po absolvování už nebyli jiní, nebyl tak velký rozdíl, už znali to školní prostředí“. Problém však nastává tehdy, když se nedaří předškolní děti motivovat ke vstupu do těchto tříd.

Etnicita a sociální znevýhodnění perspektivou pedagogů

Rozhodujícím činitelem ve vzdělávání romských žáků je rodina. Tento závěr ztělesňuje převažující mínění pedagogů. Jak bylo ukázáno výše, možnosti školy jsou ve srovnání s ní poměrně omezené, i když lze dospět k nemalým pokrokům. Zejména tehdy, kdy pedagogičtí pracovníci aktivně přistoupí k budování vzájemně dobrých a důvěrných vztahů, rodičům soustavně vysvětlují, proč je vzdělání jejich dětí důležité, a žáky samotné všemožně podporují a chválí, potom je možné dospět k nemalým pokrokům.

Toto nicméně platí pouze do završení povinné školní docházky. I když jsou zmiňovány případy úspěšného absolvování střední školy, naprostá většina pedagogů se kloní k názoru, že pro Romy není vzdělání prioritou. Proč tomu tak je, je vysvětlováno různě. Pravidelně se objevovalo vysvětlení založené na představě o etnokulturní specifičnosti romské populace. Podle něj je rodina přednější než vzdělání. Pakliže rodinné závazky a citové vazby kolidují se studijními povinnostmi, důležitější jsou ty první. Někdy toto vysvětlení nabývá biologizující podoby, kdy se předpokládá, že Romové více podléhají sexuálním potřebám. Tehdy se používají metafory „volání přírody“, „volání rodu“ atp. Existují však i poněkud pragmatictější vysvětlení jako finanční problémy rodičů, nutnost více se starat o mladší dítě, malé vyhlídky na získání kvalifikované práce v důsledku etnické diskriminace na pracovním trhu nebo strach z vyloučení romským společenstvím a nepřijetí tím dominantním. Hned několik těchto faktorů obsahuje následující úryvek z komentáře pedagožky, která má se vzděláváním romských žáků dlouhodobé zkušenosti:

„I když se dostali na ty střední školy, tak stejně tam vydrželi rok, dva. Ze středních škol stejně odcházeli a potom třeba úřad práce, s němi jsem taky spolupracovala, se je pokoušel zapojovat do různých programů, ale oni tam chodili jen proto, že tam dostali oběd a pak odešli. Někdy jich začalo třeba 80 a ukončilo 10. Další rok se to zase opakovalo. Oni opravdu ten vztah ke vzdělání nemají ... Oni hlavně mají velké citové vazby na sebe a své lidi a kolektivně jsou vedeni ... Třeba když se ta socioložka ptala děvčat, jestli by chtěly žít jinak, tak ony by chtěly, ale ony se bojí, že když se odpoutají od té své rodiny, mají velké vazby, tak ta většinová společnost je nevezme a do té své komunity se už nevrátí. Takže s tím mají obrovský problém. „Ano, my chceme žít jinak.“ Ta jejich komunita je odvrhne a ta bílá

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

společnost je nevezme. A to byly holky, kterým bylo už třeba 14, 15 let. Tak říkaly, že nemají velké východisko, protože ty vazby a ta rodina je pro ně strašně silná, v tom směru dají přednost té rodině.“

Co se vzdělávání na základní škole týče, jako neméně významný činitel byl jmenován stát (včetně kraje a obecní samosprávy) v úloze poskytovatele finančních prostředků na podporu inkluzivního vzdělávání. Bez vytvoření odpovídajících podmínek, které jsou v respondentově vyprávění nalézány v zahraničí, budou výsledky pedagogické činnosti vždy limitovány:

„Vezmu to z pozice pedagoga, je strašné, že ve třídě je 30 dětí dneska. Vy víte, že máte nějakou sumu peněz, z kterých musíte vyplatit učitele a asistenta. Vy víte, že to mnoho není, ale chcete od něho nějakou kvalitní práci. Jezdila jsem po těch evropských školách a viděla jsem to, tam mají 20 dětí, učitele a dva asistenty. To je úžasná práce, pak můžou učit napříč ročníkama, proč ne. Ale když máte 30 dětí a některé s poruchama, tak to by musel být ten učitel Komenský na desátou. On může strašně chtít, může být vzdělaný, může ho to zajímat, prostě se to fyzicky nedá zvládnout.“

Vztah mezi romstvem a sociálním znevýhodněním je neméně komplikovaný, a sice zejména proto, že nepanuje shoda nad významem druhého z uvedených pojmů. Odlišné porozumění významům jednotlivých slov a obrátů vyplývá z povahy jazyka samého. Není proto překvapující, že také v ohniskových skupinách se střetly různé pohledy na klíčové pojmy, jimiž se zainteresovaní aktéři snaží pochopit realitu vzdělanostních neúspěchů sociálně znevýhodněných žáků. Dlužno dodat, že významy těchto pojmů se neutvářejí ve vzduchoprázdnu, ale reflektují širší diskurzivní struktury, které jejich existenci podmiňují, a stejně tak se způsoby, jimiž definujeme určité výrazy, promítají do přístupu ke specifickým tématům, jichž se týkají. Tyto poměrně abstraktní úvahy jsou dále upřesněny na konkrétním případě.

Patrně nejotevřeněji artikulovaný spor souvisel s pojmem sociálního znevýhodnění. Zatímco část diskutantů jej chápala výhradně socioekonomicky ve smyslu finančního či materiálního nedostatku, jiní v něm spatřovali také socio-kulturní aspekty, jakými je zejména relativně nedostatečná slovní zásoba a specifické používání jazyka na straně romských dětí. Částečně lze za určitý projev socio-kulturního znevýhodnění považovat také různé koncepty

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

tělesnosti, v jejichž důsledku se podle respondentů romské děti zpravidla více vyjadřují tělesnými doteky, což u některých učitelů z majoritní společnosti může vyvolávat pocity nelibosti a nedorozumění. První citace vyjadřuje výlučně ekonomicky pojaté znevýhodnění, které podle její autorky stojí v opozici vůči etnicitě. Druhá citace obsahuje příklad socio-kulturního znevýhodnění, vázaného na romskou kolektivní příslušnost. Čili v prvním případě není etnicita rozpoznávána jako svébytný zdroj sociálního znevýhodnění, kdežto v druhém ano:

„V dotazníku se mi hrozně nelíbilo používání toho slova ‚sociálně znevýhodnění‘. Podle mě je sociálně znevýhodněná matka samoživitelka se třema dětma a je jedno, odkud pochází. Ona je sociálně znevýhodněná, ale neznamená, že má děti, které jdou na zvláštní školu. I její děti mohou vystudovat vysokou školu, a ona na to nemá peníze a tam je ten sociální dopad. Pak máme bohaté romské rodiny a ty problémy tam jsou taky, protože jejich děti se nebudou učit a nebudou pracovat. A tady s tím to moc nesouvisí, mi to přišlo. Bylo to tam moc návodné z hlediska etnika, a já si myslím, že to tak není. O spoustě sociálně znevýhodněných my ani nevíme, rodiče mají různé brigády ... a snaží se to dítě všemožně zajistit, ale oni se k tomu sociálnímu znevýhodnění nepřihlásí. Tito rodiče se za to sociální znevýhodnění stydí. Ale potom tady máme rodinu, kde mají auta, zlato, stříbro, drahé kameny, a ten kluk prostě pracovat nebude.“

„Děti třeba češtinu vůbec neumí, oni spoustě slov nerozumí. Nerozumí tomu, co se jim říká. Oni se je naučí, když je používají. Oni jsou pak jak hlupáci. To i ty učitelky v první třídě si řeknou: ‚Hele, ona mi nerozumí. Ona ta slovní úloha pro ni není.‘ Ona si to přečte a zastaví se na slovu ‚ošatka‘. Ona neví, co to je, a pak neví, že tam byly nějaké jablíčka. Nezeptá se. Tak jim to pak přeložit. Oni používají češtinu účelově: ‚Máma, dělej, podej,‘ a ty účelový, a to, že čeština je barevná, tak to vůbec.“

Pokud jazykový handicap není s to učitel rozpoznat, je možné, že tato socio-kulturní nekompetence bude zaměněna za mentální nedostatečnost. Níže citovaný fragment z diskuse tuto situaci ilustruje, jakkoli není zřejmé, jestli se skutečně ona skupina dětí, o níž je v textu referováno, rovná všem dětem přeražených ze zrušené ZŠ Sokolovská, anebo se týká o její podmnožiny dětí s „psychickou poruchou“, jak byly klasifikovány jednou informantkou.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Dokážu pochopit, že po těch dětech nechtěli zázraky (ale) já jsem nikdy nezažila takovéto děti za celých 40 let (své pedagogické praxe), co jsem viděla takovou skupinu dětí, u kterých byl takový problém je vzdělat. Mám pocit, že když na ně mluvíme česky, tak oni nám vůbec nerozumí, protože neznají spoustu slov. Ty děti tady nemají co dělat. Podle mě patří na zvláštní školu, kde by jim podle mého názoru bylo dobře, kdyby s nimi pracoval speciální pedagog, ten by je naučil nějaký základ, naučil číst, počítat. Já nejsem vyučený speciální pedagog, takže my s nimi pořád něco doháníme a řešíme milion problémů.“

Uvedená citace může být vzhledem ke kontextu, ve kterém zazněla, interpretována oběma způsoby. Není důležité tento spor jednoznačně rozsoudit. Podstatné je identifikovat problém, na nějž upozornila také asistentka z praktické/speciální třídy. Hovořila o specifické skupině dětí, které by za jistých okolností zvládaly běžnou výuku, pakliže by k tomu byly příhodné podmínky:

„Dále jsou děti, které, když se jim bude někdo věnovat, tak by mohly být úspěšné, ale teď na ně není čas. Teď v této situaci to opravdu nejde ve 30 žácích, nemáte šanci se těmito dětem věnovat. Občas přijde nebo nepřijde. Těm dětem prostě vyhovuje menší počet dětí ve třídě a je jim na „specce“ dobře. Vidím sama, že některé děti tam patří a některé ne. Mi někdy přijde, že tam máme děti, které bych zase vrátila na základní školu. Ale ono to šlo právě na té čtyřce, kde jich bylo ve třídách málo a byla větší možnost se jim věnovat.“

Problematické není v kontextu této výpovědi pouze přerazování dětí do škol mimo hlavní vzdělávací proud, ale již samotná neochota se podílem socio-kulturních specifik etnických skupin zabývat, respektive je legitimizovat jako jednu z příčin neúspěchu některých romských žáků na základních školách. Jako vhodná pedagogická strategie byla navrhována strategie „nedělání rozdílů“ mezi různými etnickými skupinami. Jaké problémy může dělání rozdílů v očích pedagogů přinášet, napovídají následující slova:

„Já jsem po těch dětech chtěla to, co po ostatních, a vysvětlujte dětem, proč děti ze čtyřky mají výhody a ony ne. Mohly si chodit, jak chtěly, a byl problém. Mohly si jít za asistentkou a ta tam s nimi rozmlouvala, aby si to tak nebraly, prostě to nefungovalo ... Oni už to tady nemohli vydržet po té 11. hodině a vysvětlujte to dětem, že ony tady musí být do 14.00 hodin a oni jdou domů, protože se jim tady nechce být.“

Opatření soustředěná na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami mohou vyvolat dojem nespravedlnosti u žáků s běžnými potřebami. Je samozřejmě vždy otázkou míry, jakým způsobem přistupovat k sociálně znevýhodněným žákům. Na druhé straně idea sociální inkluze je založena na předpokladu, že různí lidé zauímají ve společnosti různé mocenské pozice, což se projevuje nerovným přístupem ke společenským zdrojům a možnostem svůj stav vlastními silami změnit.

Pojem sociálně vyloučené lokality je rovněž vnímán rozporuplně. I když někteří účastníci kvalitativního dotazování tvrdili, že pro jejich pedagogickou praxi není podstatný, jiní jej naopak zmiňovali jako důležité vodítko k pochopení specifických vzdělávacích potřeb jejich žáků.

6.2.2 Perspektiva zákonných zástupců

Hodnocení průběhu transformace, tj. zrušení školy, přearažení žáků a následného stavu, se značně rozchází s ohledem na preference a zájmy rodičů a podle toho, zda se jedná o děti nově příchozí či děti původní na základních školách. Rodiče romských žáků jednak zrušenou ZŠ Sokolovskou nepovažovali za segregovanou školu:

„Čtvrtá základní škola nebyla romská škola!“

„Do té doby než tu školu rozpustili a integrovali, tak tam chodily romské i bílé děti“.

Stejně tak zaznívalo rozhořčení rodičů nad tím, že zrušená základní škola byla označována za „horší“:

„Děti šly taky předtím ze základky, ta čtyřka nebyla zvláštní, ty děti přešly ze základky na základku.“

Obecně rodiče romských žáků hodnotili pozitivně na zrušené ZŠ Sokolovské (ve srovnání se školami, kam nyní děti dochází), různé aspekty. Za prvé to byl rovný přístup ke všem dětem:

„Oni dělají [na nové základní škole] rozdíly, s cikánama nechtějí nic.“

Za druhé to byla spolupráce a komunikace pedagogů s rodiči:

„Na čtyřce to byla výborná škola. I když něco děti provedly, tak paní učitelka byla taková ochotná, že Vás slušně zavolala do té školy a slušně si s Vámi o tom promluvila, řekla Vám

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

to. Tady na té [základní škola], jak ředitel nemá na Vás čas, jak ta paní učitelka, musíme si dávat schůzky dopředu. Kde jsme? Jdeme k lékaři?“

Konečně to byly požadavky kladené na žáky a větší péči jim věnovanou. Shodně všichni (rodiče dětí nově příchozích i původní) přiznávají, že úroveň vzdělávání na zrušené ZŠ Sokolovská byla podstatně nižší než na ostatních základních školách v Sokolově. Větší zátěž a rychlejší tempo ve výuce na nových školách na druhou stranu nejsou *a priori* vnímány rodiči romských žáků negativně:

„Mně se taky zdálo, že je ta škola [zrušená ZŠ Sokolovská] tam pomalá. Tam se učili nové písmeno tři čtyři dny a tady třeba jen dva dny“.

Z perspektivy rodičů ne-romských, původních žáků transformace vzdělávacího systému a zrušení ZŠ Sokolovská byly nutné s ohledem na sjednocení akademické úrovně žáků napříč městem. Jak však bude ukázáno ke konci této podkapitoly, rodiče z majority krok města ke zrušení ZŠ Sokolovská podporovali, nicméně nižší akademickou úroveň tamních žáků nespojovali ani tak s institucionálním selháním zrušené školy, jako spíše s predispozicemi jednotlivých žáků. Dle jejich názoru část žáků této školy měla být přeřazena na školy speciální:

„Podle mě některé ty děti, které sem přešly, měly projít PPP a jít na zvláštní školu. Ale tam musí být souhlas rodičů.“

Během samotného přechodu byly rodiči romských žáků identifikovány jednotlivé problémy, jimž čelili, a to jednak na individuální, tak i systémové úrovni. Na individuální úrovni se rodiče potýkali především se strachem dětí ze změny prostředí a přijetí v novém kolektivu nejen před samotným přestupem, ale i v bezprostředním období po začlenění do nové třídy:

„... měla strach, když přecházela, nevěděla, do čeho jde.“

„Můj kluk šel sem do šestý sem, šel do neznámé školy k neznámým dětem a vnímala jsem to už o prázdninách, že ta psychika pracovala.“

„Náš přechod byl strašný. Dlouho si zvykal na ten přechod.“

Zrušení ZŠ Sokolovská romští rodiče nevnímali negativně jen skrze vlastní zájmy („*tam ty děti byly spokojené a i my*“), ale také často se v diskusi objevovala solidarita s pedagogy zrušené školy. Etablované vztahy mezi rodiči, jejichž děti navštěvovaly ZŠ Sokolovská, a tamními pedagogy vyústily v organizovaný odpor rodičů proti zrušení základní školy. Naopak z pohledu rodičů ne-romských dětí, do jejichž třídy přešli žáci ze zrušené ZŠ Sokolovská, stáli za obavami a psychickým tlakem u nově příchozích žáků právě pedagogové ze „čtyřky“ a rodiče dětí:

„Jak ty děti na tom byly ten měsíc psychicky špatně, tak to byla vina těch pedagogů ze čtyřky. Ti to dětem do hlavy dávali a ještě některé děti a jejich rodiče, jak to bude blbě a jaké to bude hrozné. Ty děti to měly z té školy. Ti tam demonstrovali, chodili na zastupitelstva...“

Solidarita romských rodičů s pedagogy ze „čtyřky“ a následný organizovaný odpor odkazuje k pozitivně vnímanému charakteru zrušené základní školy a především klíčové roli ustavení důvěry a vzájemného respektu mezi rodiči, žáky a pedagogy. Na systémové úrovni bylo rozpoznáno několik sporných komunikačních momentů:

- ☐ Nedostatečná komunikace mezi zástupci města, novými školami a rodiči. Rodiče romských žáků v rozhovorech uvádějí, že o rozhodnutí zrušit ZŠ Sokolovskou se dozvěděli prostřednictvím svých dětí. V kontrastu s touto informací naopak rodič neromského žáka uvádí nezájem romských rodičů účastnit se veřejných diskusí na úrovni města k transformaci sítě školské. Byť se obě perspektivy aktérů rozcházejí, jednoznačně to odkazuje k narušeným vztahům mezi minoritou-majoritou a nedostatečné komunikaci a otevřenosti na obou stranách.
- ☐ Stanovení kritérií pro přijetí žáků na základní školy. Právo svobodně si zvolit základní školu bylo částečně omezeno překreslením nových spádových obvodů podle bydliště, ale také dalšími ad hoc kritérii (vyučovaný cizí jazyk, postižení dítěte atp.), jejichž nastavení a způsob zprostředkování rodičů žáků, kteří přecházeli ze zrušené ZŠ Sokolovská, je vnímán jako nespravedlivý.
- ☐ Rozřazení žáků nekorespondovalo s potřebami rodin. Byť jako kritérium pro umístění dětí do konkrétních základních škol bylo primárně stanoveno bydliště dítěte, rodiny



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

s více dětmi byly často nuceny umístit sourozence do různých škol (např. z důvodu výuky cizího jazyka). Tento krok tak nejen že ovlivňuje organizaci dne samotných rodin (spojených s odvodem a vyzvedáváním dětí ve škole), ale je také limitující pro ustavení funkčních vztahů mezi rodiči a pedagogy.

- V konečném důsledku tak romští rodiče, kteří nebyli dle jejich názoru řádně informováni, byli odkázáni na neformální komunikační kanály, v rámci nichž se často kumulují a předávají zkreslené informace. Tyto fámy tak ovlivňovaly volbu rodičů žáků zrušené ZŠ Sokolovská, kam zapsat své děti. Komunikační bariéry vedly k tomu, že romští rodiče hromadně usilovali o zápis dětí jen na konkrétní školu, která pak byla nucena čelit větší zátěži s příchodem nových žáků:

„O té [základní škole] se říkalo, že se tam šikanuje [...] Já jsem je nechtěla dát na [základní škola] a dala raději na [základní škola] a tam mi ho stejně šikanují. A na [základní škola] mi ho zpátky nevzali.“

Z rozhovorů s romskými rodiči tak vyplývá ambivalentní zájem (a důraz) na nesegregovaném školství a snaze vzdělávat děti v hlavním vzdělávacím proudu na jedné straně, a zároveň obhajoba specializované školy, kam chodí děti i rodiče s menšími obavami, přičemž svou roli při kritice rušení školy hrálo i to, že byli na zrušenou školu zvyklí. Klíčovou roli pro rodiče v pozitivním hodnocení ZŠ Sokolovská tak nemusejí sehrávat menší nároky na vzdělávání a nižší zátěž pro žáky, ale může to být na zkušenostech založený specifický přístup pedagogů k rodičům i dětem. Pozitivně tak byla vnímána skutečnost, když pedagog ze zrušené základní školy přešel společně se žáky na novou základní školu. Klíčovou roli hraje podle romských informantů osobní přístup pedagoga a vzájemná komunikace nejen s žáky a dětmi, ale i s rodiči:

„Můj kluk chodí tady do šestý,(...) a má mladého učitele a děti ho respektují. Podle mě je hlavně na učiteli, jak si to s tou třídou zařídí. A to si vezměte, že jsou to pubertáci, ale svého učitele respektují.“

„Tam jsou fajn učitelé jak na čtyřce. Tam si nedáváte schůzku, když něco potřebujete. Paní učitelka mi volá na telefon, stalo se to, doučování není, paní učitelka onemocněla a tak. Mají úplně jiné chování. [Základní škola] je opravdu dobrá.“

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Role pedagoga hrála ústřední roli i pro ustavení kolektivu ve třídě a integraci nově příchozích dětí:

„Ale ten přechod byl strašný, já jsem se trápila s klukem měsíc, nechtěl chodit do školy, nikdo se s ním nebavil. Tak jsem zašla za učitelkou a prosila jsem ji, ať něco udělá, a ona, že se o to postará. Že udělá nějakou hru, aby se mohli skamarádit a ta paní učitelka mi opravdu pomohla.“

Všechny děti diskutujících romských rodičů navštěvují doučování na školách či využívají služeb asistenta pedagoga. Tato pomoc pro děti je rozpoznávána jako klíčová:

„Umí díky ní číst. Neuměl říct š a ř a všechno říká. Perfektně ho naučila ta paní učitelka.“

„Paní asistentka to vždy řešila. Tak jsme rádi, že je tam jako asistentka romská.“

Doučování financovaného z prvního projektu města OP VK využívali všichni rodiče (až třikrát do týdne), zajišťovala je nezisková organizace Člověk v tísni. Nyní po ukončení projektu doučování probíhá pouze na základních školách jednou týdně, což je dle některých rodičů romských žáků „ málo“. Jiní i přesto oceňují nezanedbatelný přínos této doplňkové formy výuky:

„Na to, že to mají jen v pondělí, tak toho umí strašně dost. Moje toho umí moc, číst, diktáty, to co jim nešlo ve škole.“

Jak již bylo zmíněno, na druhou stranu svorně Romové odmítali, aby zrušená ZŠ Sokolovská byla označována za horší školu, speciální, či výhradně romskou. Obecně jejich obraz ideálního typu vzdělávání stojí na nesegregovaném školství a integraci dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Částečně i z důvodu větších kariérních možností pro děti participovat (nejen) na sekundárním vzdělávání:

„Kdyby šel do učení ze čtyřky, tak by to bylo horší, teď mu to pomohlo. Sice měsíc mu to trvalo, ale dostal se do toho. Dokázal, že na to má.“

„Já chci, aby vyšel ze základní, já nechci, aby mi vyšel z pomalé školy, já chci ať má stejné šance jaké ostatní. To neznamená, že když je pomalejší, tak musí být slabší.“

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Odlišný hodnotový systém rodičů ve vztahu k vzdělávání dětí je spojen s menšími nároky na školní výsledky dětí a projevuje se v relativně velké míře autonomie, kterou ponechávají svým dětem.

„To nejde jim něco zakázat.“

„Ať si vyberou sami. Já je nebudu nutit.“

„Mně je to jedno. Holka mi vyšla a je na pracáku. Nechtěla se učit. Ze mě taky profesorka není. Hlavně, že se umím podepsat, že umím číst a zajdu si na úřad a tam si to vyřídím a že se domluvím.“

I zde se však ukazuje variabilita a ambivalence názorů a rozdíly mezi jednotlivými rodiči. Pro některé je vzdělání (bez ohledu na výsledky) podstatné pro budoucí materiální zabezpečení dětí:

„My nutíme děti, aby něco uměli, aby nebyli na úřadě práce. My nemáme nic. Tak ať děti něco mají.“

Často se však v rozhovoru objevila slovní spojení „naše děti“ a „jiné děti“, a to jak ze strany romských rodičů, tak i ne-romských rodičů. Mezietské napětí ilustrují následující výroky:

„Mojemu klukovi nadávali [spolužáci] do cikánů, černých, pravidelně.“

„Kluk nechtěl chodit do školy, fakt se bál [...] Prosil jsem ho. Dám ti 50,- Kč. Oni ti neublíží. Už jsem to pak řešil i s paní učitelkou a stejně se nic nevyřešilo.“

Byť zrušení ZŠ Sokolovské bylo pojímáno romskými rodiči negativně z důvodu počátečních obav dětí i rodičů z nového prostředí, komplikovaného přijetí na některých základních školách a spolupráce ze strany učitelů a školy, na druhou stranu převládá u rodičů většinou smíření a přizpůsobení se situaci.

„Kdyby se otevřela znovu čtyřka, tak už bych je tam nedala. Ty děti by byly z toho přechodu zase špatní a byly by tam jiné učitelky.“

„Tohle už nejde vrátit zpátky a zase ten přechod, to by se trápili. Ony se netrápí jenom ty děti, ale i ti rodiče.“

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Rozmanitost se projevuje také při hodnocení školních výsledků žáků. U některých nově přichozích žáků k změně nedošlo, někteří propadli, jiným se známky zhoršily. Pouze ojediněle byl zmiňován i pozitivní efekt přechodu dětí s ohledem na jejich větší šance pro kariérní rozvoj. Z čehož vyplývá, že pro romské rodiny je podstatnější, aby v rámci institucionálního vzdělávání byl ustaven rámec vzájemně respektující komunikace, důvěry a spolupráce se školou a pedagogy a žáky. Za podpory doplňkových programů pro děti, doučování a práce pedagogů a asistentek pedagogů tak žáci byli schopni se po přechodu na novou školu přizpůsobit. V obou ohniskových skupinách se také objevil problém s údajným tlakem pedagogů na přeřazení dětí na speciální školu:

„Na [základní škola], když cítí, že je slabší, tak ho hned chtějí vyhánět na [základní škola praktická]. Tam chtějí jen dokonalé děti. A slabé děti chtějí odstranit. A je to pravda. Kolikrát už děti chtěli odstranit a chtějí to do teďka.“

„Když je ve třídě trochu slabší. Tak mu paní učitelka říká, že je hloupý a že tady nepatří. Že patří na zvláštní školu. A pak to ještě bude tajit, tak učitelka, že ho v té třídě nechce. Mi se to už stalo.“

Přeřazení dětí ze zrušené ZŠ Sokolovská na základní školu praktickou však dle ne-romských rodičů je zapříčiněno osobními a praktickými preferencemi romských rodičů, jak ukazuje následující úryvek:

„Podle mě některé ty děti, které sem přešly, měly projít PPP a jít na zvláštní školu. Ale tam musí být souhlas rodičů. Ale ta [základní škola praktická] je moc daleko a oni tam ty děti ani neodvedou.“

Nutnost přeřazení u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dle nich dána i tím, že je v současnosti umožňován dvourychlostní model vzdělávání u žáků v jedné třídě, kdy žáci s individuálním vzdělávacím plánem, (na nějž mají ti se speciálními vzdělávacími potřebami zákonem garantovaný nárok), dle informantky vyvolávají nesouhlas a rozkol v kolektivu třídy. Otázkou zůstává, v jaké míře by měl zde figurovat pedagog jako mediátor:

„Na tyhle děti, naše děti, ty, co sem přišly, nebudeme říkat cizáci, tak ti se nechtěj přizpůsobit a dodržovat pravidla, tak na ty doplácí ty ostatní děti. Já abych dostala výplatu, tak do té práce musím chodit a jdu, i když mám 38,4 teplotu, a prostě některé ty děti

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

nemusí. A když ty naše děti vidí, že on po čtvrté vyučovací hodině odchází, protože už nemůže, tak to odsuzují, nelíbí se jim to. Odsuzují, že se jim dávají úlevy a přitom. Bohužel tyhle děti to mají z domova. Děti vidí ty rozdíly mezi sebou v úlevách.“

Tendence přeradit děti na základní školu praktickou tak jsou jednak vnímány romskými rodiči jako nespravedlivé a diskriminující (s ohledem na budoucí šance a příležitosti jejich dětí), naopak pro ne-romské rodiče ponechání těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu je chápáno jako omezující rozvoj jejich dětí a nastavování nerovných podmínek. Vystává tak zde širší společensko-pedagogická otázka o roli základního školství.

6.2.3 Perspektiva ostatních aktérů

V neposlední řadě byly rozhovory v Sokolově uskutečněny s bývalým lokálním konzultantem Agentury pro sociální začleňování, třemi zaměstnanci neziskové organizace Člověk v tísni, dvěma vedoucími pracovníky z městského úřadu ze sociálního odboru a odboru školství a kultury. Hodnocení provedené transformace lze interpretovat jako spíše kladné a podporující, byť i zde se našly výhrady.

Lokální konzultant popsal zevrubně proces vyjednávání konkrétní podoby transformace. Agentura daný záměr směřující k odstranění etnicky segregované školy a začlenění jejich žáků do běžných škol jednoznačně podporovala. Oponovala nicméně původní představě přesunout blokově třídy ze ZŠ Sokolovská na ZŠ Běžeckou, respektive do budovy Boženy Němcové. Místo toho navrhovala „rozpustit ty děti do jednotlivých škol ve městě“. O správnosti této myšlenky se nakonec vedení města podařilo přesvědčit, třebaže se jí nepodařilo realizovat zcela. Jako nedostatek bylo za prvé hodnoceno to, že nastavení spádových obvodů nezajistilo rovnoměrnější přesun bývalých žáků ZŠ Sokolovská do všech ostatních škol, za druhé to, že dochází k segregaci na úrovni školy podle tříd. Jako stratifikační kritérium zde funguje rozšířená výuka jazyků. Zatímco původní žáci dané školy chodí do jazykových tříd, bývalí žáci ZŠ Sokolovská navštěvují třídy bez rozšířené výuky jazyků. Nicméně, vzhledem k předchozímu lpění na globálním přesunu to je považováno za úspěch.

Z hlediska rodičů a žáků rovněž označil vnímání transformace za převážně pozitivní. S částí pedagogů se shoduje na tom, že přeřazení žáci si sice v průměru zhoršili známky, avšak

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

nakonec se s tím vyrovnali. Snazší byl přechod pro žáky prvního stupně. K přeřazování do praktických či speciálních tříd podle něj docházelo jen výjimečně. Důležitá v budování důvěry mezi přijímacími školami a žáky a jejich zákonnými zástupci byla činnost asistentů pedagoga a neziskových organizací. Co se týče rodičů z etnické majority, z jejich pohledu bylo údajně důležité, že se zachová nízký počet romských žáků v jednotlivých třídách, tj. nanejvýš čtyři na třídu.

Za dílčí úspěchy bylo označováno prohloubení kontaktů mezi vedením města a jednotlivými školami, stejně jako napříč školami a mezi školami a organizací Člověk v tísní, a pomáhání získávat finanční prostředky na podpůrné vzdělávací aktivity, zejména na zřízení nových pozic asistentů pedagoga. Naopak jako jisté negativum byly zmíněny určité rozpory mezi vedením města a Člověkem v tísní v případě projektu OPVK „Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí“, na jehož spolufinancování se podíleli a jenž byl realizován v době transformace. Jednalo se o krátkodobý, avšak poměrně intenzivní projekt. Trval 1,5 roku a zahrnoval množství aktivit, včetně doučování, poskytování učebních pomůcek, počítačových kroužků a výletů. Po jeho skončení nastalo určité zklamání mezi zúčastněnými stranami, neboť se na něj nepodařilo v odpovídajícím rozsahu navázat.

S tímto hodnocením se v zásadě ztotožňují také dotazovaní zaměstnanci Člověka v tísní. Doučování probíhalo jak kolektivně na školách, tak individuálně v domácnostech sociálně znevýhodněných žáků. Účastnili se jej dobrovolníci, jichž bylo až 80. Rodiče žáků si toho údajně velmi vážili. Po skončení projektu sepsali petici, aby byl projekt ve stávající podobě zachován. Některé rodiny pak prezentovaly výsledky doučování na zasedání zastupitelstva města.

Co se příčin relativně nižší vzdělanosti Romů týče, byly spatřovány jednoznačně v horší finanční situaci a v nevyhovujících podmínkách bydlení. Často zmiňovaný zhoršený prospěch po přechodu na druhý stupeň základního vzdělávání byl vysvětlován nízkými kompetencemi rodičů, kteří sami již dané učivo nezvládají. Finanční situace je klíčový problém také pro předškolní výuku. Podle dotazovaných zaměstnanců Člověk v tísní se v Sokolově nachází 72 sociálně vyloučených dětí, převážně romských, které vinou nedostatečné kapacity sítě mateřských škol zůstávají mimo předškolní výuku. Na tuto skupinu cílí jejich projekt „Pojďte

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

do školy“, v jehož rámci poskytují předškolní vzdělávání 12 dětem. Také realizují doučování v asi pěti rodinách, na více nemají prostředky. Kromě toho organizují volnočasové aktivity.

Dotazované zaměstnankyně úřadu vysvětlovaly zdařilý průběh transformace s přihlédnutím ke dvěma faktorům. Především to byla dobrá příprava přijímacích škol, která by však nebyla myslitelná, přinejmenším v dané podobě, bez podpory vedení města. Důležitým byl zejména projekt „Rovné příležitosti a šance“, z něž se hradily pracovní pozice logopedů a psychologů a doučování. Dále bylo jako důležité označeno zřízení institutu asistentů pedagoga na přijímacích školách a zajištění speciálních prostředků na podporu volnočasových aktivit.

Z hlediska ekonomického záměru ušetřit na provozu sítě základních škol byl projekt nicméně ohodnocen jako nedokončený. Vzhledem ke stávající nízké obsazenosti tříd by údajně bylo možné zrušit ještě jedno pracoviště. To je však politicky v současné době neprůchodné. Ekonomické ohledy však byly rozpoznány jen jako jeden faktor. Tím dalším je odpovídající přístup škol k potřebám žáků. V této souvislosti byla poměrně kladně hodnocena ZŠ Sokolovská. Působil tam tým zkušených pedagogů, který uměl s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí pracovat. Žáci a jejich zákonní zástupci se navíc se školou pozitivně identifikovali. Také proto se vůči záměru velmi bránili. Naproti tomu podmínky v zachovaných školách byly připodobněny „továrně, mašinérii“, kde nelze v dostatečné míře respektovat specifické vzdělanostní potřeby každého žáka. Navzdory tomu jsou výsledky transformace považovány za pozitivní.

Rovněž zde byla identifikována důležitá kategorie, kterou můžeme nazvat jako „hraniční děti“. Ty reprezentují tu skupinu žactva, která by za vhodných podmínek mohlo absolvovat povinnou školní docházku v hlavním vzdělávacím proudu, pokud by k tomu existovaly příhodné podmínky, jaké byly na ZŠ Sokolovská. Co se týče přecházení do škol s praktickou či speciální výukou, to údajně postihlo jen „hrstku z těch 200 žáků“. Spíše než o cíleném přecházení ze strany škol byly zmiňovány takto pojaté žádosti rodičů, jejichž děti v „běžných“ třídách nestíhají a necítí se tam dobře. Školy byly naopak reprezentovány jako instituce, které se obávají možné kritiky, takže raději nechávají handicapované žáky ve svých třídách.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Za největší sociální problém byla ve vztahu k základnímu vzdělávání označena absence. Ta v současnosti činí 7500 neomluvených ročně. Transformace tuto hodnotu nijak neovlivnila. Zůstala stejná, jaká byla předtím. Sociálně vyloučené lokality ve městě údajně v posledních letech prošly zásadním vývojem. Jejich obyvatelstvo se rozptýlilo po území celého města. Jako velký problém byly zmíněny ubytovny.

6.2.4 Shrnutí - Sokolov

Ač se vyskytly také pozitivní ohlasy, kritické hlasy v rámci kvalitativního dotazování zaměřeného na hodnocení transformace soustavy základních škol v Sokolově ve školním roce 2011/2012 převážily. Odhlédneme-li od napjaté atmosféry vyvolané strachem o pracovní uplatnění, podle kritiků byl největší chybou již samotný záměr zrušit instituci, která umožňovala sociálně znevýhodněným dětem absolvovat základní vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu a bez negativních vztahů mezi pedagogickým personálem a romskými rodiči a žáky. Jako nejhorší dopad transformace byla prezentována skutečnost, že se toto nastavení do jisté míry narušilo.

Na jedné straně se objevovala frustrace z nabytí statusu „romské školy“ a tomu odpovídající reorganizací výuky, na straně druhé pak rezignace na vzdělávání v důsledku prožitého neúspěchu některých žáků na nových školách a vzniku mezietnických konfliktů. Kvůli tomu došlo k vzájemnému odcizení pedagogických pracovníků, žáků a jejich rodičů a někdy i konfliktům mezi nimi.

Jako problém, který tento negativní trend posiluje, bylo identifikováno setrvávání údajně mentálně znevýhodněných dětí v „běžných“ třídách, jejichž rodiče nesouhlasí s přehlášením na školu s praktickou či speciální výukou. To podle informantů podstatně komplikuje učení ve třídě, nemluvě o jeho minimálním přínosu pro dotyčné žáky. Na straně rodičů to naopak vyvolává dojem o podjatosti dotyčných pedagogických pracovníků.

S tím souvisí otázka takzvaných „hraničních dětí“. Zatímco díky specifickým podmínkám na ZŠ Sokolovská mohli tito žáci absolvovat základní vzdělávání v hlavním proudu, na některých přijímacích školách jim to umožněno není, a proto bývají přearazovány do praktických tříd. Vzhledem k tomu, že hranice mezi „hraničním“ a „mentálně handicapovaným“ nemusí být

vždy jasná a jednoznačná, potenciálně to rovněž může způsobovat konflikty mezi dotčenými pedagogy a rodiči.

Nutno však zdůraznit, že ne všechny školy se potýkaly s těmito problémy ve stejné míře a stejným způsobem. Důvody této diskrepance nelze jednoduše určit. Jedno z možných vysvětlení však nabídla bývalá učitelka ZŠ Sokolovská, podle níž změnu prostředí u žáka výrazně ulehčuje přechod pedagoga, s nímž má dotčným osobní zkušenost. Kromě toho bylo v této souvislosti upozorňováno na význam společných kulturních či sportovních akcí, jichž se účastnili žáci ZŠ Sokolovská a přijímací školy v několikaměsíčním předstihu před tím, než byli umístěni do jedné třídy. Ze dvou skupinových rozhovorů samozřejmě nelze vyvozovat žádné všeobecně platné závěry. Na druhé straně předpoklad o preventivním účinku těchto opatření na případné spory a rozepře stojí rozhodně za prozkoumání.

Pokud jde o vzdělanostní neúspěchy sociálně znevýhodněných žáků na základních školách, byly identifikovány čtyři základní příčiny. Za prvé to je samotný nezájem rodičů o vzdělání svých dětí, které se manifestuje především nezajištěním pravidelné školní docházky a domácí přípravy na výuku. V případě Romů je to navíc a zvláště vysvětlováno kulturními specifiky v oblasti rodinných vztahů a rolí. Část viny nese rovněž společenskoprávní systém, který toto jednání dovoluje svou údajnou benevolencí.

Za druhé to je nevhodný pedagogický přístup, který nerespektuje socio-kulturní specifika sociálně znevýhodněných romských žáků a tím neumožňuje ustanovit přátelský a důvěrný vztah mezi školou a žáky a jejich rodiči. Někteří účastníci výzkumu přímo hovořili o diskriminaci a rasismu. Rozhovory s romskými rodiči navíc ukázaly, že o vzdělání svých rodičů zájem mají. V tomto smyslu mohou významnou pomoc při překonávání vzájemné nedůvěry představovat doplňkové výukové formy, ať už v podobě doučování, anebo přípravných tříd.

Konečně poslední příčina je ztotožňována s nedostatečnou finanční podporou státu, kvůli níž není možné vytvořit podmínky přiměřené ke vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Poslední kategorií jsou minimální vyhlídky na pracovní uplatnění při získání středoškolského vzdělání na straně Romů z důvodu etnické diskriminace. Finanční problémy sociálně vyloučených rodin jsou toho součástí.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Navrhovaná řešení problému horších výsledků ve vzdělávání u sociálně znevýhodněných mají podobu dvou strategií. Ta první si slibuje možnost obratu k lepšímu na úrovni systémového opatření, které bude nespolutracující rodiče penalizovat formou odebrání sociálních dávek. Jako rozhodující aktér je zde vnímán orgán sociálně-právní ochrany dětí. Druhá strategie naopak vidí jako jistý způsob nápravy soustavnou práci na rodičích a dětech, využívající metodu „cukru a biče“. Pokud se u dětí a rodičů podaří vzbudit zájem o vzdělávání, potom lze pozorovat pokroky. K této strategii lze přiřadit i postoj samotných rodičů sociálně znevýhodněných žáků. Právě respektující přístup byl jimi prezentován jako nejdůležitější aspekt školní docházky jejich dětí.

To nicméně platí pouze na úrovni základního vzdělávání, nikoli už na těch navazujících. Mezi respondenty panuje shoda, že pro romské žáky není vzdělání prioritou. Současně jsou však zmiňovány případy, kdy tomu tak není. Z výpovědí romských rodičů, jak již bylo řečeno, naopak vyznívá, že o vzdělávání svých dětí zájem mají. Na vině je spíše diskriminace a nízká šance na pracovní uplatnění po dokončení školní docházky a absolvování středoškolského vzdělání.

Z hlediska vnímání významu pojmu „sociální znevýhodnění“ byl identifikován jistý rozpor mezi socioekonomickým (finanční příjem) a socio-kulturním handicapem (jazyk). Zatímco pro některé účastníky ohniskových skupin nepředstavují etnické rozdíly zdroj znevýhodnění, jiní je naopak uznávají a považují je za nezbytné řešit, mají-li se výsledky romských žáků v průměru zlepšovat. První postoj je podporován ideologií „*nedělat rozdíly*“. Protože vychází z představy, že zohledňování etnických rozdílů při vzdělávání žáků vede k nespravedlivému preferování jedné skupiny před druhou.

Hodnocení situace po transformaci není jednoznačné. Jako nejadekvátnější závěr se jeví ten, podle kterého lze považovat současný stav za sice stabilizovaný, avšak podle některých ve svých důsledcích spíše neuspokojivý. Zmíněny pro to byly tři důvody: horší klima ve škole, vynucená změna v organizaci výuky a výskyt dětí, údajně nevzdělatelných, v hlavním vzdělávacím proudu, ve třídách bez praktické či speciální výuky.

Pakliže je cílem fungování vzdělávacího systému sociální inkluze, potom se jako důležité jeví především předběžné seznamování odcházejících a přijímajících žáků, usnadňující vlastní

průběh transformace a napomáhající k posílení dobrých vztahů v rámci třídního kolektivu. Za druhé to je přechod učitele z rušené školy na nové pracoviště. Jednak tím bude zajištěno, že bude sníženo riziko vzájemných nedorozumění mezi novými žáky a původními učiteli, jednak to – alespoň částečně – vyřeší problém ztráty pracovních míst.²⁹ Jako důležitý se jeví aktivní přístup v budování dobrých a přátelských vztahů mezi institucí školy, žáky a rodiči.

Pokud cílem sociální inkluze nebyla, jak to s několika výjimkami prezentovali informanti, ale jednalo se o opatření snažící se ušetřit na provozu místní sítě základních škol, potom se adekvátně tomu prezentovalo alternativní řešení problému – zrušit některou z „běžných“ škol a model segregovaného školství zachovat.

6.3 SROVNÁNÍ DVOU MĚST: NASTAVENÍ PARAMETRŮ SYSTÉMU VERSUS ZPŮSOB MYŠLENÍ

Ač i z hlediska nastavení parametrů systému byla transformace v Krnově důslednější (tedy v rovnoměrnějším rozdělení žáků do škol a tříd), jako hlavní příčinu odlišného hodnocení jednotlivých aktérů ve srovnávaných městech, kdy jako úspěšnější vychází transformace v Krnově, se nám jeví odlišný způsob myšlení o problému preferující inkluzivní nástroje, který získal v tomto městě podstatný vliv.

V obou městech jsme se setkali s pohledem, který zdůrazňuje roli inkluzivních nástrojů, jako je asistent pedagoga, doučování, i s pohledem, který spíše viní ze selhání rodinu a jako nápravný nástroj se jeví tlak na rodinu ze strany státu (oba tyto názory nicméně nestojí vždy nutně zcela proti sobě). V Krnově ale získal silný vliv náhled na problém vzdělání sociálně znevýhodněných žáků, který zdůrazňuje inkluzi a inkluzivní nástroje, jenž byl od počátku v transformačních snahách přítomen, a zdá se, že se aktérům podařilo najít alespoň částečně funkční inkluzivní nástroje. Důležitým krokem k tomu bylo dle našeho soudu uvědomění si

²⁹ Ten vzhledem k názorům učitelů nelze podceňovat. Podle některých byl jedním z klíčových důvodů nevhodné atmosféry, jež poznamenala také vztahy mezi žáky navzájem i novými žáky a jejich učiteli.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

sociálních a kulturních dimenzí edukace, tj. postoj, podle kterého není vedle individuálních (in)dispozic za neúspěchem žáků pouze nevhodný přístup jejich rodiny.

Nezanedbatelný rozdíl vidíme v postojích týkajících se praktického a speciálního školství: zatímco v Krnově se aktéři shodují, že Romů v praktických školách ubylo, v Sokolově se naopak objevují zmínky o tlaku na větší využívání tohoto nástroje ve vztahu k žákům, kteří podle mínění respondentů z řad pedagogických pracovníků výuku v „běžných“ školách nezvládají. V Krnově se také jeví podle výpovědí komunikačních partnerů jako lépe fungující spolupráce neziskového sektoru a škol.

V obou městech se objevily problémové situace spojené s přechodem žáků do nových škol a ani v Krnově se vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků neobejde bez těžkostí. Velký rozdíl v náhledu na transformaci může být ovlivněn také časovým hlediskem, bezprostředně po transformaci by výpovědi informantů v Krnově mohly být odlišné. V současné době ale zde došlo k určité stabilizaci situace, a pokud budeme hovořit o opatrném konsensu, ve vztahu k zjištění ze Sokolova se jeví tato skutečnost jako nesporný úspěch.

V Sokolově se ukazuje, že zvládnutí sociálně znevýhodněných žáků v „běžném chodu školy“ naráží na nemalé obtíže. I když i zde by se daly identifikovat příklady dobré praxe: především předběžné seznamování odcházejících a přijímajících žáků, snahu o komunikaci s rodiči a přechod učitelů, kteří znali žáky. Rizikem, které lze ve výpovědích respondentů identifikovat, je nové vytvoření školy (či škol) s nálepkou romské školy, či že bude sílit tlak na odchod sociálně znevýhodněných žáků z hlavního vzdělávacího proudu do praktických škol či tříd.

Jako inspirativní příklad dobré praxe z Krnova se ukazuje snaha některých aktérů z Krnova přiblížit se sociálně vyloučeným žákům, poznat lépe jejich svět a ve vztahu k osobní zkušenosti hledat funkční inkluzivní nástroje.

Dle našeho soudu je nastavení parametrů vzdělávacího systému tak, aby existovala snaha předejít vytvoření segregované „romské školy“ a došlo k eliminaci sociální selektivnosti vzdělávacího systému, jednoznačně vhodným krokem. Aby byl takový krok funkční a úspěšný, je třeba ale také částečná změna v myšlení o problému. Uvědomění si sociálních a kulturních souvislostí edukace, které nevnímá problém pouze v rovině jedinec-rodina-škola, je pro nastavování hledání inkluzivních nástrojů nezbytným východiskem. Pro individuální



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pedagogy se však jedná o nelehký úkol a bylo by chybou vidět za projevy frustrace ze selhávání existujících nástrojů rasové předsudky a myšlenkové stereotypy.

7. ZÁVĚRY, DOPORUČENÍ A DISKUSE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Na předchozích stranách jsme s využitím různorodého datového materiálu popsali, vyhodnotili a vzájemně srovnali průběh a výsledky změn vzdělávacího systému v Krnově a Sokolově. Ačkoli se naše analýza omezila pouze na dvě města, výzkumná zjištění lze považovat za relevantní i pro ostatní českou společnost. Vypovídají o možných problémech, dilematech i jejich řešeních, které vyplývají z obecnější společenské situace podmíněné demografickým vývojem, rolí vzdělání v moderní společnosti, ale i kulturně a etnicky podmíněnými stratifikačními mechanismy české společnosti, kterou obě zkoumaná města sdílí s dalšími českými městy. Pokusme se shrnout hlavní výzkumná zjištění, identifikovat příklady dobré praxe, které by mohly být vodítkem pro další města, jež se budou muset z demografických nebo jiných důvodů uchýlit k podobným transformačním opatřením, a vztáhnout naše zjištění k obecnějším otázkám sociální inkluze.

7.1 SOCIÁLNÍ SITUACE OBOU MĚST

Srovnání historického vývoje i základních sociodemografických charakteristik ukázalo, že i když obě města jsou si geograficky velmi vzdálená, po stránce sociální struktury i sociálního vývoje k sobě mají poměrně blízko. Na počátku 20. století byla obývána většinou Němci, což přetrvávalo až do druhé světové války, resp. do poválečných přesunů obyvatelstva, které silně zasáhly jejich populační strukturu, neboť z původního obyvatelstva zůstal většinou jenom zlomek. Během dosídlování přicházelo hlavně české a slovenské obyvatelstvo, které zde nikdy nemělo významnější zastoupení.

V období komunismu byla obě města průmyslovými centry a většina jejich obyvatel byla nějak spojena s těmito podniky, které byly zároveň významnými zaměstnavateli pro celý region. Populace v tomto období rostla a to nejenom díky přirozené natalitě, ale i v důsledku vnitrostátní pracovní migrace. O to větší dopad na místní ekonomiku a obyvatele měly změny po roce 1989, kdy došlo k zavírání neefektivních provozů a masovému propouštění zaměstnanců. To nejhorší dopadlo na osoby s nízkým vzděláním, u kterých byla jenom malá

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

šance na uplatnění v jiném odvětví. Porevoluční vývoj je v obou městech spojen hlavně s vysokou nezaměstnaností, odchodem kvalifikovaných pracovních sil mimo region a znatelným úbytkem obyvatelstva. Míra nezaměstnanosti, která je hlavním makrosociologickým indikátorem sociální exkluze, je v obou okresech, do kterých města přináležejí, relativně vyšší, než je průměr jejich krajů, které i tak vykazují míru nezaměstnanosti vyšší, než je průměr celorepublikový.

Není proto překvapující, že se v obou městech nacházejí tzv. sociálně vyloučené lokality, ve kterých žijí žáci, které lze označit jako sociálně znevýhodněné, relativně častěji než v ostatních částech města. Existující odhady počtu obyvatel žijících v těchto lokalitách, ze kterých by šlo dedukovat přibližné počty sociálně znevýhodněných žáků pocházejících z těchto lokalit, však vycházejí z různých metodik a zejména v případě Sokolova jsou spíše orientační. Přesto se zdá, že počet sociálně znevýhodněných žáků bude v Sokolově relativně větší jednak proto, že odhady početnosti sociálně vyloučených sokolovských lokalit jsou výrazně vyšší než pro Krnov³⁰ (počet obyvatel Sokolova je přitom mírně nižší, než počet obyvatel Krnova), a jednak proto, že Sokolov plní relativně více funkci spádové obce, přičemž některé okolní obce, odkud žáci dojíždějí, jsou charakteristické relativně vyšší mírou sociální exkluze.

7.2 TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍCH SYSTÉMŮ

Co se týká samotné transformace vzdělávacích systémů v obou městech, základní podobnost je v tom, že klíčovým transformačním krokem bylo zrušení jedné základní školy, která měla status romské školy. Shodný je také hlavní motiv transformace, kterým byla ekonomická situace školství spojená s poklesem počtu dětí ve školách. V obou městech lze v transformačních opatřeních vysledovat inkluzivní motivy, nicméně tato motivace byla silnější v případě Krnova, resp. tento motiv byl součástí systematické krnovské školské politiky delší dobu.

³⁰ Odhady jsou 650 obyvatel sociálně vyloučených lokalit pro Krnov a 1100 pro Sokolov.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

První podstatný rozdíl je ten, že v Krnově došlo k tomuto kroku ve školním roce 2007/2008, zatímco v Sokolově to bylo v roce 2011/2012. Rozdílný časový odstup má vliv jak na postoje respondentů, tak na rekonstrukci některých aspektů transformace na základě de facto „pamětnické“ výpovědi (paměť je selektivní proces), ale také na věcnou stránku povahy současné situace (více času umožňuje realizaci více aktivit), podle které respondenti zpětně hodnotí úspěšnost transformačních kroků.

Druhý výrazný rozdíl v transformačních procesech obou měst spočívá v rozdělení žáků. V Krnově došlo k rovnoměrnějšímu rozdělení mezi všechny školy, zatímco v Sokolově přešli žáci ze zrušené školy především na další dvě z celkové pěti sokolovských ZŠ, zatímco ostatní školy získaly přešlé žáky maximálně v řádu jednotlivců. Důvody sokolovského přesunu vyplývaly do značné míry z geografického umístění rušené školy, ale také z toho, že rovnoměrné rozložení zátěže nebylo mezi prioritami realizátorů transformace.

7.3 DOPROVODNÉ AKTIVITY

V obou městech transformace obnášela nejen rušení školy, ale také realizaci dalších projektů a aktivit jak na úrovni města, tak na úrovni jednotlivých škol, které jdou nad rámec formálně vymezených povinností a směřují k optimalizaci kvality edukačního procesu. V Sokolově se jedná relativně častěji o aktivity organizované „shora“, tj. převažující iniciativa vychází ze školského odboru města.

Sociální znevýhodnění je zohledněno ve většině školních vzdělávacích programů, byť okrajově. Větší prostor tématu věnuje jedna škola v Krnově a jedna v Sokolově, kde existují také rozvinuté doprovodné projekty. Další dvě sokolovské školy, pravděpodobně v reakci na reálnou potřebu sociální znevýhodnění řešit, mají ve školních vzdělávacích programech vypracované zásady pro práci s dětmi se sociálním znevýhodněním.

V Krnově je lepší komunikace škol s neziskovými organizacemi, které mohou podle pokynů vyučujících přizpůsobovat náplň doučovacích programů. V Sokolově, kde také působí organizace poskytující, i když v relativně omezené míře, doučování, tato komunikace nastavená není. Edukační aktivity mimo prostory školy tak méně často korespondují

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

s potřebami vyučujících. S tím souvisí i další rozdíl, místem doučování je v Sokolově především škola, v Krnově je jím také mimoškolní klub ležící v lokalitě se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných dětí. V Sokolově došlo v rámci transformačních kroků k nastavení pružné komunikace mezi školami, městskou policií a orgány sociálně-právní ochrany dětí, která je efektivní především při řešení problému záškoláctví.

7.4 HODNOCENÍ TRANSFORMACE Z POHLEDU INKLUZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Existující centrální specializované statistiky z oblasti školství bohužel nedokážou po kurikulární reformě školské legislativy dostatečně detailně rozlišovat mezi různými typy vzdělávacích programů, a tudíž údaje o počtech žáků opakujících ročník nebo údaje o počtech žáků umístěných ve speciálních třídách nebo i některé další indikátory dostupné z centrálních statistik nám nemohou posloužit jako validní nástroje při posuzování míry selektivity lokálních vzdělávacích systémů. Faktory znemožňující jednoznačně rozhodnout, co nám statistická čísla sdělují o selektivitě vzdělávacích systémů na úrovni měst, jsou: individuální integrace formou individualizovaných studijních programů a plánů; prolínání základních, praktických a speciálních škol; zřizování a rušení speciálních tříd. Analýzy individuální údajů o žácích na úrovni škol jsou zase znemožněny zákonem o ochraně osobních údajů. Jinou možností s poměrně přesnými výsledky by bylo testování individuálních znalostí a dovedností žáků před a po transformaci, které by asi dokázalo objektivně zhodnotit rychlost či pomalost vzdělanostního postupu (komu z žáků transformace prospívá z pohledu vzdělanostních výstupů a komu ne). Z důvodů načasování výzkumu však ani tento postup nebyl možný.

Při hodnocení transformace jsme tak odkázáni do značné míry na zjištění subjektivních postojů a expertních odhadů ze strany krnovských a sokolovských aktérů, především pedagogů a rodičů, ale i dalších aktérů (zastupitelé, zástupci odborů městských úřadů, pracovníci neziskových organizací, výzkumníci, lokální konzultanti Agentury pro sociální začleňování apod.). Při interpretaci hodnocení transformace vzdělávacích systémů musíme

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

mít na paměti poměrně značný časový odstup mezi městy, který vede jednak ke znatelně nižšímu počtu krnovských respondentů, kteří změnu zažili, ale také vnáší do hodnocení rozdílný efekt času, jehož vliv lze jen stěží kontrolovat. Výsledky šetření naznačují, že hodnocení úspěšnosti transformace závisí na dvou rozdílných implicitních modelech cílů vzdělávacího procesu, které respondenti zastávají a které můžeme označit jako výkonový (orientace na cíl) a komunitní (orientace na cestu) model. Respondenti, kteří zastávají spíše výkonový model (cílem je získat co nejvyšší rozsah znalostí učiva), jsou k transformaci kritičtější (došlo k poklesu úrovně vzdělanosti). Respondenti, kteří více oceňují možnost vzájemného poznání mezi dětmi a inkluzivní prvky, hodnotí transformaci pozitivněji. Tito respondenti jsou zároveň častěji zastánci rovnoměrného rozmístění sociálně znevýhodněných žáků do škol a častěji odmítají potřebnost specializované základní školy. Naopak respondenti, pro které je důležité žákům úspěšně předat specifické znalosti a dovednosti učiva, jsou častěji proti rovnoměrnému rozdělení žáků a více podporují vznik specializované školy odpovídající „potřebám“ sociálně vyloučených žáků.

Podle dotazníkového šetření i podle názorů zaznamenaných v ohniskových skupinách je postoj orientovaný na cíl více přítomný mezi sokolovskými pedagogy. Jedním z důvodů bude pravděpodobně i nerovnoměrné rozdělení sociálně znevýhodněných žáků spojené s nerovnoměrným poklesem výkonnosti škol, vedoucí nutně k určité frustraci pedagogů. Ta je způsobená jednak tím, že většina chce učit pokud možno motivované a připravující se děti, což sociálně znevýhodněné nejsou, jednak proto, že výuka v heterogenní třídě je velmi náročná a vyžaduje daleko větší nasazení než výuka ve třídě homogenní. Přitom však dosahují z pohledu vzdělanostní úrovně žáků navzdory většímu nasazení horších výsledků než před příchodem většího počtu sociálně znevýhodněných. Dalším důvodem je skutečnost, že vzhledem ke krátké době od transformace neměli sokolovští pedagogové možnost vidět funkčnost některých inkluzivních opatření, která by legitimizovala postoj orientovaný na cestu. V Sokolově tak existuje dle našeho soudu větší riziko tlaku na odchod sociálně znevýhodněných žáků z hlavního vzdělávacího proudu do základní školy praktické, nebo že dojde znovu k vytvoření sociálně segregované školy. Ačkoli nelze z analýzy dvou případů zobecňovat, zjištění nasvědčují tomu, že nerovnoměrnost pedagogické zátěže ve svém

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

důsledku problémovými žáky obsahuje větší potenciál nespokojenosti pedagogických pracovníků a také nové resegregace žáků. Protože náš výzkum potvrdil vazbu mezi sociálním znevýhodněním a romstvím (viz také níže), taková škola bude mít pravděpodobně opět charakter romské školy, případně na škole praktické by mohl být nadpočet romských dětí.

Z hlediska inkluze ve školství, ale i inkluze sociální, je snaha bránit vytváření tzv. romských, segregovaných škol jednoznačně správná. Alternativou je pravděpodobně zcela bez nadsázky to, co romští rodiče označili jako *tvorba ghett*. Bude-li romským dětem chybět zkušenost s běžným prostředím základní školy společně s ne-romskými dětmi, o to větší šok pro ně bude pobyt na střední škole, kterou potom s největší pravděpodobností nedokončí, budou-li se na ni hlásit. Bez kvalifikace a zkušenosti s životem mimo vlastní komunitu jsou šance Romů na plnohodnotnější začlenění do společnosti velmi malé. Škola pak může být jeden ze základních mechanismů toho, co bylo v druhé kapitole označeno jako bludný kruh sociální reprodukce.

Postojové indikátory empirického výzkumu ukazují na větší úspěchy transformace z pohledu sociální inkluze v Krnově vyjádřitelné oproti Sokolovu např. menším deklarovaným napětím v mezietnických vztazích (edukace Romů, kteří tvoří podstatnou část sociálně znevýhodněných žáků, je méně emočně zatíženo) nebo tím, že je oproti Sokolovu kladněji přijímán status quo a také je zde větší víra v některé inkluzivní kroky (programy doučování, práce s rodiči dětí, práce asistenta pedagoga) a v pozitivní výsledky transformace pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Ačkoli zde vstupuje do hry obtížně kontrolovatelný efekt času, podstatným faktorem je dle našeho soudu to, že se v Krnově objevili aktéři, jež lze označit za sociální inovátory, kteří byli schopni hledat řešení problémů metodou pokus omyl na základě otevřenosti k vnímání problému v jeho kulturních a sociálních souvislostech. Díky tomu zde inkluzivní motiv (vedle motivů ekonomických a pragmatických) vystupoval v transformaci silněji a měl návaznost na předchozí snahy města. Zároveň se pro transformační kroky podařilo získat širší podporu.

Aktéři v Krnově si stěžovali na absenci vhodných učebních oborů ve městě. Výzkumná sonda provedená ve středních odborných učilištích v dojezdové vzdálenosti od Krnova a také v Sokolově ukázala, že na určité úspěchy v základním školství se ve středním školství

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pravděpodobně zatím nedaří adekvátně navázat. Z pohledu sociální inkluze návaznost inkluzivních opatření v oblasti středního školství je důležitá, protože pro úspěch na trhu práce, který je zase základním indikátorem sociální inkluze, je absolutorium střední školy asi tou nejdůležitější proměnnou.

7.5 EDUKACE A INKLUZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Dvě nejpodstatnější dimenze konceptu sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání představuje podle mínění respondentů z řad pedagogických pracovníků chudoba a ke vzdělání nemotivující (nepodnětné) rodinné prostředí. Odpovědi naznačují, že sociálně znevýhodněný nemusí být nutně problémový žák, ale většinou jím v konečném důsledku je. Problémy spjaté se vzděláváním těchto žáků se rozpadají do dvou propojených oblastí. První tvoří problémy s přenosem specifických znalostí narážející na malou domácí přípravu, nízkou motivaci bez ohledu na talent, absenci pomůcek a nižší participaci na výletech a exkurzích z finančních důvodů. Druhou tvoří kázeňské přestupky zmnožované nemožností zapojit se do výuky z výše uvedených důvodů. Z šetření vyplývá, že kritická hodnota počtu těchto v konečném důsledku problematických žáků ve třídě, od které se již velmi ztěžuje průběh vzdělávacího procesu, je pět žáků, přičemž nejčastěji udávanou kritickou hodnotou byli tři žáci.

Zvláštní kapitolu vnímání sociálního znevýhodnění tvoří etnicita, resp. romství. Odpovědi respondentů ukazují na tři na sebe navrstvené a v různém poměru vztažené stereotypy o vztahu mezi romstvím a sociálním znevýhodněním: První stereotyp spojuje sociální znevýhodnění v přístupu ke vzdělání především s romstvím. Druhý stereotyp vyjadřuje očekávání, že ostatní si myslí, že Romové jsou sociálně znevýhodněni. Třetí stereotyp předpokládá, že ostatní si mylně (!) myslí, že Romové jsou sociální znevýhodněni. Tyto tři propletené postoje nalézají své projevy v odpovědích respondentů. V Sokolově lze usuzovat na vyšší senzitivitu k tématu romství, panuje zde vědomí užší vazby mezi sociálním znevýhodněním a romstvím, doprovázené jeho nižší legitimitou. V obou městech se objevoval názor, že sociální znevýhodnění dnes více zasahuje i do většinové společnosti. To,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

že jsou někdy Romové ve školství nadměrně preferováni, zaznělo také v obou městech. Je proto důležité, aby vyrovnávací opatření nebyla směřována jen k romské menšině, ale i k ekonomicky či jinak sociálně znevýhodněným a sociálně vyloučeným z řad většinové společnosti. Nemělo by se však přejít k druhému extrému, tj. ke zneviditelňování specifčnosti a rozsahu romského sociálního znevýhodnění, které je podstatnou součástí širšího problému. Jeho odmítání či bagatelizace rozhodně nepřispívá k řešení.

Při hodnocení současného stavu hodnotí pedagogové obou měst spolupráci romských a neromských žáků ve třídách podobně. Co se týče důsledků transformace pro ostatní žáky bez sociálního znevýhodnění, v Krnově nebyla zdůrazňována negativa. V Sokolově byl některými pedagogy vnímán negativní dopad zpomalení výuky a nemožností se dostatečně věnovat těm žákům, kteří jsou talentovaní. Tuto skupinu respondenti obou měst shodně zmiňují mezi dalšími skupinami žáků, kterým by se měla věnovat pozornost. Míru podpory, která je věnovaná žákům se sociálním znevýhodněním, považují respondenti obou měst za srovnatelnou nebo vyšší ve vztahu k ostatním skupinám se specifickými nároky na vzdělávání.

V hodnocení možných nástrojů pomáhajících se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků se nejvýše umístilo opatření spočívající ve větším tlaku na rodiny ze strany státu (např. sociální odbor). Tento výsledek však neinterpretujeme jako zálibu pedagogů v represivních opatřeních, ale jako výsledek skepse k možnostem stávajícího vzdělávacího systému a hledání pomoci mimo něj. Za druhý nejúčinnější nástroj respondenti označili přípravný ročník. Následuje podpora talentovaných žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, programy zaměřené na volný čas dětí i role asistenta pedagoga. Práce s rodiči zaměřená na zlepšení jejich vztahu ke škole a programy zaměřené na doučování jsou hodnoceny poněkud kontroverzně, ale vysoce. Spíše negativně vyznívá hodnocení pomoci formou finanční podpory rodin a pozitivní diskriminací při přijímacích zkouškách na střední nebo vysokou školu. Výrazné rozdíly panují v hodnocení probíhajících podpůrných doučovacích projektů, přičemž krnovští respondenti hodnotí krnovský projekt pozitivněji než sokolovští sokolovský projekt.

7.6 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

Zkušenosti se snahou o odstranění, přesněji řečeno o oslabení sociální selektivnosti vzdělávacího systému v Krnově i Sokolově ukazují, že to není jednoduchý cíl, ale zkušenosti z obou měst ukazují, že to není cíl nemožný. Relativně lepší hodnocení transformace v Krnově je spojeno s větší akceptací daného stavu jak rodiči, tak pedagogy, kterou lze do jisté míry připsat efektu času, který od transformace uplynul, ale nelze přehlížet i obsahovou stránku transformačních kroků. V Krnově také nebyl identifikován mezi respondenty tak často názor na přeřazování sociálně znevýhodněných žáků z romského etnika na základní školy praktické, data nasvědčují o opaku, dle odhadu je nyní na základní škole praktické 15 Romů.

V Krnově také někteří aktéři poukazují na výsledky, které snaha o inkluzi v základním školství přináší: v rozhovorech zaznívaly případy úspěšných romských školáků a o změně zkušenosti Romů se školou a také o větším využívání Romy mateřských škol. V Sokolově existují také případy, kdy romští rodiče i žáci zrušení školy a přechod na jinou školu hodnotí vyloženě pozitivně s ohledem na možnost dalšího úspěšného pokračování vzdělanostní dráhy ve vyšších typech školy. Do jaké míry je tento postoj rozšířený, resp. jak velký je potenciál pro jeho rozšíření mezi rodiči žáků ze zrušené školy, nelze příliš odhadovat. Nicméně lze formulovat závěr o tom, že i mezi romskými rodiči a dalšími rodiči ze sociálně vyloučeného prostředí existuje postoj, hodnotící vzdělání kladně a stereotyp o tom, že „oni nemají zájem o školu, zatímco my ano“, je pravdivý jen částečně. U části sociálně znevýhodněných rodin jde spíše o to, že v rodině chybí kulturní kapitál potřebný k podpoře dětí ve škole, která je jako taková přijímána a hodnocena kladně. S použitím metafory Katrňákovy teorie plovoucích zátek bychom mohli říci, že tato část sociálně znevýhodněných dětí plave bez orientace jako bójka na hladině vzdělávacího systému proto, že jejich týmu chybí kapitánské dovednosti, nikoli proto, že o vzdělání nestojí. Úsilí, které tyto rodiny potřebují k úspěchu ve škole, je vzhledem k jejich možnostem relativně větší, než úsilí ostatních rodin.

Krátká výzkumná sonda ukázala, že mateřské školy v Krnově navštěvuje přibližně 30 romských dětí (počet může být i větší, nezískali jsme data ze všech mateřských škol). To považujeme za úspěch inkluzivních snah. Vedle toho také oproti Sokolovu se jeví jako lépe

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

fungující (alespoň na některých krnovských školách) spolupráce s neziskovým sektorem. Neziskový sektor může fungovat jako důležitý spojovací článek mezi školou a romskou komunitou. V Krnově spolupráce neziskového sektoru a školy, respektive doučovacího klubu v lokalitě, který je propojen s pedagogy na škole, představuje příklad dobré praxe.

Příklady dobré praxe na základě zkušeností ze Sokolova představuje předběžné seznamování odcházejících a přijímajících žáků, usnadňující vlastní průběh přesunu a napomáhající k posílení dobrých vztahů v rámci třídního kolektivu. Dále to je přechod učitele z rušené školy na nové pracoviště případně do doprovodných aktivit. Jednak tím bude zajištěno, že bude sníženo riziko vzájemných nedorozumění mezi novými žáky a původními učiteli, jednak to – alespoň částečně – vyřeší problém ztráty pracovních míst, který nelze s ohledem na názory učitelů podceňovat. Podle některých komunikačních partnerů to byl jeden z klíčových důvodů občasné negativní atmosféry, jež poznamenala v některých případech také vztahy mezi žáky navzájem i novými žáky a jejich učiteli.

Důležitý je aktivní přístup v budování dobrých a přátelských vztahů mezi institucí školy, žáky a rodiči. Právě na tomto kritériu závisí, zdali budou chtít děti školu navštěvovat a rozvíjet v ní své schopnosti. Tento vágní koncept „dobrých vztahů“ lze velmi jednoduše ilustrovat na příkladu dvou z devíti zkoumaných škol. Na jedné škole se podařilo v podstatě mimoděk navodit ve většině pedagogického sboru atmosféru „těšení se“ na nové žáky, zatímco ve druhé převládly spíše obavy z toho, co přijde. Hodnocení celé transformace i problémů s edukací sociálně znevýhodněných žáků potom vyznělo výrazně negativněji na škole naplněné apriorní negací. Pravděpodobně nelze atmosféru a hodnotící postoje pracovnímu kolektivu nadiktovat, ale je dobré vědět o jejím reálném významu a dopadu na (pociťovanou, resp. deklarovanou) úspěšnost transformačních procesů.

Jako vhodné doporučení se jeví vytvářet nástroje podporující motivaci aktérů edukace, angažovat se nad rámec formálně vymezené role pedagoga nebo úředníka a podporovat stabilitu financování projektů, které mají dobré výsledky. Následující tabulka, která se snaží zobecnit zjištění z obou měst, identifikuje rizika transformace spojená se zrušením do jisté míry segregované školy a přechodem žáků do nových škol, stejně jako možná opatření snižující rizika a napětí spojené s transformací.

**Tabulka 7.1: Některá rizika transformačních změn
a jejich možná řešení**

Rizika	Vhodná opatření
Ztráta zkušenosti s edukací romských žáků, kterou mají pedagogové na „segregované“ škole, stejně jako ztráta dobrých vztahů školy s romskou komunitou.	Přechod učitelů ze zrušené školy na školu, kam jsou přeřazeni žáci.
Negativní reakce pedagogů na nové škole.	Rovnoměrné rozdělení žáků do škol a tříd, přeřadit do jedné třídy maximálně 2-3 žáky ze zrušené školy. Vzdělávací semináře.
Negativní reakce rodičů na nové škole.	Komunikace s rodiči ze školy, kam budou přeřazeni žáci.
Negativní reakce romských rodičů a vznikající konflikty s pedagogy a vedením nové školy.	Komunikace s rodiči ze zrušené školy, seznamování s novými pedagogy. Spolupráce s neziskovým sektorem a lidmi, co znají prostředí sociálně vyloučené lokality.
Problém s adaptací přichozích žáků na režim nové školy a větší požadavky na výuku.	Cílené projekty a inkluzivní nástroje: zejména asistent pedagoga a podpora doučování včetně doučování ve vyloučené lokalitě.
Zvládání kázně nově přichozích žáků, zejména v případě většího počtu přeřazených žáků do stejné třídy.	Spolupráce s neziskovým sektorem, lidmi, co mají zkušenost z terénu, programy zaměřené na volný čas a doučování, asistent pedagoga. Rovnoměrné rozřazování žáků do tříd.
Stížnosti rodičů na nemožnost svobodné volby školy při striktním lpění na spádových obvodech škol.	Hledání širšího konsensu pedagogů, politické reprezentace a veřejnosti.
Ztráta pedagogických úvazků, demotivace pedagogů při zvýšené zátěži.	Možnost finanční motivace pedagogické práce z realizovaných projektů.

Zdroj: Autoři

Vedle identifikovaných rizik a možných nástrojů jejich předcházení lze do přehledového rámečku schematicky zaznamenat příklady z praxe, které se při transformačních krocích v jednom nebo druhém městě osvědčily.

Tabulka 7.2: Schematický přehled příkladů dobré praxe

• rovnoměrnost zatížení škol i jednotlivých tříd ve školské síti potenciálně „problémovými“ žáky bránící (reálnému nebo pocítovanému) znevýhodnění části pedagogické obce daného města
• příprava na nové žáky spočívající v pokud možno pozitivním postoji a „naladění“
• příprava na nové žáky prostřednictvím předchozích společných seznamovacích aktivit slučovaných kolektivů
• vytváření pracovních příležitostí k zapojení alespoň části pedagogického sboru rušené školy do edukace na jiných školách nebo v rámci projektů apod. mj. s ohledem na přenos zkušeností s edukací specifických skupin žáků
• osobní zkušenost realizátorů transformace s mimoškolním sociálním prostředím sociálně znevýhodněných žáků (rodiny, domácnosti)
• vytvoření komunikačního i akčního čtyřúhelníku mezi školami, městskou policií, sociálním odborem a školským odborem města řešícího efektivně problém záškoláctví
• realizace doučování mimo školu v lokalitě, kde žijí sociálně znevýhodnění žáci, a v návaznosti na pokyny pedagogů ze škol
• spolupráce neziskových organizací realizujících doučování a organizujících volnočasové aktivity dětí v sociálně vyloučených lokalitách či lokalitách s vyšší koncentrací sociálně znevýhodněných žáků a jejich spádových škol
• asistenti pedagoga aktivně kontaktující rodiny žáků podle potřeby školy
• aktivní podíl města při vytváření projektů a udržování těch úspěšných
• přípravný ročník
• zajištění financování obědů ve škole pro potřebné žáky

Zdroj: Autoři

V tabulce jsou uvedeny příklady takových realizovaných aktivit, které by mohly být využity i v jiných městech a obcích. Vedle toho má každé město či obec své vlastní nepřenositelné rysy, ať už jde o iniciativní či v oblasti školství spíše pasivní členy zastupitelstva, sociální inovátory na školách nebo v kompetentních úřadech, specifický profil neziskových organizací pracujících s cílovou skupinou žáků, své jedinečné geografické rozmístění škol a stav jejich technického zázemí, (ne)existenci a umístění sociálně vyloučených lokalit, stav sítě mateřských i středních škol atd.

7.7 DISKUSE NĚKTERÝCH OBECNĚJŠÍCH ZJIŠTĚNÍ

Ačkoli se naše případové studie zaměřovaly na detailní popis a analýzu dvou konkrétních případů transformace vzdělávacích systémů, řada témat, kterými jsme se zabývali, má obecnější charakter. Některá zjištění vztahující se k těmto obecnějším tématům stojí za diskusi.

Tím prvním je poznatek, že individuální úspěch ve škole je výsledkem systematického kolektivního úsilí. Při hledání odpovědi na to, co je podle mínění pedagogů i některých dalších typů aktérů sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělání, jedním z nejčastěji přisuzovaných atributů bylo „nepodnětné, nemotivující, nevhodné atp. rodinné prostředí“. Malá angažovanost, nízký zájem a nedostatečná píle rodičů v oblasti domácí přípravy svých dětí na školu byla také nejčastěji jmenovanou překážkou v edukaci těchto žáků, kteří nejsou svou rodinou dostatečně vybaveni jak materiálně (nemají pomůcky, prostředky na školní výlety a exkurze), tak domácí přípravou (nenosí úkoly, neučí se doma).

Nesamozřejmost této zdánlivé banality vyvstane v kontrastu se světem práce, jejímž předstupněm má škola být. Lidé, kteří přijdou z práce domů a začnou se pravidelně na práci připravovat, nepochybně existují. Nejedná se však o samozřejmost a už vůbec ne o samozřejmou sociální normu. Daleko pravděpodobněji člověk, který přijde po práci domů a začne s ostatními členy rodiny řešit přípravu na další pracovní den, sklídí buď posměch, nebo soucit, snad i obdiv, nebo od každého trochu. Možná bude kritizován jeho zaměstnavatel a bude mu doporučováno jej změnit. Ten, kdo není schopen nechat pracovní problémy na pracovišti a „tahá“ si je domů, kde s nimi zatěžuje ostatní členy rodiny či domácnosti, by si měl raději zkusit najít lepší práci. Sociální norma světa dospělých zní: nezatěžuj rodinu svými pracovními problémy. Přesně naopak je tomu ve světě dětí, resp. žáků. Manžela/ku, který/která se dostatečně aktivně a denně nezajímá devět let po sobě o pracovní úkoly svého životního partnera/partnerky, nebude okolí příliš kritizovat, nebude to asi dělat ani zaměstnavatel. Přesně naopak to bude v případě školy. Proč tomu tak je, proč školní systém není nastaven tak, aby se žáci naučili učivo ve škole a jejich školní úspěchy a neúspěchy byly co nejvíce závislé na jejich individuálním výkonu přímo ve škole, není předmětem naší studie.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Bezpečně ale víme, že ten, kdo za sebou nemá dostatečně výkonný tým, tomu znatelně klesají šance na individuální školní úspěch.

S tím souvisí další zjištění. Mezi rodiči sociálně znevýhodněných žáků existuje nemalá část těch, kteří hodnotu vzdělání akceptují, přejí si, aby jejich děti měly vyšší vzdělání, než mají oni, aby byly úspěšnější na trhu práce, než jsou oni sami. Nedisponují však potřebným kulturním kapitálem, který by mohli do svých dětí investovat a předávat (např. jen tak mimochodem u večeře bez samostudia opravit úlohu z českého jazyka). Představa (subjektivního) nezájmu o školu je pravdivá jen částečně a je nezbytné ji doplnit představou (objektivních) bariér znemožňujících vytvářet týmové zázemí potřebné pro individuální školní úspěchy žáků a je otázkou k řešení, jak tyto objektivní bariéry překonávat. Náš výzkum identifikoval, že mezi různými typy respondentů je otázka objektivních bariér (na rozdíl od těch subjektivních) odmítána nebo minimálně nereflektována, a proto nemůže být ani řešena.

Velké pedagogické téma, které však našlo své konkrétní projevy v hodnocení transformačních snah v obou městech, souvisí s částečně „filosofickou“ otázkou: Jaký je (opravdový, ne deklarovaný) smysl edukace v rámci základní školy? Zejména v Sokolově se zdálo, že proti sobě stojí dva způsoby pedagogické hodnotové orientace: na výkon orientovaný pohled, kdy jako úspěšný je edukační proces chápán, pokud si žák osvojí co nejlépe co nejvíce učiva. S ním jako by byla častěji spojena představa existující rovnosti podmínek žáků a odmítání neúměrné podpory tzv. znevýhodněných skupin. Z našeho pohledu jsou ale dané podmínky rovné pouze formálně (či spíše teoreticky) a apriorní předpoklad „rovnosti“ vede v konečném důsledku ke snazší reprodukci nerovnosti a sociálního vyloučení. Vedle toho se objevoval pohled, který akcentuje další dimenze edukačního procesu, kam patří vztah ke komunitě a myšlenka sociální inkluze. Nelze dle našeho soudu přehlížet socializační funkci školy a její potenciál pro integraci žáků do společnosti, zdaleka nejen těch sociálně znevýhodněných. Díky škole se mohou setkávat a učit žít vedle sebe lidé ze sociálních světů, které se jinde příliš často neprotnou. Popisované pedagogické dilema by šlo vyjádřit také takto: Zdá se, že zvyšující se inkluze vede ke snížení

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

výkonu a naopak, podpora talentovaných formou diferenciací skupin žáků pravděpodobně povede k růstu sociální distance a tím i sociální exkluze.

Diferenciací a selekce žáků je přitom z hlediska pedagogické práce poměrně dobrým řešením. Učit v heterogenních skupinách je totiž velice náročné. V tom leží výzva nejen před praktiky, ale také pro pedagogický výzkum a pedagogiku jako obor. Dle našeho soudu je již na pedagogických fakultách vhodné při přípravě pedagogů zohledňovat širší sociální a kulturní souvislosti edukačního procesu, přesahující rovinu pedagogicko-psychologické diagnostiky či didaktiky. Osobní zkušenost (např. seznámení se s životními podmínkami menšin) a otevřenost je však stěží nahraditelná vzdělávacími semináři, či jakkoliv precizně vypracovanými metodikami. V současné reflexi školství je dle našeho soudu často opomíjena sociální dimenze edukace ve své netriviální podobě. Sociální znevýhodnění je „handicap“ jiného druhu než handicap dané zdravotním či psychickým stavem jedince. Sociologické myšlení nás přitom spíše upozorňuje na širší přehlížených aspektů a nezamýšlených důsledků, než že by poskytovalo jednoznačné metodické a diagnostické nástroje. Obohacením dle našeho soudu může být rozvoj sociální pedagogiky (k vymezení sociální pedagogiky Kraus, 2008; Němec a kol. 2010b) a její větší uplatňování na školách i při přípravě budoucích učitelů. A to nejen pro větší analytickou blízkost se sociologickým způsobem uvažování oproti pedagogice speciální, ale také pro větší blízkost k sociální práci a pomáhajícím profesím, které dokážou sociální znevýhodnění citlivěji rozeznávat a lépe s ním pracovat. V tomto ohledu může sociální pedagog či sociálně pedagogické znalosti usnadňovat nejen komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků, ale i s neziskovým sektorem, který se ukazuje jako důležitý partner školy při překonávání sociálních bariér v přístupu ke vzdělání.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

8. VÝSTUPNÍ PRODUKTY KLÍČOVÉ AKTIVITY

V rámci výzkumu byly realizovány tyto kroky:

- Expertní rozhovory s odpovědnými zástupci měst
- Expertní rozhovory s řediteli základních škol
- Skupinové rozhovory s rodiči
- Individuální a skupinové rozhovory s pedagogy
- Dotazníkové šetření mezi pedagogy na základních školách
- Rozhovory s dalšími relevantními aktéry: např. neziskový sektor, Agentura pro sociální začleňování
- doplňkové dotazování v některých mateřských a středních školách
- Desk research
- Pozorování v terénu, využití uměleckých dokumentárních fotografií

Výzkum má tyto výstupní produkty:

- Předloženou výzkumnou zprávu
- Monografii JANÁK, D., STANOEVI, M. a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu; Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-157-0.
- Workshop diskutující výsledky výzkumu uskutečněné v Sokolově a Krnově

Anotace workshopu v Sokolově

Dne 15. září byl uspořádán workshop s názvem „**Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu: Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově**“ určený pro odbornou veřejnost v Sokolově. Workshop se konal v Městském domě kultury Sokolov. Náplní workshopu bylo představení hlavních zjištění z výzkumu a jejich diskuse s účastníky setkání.

program workshopu byl následující:

14:00 Zahájení workshopu, přivítání účastníků ředitelem MDK Sokolov

14:10 dr. Stanoev - Teoretická a konceptuální východiska výzkumu

14:30 Mgr. Walach – Shrnutí hlavních výsledků empirického šetření

14: 50 dr. Stanoev - Transformace v Krnově, příklady dobré praxe v obou městech, rizika transformace a možná řešení

15: 10 dr. Janák – využití fotografií prof. Štreita ve výzkumu sociální exkluze

15: 30 diskuse hlavních zjištění

17: 00 ukončení workshopu

Účastníky workshopu tvořili především zástupci odborné sokolovské veřejnosti, tj. zástupci základních škol (ředitelé, jejich zástupci, asistenti pedagoga), zastupitelé, představitelé odboru školství, pracovníci neziskového sektoru pracující s cílovou skupinou sociálně znevýhodněných žáků. Na vstupní prezentace navázala relativně dlouhá diskuse, ve které byla podrobněji komentována jednotlivá zjištění a kladeny doplňující dotazy. Workshop představoval poslední možnou zpětnou vazbu pro výzkumníky z terénu. Podněty z workshopu ovlivnili ještě podobu dílčích interpretací dat a odrazili se v některých formulačních úpravách a akcentech rukopisu odborné monografie. Workshop tak splnil svůj účel: byl nejen prezentací výzkumných zjištění sokolovské odborné veřejnosti, ale i cenou zpětnou vazbou pro realizátory výzkumu a přispěl tak ke kvalitnější podobě publikačních výstupů.

Anotace workshopu v Krnově

25. 9. 2015 Krnov

Počet účastníků: 25

Místo: Základní škola Janáčkovo nám., Krnov

V rámci workshopu prezentovala Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D. výsledky výzkumného týmu skupiny KA3, zaměřeného na předškolní vzdělávání sociálně-znevýhodněných žáků. Mgr. Martin Stanoev, Ph.D. prezentoval výsledky výzkumu skupiny KA2.

Na začátku prezentoval teoretická východiska výzkumu a dále seznámil odbornou veřejnost v Krnově s analýzou vzdělávacích systémů v Krnově a Sokolově zaměřenou na uplynulou transformaci a problém sociální inkluze. Pozornost byla zaměřena na Krnov a na vzájemné srovnání obou měst.

Po prezentaci příspěvku následovala poměrně dlouhá diskuse. Z diskuse vyplynulo, že účastníci tvrzení o Krnově nikterak nerozpoukají a představitelé základního školství považují provedenou transformaci, která se snažila o zabránění sociální selektivity, za úspěšnou. Výzkumníci ze Slezské podněty dostali cenné podněty a dle diskuse lze hodnotit úroveň odborné reflexe základního školství představitelů Krnova jako velmi dobrou.

Na závěr proběhlo krátké taneční vystoupení romských žáků, sloužilo však již k uvedení krátké výstavy prof. Jindřicha Štreita, která se tematicky vázala k projektu a která byla zahájena na Základní škole Janáčkovo náměstí, ve které probíhal workshop. Dále se plánuje přesunutí výstavy fotografií vzniklých v rámci výzkumného projektu do reprezentativnějších prostor a dalších měst. Váže se na dobrou praxi identifikovanou v rámci výzkumu v Krnově. Výzkumníkům se tak podařilo facilitovat proces přesahující čistě analytickou práci. O proběhlém semináři informoval Bruntálský a krnovský Deník.

Monografie: JANÁK, D., STANOEV, M. a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu; Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-157-0.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikovaná monografie obsahuje výzkumná zjištění publikovaná v této výzkumné zprávě. Publikovaný text monografie je obsáhlejší a zahrnuje také vybrané fotografie Jindřicha Štreita a komentář k nim.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

9. POUŽITÁ LITERATURA A JINÉ ZDROJE

- Atkinson, R. (2000): *Občanství a boj proti sociální exkluzi v kontextu reformy sociálního státu*. Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/pristup.php?soubor=080404095412.pdf>.
- Barša, P. – Baršová, A. (2005): *Přistěhovalectví a liberální stát. Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: MPÚ.
- Barša, P. (2003): *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Barša, P. (2005): „Konec Romů v Česku? Kacířské eseje plzeňských antropologů.“ *Politologický časopis* 12(1), s. 67-79.
- Barša, P. (2008): „Konstruktivismus a politika identity. Odpověď Tomáši Hirtovi a Marku Jakoubkovi. In Jakoubek, M. a Budilová, L. (eds.): *Romové a cikáni – neznámí i známí. Interdisciplinární pohled*. Plzeň: LEDA, s. 210-245.
- Béland, D. (2007): *The Social Exclusion Discourse: Ideas and Policy Change*. Dostupné z: <http://www.danielbeland.org/pubs/Beland%20Social%20Exclusion%20Discourse%202007%20PDF.pdf>.
- Berghman, J.: Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analytical Framework. In Room, G. (eds., 1995): *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, Bristol, The Policy Press, s. 10 – 28.
- Bhalla, A. – Lapeyre, F. (1997): “Social Exclusion: Towards an Analytical and Operational Framework”. *Development and Change*, 28: 413-433.
- Bittnerová, D., Doubek, D. & Levínská, M. (2014): *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Bourdieu, P. (1998): *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Burchardt, T. – Le Grand, J. - Piachaud, D. (1999): “Social Exclusion in Britain 1991-1995”. *Social Policy Administration*, 33 (3) 227:244.
- Burjanek, A. (1997): „Segregace“. *Sociologický časopis* 33 (4): 423–434.
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- Evropský soud pro lidská práva (2007): *D.H. a Ostatní proti České republice*. Stížnost č. 57325/00. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/D0/m000002D0.pdf>.
- Gabal I. a kol. (2006): *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: Ivan Gabal: Analysis and Consulting.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Gabal, I. – Čada, K. – Snopek, J. (2008): *Klíč k posílení integrační politiky obcí*. Otevřená společnost, .o.p.s.
- Gabal, I. – Čada, K. (2010): „Romské děti v českém vzdělávacím systému.“, s. 109-129. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý (eds., 2010): *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- GAC (2006): *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: GAC.
- GAC (2007): *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. (Závěrečná zpráva výzkumného projektu.) Praha: GAC.
- GAC (2009): *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol okolí vyloučených romských lokalit*. (Závěrečná zpráva výzkumného projektu.) Praha: GAC.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360–1380.
- Greger, D. (2010): „Nerovnosti ve vzdělávání - od konceptů k měření.“, s. 22-37. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Hejnal, O. (2012): Nacionalismus, multikulturalismus, sociální vyloučení a „sociálně nepřizpůsobiví“: Analýza dominantního politického diskurzu v České republice. *Antropowebzin* 2: 47–66.
- Hejnal, O. (2013): Bezdomovec jako „klient represe“: Diskursivní reprodukce potřebných a nepotřebných chudých. In Ľ. Luptáka kol. (eds.): *Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálkapitalismu*. Brno: Doplněk, s. 137–151.
- Hendl, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds., 2005): *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (Antropologický perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 9–76.
- Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds., 2006): *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Hirt, T. – Jakoubek, M. (2004): *Souhrnná zpráva o realizaci výzkumného projektu HS 108/03*. Plzeň 2004. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/1727/zprava.pdf>.
- Hirt, T. (2004): „Romská etnická komunita jako politický projekt.“ In Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.): *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 72-91.

- Hirt, T. (2005): „Svět podle multikulturalismu.“ In: Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.): *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (Antropologický perspektiva)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 9–76.
- Hirt, T. (2008): „Trampoty s multikulturalismem, konstruktivismem a „konstruktivistickým multikulturalismem.“ In Jakoubek, M. a Budilová, L. (eds.): *Romové a cikáni – neznámí i známí. Interdisciplinární pohled*. Plzeň: LEDA, s. 246-258.
- Holomek, K. (2007): Romové existují, dokonce nejenom v ČR. *Romano Hango* 9 (7).
- Holomek, K. (2009): „Role Muzea romské kultury v programu integrace Romů do společnosti.“ *Bulletin Muzea romské kultury*, 2008 (17), s. 165-168.
- Jakoubek, M. (2006): „Přemýšlení (rethinking) „Romů“ aneb „Chudoba Romů“ má povahu Janusovy tváře. In Hirt, Tomáš a Marek Jakoubek. (eds.): *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 322-398.
- Jakoubek, M. (2004): Konec (ne)jednoho mýtu: tractus cultur(mo)logicus. Praha: Socioklub.
- Jakoubek, M. (2005): „Apologie kulturomů (Odpověď Pavlovi Baršovi). *Politologický časopis* 12(2), s. 181 – 195.
- Kaleja, M. – Zezulková, E. – Franiok, P. (2011): *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Katrňák, T. (2004): *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Katrňák, T. – Fučík, P. (2010): *Návrat k sociálnímu původu: vývoj sociální stratifikace české společnosti v letech 1989 až 2009*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- Keller, J. – Hruška Tvrdý, L. (2008): *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Vydání první. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Klvač, P. – Bielová, H. (2012): *Krajina za humny: Backyard landscapes*. Drnovice: Drnka.
- Klvač, P. (2006): *Kulisy venkovského života*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- Klvač, P. (2007): *Na tom našem dvoře: in our back yard*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- Klvač, P. (2010): *Pospolitosti nikdy dosti = Closeness never to close*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- Klvač, P. (2011): *Lidé na venkově: Rural dwellers*. Drnovice: Občanské sdružení Drnka.
- Koubek, M. (2013): *Zápas o uvozovky: interpretační rámce a repertoár jednání pro-romského hnutí v letech 1989-2007*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.

- Kraus, L. (2008): *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Krčál, P. – Naxera, V. – Stulík, O. (2013): Nepřízpůsobiví, flákači a černí pasažéři: Řešení problému marginalizace v programech českých politických stran. In Ľ. Lupták a kol. (eds.): *Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálkapitalismu*. Brno: Doplněk, s. 43–60.
- Ladányi, J. – Szelényi, I. (2001): The Social Construction of Roma Ethnicity in Bulgaria, Romania and Hungary During Market Transition. *Review of Sociology* 7 (2): 79–89.
- Lewis, O. (2006): „Kultura chudoby.“, s. 401–412. In T. Hirt, M. Jakoubek (eds.). *Romové v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Listina základních práv a svobod* (č. 2/1993 Sb.), ve znění pozdějších předpisů.
- Listina základních práv EU* (2010/C 83/02). Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:CS:PDF>.
- Mareš, P. – Sirovátka, T. (2008): Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenění (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis* 44 (2): 271–294.
- Mareš, P. (1999): *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Mareš, P. (2000): Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis* 36 (3): 285–297.
- Mareš, P. (2006): *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: VÚPSV.
- Mareš, P. (2008): Prostorové aspekty sociální exkluze. In Mareš, P. – Horáková, M. – Rákoczyová, M.: *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Praha: VÚPSV, s. 9–39.
- Matějů, P. – Straková, J. – Veselý, A. (eds., 2010): *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Matějů, P. – Straková, J. – Basl, J. (2006): *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech* (1966), ve znění Vyhlášky č. 120/1976 SB. Ministra zahraničních věcí ze dne 10. května 1976.
- Mezinárodní pakt o občanských a politických právech* (1966), ve znění Vyhlášky č. 120/1976 SB. Ministra zahraničních věcí ze dne 10. května 1976.
- Millar, J. (2007): Social Exclusion and Social Policy Research. Defining Exclusion. In Abrams, D. – Christian, J. – Gordon, D. (eds.): *Multidisciplinary Handbook of Social Exclusion Research*, West Sussex, John Wiley and Sons, s. 1 – 16.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Ministerstvo práce a sociálních věcí (2014): *Strategie sociálního začleňování 2014-2020*. Praha: MPSV.

Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015): *Nejčastější dotazy k novele vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/nejcastejsi-dotazy-k-novele-vyhlasky-c-73-2005-sb-ve-zneni>.

Moravec, Š. (2006): Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací.“ In: Hirt, Tomáš a Jakoubek, Marek. (eds.): *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 11-69.

Němec, J. et al. (2010a): *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.

Němec, J. a kol. (2010b): *Výzkum zaměřený na... Základní směry výzkumu katedry sociální pedagogiky PdF MU*. Brno: MU.

Odhad online. cz. Znalecký ústav (2015). Dostupné z: <http://www.odhadonline.cz/>.

Percy-Smith, J. (eds., 2000): *Policy Responses to Social Exclusion. Towards Inclusion?* Buckingham: Open University Press.

Průcha, J. (2012): *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Rabušic, L. (2000): Koho Češi nechtějí? O symbolické sociální exkluzi v české společnosti. *Sociální studia* 5: 63–81.

Room, G. (1995): Poverty and Social Exclusion: The New European Agenda for Policy and Research. In Room, G. (eds.) *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, Bristol, The Policy Press, s. 1–9.

Room, G. (1999): Social Exclusion, Solidarity and the Challenge of Globalization. *International Journal of Social Welfare* 8 (3): 166–174.

Růžička, M. – Lupták, L. (2013): Těžební limity prolomeny: Extrakce ekonomického a politického kapitálu z romského ghetta, In: L. Lupták et al., *Neoliberalismus a marginalita: studie z českého reálkapitalismu*, Brno: Doplněk, s. 192–207.

Růžička, M. – Toušek, L. (2014): Sociální exkluze: její prostorové formy a měnící se podoby. In Šubrt, J. a kol. (eds.): *Soudobá sociologie VI (Oblasti a specializace)*. Praha: Nakladatelství Karolinum, s. 117–141.

Růžička, M. (2006): Geografie sociální exkluze. *Sociální studia* 2, s. 117–132.

- Růžičková, J. et al. (2005): *Historický místopis obcí České republiky 1869 – 2005*. Praha: Český statistický úřad.
- Sedláková, L. (2002): Proměny hranic v moderní společnosti: od marginality k marginalizaci, od inkluzivní k exkluzivní společnosti. In Sirovátka, T. (eds.): *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*, Brno, Nakladatelství Georgetown, s. 25–37.
- Silver, H. (1995): Reconceptualizing social disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. In Rodgers, G. – Gore, C. – Figueiredo, J. B. (eds.): *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*.
- Dostupné z: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inst/download/gerrypart1.pdf>.
- Sirovátka, T. – Mareš, P. (2006): „Chudoba, deprivace, sociální vyloučení: nezaměstnaní a pracující chudí.“ *Sociologický časopis* 42(4), s. 627-655.
- Straková, J. (2010): „Vývoj diferenciací vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání.“, s. 92-108. In Matějů, Petr, Jana Straková a Arnošt Veselý (eds., 2010): *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon).
- Strauss, A. L. – Corbin J. (1999): *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Sztompka, P. (2007): *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Štreit, J. (2006): *Jindřich Štreit: fotografie 1965-2005*. Praha: Kant.
- Toušek, L. (2006): Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení. In Hirt, T. – Jakoubek, M. (eds.): *„Romové“ v osidlech sociálního vyloučení*, Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. 288 - 321.
- Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, ve znění Protokolů 11 a 14.
- Dostupné z: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf.
- Veselá, M. – Pospíšilová, K. – Mazel, M. – Balabánová, H. (2009): *Sociální vyloučení: Dobrá praxe a řešení. Manuál pro obce*. Praha: Společně k bezpečí o.s.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

10. PŘÍLOHY

Příloha č. 1.: Seznam provedených rozhovorů

Rozhovory provedené v Krnově

Charakteristika informanta	Existence nahrávky	Existence protokolu	Délka rozhovoru
Úředník MÚ v oblasti školství	Ne	Ne	přibližně 60'
Výzkumník	Ne	Ne	přibližně 60'
Ředitel školy	Ne	Ano	přibližně 40'
Ředitel školy	Ano	Ano	45'
Ředitel školy	Ano	Ano	30'
Ředitel školy	Ano	Ano	30'
Koordinátorka projektu v NNO	Ne	Ano	přibližně 30'
Učitel doučování v NNO	Ano	Ano	50'
Úředník MÚ v oblasti školství	Ano	Ano	60'
Koordinátorka projektu v NNO	Ano	Ano	25'
Učitel doučování NNO, učitel na ZŠ	Ano	Ano	30'
Ředitel školy	Ano	Ne	50'
Koordinátorka projektu a sociální pracovnice v NNO	Ano	Ne	40'



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Ředitel praktické a speciální školy s dvěma pedagogy	Ano	Ano	60'
Úředník MÚ v oblasti sociální	Ano	Ano	45'
Pracovnice Agentury pro sociální začleňování	Ano	Ano	60'
Pracovnice pedagogicko-psychologické poradny	Ne	Ano	Přibližně 60'
Pedagog na 1. stupni	Ano	Ano	40'
Pedagog na 1. stupni	Ano	Ano	40'
Skupinový rozhovor s pedagogy na 2.stupni	Ano	Ano	60'
Skupinový rozhovor s rodiči v sociálně vyloučené lokalitě	Ano	Ano	60'
Pedagog na 2. stupni	Ano	Ano	30'
Skupinový rozhovor s pedagogy na 2. stupni	Ne	Ano	Přibližně 45'
Skupinový rozhovor s rodiči	Ano	Ano	30'

Zdroj: Autoři



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Rozhovory provedené v Sokolově

Charakteristika informanta	Existence nahrávky	Existence protokolu	Délka rozhovoru
Lokální konzultant Agentury pro sociální začleňování	Ano	ne	45'
Ředitel školy	Ano	Ne	50'
Koordinátorka projektu v NNO	Ano	Ne	40'
Zástupkyně ředitele	Ano	Ne	55'
Zástupkyně ředitele pro 1. stupeň, výchovná poradkyně	Ano	Ne	45'
Ředitel školy	Ano	Ne	40'
Vedoucí odboru školství	Ne	Ano	přibližně 45'
Ředitel školy	Ano	Ne	50'
Skupinový rozhovor s rodiči	Ano	Ano	60'
Skupinový rozhovor s rodiči	Ano	Ano	60'
Skupinový rozhovor s pedagogy	Ano	Ano	60'
Skupinový rozhovor s pedagogy	Ano	Ano	60'

Zdroj: Autoři

Příloha č. 2.: Seznam tabulek, grafů a obrázků

Seznam tabulek

TABULKA 3.1: ARGUMENTY PRO A PROTI DIFERENCIACI	24
TABULKA 3.2: NÁSTROJE K ODSTRANĚNÍ SOCIÁLNÍCH A ZDRAVOTNÍCH BARIÉR VE VZDĚLÁVÁNÍ	32
TABULKA 4.1: OBYVATELSTVO PODLE POHLAVÍ A RODINNÉHO STAVU V KRNOVĚ	39
TABULKA 4.2: OBYVATELSTVO PODLE POHLAVÍ A RODINNÉHO STAVU V SOKOLOVĚ	39
TABULKA 4.3: OBYVATELSTVO PODLE VĚKU V KRNOVĚ	40
TABULKA 4.4: OBYVATELSTVO PODLE VĚKU V SOKOLOVĚ	40
TABULKA 4.5: OBYVATELSTVO PODLE NEJVYŠŠÍHO UKONČENÉHO VZDĚLÁNÍ V KRNOVĚ	42
TABULKA 4.6: OBYVATELSTVO PODLE NEJVYŠŠÍHO UKONČENÉHO VZDĚLÁNÍ V SOKOLOVĚ	42
TABULKA 4.7: OBYVATELSTVO PODLE EKONOMICKÉ AKTIVITY V KRNOVĚ	44
TABULKA 4.8: OBYVATELSTVO PODLE EKONOMICKÉ AKTIVITY V SOKOLOVĚ	44
TABULKA 4.9: VYJÍŽDĚJÍCÍ DO ZAMĚSTNÁNÍ A DO ŠKOL V KRNOVĚ	45
TABULKA 4.10: VYJÍŽDĚJÍCÍ DO ZAMĚSTNÁNÍ A DO ŠKOL V SOKOLOVĚ	46
TABULKA 4.11: HOSPODAŘÍCÍ DOMÁCNOSTI DLE TYPU V KRNOVĚ	47
TABULKA 4.12: HOSPODAŘÍCÍ DOMÁCNOSTI DLE TYPU V SOKOLOVĚ	47
TABULKA 4.13: OBYDLENÉ BYTY PODLE PRÁVNÍHO DŮVODU UŽÍVÁNÍ A POČTU OBYTNÝCH MÍSTNOSTÍ V KRNOVĚ	48
TABULKA 4.14: OBYDLENÉ BYTY PODLE PRÁVNÍHO DŮVODU UŽÍVÁNÍ A POČTU OBYTNÝCH MÍSTNOSTÍ V SOKOLOVĚ	49
TABULKA 4.15: KAPACITA ZŠ KRNOV 2003-2013	55
TABULKA 4.16: NAPLNĚNOST TŘÍD ZŠ V SOKOLOVĚ PŘED A PO SKONČENÍ TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	58
TABULKA 4.17: KAPACITY A NAPLNĚNOST MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL V KRNOVĚ A SOKOLOVĚ	59
TABULKA 4.18: POČTY ŽÁKŮ OPAKUJÍCÍCH ROČNÍK ZŠ V KRNOVĚ A SOKOLOVĚ	60
TABULKA 4.19: POČTY ŽÁKŮ VE SPECIÁLNÍCH TŘÍDÁCH V KRNOVĚ A SOKOLOVĚ	62
TABULKA 4.20: PŘEHLED INKLUZIVNÍCH OPATŘENÍ/SYSTÉMOVÝCH OPATŘENÍ K STABILIZACI VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU A PROGRAMŮ PRO INKLUZI ŽÁKŮ ZE ZRUŠENÝCH ŠKOL	76
TABULKA 5.1: DISTRIBUCE DOTAZNÍKŮ V KRNOVĚ	84
TABULKA 5.2: DISTRIBUCE DOTAZNÍKŮ V SOKOLOVĚ	84
TABULKA 5.3: SELEKTIVNOST VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	87
TABULKA 5.4: KOLIK JE DLE VAŠEHO ODHADU ROMSKÝCH ŽÁKŮ VE ŠKOLE?	93

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA 5.5: HODNOCENÍ RŮZNÝCH NÁSTROJŮ NAPOMÁHAJÍCÍCH VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	98
TABULKA 5.6: HODNOCENÍ TRANSFORMACE ŠKOLSKÉ SOUSTAVY	100
TABULKA 5.7: HODNOCENÍ NÁVRHU ROVNOMĚRNÉHO ROZDĚLENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ MEZI ŠKOLY	101
TABULKA 5.8: JE PODLE VÁS VHODNÉ, ABY EXISTOVALA ŠKOLA SPECIALIZOVANÁ NA POTŘEBY ŽÁKŮ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT?	101
TABULKA 5.9: PŘÍSPĚLA DLE VAŠEHO SOUDU TRANSFORMACE K LEPŠÍM VÝSLEDKŮM VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ?	102
TABULKA 5.10: JAK VELKÝ PODLE VÁS MĚLA TRANSFORMACE VLIV NA FUNGOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY?	103
TABULKA 5.11: CÍTÍTE, ŽE DOUČOVÁNÍ, JAK NYNÍ PROBÍHÁ, VÁM JAKO UČITELI POSKYTUJE PODPORU?	104
TABULKA 5.12: JSTE PRO TO, ABY BYL TENTO PROJEKT ZACHOVÁN, TJ. MĚLO BY SE USILOVAT O STEJNÝ NÁVAZNÝ PROJEKT PRO DALŠÍ ŠKOLNÍ ROK(Y)?	104
TABULKA 5.13: DO JAKÉ MÍRY DLE VAŠEHO SOUDU DOCHÁZÍ K POZITIVNÍ SPOLUPRÁCI MEZI ROMSKÝMI A NEROMSKÝMI ŽÁKY VE TŘÍDÁCH, KDE UČÍTE?	105
TABULKA 7.1. NĚKTERÁ RIZIKA TRANSFORMAČNÍCH ZMĚN A JEJICH MOŽNÁ ŘEŠENÍ	167
TABULKA 7.2. SCHEMATICKÝ PŘEHLED PŘÍKLADŮ DOBRÉ PRAXE	168

Seznam grafů

GRAF 4.1: NAPLNĚNOST TŘÍD ZŠ V KRNOVĚ PODLE PRŮMĚRNÉHO POČTU ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ, SROVNÁNÍ S ÚZEMÍM ORP KRNOV A MS KRAJEM	56
GRAF 4.2: PROCENTUÁLNÍ NAPLNĚNOST TŘÍD ZŠ V KRNOVĚ, SROVNÁNÍ S ÚZEMÍM ORP KRNOV A MS KRAJEM	57
GRAF 5.1: JAKÁ JE VAŠE POZICE NA ŠKOLE? (V PŘÍPADĚ VEDOUcí POZICE ZAŠKRTNĚTE DLE PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI)	85

Seznam obrázků

OBRÁZEK 3.1: SOUHRNNÁ MAPA „ROMŮ“ DLE JAKOUBKA	20
OBRÁZEK 3.2: BLUDNÝ KRUH SOCIÁLNÍ REPRODUKCE	28
OBRÁZEK 4.1: MAPA KRNOVA SE ZAZNAČENÍM SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT	51
OBRÁZEK 4.2: MAPA SOKOLOVA SE ZAZNAČENÍM SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT	53