

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jižní a centrální Asie

Bakalářská práce

Alena Buřtová

Možnosti a ambice romských žáků základních škol v oblasti dalšího studia a profesního uplatnění

The options and ambitions of Roma pupils in primary schools in the area of
their further education and professional careers

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Lvová

Poděkování

Děkuji vedoucí své bakalářské práce Mgr. Andree Lvové za podnětné připomínky.

Dále děkuji pracovníkům navštívených škol za umožnění výzkumu a poskytnutí informací.

Děkuji rodině a přátelům za podporu.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu..

V Praze, dne 23. ledna 2014

.....
Jméno a příjmení

Klíčová slova

Romové, vzdělávání, školství, reforma, školský zákon, legislativa, základní škola, praktická škola, inkluze, žák.

Key words

Roma, education, school system, reform, education law, legislation, primary school, special school, inclusion, pupil.

Anotace

Bakalářská práce „Možnosti a ambice romských žáků základních škol v oblasti dalšího studia a profesního uplatnění“ se zaměřuje na výzkum ambicí žáků při volbě sekundárního stupně vzdělávání. Dalším předmětem výzkumu je výběr oborů, případné preference a vlivy na ně působící. Důležitým momentem pro práci je zákon č. 561/2004 Sb. a jím zavedený systém jednokolejnosti. Výzkum byl proveden mezi žáky osmých a devátých ročníků základních škol a základních škol praktických dotazníkovým šetřením a rozhovory, strukturované a polostrukturované rozhovory byly vedeny i s pedagogickými pracovníky. Součástí práce je historie školství ve vztahu k Romům, je zde zmíněna legislativa, specifika romských dětí, český vzdělávací systém a zprávy týkající se integrace a inkluze.

Annotation

Bachelor thesis „The options and ambitions of Roma pupils in primary schools in the area of their further education and professional careers“ deals with research of pupil's ambitions regarding their secondary level of education. The next topic of research is choice of branches, possible preferences and influences. Very important is the law No. 561/2004 and changes which were promulgated by it. The research was conducted between 8th and 9th grade pupils of primary and practical schools by questionnaires and interviews. Structured and semi-structured interviews were carried out with pedagogical staff. For understanding of initial status the thesis contains also brief view into the history of school system of Roma, description of legislation, differences of upbringing of a child in Romany family, czech educational system and information of integration and inclusion.

Obsah

Úvod	.....	Str. 10
1. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	.....	Str. 11
1.1 Stručná historie od 18. století do roku 1945	.....	Str. 11
1.2 Období komunismu	.....	Str. 11
1.2.1 Období 1948 - 1960	.....	Str. 12
1.2.2 Šedesátá léta do roku 1968	.....	Str. 13
1.2.3 Léta normalizace a navazující období do roku 1989	.....	Str. 14
1.3 Období od roku 1990	.....	Str. 15
2. LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	.....	Str. 16
2.1 Reforma	.....	Str. 17
2.1.1 Rámcové vzdělávací programy	.....	Str. 19
2.2 Studium na střední škole	.....	Str. 20
2.3 Programy vzdělávání	.....	Str. 22
3. INTEGRACE, INKLUZE	.....	Str. 24
3.1 Koncepce romské integrace	.....	Str. 24
3.2 Dekáda romské inkluze	.....	Str. 26
4. ČESKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM	.....	Str. 27
4.1 Jednokolejnost	.....	Str. 28
4.2 Zjišťování školní zralosti	.....	Str. 29
4.3 Charakteristika základní školy klasické, praktické a speciální	.....	Str. 31
4.3.1 Základní škola klasická	.....	Str. 32
4.3.2 Základní škola praktická	.....	Str. 33
4.3.3 Základní škola speciální	.....	Str. 34
4.4 Funkce asistenta pedagoga	.....	Str. 34
5. ROMSKÁ KOMUNITA	.....	Str. 36
5.1 Výchova dítěte v romské rodině	.....	Str. 36
5.2 Jazyková bariéra	.....	Str. 38
5.3 Statistiky	.....	Str. 39
6. PRAKTICKÁ ČÁST	.....	Str. 41
6.1 Cíl výzkumu	.....	Str. 41
7. POUŽITÉ METODY A TECHNIKY VÝZKUMU	.....	Str. 41
7.1 Dotazník	.....	Str. 42
7.2 Strukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky	.....	Str. 43
7.3 Polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými	.....	Str. 43

pracovníky		
7.4 Technika sběru a analýza dat	.....	Str. 44
8. LOKALITY A RESPONDENTI	.....	Str. 44
8.1 Vybrané školy	.....	Str. 44
8.1.1 Charakteristika navštívených škol	.....	Str. 45
8.2 Žáci a pedagogové	.....	Str. 48
9. VÝSLEDKY	.....	Str. 49
9.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření u dětí	.....	Str. 49
9.1.1 I. část dotazníku	.....	Str. 50
9.1.2 II. část dotazníku	.....	Str. 52
9.1.3 III. část dotazníku	.....	Str. 57
9.1.4 IV. část dotazníku	.....	Str. 60
9.2 Interpretace výsledků strukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky	.....	Str. 62
9.3 Výsledky polostrukturovaných rozhovorů s vybranými pedagogickými pracovníky jednotlivých škol	.....	Str. 64
10. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	.....	Str. 68
11. ZÁVĚR	.....	Str. 70
LITERATURA A PRAMENY	.....	Str. 72
PŘÍLOHOVÁ ČÁST	.....	Str. 76
Příloha č. 1 Dotazník	.....	Str. 77

Seznam zkratek

AP	Asistent pedagoga
BP	Bakalářská práce
ČR	Česká republika
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
FF UK	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
LMD	Lehká mozková dysfunkce
LMP	Lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
OS	Občanské sdružení
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OU	Odborné učiliště
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SOŠ	Střední odborná škola
SOU	Střední odborné učiliště
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SR	Slovenská republika
SŠ	Střední škola
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÚV KSČ	Ústřední výbor Komunistické strany Československa
VPU	Vývojové poruchy učení
ZŠ	Základní škola
ZŠP	Základní škola praktická
ZŠS	Základní škola speciální
ZV LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

ZvŠ

Zvláštní škola

ÚVOD

Moje bakalářská práce „Možnosti a ambice romských žáků základních škol v oblasti dalšího studia a profesního uplatnění“ je zaměřena na vzdělávání romských dětí v ZŠ a ZŠP, protože řešení otázek vzdělávání romské národnostní menšiny a její uplatnění na trhu práce je dnes v centru celospolečenské pozornosti. Romům by mělo být umožněno zapojit se do kulturního, společenského i politického života.

Předkládaná bakalářská práce vznikla na základě mé snahy zjistit, jak vypadají představy romských žáků o jejich vzdělání a budoucnosti. Od roku 2008 pracuji v organizaci zabývající se doučováním dětí ze sociálně slabých rodin a dětí s poruchami chování. Měla jsem tak možnost seznámit se se specifiky chování romských dětí a jejich charakterových vlastností.

Významným momentem pro tuto práci je vydání školského zákona 561/2004 Sb., který s sebou přinesl důležité změny mimo jiné i ve středoškolském vzdělávání. Rovněž je důležitým faktorem rozsudek Evropského soudu ve Štrasburku z roku 2007. V roce 1999 podalo osmnáct romských dětí z Ostravy prostřednictvím právního zástupce žalobu kvůli neoprávněnému umístění do zvláštních škol. Žaloba se postupně přes jednotlivé soudní instance dostala až k Evropskému soudu. Ten v roce 2007 rozhodl, že umístění dětí v ČR mezi lety 1996 a 1999 do zvláštních škol proběhlo na základě jejich původu a je tudíž diskriminací.

Vzdělávání romských dětí je jedním z hlavních nástrojů, které mohou pomoci při začleňování mladých Romů do většinové společnosti a jejich uplatnění na trhu práce.

Cílem BP je proto zmapovat možnosti a profesní orientaci romských žáků základních škol a základních škol praktických. Dále byly zjišťovány nejčastější faktory ovlivňující romské žáky při rozhodování o jejich další vzdělávací dráze a budoucím profesním uplatnění.

Obsah BP bude pojatý jako práce teoreticko-výzkumná, kde v části teoretické bude pojednáno o historii školství ve vztahu k Romům, legislativní úpravě týkající se vzdělávání Romů, ze které se dozvíme o probíhající reformě, integraci a inkluzi, o odlišné výchově romského dítěte a jazykové bariéře. Navazuje popis českého vzdělávacího systému a charakteristiky jednotlivých druhů škol.

V empirické části k dané problematice bude provedeno terénní šetření, zachycující možnosti a zájem výstupních ročníků romských žáků základních škol v souvislosti s možným profesním uplatněním. V závěru jsou shrnuty získané poznatky a doporučení.

1. STRUČNÁ HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

I když historie Romů v českých zemích sahá až do 15. století, pro pochopení současného stavu se v práci věnuji období od 18. století za vlády Marie Terezie a to především v souvislosti se vzděláváním.

1.1 Historie od 18. století do roku 1945

V druhé polovině 18. století byla zavedena povinná školní docházka Marií Terezií. 6.12. 1774 vyšel Všeobecný školní řád, který upravoval i síť škol a vyzýval rodiče, aby své děti ve věku šesti až dvanácti let posílali do školy. V tomto období se Marie Terezie snažila o usazení a asimilaci Cikánů, jejich splynutí s domácím obyvatelstvem. Rok 1774 je považován za počátek povinné školní docházky, ale teprve od roku 1868 byla tato povinnost striktně zakotvena v zákoně.

Za druhé světové války se o vzdělávání v Čechách a na Moravě nedá hovořit, jelikož Romové byli zavíráni do koncentračních táborů. Zde je souvislost i se situací na Slovensku, jelikož většina Romů žijících dnes v České republice pochází právě ze Slovenska. Cikánská škola v Užhorodě¹, která byla založena za první republiky v roce 1926, byla inspirací pro školy, které vznikly na Slovensku např. v Giraltovcích, L'ubici pri Kežmarku, Dobšíné atd. Druhá světová válka zavřela brány těchto i ostatních škol.² Po skončení války docházelo k migraci Romů ze Slovenska do českých zemí, přispěl k tomu mimo jiné i dekret prezidenta republiky č. 88/1945 o všeobecné pracovní povinnosti. Po válce následovaly diskriminační zásahy, které vedly k postupnému vyloučení Romů ze společnosti.

1.2 Období komunismu

Přes další historické fáze vývoje se dostávám až ke školství v období komunismu. Tomu bude věnována samostatná kapitola, protože měl na tehdejší stav školství a Romy velký vliv.

¹ Existence školy byla hodnocena pozitivně, i když se dá říci, že vedla k segregaci žáků, jelikož tam chodily pouze romské děti. V užhorodské škole bylo vzdělávání přizpůsobeno potřebám romských dětí – byly např. zavedeny kratší vyučovací hodiny, hodiny hry na hudební nástroj, součástí vyučování se staly i ruční práce.

² KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002. ISBN 80-88935-41-5.

1.2.1 Období 1948 - 1960

V tomto období byli Romové považováni za sociálně-patologickou skupinu obyvatelstva, nikoli za národnostní menšinu. V roce 1948 se k moci oficiálně dostala Komunistická strana Československa. *Komunisté vycházeli z přesvědčení, že problémy pramení ze sociální zaostalosti a bídy Romů, kterou způsobila válka a kapitalistický politický systém. Romové se stali „objektem“ jednoho z revolučních experimentů – procesu převýchovy na „řádného Cikána“ – „socialistického Roma“, třídně uvědomělého občana lidovědemokratické země. (...) Komunistická ideologie popírala identitu Romů, jejich etnicitu, mateřský jazyk, kulturní tradice, hodnotovou orientaci, specifické druhy zaměstnání. Princip sociální, kulturní i etnické asimilace poznamenal dalších padesát let společného života.*³

V roce 1952 byla vydána směrnice nazvaná „Úprava poměrů osob cikánského původu“. Bylo povinností národních výborů dbát na přednostní přijímání romských⁴ dětí do mateřských a obecných škol a byl kladen důraz na převýchovu. *Směrnice dovozovala zřizovat v případě potřeby třídy nebo školy jen pro cikánské děti a postupovat tak, jako by se jednalo o mládež obtížně vychovatelnou. Soustředění cikánských dětí v takové třídě či škole však bylo považováno za opatření přechodné.*⁵ Program převýchovy měl osm bodů, mimo jiné např. i *zvýšený dohled nad docházkou do školy a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení.*⁶

Vznikla taktéž *Směrnice o výchově a vzdělávání cikánských dětí č. 110* z roku 1958. Byly zřizovány speciální vyrovnávací třídy pro romské žáky, které byly součástí osmiletých škol.

Usnesení ÚV KSČ *O práci mezi cikánským obyvatelstvem* z roku 1958 započalo násilnou asimilaci Romů.⁷ Romové nesměli používat svůj vlastní jazyk ani udržovat svoji kulturu. V plánu usnesení bylo odstraňování zaostalého způsobu života Romů, doslova *„důsledná řízená asimilace etnografické skupiny cikánů“*. *Program odstraňování kulturní a společenské zaostalosti romského obyvatelstva počítal se dvěma směry působení: dosáhnout zapojení*

³ KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002, str. 684. ISBN 80-88935-41-5.

⁴ V textu pro toto období používám označení „romský“, i když v uvedené době to nebylo standardem.

⁵ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945 – 1967*. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. In.: Romové v České republice. Praha, Socioklub 1999.

⁶ ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*, Karolinum, Praha 2008, str. 19. ISBN 978-80-246-1524-0.

⁷ JUROVÁ, Anna. *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*, Bratislava, Goldpress Publishers 1991.

*všech školou povinných romských dětí do vzdělávacího procesu a likvidovat negramotnost určitých věkových skupin dospělých.*⁸

Následně byl vyhlášen zákon č.74/1958 Sb. o trvalém usídlení kočujících osob a docházelo k soupisu kočovných a polokočovných osob. Zmínka o zákonu je pro práci důležitá, protože vazba na určité místo vytváří podmínky pro možnost systematického vzdělávání (trvalé bydliště). Bez stálého bydliště Romové ani neměli možnost školu navštěvovat.

Romové se dělili na kočovné, polokočovné a usedlé. Mezi kočovné patřili především skupiny olašských Romů, kdy většina z nich kočoval až do té doby, kdy byl vydán zmiňovaný zákon o trvalém usídlení kočujících osob. Mezi polokočovné patřili ti Romové, kteří kočovali pouze po část roku, a to kvůli obživě. Usedlí Romové se trvale usadili už v dobách Marie Terezie a to byla především skupina slovenských Romů.

1.2.2 Šedesátá léta do roku 1969

V šedesátých letech měla být zrušena všechna zařízení, která vznikla speciálně pro romské děti, měly být zrušeny školy, které byly zřízeny speciálně pro romské děti, a mělo se dosáhnout stoprocentní školní docházky. Nic z toho se nepodařilo. Romské děti navštěvovaly školy nepravidelně.⁹

V roce 1963 byly vydány ministerstvem školství a kultury nové směrnice kvůli odstranění negramotnosti romského obyvatelstva, což se dle tehdejších statistik nepodařilo. Vina byla připisována samotným Romům.

Další směrnice „O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí“ pochází z roku 1969. Umožňuje zřizování 1. – 5. ročníku základních škol, pro zvlášť prospěchově opožděné děti, dále zřizování školních družin a klubů pro romské děti.

Již od roku 1965 docházelo k politice rozptylu cikánského obyvatelstva a s tím spojenou likvidací romských osad na Slovensku. Později organizace rozptylu začala váznout a také rozsah akce nebyl takový, jak byl původně naplánován. Rozptyl byl proto na počátku 70. let ukončen.

⁸ HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945 – 1967. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady.* In.: Romové v České republice. Praha, Socioklub 1999, str. 161. ISBN 80-902260-7-8.

⁹ KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti.* In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002, str. 686. ISBN 80-88935-41-5.

Romské děti byly velmi často zařazovány do zvláštních škol a jejich rodiče tehdy neměli žádné právo s tím nesouhlasit.

Komunistický režimrazil cestu asimilační politiky a integrace. Šlo o řešení „cikánské otázky“ bez účasti samotných Romů a bez respektování specifických kulturních odlišností.

V druhé polovině šedesátých let došlo v Československu k politickému uvolnění ve společnosti a procesu demokratizace, tzv. „socialismu s lidskou tvářící“. *Od roku 1969 bylo Československo federálním státem se dvěma relativně samostatnými republikami, které si „vytvořily“ společné federální orgány a vybavily je tzv. společnými a tzv. výlučnými kompetencemi. Řešení problémů romského obyvatelstva bylo kompetencí společnou.*¹⁰ Romové se začali podílet na politickém dění – viz. vznik Svazu Cikánů-Romů v Čechách (SCR) i na Slovensku. SCR vznikl v srpnu 1969. V rámci něj byla ustavena školská komise pod vedením romských pedagogů. Byla organizována různá jednání a konference. Od roku 1970 se v časopise Románo l'il objevovala rubrika věnovaná školství. Během fungování SCR vznikla učňovská střediska pro romskou mládež. V roce 1973 byl nucen svaz svoje aktivity ukončit a zanikl. Aktivity SCR se dají shrnout následovně: *„Největší pozornost měla být věnována předškolní přípravě romských dětí v mateřských školách, které měly odstranit překážky k úspěšnému vstupu na základní školu ve znalostech jazyka a v základních návycích a dovednostech nutných k začlenění do školního procesu. Při školní docházce měla být odstraněna absence romských žáků ve škole a mělo dojít k prohloubení kontaktu mezi rodinou a školou. Realizována byla práce místních aktivistů s romskými rodinami a spolupráce s místními orgány státní správy. Výsledkem těchto kontaktů bylo uzavření některých dohod o spolupráci. Jednání proběhla i na celostátní úrovni. Vzhledem k ukončení existence SCR nepřinesla tato činnost očekávané výsledky.“*¹¹

1.2.3 Léta normalizace a navazující období do roku 1989

V sedmdesátých letech, v období normalizace, docházelo k sociálním opatřením, kde mezi ta hlavní patřila opatření týkající se školní a předškolní výchovy romských dětí, úplného základního vzdělání a přípravy mládeže na výkon povolání. Mezi tato opatření patřilo např.

¹⁰ VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 185. ISBN 80-902260-7-8.

¹¹ LHOTKA, Petr. *Svaz Cikánů-Romů 1969-1973*. Brno: Muzeum romské kultury, 2009. ISBN: 978-80-86656-16-8.

zvýšení počtu romských dětí v mateřských školách, investice na výstavby škol, účast dětí v družinách, klubech atd.

Dle Jurové mělo v roce 1970 základní vzdělání 64,0% romských mužů a 61,5 % romských žen; odborné vzdělání mělo 9,4 % romských mužů a 1,7% romských žen; střední všeobecné vzdělání mělo 0,2 % romských mužů a 0,3 % žen; vysokoškolské vzdělání 0,1 % mužů a 0,0 % žen; bez vzdělání a bez zjištění vzdělání bylo 25,7 % romských mužů a 36,2 % žen.

V osmdesátých letech se podařilo snížit negramotnost. Přesto v roce 1985 bylo konstatováno, že *cikánské děti oproti celé populaci 14krát častěji propadají, mají 5krát častěji druhý nebo třetí stupeň z chování, 30krát častěji dokončí školu v nižším než závěrečném ročníku, 28krát častěji jsou převáděny do zvláštních škol, kde tvoří cca 24 % všech dětí.*¹²

Komunistický režim usiloval o asimilaci Romů a nedovoloval jim rozvíjet jejich vlastní jazyk a kulturu, nerespektoval etnická specifika romských dětí. Jak píše Helena Balabánová: *V uplynulých padesáti letech (pozn.: vydáno roku 1999) nebylo snahou začlenit romské děti v masovém měřítku do školních kolektivů ostatních dětí na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve kterém žijí. Hovořilo se o tzv. romském problému, který byl ve školách řešen v souladu s tehdejší vládní politikou vůči romské menšině, a to snahou o asimilaci. Školní praxe „jednotné školy“ tehdy vycházela z dogmatu „průměrného žáka“ (všechny děti ve společnosti jsou stejné, mají průměrně stejné intelektové schopnosti, znalosti, návyky a potřeby) a vylučovala vše, co z tohoto průměru vybočovalo.*¹³

1.3 Období od roku 1990

Následovala změna politického systému. V devadesátých letech na Slovensku klesl počet dětí v mateřských školách a mnoho romských dětí (90%) navštěvovalo zvláštní základní školu.¹⁴ Od roku 1990 je zaručena svobodná volba vyučovacího jazyka (usnesení vlády SR č. 129/1990).

¹² VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 205. ISBN 80-902260-7-8.

¹³ BALABÁNOVÁ, Helena. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 335. ISBN 80-902260-7-8.

¹⁴ KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002, str. 690. ISBN 80-88935-41-5.

Koncem roku 1992 (31.12.1992) došlo k zániku České a Slovenské Federativní Republiky. Ke dni 1.1.1993 vznikla Česká republika.

Romské děti byly, jak jsem se již zmínila výše, velmi často zařazovány do zvláštních škol, a to od začátku 60. let. Po roce 1989 už bylo přerazení dětí do zvláštní školy obtížnější z důvodu větší informovanosti a častějšího nesouhlasu rodičů.¹⁵

2. LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

Po pádu komunismu začala být v transformující se společnosti postupně vlivem různých faktorů uznávána specifika romských dětí. Rovný přístup ke vzdělání je zaručen v Úmluvě o právech dítěte (Sdělení 104/1991 Sb.). U nás zákon č. 564/1990 stanovuje, že školský úřad zabezpečuje dle potřeb a podmínek vyučování v jiném jazyce než českém.

Listina základních práv a svobod, zákon 2/1993 Sb., jako součást našeho ústavního pořádku, v článku 33 udává:

(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.

V souvislosti s tématem této práce je pak podstatným a souvisejícím i článek 24: *Príslušnosť ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu na újmu,* popřípadě následující článek 25:

(1) Občanům tvořícím národnostní nebo etnické menšiny se zaručuje všestranný rozvoj, zejména právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyku a sdružovat se v národnostních sdruženích. Podrobnosti stanoví zákon.

(2) Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též

a) právo na vzdělání v jejich jazyku,

b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku,

c) právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.

¹⁵Téma vzdělávání Romů je podrobněji rozebíráno v následujících pracích:

HLAVÁČKOVÁ, Iva. *Vzdělávání Romů na území bývalého Československa od roku 1945 po současnost*. Praha, 2008. Bakalářská práce FF UK.

MAREŠOVÁ, Jindra. *Příčiny nerovného přístupu romských dětí k plnohodnotnému vzdělání a analýza nástrojů směřujících ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků*. Praha, 2011. Diplomová práce FF UK.

Jde tedy o to, aby všichni občané mohli užívat všech práv zaručených Listinou základních práv a svobod bez jakékoli diskriminace.

V právních souvislostech je důležitý i vstup ČR do Evropské unie. ČR se stala členským státem 1. 5. 2004. Jednou ze základních podmínek vstupu ČR do EU byla stanovena ochrana lidských práv a také respektování menšin. Evropská komise usiluje mimo jiné o podporu Romů v jednotlivých zemích, což např. znamená i rovný přístup ke vzdělání.

2.1 Reforma školství

Hlavním cílem školské reformy, která probíhá od roku 2005, je zefektivnit a zpřístupnit vzdělávací proces, přináší změny v obsahu a cílech vzdělávání. Dle MŠMT jde o to, aby se vzdělání přizpůsobilo potřebám člověka 21. století. Je třeba, aby se člověk dokázal orientovat ve světě techniky, žít bez problémů v multikulturní společnosti, aby uměl spolupracovat s ostatními. Základem musí být příznivé prostředí pro vzdělávání a motivace k učení.

V roce 2004 byl přijat zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon), který vstoupil v platnost v roce 2005. Tento zákon je pro tuto práci stěžejní. Přinesl totiž i změnu v oblasti středoškolského vzdělávání. Žáci z praktických škol se mohou hlásit na jakýkoli typ střední školy, zatímco před vydáním zákona tomu tak nebylo.

Dle zákona zvláštní školy pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) byly zrušeny a spadají do kategorie základních škol (jde o školy praktické) společně s běžnými základními školami, které učí podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Pomocná škola byla zrušena a nyní spadá do kategorie základní škola speciální. Je určena pro žáky s těžkým mentálním postižením, žáky s více vadami a autismem.

Zrušení zvláštních škol mělo odstranit stigmatizaci. Jak je psáno v Bílé knize: *„Zvláštní školy budou transformovány na základní školy se speciálními vzdělávacími programy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto školách budou i nadále vzdělávány děti s mentálním postižením a děti, které i z jiných důvodů nemohou uspět v běžné základní škole, ale bez stigmatizace, která by je mohla dále omezovat ve výběru profesní dráhy. Tyto školy získají další prostor k uplatňování svých speciálně pedagogických metod u dětí, které s jejich*

*pomocí mohou dosahovat studijních výsledků srovnatelných s žáky běžných základních škol.*¹⁶

Jde o dobrou a důležitou myšlenku, která by měla být důsledně dotažena do konce, aby splnila zamýšlený účel. Dle šetření Amnesty International z roku 2009 přesto ale existují školy, které vyučují podle omezených vzdělávacích programů.¹⁷

Zákon se mimo jiné věnuje zásadám a cílům vzdělávání, vyučovacímu jazyku a vzdělávání národnostních menšin, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných, vzdělávání cizinců atd. Zavádí rámcové a školní vzdělávací programy. Původní učební osnovy byly pro všechny školy v republice stejné. Vycházely z průměrné úrovně žáků a podmínek. RVP stanoví jen základní požadavky a ty si každá škola konkrétně přizpůsobí ve svém ŠVP. Podstata změny spočívá ve způsobu realizace, tzn. v přístupu k žákům, příznivé atmosféře, aktivním zapojení žáků do výuky, samostatném objevování a tvoření.

Česká školní inspekce vydala tematickou zprávu nazvanou *Postup transformace bývalých zvláštních škol ve školním roce 2011/2012*¹⁸. Inspekce byla provedena v celkem 251 bývalých zvláštních školách. Zkoumaly se RVP, podle kterých nyní školy vyučují, jelikož program zpracovaný podle přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP byl shledán diskriminačním. Ze závěru zprávy vyplývá, že je snižován počet romských žáků, kteří se učí v programu LMP, a že ŠVP zpracovaný podle ZV LMP byl na 38 školách doplněn o část vycházející z RVP ZV. Na druhou stranu u několika žáků (17) bylo zjištěno nesprávné zařazení do vzdělávacího programu, dalších 38 se v něm vzdělává se souhlasem zákonných zástupců.

Mnohdy se tedy ozývají hlasy, že nový školský zákon přinesl pouze přejmenování škol. Jak podotýká Jan Stejskal z nevládní organizace Zvuře práva: „*Praktické*“ *školy se dodnes nezákonně profilují jako školy zvláštní, ačkoliv ty účinný školský zákon od 1.1.2005 výslovně zrušil - to byla, mimochodem, i součást obhajoby ČR ve Štrasburku. Všechno, co se změnilo, jsou ale cedule - z doby procesu dokonce trvá i míra pravděpodobnosti, že se romský žák dostane do školy pro děti s mentálním postižením - podle oficiálních údajů je stále 27krát*

¹⁶ MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha, 2001.

¹⁷ Amnesty International, *Nedokončený úkol romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*, Amnesty International Publications, 2009. Str. 28. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/soubor-319>

¹⁸ Česká školní inspekce, *Tematická zpráva – Postup transformace bývalých zvláštních škol ve školním roce 2011/2012*, 2012. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/641ebe0e-36b3-4ba3-af8f-e5bf939040e2>

vyšší, než u žáka neromského. Z právního hlediska jde tudíž o poměrně jednoduchou otázku dodržování školského zákona a zrušení diskriminačního prostředí.¹⁹

2.1.1 Rámcové vzdělávací programy

Principy kurikulární politiky jsou zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice²⁰ (tzv. Bílé knize) a jsou zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb. Kurikulární dokumenty jsou na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program (podrobněji se mu věnuji v kapitole Národní program vzdělávání) vymezuje cíle a oblasti vzdělávání a prostředky, kterými by mělo být těchto cílů dosaženo. Jednotlivé RVP vymezují povinný obsah vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které patří k dokumentům na školní úrovni. ŠVP si vytvářejí jednotlivé školy pro vzdělávání, pro které je vytvořen RVP a se kterým musí být v souladu.

Co se týká RVP, na speciálních školách je volnější, než byly osnovy. Pro děti s LMP se používá RVP pro základní vzdělávání s přílohou č. 2 (příloha č. 1 jsou standardy). Dle typů škol se tedy užívají následující RVP:

- na běžných základních školách se užívá RVP – ZV
- pro žáky s LMP se užívá RVP – ZV – příloha 2 (to je na základních školách praktických)
- pro žáky se středním mentálním postižením se užívá RVP – ZŠS – 1. díl
- pro žáky s těžkým mentálním postižením – RVP – ZŠS – 2. díl.

V příloze upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením mezi specifické principy RVP ZV-LMP např. patří, že:

- *je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;*

¹⁹ Rozhovor s Janem Stejskalem dostupný z: <http://www.euractiv.cz/socialni-politika/clanek/ve-vztahu-k-romum-tu-funguje-podivna-moralni-alchymie>

²⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, nakladatelství Tauris, Praha, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

- *respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;*
- *vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si měli žáci osvojit v průběhu základního vzdělávání;*
- *zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata;*
- *podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění.²¹*

Z výše uvedené citace je vidět snaha o rozvoj manuálních dovedností u žáků s LMP a současně je zařazena jednodušší výuka o menším objemu tak, aby školu opouštěli žáci připraveni na praktický život. Neúměrně velká část žáků je vzdělávána v tomto programu. Po ukončení vzdělávání dle tohoto programu nastává pro absolventy problém při plnění vstupních kritérií na střední školu.

2.2 Studium na střední škole

Školský zákon dětem umožňuje i po dokončení praktické školy jít na jakýkoli druh střední školy. Přijímání do prvního ročníku vzdělávání na střední škole je stanoveno §60 zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Podle platné legislativy může ředitel v rámci přijímacího řízení rozhodnout o konání přijímací zkoušky jako způsobu ověření předpokladů uchazeče. Obsah a formu přijímacího řízení stanoví ředitel školy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (RVP ZV).

Žákům, kteří vystudovali praktickou školu, při skládání přijímacích zkoušek na střední školu brání nižší úroveň vzdělání, které praktická škola poskytuje. Pravděpodobně by takový žák zkoušky na střední školu, případně gymnázium ani nesložil, ale formálně tedy tuto možnost má. V současné době, kdy počet zájemců o studium na středních školách klesá, přistupují ředitelé mnoha škol k přijímání žáků do prvního ročníku na základě známkového průměru. Přijímání žáků na základě průměru mnohdy nedovoluje zjistit předpoklady uchazeče ke studiu příslušného oboru vzdělávání a možnosti zvládnutí obsahu učiva školního

²¹ Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, VÚP, Praha, 2005.

vzdělávacího programu střední školy. Přijetí studenti, pro které je studium obtížné, neukončí již první ročník.²²

Z roku 2009 pochází sociologický výzkum *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Zadavatelem bylo MŠMT ČR. Výzkumu se zúčastnilo 396 základních škol z celé ČR v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Cílem studie bylo *předložení komplexního obrazu vzdělanostních trajektorií a šancí romských žáků a žákyň pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a studujících na různých typech základních škol, a to prostřednictvím srovnání s trajektoriemi a šancemi jejich spolužaček a spolužáků, kteří navštěvují stejné školy*.²³ Co se týká odchodů směrem ke středním školám, bylo zjištěno, že u škol s vysokým podílem romských dětí žáci odchází na odborná učiliště nebo se na střední školu vůbec nehlásí. Další otázkou je, jaká je šance dětí se případně na učilišti či střední škole udržet a dokončit ji. Ze studie vyplynulo, že děti ze škol s vysokým podílem romských žáků mají přibližně trojnásobně vyšší šanci, že skončí bez kvalifikace. Na specializovaných základních školách vyplývá, že se vzrůstajícím podílem romských dětí vzrůstá i podíl dětí bez středního vzdělání. K usnadnění výběru povolání se na některých ZŠ v devátých třídách vyučuje předmět Volba povolání. Předmět si klade za cíl vypěstovat u žáků dovednosti důležité při rozhodování o životních krocích a plánování budoucnosti. Přípravuje žáky na přechod ze základní školy na školu střední. Obsah předmětu by se měl věnovat následující problematice:

- Sebepoznání - žáci si uvědomí nutnost poznání své osobnosti pro správnou volbu povolání;
- Rozhodování - žáci se naučí rozumně volit z daných možností;
- Akční plánování - žáci se postupně učí plánovat důležité životní kroky;
- Adaptace na životní změny - žáci si uvědomí nevyhnutelnost změn v životě;
- Možnosti absolventa základní školy - žáci získají přehled o nabídkách vzdělávání, profesní přípravy a zaměstnání;
- Informační základna pro volbu povolání - žáci se naučí vyhledávat, třídít a správně využívat potřebné informace;

²² Informace z Národního ústavu pro vzdělávání.

²³ *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [on-line] GAC pro MŠMT, 2009. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1627_1_1%2F&ei=b0fZUsKrOoTTtQaCmYGgCQ&usg=AFQjCNFKtdHC66mSPmKaS79Ue3wJoGe0wg

- Orientace v důležitých profesních informacích - žáci se naučí využívat důležité informace o různých povoláních a profesích;
- Rovnost příležitostí na trhu práce - žáci se naučí čelit profesní diskriminaci;
- Svět práce a dospělosti - žáci si uvědomí, co od nich potenciální zaměstnavatelé mohou očekávat.²⁴

2.3 Programy vzdělávání

Školský zákon také upravuje tvorbu Národního programu vzdělávání (Bílé knihy). Tento dokument obsahuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů důležitých pro vývoj vzdělávací soustavy. Je materiálem, který by měl být pravidelně kriticky zkoumán i revidován a obnovován. Národní program vzdělávání vznikl v roce 2001.

V jednotlivých kapitolách jsou formulovány cíle a navržena opatření, jejichž realizací se má k cílům dospět. Konkrétně tedy, co se týká základního vzdělávání, Bílá kniha doporučuje: vytvořit RVP ZV a stanovit specifické cíle a obsah pro vzdělávání na 1. a 2. stupni (svoboda volby metod a forem práce učitelů); komplexně řešit postupný přechod na integrované vnitřně diferencované základní vzdělávání, aby došlo k oslabení důvodů vyčleňování žáků do specializovaných škol či tříd (na 1. stupni individualizace výuky, zavedení funkce asistenta pedagoga (dále jen AP), umožnění funkce školního psychologa, od 3. ročníku posílení jazykové výuky...; na 2. stupni obsahovou bohatost vzdělávání, nabídnutí široké možnosti volnočasových aktivit v režimu školy, podpora asistenta pedagoga či pomocného učitele, větší podíl volitelných předmětů...); oceňovat učitele za práci se sociálně a zdravotně znevýhodněnými žáky, prosadit změny v hodnocení žáků vzhledem k jejich individuálním výkonům.

Doporučení týkající se zdravotně a sociálně znevýhodněných jsou: citlivě transformovat zvláštní školy na školy základní se speciálními vzdělávacími programy (realizovat v nich programy pro žáky s SVP – tedy pro žáky, kteří mají těžké specifické poruchy učení nebo chování, mentální nebo jiné postižení, jímž toto vzdělání nemůže poskytnout běžná ZŠ), vyřešit připravenost škol na integraci dětí s SVP, speciální školy zřizovat pouze pro těžce zdravotně postižené.

²⁴ HORSKÁ, V., ZEMÁNKOVÁ, H., a kol. Volba - příručka pro učitele. Most : Nakladatelství Hněvín, 2000.

(Ve středním odborném vzdělávání jsou formulována např. tato doporučení: zvyšovat podíl populace dosahující úplného středního vzdělání až na 75% populačního ročníku, vytvořit dvouúrovňovou část maturitní zkoušky, zavést podpůrná opatření zlepšující přechod absolventů do praxe.)

Vznikl i dokument *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (dále jen „Analýzy“), který vyhodnocuje, jak se podařilo naplnit stanovené cíle z roku 2001. Analýza pochází z roku 2009, jelikož hodnotí průběh reformy. O zákoně č. 561/2004Sb. je v Analýze psáno: *„Zákon č.561/2004Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a následné vyhlášky učinily některé kroky k zajištění legislativních a organizačních podmínek pro vytvoření spravedlivého systému s širokou dostupností, který umožní na všech stupních vzdělávací soustavy realizovat inkluzivní vzdělávání a individualizovat vzdělávací dráhu i výuku. Vytvořil rovněž formální podmínky pro zohledňování specifických potřeb žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním (méně již žáků se sociálním znevýhodněním) i žáků nadaných. Naplňování cílů odpovídajících cílům uvedeným v Bílé knize bylo podpořeno řadou projektů ESF a dotačních rozvojových programů MŠMT. Tato opatření však měla na fungování a výsledky systému zatím jen velmi omezený dopad.“*²⁵

Hlavní důvod příčin neúspěchu dle Analýzy je spatřován v tom, že vytvoření legislativních podmínek nebylo provázeno strukturálními změnami systému, osvětou a zavedením mechanismů, které by k inkluzivnímu vzdělávání motivovaly a dalšími podpůrnými opatřeními. Navíc je většina cílů v Bílé knize formulována příliš obecně.

Ukázalo se, že myšlenka inkluze je veřejností mnohdy špatně pochopena a rostoucí dostupnost maturitního a vysokoškolského vzdělávání je částí společnosti vnímána negativně. Odpůrci rostoucí dostupnosti i společného vzdělávání se obávají poklesu celkové kvality vzdělávání, neboť předpokládají, že musí nutně představovat snížení nároků na všechny žáky, nikoli zavedení a zvýšení diferenciace.

²⁵ Kolektiv autorů. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, 2009.
Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf

Učitelé nejsou připravováni zohledňovat specifické potřeby jednotlivých dětí a nedostává se jim ani dostatečné podpory. Nejsou vybaveni znalostmi a dovednostmi potřebnými pro vzdělávání heterogenního kolektivu, nemají k dispozici odpovídající pomůcky (materiály, které usnadňují individualizaci), pomocný personál (asistenty, speciální pedagogy, logopedy).

Zcela specifickým problémem v oblasti spravedlivosti ve vzdělávání jsou vzdělávací příležitosti romských dětí. Přestože výzkumy (Gabal et.al 2007) ukazují, že česká společnost je nakloněna investicím do jejich zvyšování a přestože v romských lokalitách je realizována řada aktivit, jejichž cílem je zvýšit školní docházku a školní úspěšnost romských žáků, výzkumy žádné zlepšení neindikují. Poslední empirická studie zaměřená na vzdělávání romských žáků (GAC 2008) udává, že pouze 30 % romských chlapců a 50 % romských děvčat dokončí školní docházku ve třídě, ve které ji zahájili. Ostatní jsou zpravidla odkloněni do tříd se sníženými nároky.

Dle Analýzy jsou důležitá tato opatření na podporu dostupnosti a spravedlnosti vzdělávání: práce s veřejností, nasměrování finančních prostředků do základního a předškolního vzdělávání, dovednosti a motivovanost učitelů, provádění cíleného monitorování stavu.

Další dokument, který se snaží o zvýšení míry inkluze v českém vzdělávacím systému, je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), který byl schválen v roce 2010. Plán se hodně týká i sociálně znevýhodněných žáků. Za cíl si klade „*působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.*“, jelikož „*Česká republika stále patří mezi země, které příliš vysoké procento dětí, žáků a studentů vyčleňují z hlavního vzdělávacího proudu – do škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a speciálních institucí.*“²⁶

Uvedené záměry byly následně rozpracovány do konkrétních opatření pro období 2010 – 2013.

3. INTEGRACE, INKLUZE

3.1 Koncepce romské integrace

²⁶ *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.* Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/napiv/napiv.pdf

Byly zpracovány různé koncepce romské integrace, které měly naznačit žádoucí směry dalšího vývoje. Takové materiály v sobě skrývají riziko, že zůstanou z větší části pouze na úrovni úvah, protože mají spíše doporučující charakter a nelze je prosazovat jako zákonné normy. Koncepci romské integrace a Dekádu romské inkluze zde popisují proto, že to jsou dokumenty, které poukazují na důležité cíle.

Koncepce romské integrace pochází z roku 2003, dále z roku 2005 a 2010 – 2013. Koncepce si kladou za hlavní cíl bezkonfliktní soužití romských komunit s ostatní společností. V rámci citovaného usnesení na jednotlivých ministerstvech ČR působí speciální odborné orgány. Součástí institucionálního zajištění na lokální úrovni jsou pro tuto integraci zvoleni romští poradci a asistenti, jakož i koordinátoři romských poradců na krajských úřadech.

Koncepce z roku 2005 se v oblasti vzdělávání věnuje předškolní výchově, asistentovi pedagoga, rovnocennému přístupu ke vzdělání, spolupráci s rodiči apod. Další prioritou je dle usnesení „*potřeba umožnit sociálně znevýhodněným studentům, včetně romských, v rostoucím počtu dosažení středoškolského, vyššího odborného a vysoko-školského vzdělání*“.²⁷

V zatím poslední *Koncepci pro období 2010 – 2013*²⁸ si klade v oblasti vzdělávání dosáhnout těchto cílů:

1. zvýšit počet romských žáků a studentů v hlavním vzdělávacím proudu;
2. rozvíjet podmínky a modely pro inkluzivní vzdělávání ve školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu;
3. zvýšit školní úspěšnost romských žáků a studentů;
4. zvýšit počet romských studentů studujících na středních a vysokých školách, a tím zabránit jejich předčasnému vstupu na trh práce bez odpovídající kvalifikace.

Realizátory opatření jsou MŠMT, Ministerstvo kultury, dále jednotlivé kraje a obce; tuto koncepci schvaluje vláda ČR.

Vybrané nástroje, jak dosáhnout daných cílů, jsou: přezkoumat obvyklý postup poradenských zařízení a školských pracovišť při diagnostice SVP žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, zvýšit prostupnost vzdělávacího systému, systém dalšího vzdělávání a metodická podpora pro asistenta pedagoga, pravidelné supervize pro pedagogy,

²⁷ *Koncepce romské integrace 2005*. Článek 6.19. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=8150>

²⁸ *Koncepce romské integrace na období 2010 – 2013*. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/koncepce-romske-integrace-na-obdobi-2010---2013-71187/>

odstraňování bariér při přestupu romských žáků ZŠ do systému sekundárního a terciárního vzdělávání pomocí propojení činnosti ZŠ s programy doučování, propojit činnost školských poradenských pracovišť s činností škol, zajistit kariérní poradenství pro žáky posledních ročníků ZŠ, šířit pozitivní vzory v romských komunitách prostřednictvím lokálně zaměřených kampaní.

3.2 Dekáda romské inkluze

V roce 2005 byla dvanácti státy Evropy včetně České republiky přijata *Dekáda romské inkluze na období 2005 – 2015*. Jde o politický závazek dokumentu evropské úrovně, který se snaží o odstraňování diskriminace, řešení chudoby a sociálního vyloučení romských komunit a také o proces začleňování Romů v oblasti vzdělání, bydlení, zaměstnanosti atd. Česká republika přistoupila do Dekády na základě usnesení z 26.1.2005 č. 136 o přistoupení k mezinárodní iniciativě Dekáda romské inkluze 2005 – 2015. Předsednictví ČR v této mezinárodní iniciativě se uskutečnilo od 1.7.2010 do 30.6.2011. V souvislosti se vstoupením do iniciativy přijala vláda v roce 2005 Národní akční plán.

Ve *Zprávě o naplňování Dekády romské inkluze 2005 – 2015*²⁹ z roku 2008 se píše o plnění jednotlivých cílů v daných oblastech. Ve zprávě v oblasti vzdělávání jsou hodnoceny následující úkoly: vytvoření komplexního systému předškolní péče pro sociokulturně znevýhodněné skupiny, zavedení mechanismů pro přístup ke vzdělání, zvýšení způsobilosti učitelů v oblasti multikulturního vzdělávání. Úkoly jsou převážně hodnoceny jako průběžně plněné, případně splněné. Další zpráva pochází z roku 2012.³⁰ Výše zmiňované úkoly Akčního plánu pro oblast vzdělávání se ve zprávě z roku 2012 opakují. Zpráva obsahuje doporučení pro MŠMT, která byla formulována v roce 2011 a jsou zaměřena zejména na: naplnění požadavků z rozsudku Evropského soudu ve věci D.H. a ostatní versus ČR, integraci sociálně znevýhodněných romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu, předcházení vzniku nových segregovaných škol, znemožnění zřizování přípravných tříd při školách, které vzdělávají dle ZV LMP.

Je podnětné sledovat i zahraniční zkušenosti a pohledy na věc, proto zde uvádím britského sociologa a psychologa Keitha Toppinga, který ve svém článku o vnímání inkluze v Británii píše: „*Průzkumy ve Spojeném království naznačují, že 20% dětí potřebuje specifický přístup ve vzdělávání. Dvě procenta dětí z této pětiny jsou natolik specifická, že přístup k jejich*

²⁹ *Zpráva o naplňování Dekády romské inkluze 2005 – 2015 v roce 2008.*

³⁰ *Informace o naplňování Dekády romské inkluze 2005 – 2015 v roce 2012.* Dostupné z: http://www.romea.cz/dokumenty/V_Informace_DEKADA_F2012.pdf

vzdělávání zasluhuje podrobné zhodnocení a zvláštní ustanovení zakotvená ve statutární dokumentaci. Takovéto členění je však pochopitelně odvislé od způsobu provádění výzkumu samotného. Učitelé ve Spojeném království během posledních 20 let zaznamenali nárůst počtu dětí s potřebou specifického přístupu ve výuce v běžných třídách. Tento dojem ale, ne zcela, odpovídá údajům o počtech dětí ve zvláštních školách. Podle těchto údajů došlo k mírnému poklesu počtu žáků zvláštních škol. Největší nárůst se týkal těch dětí, které mají sníženou schopnost učení se. Výrazné znepokojení přesto učitelé vyjadřují nad žáky s poruchami chování - možná právě proto, že tyto děti mohou narušovat výuku a zároveň působit jako výrazný stresový faktor pro učitele.³¹

Počet dětí vyžadující specifický přístup (případně s poruchami chování) se obecně zvyšuje v celé populaci a dle mého názoru to platí i v našich poměrech. Je to pravděpodobně dáno dopadem změny životního stylu.

4. ČESKÝ VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM

Systém vzdělávání je v ČR rozložen do několika stupňů:

Preprimární	Mateřské školy
Primární a nižší sekundární	Základní povinná školská docházka V případě osmiletých gymnázií či konzervatoří první čtyři roky studia
Vyšší sekundární	Střední odborné školy, gymnázia, konzervatoře, střední odborná učiliště
Postsekundární neterciární	Např. pomaturitní jednoleté kurzy jazyků
Terciární	Vyšší odborné školy, vysoké školy

Vzdělávací systém v České republice vychází z dlouhé tradice počínající rokem 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka. Od doby, kdy byl plošně vzdělávací systém zaveden,

³¹ TOPPING, K. J. *Conceptions of inclusion: Widening ideas*. In Boyle, C. & Topping, K. J. (Eds.). *What works in inclusion?* New York & Maidenhead: Open University Press, 2012.

prošel a prochází celou řadou změn. Reforma školství, která u nás právě probíhá, s sebou nese několik změn, které se promítají také do základního vzdělávání. Jeden ze způsobů je směřování ke společnosti znalostí, kde jsou na prvním místě aktuální informace, vědomosti, dovednosti a především jejich efektivní využívání. Z tohoto pohledu můžeme hovořit o tzv. společných evropských vývojových trendech.

Toto nové pojetí se opírá o čtyři pilíře evropské vzdělanosti, zformulované ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO - Vzdělávání pro 21. století, publikované v Paříži již v roce 1996, v němž se uvádějí následující cíle výchovy a vzdělávání:

- 1. Učit se poznávat** (důraz na všeobecné a celoživotní vzdělávání, důležité je umět se učit),
- 2. Učit se jednat** (tzn. umět využívat v praxi získané vědomosti a dovednosti),
- 3. Učit se žít mezi lidmi** (důležité je poznání sebe sama a druhých, důraz je položen na toleranci, vstřícnost, nezbytnou multikulturní výchovu, komunikaci a spolupráci, aj.),
- 4. Učit se být** (tzn. umět žít sám se sebou, rozumět si a nést odpovědnost sám za sebe).

Zmíněný dokument se stal východiskem pro tvorbu Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy.³² Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.2, tato předkládá ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR. Rozebírá většinu klíčových otázek – pojetí, rolí a funkcí školy, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, vzdělávání učitelů a dalšího profesního rozvoje a mnoho dalších zásadních otázek. V oblasti základního vzdělávání akcentuje: individualitu žáka, koncept celoživotního učení, změny v pojetí vyučování, změny klimatu školy, pedagogickou autonomii učitelů a škol. Bílá kniha³³ se ve své podstatě stala podkladem pro tvorbu RVP pro předškolní, základní, střední, gymnaziální a střední odborné vzdělávání, které byly ukotveny ze strany státu v Zákonu č. 561/2004 Sb.

4.1 Jednokolejnost

V případě rámcových vzdělávacích programů se jedná o dokument, který nahradil stávající vzdělávací program. Nicméně i tento vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Stanovuje zejména konkrétní cíle, formy a délku vzdělávání, jeho organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, a to na školách všech stupňů vzdělávání. Ve své podstatě se tak jedná o jednokolejný princip vzdělávání uplatňovaný v českém vzdělávacím systému, navazující na současný systém veřejné správy v České republice. Tato je sice v souladu se současnou evropskou koncepcí reformy veřejné správy,

³² KOTÁSEK, J., a kol. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2001. 98 s. ISBN 80-211-037-8.

³³ Podrobněji se o Bílé knize, jejích cílech a doporučeních zmiňuji v kapitole 2.4).

pojímána komplexně, avšak systémově, tedy s členěním do jednotlivých prvků při respektování jejich vzájemných vazeb, s vymezením jednotlivých postupných kroků s konkrétním určením jejich obsahu, termínů a odpovědnosti.

Těžiště reformy veřejné správy spočívá ve sféře průřezových procesů a jejich projevu v konkrétní organizaci ústřední a územní správy. Územní správa tak představuje z hlediska své kapacity největší součást systému veřejné správy v České republice. V rámci polemik zaměřených na problematiku reformy veřejné správy v České republice sehrál významnou roli též spor o oddělenou či integrovanou podobu výkonu veřejné správy. Podle M. Matuly³⁴ pro oba modely svědčily v podmínkách ČR závažné argumenty:

- pro spojený model jeho existence v Německu a Rakousku jako zemích historicky nejbližších z hlediska správních tradic,
- pro oddělený model jeho preferování většinou států, které prošly v uplynulých třiceti letech intenzivními procesy decentralizačního charakteru.

Vláda ČR se rozhodla pro spojený model – viz Usnesení Poslanecké sněmovny č. 268 ze dne 19. 5. 1999, který plně ovlivňuje i samotné znění školského zákona č. 561/2004. Byť důvodová zpráva školského zákona proklamuje a zdůrazňuje zákaz diskriminace, zejména pokud jde o přístup ke vzdělávání, což vyplývá zejména z § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, nenašly díky jednokolejnému systému tyto principy svůj odraz v plné realizaci. Stanovené RVP s celostátní působností tak vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů.

4.2 Zjišťování školní zralosti

Ve věku pěti až šesti let dítěte, tedy v době navštěvování předškolního zařízení, dochází ke zjišťování školní zralosti dítěte, kdy se určuje, zda je dítě zralé na vstup do základní školy. Posuzuje se např. citová a psychická zralost, emoční a sociální vývoj, zdravotní stav a tělesný vývoj. Pokud jsou u dítěte zjištěny nějaké problémy, je posláno do pedagogicko-psychologické poradny (PPP) na vyšetření. Stejně tak, pokud má dítě navštěvující ZŠ

³⁴ MATES, P., MATULA, M., *Kapitoly z dějin a teorie veřejné správy*. 3. vyd. Praha: VŠE, 1999. ISBN 80-7079-407-0; in MATULA, Miloš. *Reforma územní veřejné správy v České republice: Širší kontext reformy územní veřejné správy* [online]. 2001 [cit. 2009-06-3]. Dostupný z: http://www.europeum.org/disp_article.php?aid=413

problémy s učením, může být posláno na vyšetření do PPP. Vše se musí dít se souhlasem rodičů. Na základě vyšetření může školské poradenské zařízení doporučit odklad školní docházky, případně přeřazení dítěte ze základní školy na školu praktickou. K tomu může dojít opět jedině se souhlasem rodičů (právních zástupců dítěte). Jak informuje zpráva Amnesty International *„oficiální postup nutný pro umístění žáka do základní školy praktické jasně ukazuje, že v podobě těchto škol (základních škol praktických) došlo od roku 2005, kdy nový školský zákon vešel v platnost, k minimálním změnám. Přesto se však zdá, že dlouholetá kritika České republiky za neodůvodněné přesunování romských dětí do zvláštních škol, která vyvrcholila rozsudkem Evropského soudu, zřejmě zvýšila vnímavost některých odborníků ze školských poradenských zařízení. Tito odborníci jsou nyní opatrnější při doporučování přesunu žáků do základních škol praktických.“*³⁵

Posuzování školní zralosti se děje na základě Jiráskova testu, který se skládá ze třech úkolů: dítě musí nakreslit mužskou postavu, napodobit větu psacím písmem a namalovat soustavu deseti bodů. Každý úkol je následně ohodnocen známkami 1 až 5, jako ve škole, podle toho, jak dobře a detailně dítě úkol splnilo. Součástí testů zralosti jsou i percepční zkoušky (zrakové rozlišování, sluchová analýza počáteční hlásky ve slovech) a zjištění úrovně rozvoje intelektových předpokladů, což zahrnuje obecné znalosti, početní dovednosti, sociální porozumění, verbální krátkodobou paměť, schopnost zobecňování pojmů. Důležitý je i rozvoj řeči, správná výslovnost, pracovní zralost atd.

Testy se tedy používají stále stejně jako před reformou, přestože se ozývají hlasy, že testy nejsou kulturně neutrální. Nejsou totiž uzpůsobeny prostředí, jazykovým dovednostem a dalším specifickým mnoha romských dětí. Romské děti tedy v Jiráskově testu školní zralosti neuspějí také kvůli odlišnému pojetí výchovy v romské rodině. Kvůli výsledkům testu jsou pak romské děti považovány za děti se sníženou inteligencí, i když to tak ve skutečnosti být nemusí.

Zařazování předškolních dětí do ZŠ jsou specifikovány parametry MŠ ČR³⁶ a to:

- a) dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze,
- b) mělo by být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování,
- c) mělo by zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti,

³⁵ Amnesty International, *Nedokončený úkol romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*, Amnesty International Publications, 2009. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/soubor-319>

³⁶ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Materiál pro PV, č.j.MSMT-9482/2012-22

- d) mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci,
- e) mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy,
- f) mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech,
- g) mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit,
- h) mělo by být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině,
- ch) mělo by vnímat kulturní podněty a projevoval tvořivost,
- i) mělo by se orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě.

Pokud dítě tyto parametry nespĺňuje a jsou v těchto oblastech zjištěny problémy, je možno situaci řešit následujícími způsoby: odkladem školní docházky pro nezralost, zařazením do 1. třídy a opakováním ročníku, zařazením dítěte do praktické školy nebo zařazením do nultého ročníku. Přípravné ročníky, někdy označované jako tzv. nulté, fungují v mateřských školách a základních školách. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami pak v § 16 stanovuje školský zákon schválený v září 2004, s platností od 1. 1. 2005.³⁷ Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

4.3 Charakteristika základní školy klasické, praktické a speciální

Základní vzdělání získávají děti na základních školách. Povinná školní docházka je devítiletá a trvá tedy obvykle od 6 do 15 let věku dítěte. Děti ji však mohou absolvovat na různých typech škol, které navíc mohou využívat různé typy vzdělávacích programů.

Základní škola má dva stupně: první stupeň (1. – 5. třída) pro děti od 6 do 11 let a druhý stupeň (6. – 9. třída) pro děti od 12 do 15 let. Žáci mohou ročník opakovat dvakrát, na každém stupni základní školy jednou. Od roku 1996/1997 činí délka povinné školní docházky 9 let. Cíle, formu, délku a obsah vzdělávání určují Rámcové vzdělávací programy pro základní

³⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

vzdělávání (RVP ZV). Rámcový vzdělávací program stanovují základní požadavky ze strany státu.

Tyto základní požadavky si každá škola od roku 2007 konkretizuje ve svém školním vzdělávacím programu. Školy musí respektovat základní požadavky vyplývající z rámcových programů, avšak v zásadě mají možnost stavět svůj školní vzdělávací program přesně na podmínky své školy, zkušenosti učitelů, skladbu žáků, jejich zájmy, případně požadavky rodičů a pomocí volné časové dotace dotvářet zaměření výuky.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.

4.3.1 Základní škola klasická

Ve vzdělávacím obsahu ZŠ je učivo chápáno jako prostředek k postupně propojujícím se a vytvářejícím se předpokladům umožňující žákům pokračovat ve studiu na jakémkoliv typu navazujících škol. Vzdělávací obsah základního vzdělávání na klasických školách je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory například: Český jazyk a literatura, cizí jazyk, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Dějepis, Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis, Hudební výchova, Výtvarná výchova, Výchova ke zdraví, Tělesná výchova aj. Stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá jazyková vybavenost. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě má komplexní charakter. Přispívá ke zvýšení mobility žáků, umožňující jim poznat a pochopit obsah všech vzdělávacích oborů.

Příslušníci národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky, mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce ve školách³⁸,

³⁸ Právo na vzdělání ve svém mateřském jazyce využívají Poláci na severní Moravě, dále je jedna škola se slovenským vyučovacím jazykem v Karvině.

předškolních zařízeních a školských zařízeních za podmínek, které stanoví zvláštní právní předpisy³⁹

4.3.2 Základní škola praktická

Po zrušení zvláštních škol vznikly školy praktické. Je určena pro žáka s lehkým mentálním postižením. Nyní spadá do kategorie ZŠ společně s běžnými základními školami, které učí podle RVP pro základní vzdělávání.

Důvody, proč rodiče souhlasí s přechodem svých dětí na praktickou školu, bývají různé. Souhlas rodičů se např. může zakládat na nedostatku informací a tím pádem neuvědomění si toho, co to bude vystudování ZŠP znamenat pro budoucnost jejich dětí. Mohou zde působit i další faktory jako třeba to, že starší sourozenec chodí na ZŠP, je tam spokojený, je dobře přijímán v kolektivu, ve třídě je menší počet žáků, děti mají lepší známky než na ZŠ atd. Např. v knize *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání od kolektivu autorů*⁴⁰ – antropologů, kteří pracovali na výzkumu ve východních Čechách ve vyloučené lokalitě – se dozvídáme, že dle informátorů jsou důvody následující: pomalejší tempo, hodné učitelky, učitelé se nesnaží vyhýbat komunikaci s rodiči, rodiče mají u učitelů větší respekt než na ZŠ, děti jsou úspěšnější, ve škole je příznivé klima.

ZŠ praktická zajišťuje vzdělávání žáků na prvním a druhém stupni s důrazem na získávání praktických vědomostí a dovedností potřebných pro zapojení do běžného života společnosti, na manuální zručnost a pracovní návyky.

Výchovný a vzdělávací proces na praktických a speciálních školách se individuálně přizpůsobuje úrovni psychofyzického rozvoje žáků, vzdělávání je upraveno s ohledem na jejich rozumové možnosti a schopnosti. Podle potřeby jsou žákům sestavovány individuální výchovně vzdělávací plány.

I když vysvědčení ze základní školy praktické je rovnocenné s vysvědčením z běžné základní školy a oficiálně tak mohou žáci ze základních škol praktických pokračovat ve studiu na všech typech středních škol (gymnázia, střední odborné školy aj.), pak přijetí na tyto školy je na jedné straně podmíněno dokončenou devítiletou povinnou školní docházkou, na straně druhé splněním přijímacích kritérií, například složením přijímacích zkoušek.

³⁹ Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů č. 273/2001 Sb.

⁴⁰ BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M., *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*, Fakulta humanitních studií UK v Praze, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

Dříve byli žáci z praktických škol omezeni ve výběru možnosti následujícího studia. Omezení se týkalo počtu oborů. Pokud nastoupili na učiliště, měli možnost vybrat si z pouze cca 12 oborů (dvouletých i tříletých). Po roce 1989 se počet těchto oborů zvýšil. Další významnou změnu přinesl školský zákon, kdy se žáci ze ZŠP mohou hlásit na jakýkoli typ střední školy.

U přijímacího řízení na určité typy středních škol (gymnázia, SOŠ, OU s maturitou atp.) je velmi pravděpodobné, že žáci ze škol praktických budou mít při přijímacím řízení potíže splnit stanovené vstupní požadavky.

4.3.3 Základní škola speciální

Pomocné školy byly zrušeny a vznikly školy speciální. Ty jsou určeny pro žáky s těžkým mentálním postižením, žáky s více vadami a autismem. Žáci se zde vzdělávají se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení.

Škola není pouze vzdělávací institucí, ale očekává se od ní i práce v sociální oblasti, a to v mnohem širším záběru než je ve školské praxi běžné. Aby mohlo vůbec dojít ke smysluplné komunikaci mezi romským dítětem a neromským učitelem na jakémkoliv popsané základní škole, je potřebné, aby učitel rozuměl chování žáka. K tomu musí mít základní povědomost o sociální struktuře romského etnika a také znalosti v oblasti historie, jazyka a kultury Romů, jakož i informace o sociálním zázemí žáků.

Dalším spojovacím článkem mezi žákem, školou a rodiči může být asistent pedagoga.

4.4 Funkce asistenta pedagoga

Na školách funguje funkce asistenta pedagoga a je účelné si položit otázku, jaké jsou výsledky této funkce.

V roce 1997 vstoupila v platnost vyhláška č.127/1997 Sb., kdy byla poprvé ustanovena možnost působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě. Ve školském zákoně 563/2004 Sb. je asistent pedagoga řazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost. Funkce asistenta pedagoga je tedy službou umožňující kvalitnější vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo zdravotně postiženým.

V resortu MŠMT asistent pedagoga působí jako podpůrná služba při vzdělávání:

- 1) pro žáky se zdravotním postižením
- 2) pro žáky se sociálním znevýhodněním (především romský asistent)
 - a) v přípravných třídách běžných i speciálních škol
 - b) v běžných i speciálních školách.

Dle MŠMT se za žáka se sociálním znevýhodněním považuje žák dle § 16 odst. 4 školského zákona. Sociálním znevýhodněním se rozumí a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova; nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR podle zvláštního právního předpisu.⁴¹ Status žáka se sociálním znevýhodněním dále upravuje § 1 odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.⁴²

Hlavními činnostmi AP jsou:

- pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí;
- pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky;
- spolupráce s rodiči žáků;
- spolupráce s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy.

Konkrétní náplň práce – rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě podkladů a doporučení SPC, na základě skutečných potřeb žáka a na základě podmínek ve škole.

Podle *Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících*⁴³ se dají shrnout následující výhody a nevýhody, které souvisí se zavedením pozice asistenta pedagoga na škole následně:

⁴¹ Úplné znění Školského zákona dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

⁴² Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25 099/2007-24-IPPP.

⁴³ MPSV. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících*. 2006.

Výhodou je skutečnost, že asistent je pozitivním vzorem (i pro neromské děti); má vliv na zlepšení školní docházky a výsledků žáků; posiluje důvěru dětí i rodičů ke škole; předchází nedorozuměním zapříčiněným kulturní odlišností; zná prostředí, ze kterého děti pocházejí a tudíž si je vědom odlišnostmi chování a zvyků.

Na druhou stranu existují ale i možná nebezpečí, např. rodiče mohou příliš spoléhat na komunikaci prostřednictvím asistenta a budou pasivní v komunikaci se školou jako institucí; AP může být vnímán pouze jako podpora jedné skupině žáků. Tato nebezpečí jsou ale malá a asistent by se jich měl pokusit vyvarovat.

Data získaná výzkumem GAC potvrdila, že funkce AP má vliv na školní úspěšnost dětí. *„Získaná data potvrzují, že funkce asistenta má vliv na školní úspěšnost dětí. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přechází v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žákyň/žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5.“*⁴⁴

5. ROMSKÁ KOMUNITA

5.1 Výchova dítěte v romské rodině

Romské dítě je dítě jako každé jiné. To, co ho činí odlišným od jiných dětí, je způsob výchovy ze strany rodičů a jimi vštěpovaný systém hodnot. Příslušnost k rodině má pro Roma zásadní význam. Bez rodiny byl člověk ztracen a bez příbuzných byl chudý. *„Příbuzenské vztahy byly doslova posvátné a jejich harmonické udržování bylo tou nejvyšší hodnotou“.*⁴⁵ Nejde jen o tradici, vztahy byly ve vážnosti a měly i praktický dopad, že se Romové vzájemně podporovali. Romské děti vyrůstají v prostředí, které má odlišnou kulturu, odlišný jazyk, uznává jiné hodnoty.

⁴⁴ *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [on-line] GAC pro MŠMT, 2009. Dostupné z:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1627_1_1%2F&ei=b0fZUsKrOoTTtQaCmYGgCQ&usg=AFQjCNFKtdHC66mSPmKaS79Ue3wJoGe0wg

⁴⁵ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 335. ISBN 80-902260-7-8.

Pokud se vezme v úvahu výchova dětí v romské rodině (komunitě), která vykazuje značné odlišnosti oproti majoritě (tím nemáme ve všech případech na mysli výchovu horší, jen odlišnou, nicméně pro žití v romské rodině nepostradatelnou), pak tato výchova může vyvolávat nepochopení ze strany majoritní společnosti. Neznalosti výchovy dětí v romském prostředí může budít dojem nevychovanosti.

Romské dítě bývá vychováváno v rodině s větším počtem sourozenců. Láska k dětem je pro Romy příslovečná. Je emocionální až nekritická, zatímco přísná sebekázeň se nejeví jako to nejdůležitější. Na druhou stranu jsou děti brzo vedeny k samostatnosti a rodiče s nimi jednají jako s rovnocennými partnery. Mají právo účastnit se řešení rodinných problémů a právě díky tomu bývá jejich sociální chování a citění velmi vyspělé. Zároveň tím ale přichází o bezstarostnost dětství. „*Kolektivní rozhodování a sdílení zodpovědnosti v romské rodině vede k tomu, že dítě necítí individuální životní ambice, nemívá smělé osobní cíle, a to citelně poznamenává školní práci a budoucí zaměstnání.*“⁴⁶

V knize M. Hübschmannové *Šaj pes dovakeras* si můžeme přečíst v jedné z kapitol zamyšlení autora Gejzy Demetera nad výchovou romských dětí. Podotýká, že *romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksi samočinně. Také ho nikdo nenutí, aby se učil něčemu, co mu není od Boha dáno. (...) Romské dítě je zvyklé účastnit se rozhodování spolu s ostatními. Vystane-li nějaká otázka, každý k tomu řekne své slovo. A všichni jsou vyslyšeni. Od nikoho se neočekává, že úkol vyřeší sám. (...) Ale ve škole se najednou chce na dítěti, aby pracovalo samostatně. Aby nenapovídalo a nenechalo si napovídat. Dítě vychované ke společnému rozhodování je tím úplně vyvedené z míry. Trestají je za něco, zač bylo doma chválené a chválí je za něco, co by se doma nelíbilo.*⁴⁷ Z těchto odlišností v pojetí výchovy potom mohou vyvstávat (nejen) ve škole různá nedorozumění.

Obecně lze říci, že základem pro výchovu každého dítěte a pro orientaci ve společnosti je především rodinné prostředí. Od rodičů přebírá vzorce chování, základní životní hodnoty, učí se správně zvládat svoje reakce, učí se mezilidským vztahům, připravuje se na vstup do širšího sociálního prostředí.

5.2 Jazyková bariéra

⁴⁶ VANČÁKOVÁ, Martina. *Romské dítě v náhradní rodině*, Občanské sdružení Rozum a cit, Praha, 2008. Str. 36.

⁴⁷ DEMETER, Gejza. *Slovo dvěma romským novinářům*. In *Šaj pes dovakeras*, Olomouc, 2002, ISBN 80-244-0496-6. Str. 117-118.

Po válce přicházeli Romové ze Slovenska do České republiky a romským dětem tak vyvstávaly problémy při vstupu do českých škol (např. jazyková bariéra – neznalost vyučovacího jazyka). Romové pracující v továrnách či na statcích při rekonstrukci válkou zničeného hospodářství přejímali češtinu, která měla chudší jazykovou zásobu. Tuto češtinu pak předávali svým dětem. Romské děti tedy mluvily především romsky, později pak romským etnolektem češtiny. I prarodiče dnešních romských dětí uměli lépe romsky než slovensky, natož česky. Etnolekt popisuje Hübschmannová ve své knize *Šaj pes dovakeras* následovně: *Když po roce 1945 přicházeli (Romové) do Čech, nezbylo jim, než hovořit česky. Češi nebyli ochotní se učit romsky. (...) Romové si osvojili češtinu relativně za nedlouhou dobu. Jenomže jaká to byla čeština? Romská. Romský etnolekt češtiny. Etnolekt je neustálená forma ne-vlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy, jazyka vlastního, prvního. Kalkují, to znamená přenášejí, se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.*⁴⁸

Na romském jazyku se podepsal i vliv komunismu, kdy Romům bylo zakazováno svůj jazyk používat.

Romské dítě hovořící romským etnolektem češtiny má omezenější slovní zásobu, slova jsou mnohoznačná. Většina romských slov nemá pouze jeden význam, ale k základnímu významu se druží celý soubor významů odvozených. V minulosti byli Romové poměrně uzavřenou sociální skupinou, proto jejich slovník byl oproti slovní zásobě ostatní populace chudší.

Vstoupí-li takto jazykově vybavené dítě do první třídy základní školy, nerozumí dostatečně svému učiteli, ztrácí s ním kontakt a o školu už nemá zájem. Ukazuje se však, že u romských dětí, které navštěvují školu s majoritní populací, se tato jazyková bariéra podstatně snižuje.

V souvislosti s jazykovou situací romských dětí je třeba zmínit *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*, který byl realizován FF UK v Praze, seminářem romistiky během roku 2008. Cílem výzkumu bylo *zmapování situace romštiny v ČR se zřetelem na jazykovou kompetenci mluvčích romštiny, domény používání romštiny, typy a strukturu faktorů, které používání romštiny ovlivňují*. Výzkum probíhal po téměř celé ČR u různých

⁴⁸ HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras*, Olomouc, 2002, ISBN 80-244-0496-6. Str. 71.

generací Romů, pro tuto práci je důležitý výzkum u dětí školního věku realizovaný ve dvanácti krajích na základních, praktických a speciálních školách s předpokládanou větší koncentrací romských žáků. Z výsledků vyplývá, že mezi žáky má aktivní kompetenci v romštině maximálně 1/3 (plně kompetentní mluvčí – 30% dětí), další 1/3 žáků jsou mluvčí s různou mírou pasivní kompetence v romštině (skoro kompetentní mluvčí – 16%, pasivní mluvčí – 21%), nemluvných je dle výzkumu 29%, u 4 % údaj chybí. Dále byl prokázán zájem dětí o romštinu.⁴⁹

To, že 30% dětí jsou plně kompetentní mluvčí romštiny se domnívám, že svědčí o tom, že si část Romů snaží jazyk uchovat a předávat ho dál.

5.3 Statistiky

Pro dokreslení zde uvádím data tří posledních sčítání lidu. Tato data bývají hodně subjektivní a ovlivněna konkrétními okolnostmi a aktuální společenskou atmosférou.

Podle sčítání lidu z roku 1991 se k romské národnosti přihlásilo 32 903 lidí. Při sčítání v roce 2001 se k romské národnosti přihlásilo 11 746 lidí. V roce 2011 se k romské národnosti se přihlásilo celkem 13 150 obyvatel. Pouze menší část z nich uvedla pouze romskou národnost (5 199). Většina byla těch, kteří ji uvedli v kombinaci s jinou národností, například romská a česká, romská a moravská atp. (7 951). Při posledním sčítání jako svůj mateřský jazyk romštinu uvedlo 4 919 mužů a žen.⁵⁰

V září roku 2013 vyšlo nařízení od České školní inspekce, aby byly sečteny romské děti s LMP na praktických školách. Data potřebovala MŠMT k tomu, aby Evropskému soudu pro lidská práva ve Štrasburku dokázalo, že se snižuje počet romských dětí, které nespravedlivě končí v praktických školách. Se sběrem dat nesouhlasilo plno ředitelů a učitelů ZŠP. Vadilo jim, že není definováno jak romského žáka poznat a že jde o zpracování citlivých údajů. Česká školní inspekce tímto způsobem sčítá žáky už potřetí. Jelikož se mluvilo o možném zrušení praktických škol, tak učitelé mohli mít obavu o budoucnost školy. Proto nebyly ohlasy pozitivní. Sběr dat byl odůvodňován tím, že je součástí akčního plánu, o kterém jsem se již zmiňovala. Výsledky sčítání mají být předloženy Radě Evropy do konce roku 2013.

⁴⁹ ČERVENKA, Jan. Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR. Praha, 2009. Dostupné z: <http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>

⁵⁰ Data dostupná z : http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/predbezne_vysledky_scitani_lidu_domu_a_bytu_2011

V souvislosti se sběrem dat bych chtěla upozornit na dokument Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 4, kde Liga sběr dat obhajuje. Argumentuje tím, že je důležité znát počty romských žáků na školách, aby došlo k odstranění diskriminace a etnické segregace žáků. V systémovém doporučení se doslova píše: *„Abychom mohli společně odstraňovat nežádoucí stavy – takovými stavy jsou např. segregované základní školy a třídy či umístování vysokého počtu romských dětí do ústavní péče, potřebujeme nejprve jasná data o celkovém počtu romských dětí (a následně jejich počtech v jednotlivých institucích).“*⁵¹ Dále dokument obsahuje různá doporučení, co se týká právního rozměru sběru dat a metodologie.

⁵¹ Liga lidských práv. *Sběr dat určujících etnickou příslušnost jako nástroj pro zjištění rozměru diskriminace romských dětí*. 2007.

6. PRAKTICKÁ ČÁST

Z teoretické části jsme se dozvěděli, že nový Školský zákon (č. 561/2004 Sb.) zavedl jednokolejný princip a umožňuje postup z libovolné základní školy na tu kterou školu střední. Využívání těchto nových možností je východiskem pro můj výzkum, kde jsem se zaměřila na další záměry ohledně studia po základní škole. Nyní v devátých třídách studují žáci, kteří jsou prvními, na které se zákon vztahuje, trvání zákona se kryje s délkou jejich školní docházky na ZŠ. Tito žáci jsou tedy jedni z prvních, kteří mají možnost ho využít, proto je toto téma aktuální. Otázkou pro výzkum tedy bylo, zda žáci možnost postupu na různé druhy středních škol reflektují a počet žáků ze ZŠP hlásících se na tyto druhy škol se zvyšuje.

V empirické části je zkoumáno, zda mají žáci zájem pokračovat ve studiu po dokončení ZŠ. Pokud ano, pak na jakém typu školy chtějí studovat, zda volí odborné učiliště, střední odbornou školu, popřípadě gymnázium. Dále byl výzkum zaměřen na typ oboru, který si žáci chtějí zvolit a jaké jsou jejich představy do budoucna. Hlavní důraz pak bude kladen na možnou potřebu dalšího vzdělávání samotných žáků výstupních ročníků vybraných základních škol v návaznosti na jejich možnosti, ambice a profesní uplatnění na současném trhu práce.

6.1 Cíl výzkumu

Výzkum byl zaměřen na ambice žáků, zda využívají možností, které jim přinesla reforma. Dále je ve výzkumu také zjišťován přístup mladé romské generace ve vztahu k jejich profesním výhledům, typ škol a obory, o které mají zájem, vlivy působící na tento výběr a jaký je jejich prospěch na ZŠ. Výzkum je doplněn o postřehy a názory pedagogů a dalších pracovníků škol.

7. POUŽITÉ METODY A TECHNIKY VÝZKUMU

Pro získávání výsledků byla zvolena metoda dotazníkového šetření mezi dětmi, aby byly zjištěny jejich ambice. Dále bylo použito strukturovaného a polostrukturovaného rozhovoru s učiteli, výchovnými poradkyněmi a asistenty, aby byl zmapován jejich pohled na věc.

Výhody strukturovaného rozhovoru spočívají v tom, že je přehlednější a lépe a rychleji zpracovatelný. Nevýhodou je, že může být ovlivněn osobními preferencemi výzkumníka.

Oproti tomu polostrukturovaný (částečně řízený) rozhovor má výhodu větší míry volnosti dotazování i odpovídání. Je tedy flexibilnější. Během rozhovoru mohou být některé otázky vynechány nebo naopak přidány. Polostrukturovaný rozhovor je spontánnější výpovědí respondenta.

7.1 Dotazník

Přestože jsem si vědoma, že data získaná dotazníkem mohou skrývat určitá úskalí (odpovědi nemusí být přesné a neodhalí se důkladně pozadí a důvody), zvolila jsem tuto metodu z důvodu, že údaje z dotazníku jsou souměřitelné a dobře se zpracovávají a vyhodnocují.

Pro sběr dat u respondentů v popisovaných výzkumných souborech byl použit dotazník vlastní konstrukce. Jednotlivé okruhy, včetně sledovaných položek, byly strukturovaně sestaveny v rámci provedených rozhovorů s výchovnými poradkyněmi, učiteli, asistenty pedagoga a spolupracovníky organizací, které se školami kooperují. Do dotazníku vlastní konstrukce nazvaného pracovně – „Budoucí studium a volba povolání“, (dále jen dotazník – viz příloha č. 2), byly vybrány ty proměnné, které vykazovaly určitou podobnost, a mohly tak být jednoznačně sledovány.

Dotazník byl rozdělen do čtyř strukturovaných částí. Sledované proměnné se týkaly pohlaví, věku, studia po ZŠ a volby povolání, profesních oborů, plánů do budoucna. Jednotlivé položky (ukazatelé) záznamníku byly pilotně ověřeny (jejich validita) na konkrétních případech (celkově 20 případů) u žáků ZŠ Loučanská 1112/3, 153 00 Praha 16 – Radotín.⁵² Po pilotním ověření metodou logické analýzy a syntézy byly položky redukovány a upraveny na současnou podobu. Dotazník je utvářen 16 – ti otázkami, z čehož

⁵² ZŠ Loučanská 1112/3, 153 00, Praha 16 – Radotín nebyla vybrána pro účely výzkumu, ale posloužila pouze k ověření dotazníků.

12 otázek (1;2;3;4;5;6;7;8;11;12;14;16) je uzavřených, z toho 4 otázky jsou škálované stupnicí (4;5;6;11) a 4 otázky jsou otevřené (9;10;13;15) – viz záznamník příloha č. 2-
„Budoucí studium a volba povolání“.

Dotazník byl zúčastněným dobrovolným respondentům zadán osobně s možností vysvětlení a podáním potřebných informací ke každé otázce. Do popisovaných souborů respondentů se podařilo z celkově prověřovaných n = 56 žáků zařadit 56.

Poznámka: Dotazník byl zadáván dětem v souladu se zákony:

- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.
- Zákon č. 359/1999 Sb. ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí.

7.2 Strukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky

Strukturovaný řízený rozhovor byl uskutečněn s učiteli, výchovnými poradkyněmi, a asistenty pedagoga. Tematicky byl zaměřen na to, jaké tyto pracovníci vidí problémy ve vzdělávání a možnosti případného zlepšení. Odborným pracovníkům škol byly pokládány tyto dotazy:

- Z jakých důvodů si myslíte, že jsou romské děti umístovány do zvláštních škol (dnes již základních škol praktických)?
- S jakými obtížemi se romské dítě často setkává, když nastoupí základní školní docházku?
- Souhlasíte se zřizováním nultých ročníků?
- Jak hodnotíte domácí přípravu romských dětí?
- Jak hodnotíte vztah romských rodičů ke škole?
- Projevují romští rodiče zájem o doučování svých dětí?

Cílem těchto dotazů bylo ověřit pravdivost odpovědí žáků u některých otázek v dotazníku, a zjistit názory učitelů, jak hodnotí výše uvedené jevy, které ovlivňují proces vzdělávání romských dětí.

7.3 Polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky

Rozhovor byl částečně řízený, kdy byly předem nachystány okruhy otázek. Dále jsem pokládala doplňující otázky. Okruhy, kterých se dotazy týkaly, byly: motivace žáků ke studiu,

příčiny možného neúspěchu na středních školách, rodinná podpora žáka během studia, spolupráce s rodiči apod.

Při rozhovoru nebylo bráněno dotazovaným vyjádřit své názory a představy.

7.4 Technika sběru a analýza dat

Rozhovory s pedagogickými pracovníky nebyly nahrávány, výsledky byly zapisovány. Jednotlivé zaznamenané odpovědi byly následně uříděny v relevantní informace a z nich pak vyvozeny závěry.

Zjištěné skutečnosti u zkoumaných skupin byly z šetřených položek dále převedeny do dat, potřebných pro další srovnávání. Statistické zpracování bylo provedeno ručním způsobem. Po následné analýze byla získaná data převedena do relevantních ukazatelů, popisujících zkoumaný jev. Pro snadnější prezentaci výsledků byly výstupy přeneseny do grafů, postihujících zaznamenané položky, a to jak dotazník pro žáky, tak pro strukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky.

8. LOKALITY A RESPONDENTI

8.1 Vybrané školy

- ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, 130 00 Praha 3,
- ZŠ Boleslavova 250/1; 140 00 Praha-Nusle (sdružuje ZŠ, praktickou i speciální),
- ZŠ praktická Neštěmice, Studentská 297, 403 31 Ústí nad Labem.

Většina Romů (dle odhadů až 80%) v ČR žije v městském prostředí. Již v prvních migračních letech po II. světové válce se vytvořila nová soustředění Romů (např. Praha – Žižkov, Karlín, Libeň, Kladno, města severočeského kraje).⁵³ Dvě školy, na kterých byl prováděn výzkum, se nacházejí v Praze a jedna v Ústí nad Labem. Ústí je taktéž hojně

⁵³

Kolektiv autorů, Sešity pro sociální politiku, Socioklub, Praha, 2002, ISBN 80-86484-01-7, str. 12

osídleno romským obyvatelstvem, a proto jsem si zvolila školu v této lokalitě. Chtěla jsem také zjistit, jak moc se budou odpovědi žáků z Prahy a Ústí lišit.

ZŠ Havlíčkovo náměstí i ZŠ Boleslavovu jsem zařadila do výzkumu proto, že školy se vyskytují v lokalitách, kde je vyšší koncentrace Romů než v jiných částech Prahy, což je dáno historicky. U školy ZŠ Boleslavova 250/1; 140 00 Praha-Nusle byl výzkum proveden pouze v praktických třídách, přestože tato škola sdružuje školu praktickou i základní. ZŠ Boleslavova navštěvuje malý počet romských žáků, kdežto ZŠP naopak. Např. 9. třída byla čistě romská.

8.1.1 Charakteristika navštívených škol

ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, 130 00 Praha 3

ZŠ Havlíčkovo náměstí, Praha 3 se nachází v lokalitě Žižkova. Jde o klasickou základní školu s vysokým procentem romských žáků (75 %). Konceptně se jedná o specifickou multikulturní školu s programem výuky pro žáky s poruchami učení a žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Školu v průměru navštěvuje okolo 300 žáků ročně. Na škole pracuje mimo řádných pedagogů šest asistentů pedagoga. Komplexní vzdělávací program školy doplňuje Školní poradenské pracoviště, určené pro systematickou pomoc rodičům, především však jejich dětem. Při škole je zřízena družina napomáhající dětem překonat počáteční úskalí spojené s výukou. Danou školu mimo dětí majoritní společnosti navštěvují děti z minoritních společností – Arabové, Vietnamci atp. včetně dětí romských. Nutno podotknout, že ve škole je počet romských dětí trojnásobně vyšší než celopražský průměr v jiných ZŠ. Z důvodu snazšího vpravení se dětí z minoritních společností do výukového systému stanoveného zákony ČR, je od roku 1995/96 každoročně otevírán pro tyto přípravný ročník.

Dle výroční zprávy bylo ve školním roce 2011/12 na škole otevřeno na 1. stupni 7 tříd, na 2. stupni tříd 5. Z toho speciální třídy na 1. stupni 4 + 1 ZvŠ (ZvŠ = speciální, učí se podle přílohy ŠVP pro žáky s LMP), na 2. stupni 3 + 1 ZvŠ (ZvŠ = speciální, učí se podle přílohy ŠVP pro žáky s LMP). Celkově pak počet žáků ve školním roce 2011/2012 dosahoval a to na 1. a 2. stupni 175 žáků, z toho počet ve speciálních třídách na 1. stupni 59 + 9 ZvŠ (ZvŠ = speciální, učí se podle přílohy ŠVP pro žáky s LMP) a na 2. stupni 41 + 7 ZvŠ (ZvŠ = speciální, učí se podle přílohy ŠVP pro žáky s LMP).

Co se týče spolupráce s organizacemi, škola spolupracuje s R- mosty, s občanským sdružením Slovo 21, se společností Nová škola, občanským sdružením Romea a s Centrem dětí a mládeže Teen challenge.

R - mosty je sociální poradna pro rodiče žáků a nachází se přímo v budově školy. Zároveň se v budově školy nachází i Klub R – mosty, což je nízkoprahové zařízení pro děti a mládež od 10 do 18 let, kde jsem se byla také podívat. Klub je součástí občanského sdružení R – mosty. Vstup do klubu je zdarma a přijít může kdokoli, nefunguje tedy pouze pro žáky školy. Kromě sociálně-pedagogického poradenství dospívajícím a podpory ve studiu a zaměstnání nabízí i volnočasové aktivity. Zaměstnanci R-mostů chodí i doučovat děti do rodin.

Centrum dětí a mládeže Teen challenge jsem navštívila. Dochází tam hodně žáků ZŠ Havlíčkovo náměstí. Teen challenge funguje od roku 2001. Poskytuje nízkoprahové zařízení pro děti a mládež a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Z tohoto centra dochází do školy pracovnice, která se věnuje žákům v přípravném ročníku. Žáci také pravidelně navštěvují nízkoprahový klub Husita, kam docházejí na kroužky, jezdí na výlety apod.

Dle výchovné poradkyně škola klade důraz na výuku českého jazyka, střídání činností, nepřetěžování, zájmovou činnost, získání důvěry rodičů, individuální přístup k žákům, což mi potvrdila i výchovná poradkyně. V rámci předmětu Volba povolání se na ZŠ Havlíčkovo náměstí probírají jednotlivá učiliště a možnosti žáka, kam se dále hlásit. Výchovná poradkyně s žáky učiliště navštěvuje. Zaměstnanci učilišť také chodí na ZŠ a informují žáky o možnostech studia na svém učilišti. Dále v tomto předmětu se nacvičuje vyplňování přihlášek, které by měli vyplňovat rodiče žáků. Přestože škola klade důraz na spolupráci s rodiči, reálně však rodiče příliš nespolupracují. Jelikož tedy přihlášku často nevyplní, toto zajišťuje výchovná poradkyně. Rodiče pak přihlášku pouze podepíší.

Pět asistentů pedagoga je přiděleno k sociálně znevýhodněným žákům a jeden asistent přidělený k žákům s poruchami chování. Pokud je asistent přidělen ke konkrétnímu žákovi, žák musí odpovídat určitým požadavkům, jako např. když má poruchy učení a další. Takový asistent je v této škole spíše výjimečně. Nedávno byl jeden asistent přidělen k žákovi s autismem, v dalších případech jsou asistenti ve třídě, obcházejí celou třídu a pomáhají všem žákům nebo sedí u konkrétního dítěte – podle toho, co řekne učitel. Činnost poradenského pracoviště na škole je zajišťována výchovným radcem, metodikem preventistou, školním speciálním pedagogem a školním psychologem.

Žáci, kteří končí základní školní docházku, posléze převážně nejvíce nastupují do Střední odborné školy stavební a zahradnická, Učňovská 100/1, Hrdlořezy, 190 00, Praha 9, kde jsou těmito nejvíce preferovány učební obory zedník, truhlář, podlahář, dále pak na Střední odborné učiliště gastronomie a podnikání, Za Černým mostem 362/3, Hloubětín, 198 00, Praha 9 a to do učebních oborů kuchař, číšník, dále pak na Odborné učiliště Vyšehrad, Vratislavova 31/6, 128 00, Praha 2.

ZŠ Boleslavova 250/1; 140 00 Praha-Nusle

ZŠ Boleslavova sdružuje základní školu, základní školu praktickou a základní školu speciální. Děti předškolního věku ze znevýhodněného sociokulturního prostředí nebo děti s mentálním postižením se mohou vzdělávat v přípravném ročníku. Vedení školy klade především důraz na individuální přístup k žákům a spolupráci s rodiči. Celkově školu navštěvuje přibližně sto žáků. Vzhledem ke značné specifčnosti školy, kde jsou převážně pro žáky třídy praktické a speciální, včetně školní družiny, je upravena s ohledem na potřeby dětí a jejich rodičů i vyučovací doba a to včetně vzdělávacího programu, který je žák schopný zvládnout a v němž může být úspěšný. Ve třídách praktických se počty žáků pohybují od 6 do 14 a ve třídách speciálních od 4 do 6 žáků.

Školní vzdělávací program je tak přizpůsoben výchovným strategiím, které jsou integrovány do jednotlivých vyučovacích předmětů vzdělávacího procesu s cílem snížit riziko negativních vlivů na děti. Do samotné výuky jsou proto z preventivních důvodů v návaznosti na ročníky zařazována témata péče o zdraví, denní režim, zdravá výživa, organizace volného času, sebedůvěra, zdravý životní styl, ale také nebezpečí návykových látek, závislost, konstruktivní řešení problémů a konfliktů atp.

Na ZŠ Boleslavova mi bylo od výchovné poradkyně sděleno, že se jejich žáci po dokončení ZŠ často hlásí na OU Vyšehrad, Vratislavova 31/6, 128 00, Praha 2. Studenti nedělají přijímací zkoušky, přednost při přijímání ke vzdělávání mají uchazeči s LMP a VPU. Škola nabízí pouze takzvané E obory⁵⁴, a to čtyři tříleté (Elektrotechnické práce, Stravovací a ubytovací služby, Pečovatelství, Prodavačské práce) a dva dvouleté (Provozní služby, Potravinářské práce). Další školy, kam se žáci hlásí, jsou Odborné učiliště a Praktická škola,

⁵⁴ Obory jsou rozděleny dle vzdělávacích programů učilišť podle klasifikace MŠMT. „E obory“ znamenají pomocné obory pro žáky s poruchami učení.

Chabařovická 4/1125, 181 00, Praha 8 a Odborné učiliště pro žáky s více vadami, Chelčického 2/911, 130 00, Praha.

ZŠ praktická Neštěmice, Studentská 297, 403 31 Ústí nad Labem

Základní škola praktická, Studentská 297, Ústí nad Labem poskytuje základní vzdělání. Celková kapacita školy je 280 žáků (přibližně 85 % romských žáků). Ve školním roce 2011/2012 měla škola 15 tříd ZŠP od 1. do 9. ročníku, 2 třídy základní školy speciální, 1 přípravný ročník pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a 1 oddělení školní družiny – s kapacitou 14 žáků, která sloužila též jako školní klub. Škola má tři asistenty pedagoga, z toho jednoho pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Vzhledem k tomu, jaké má škola zkušenosti s problémy v lokalitě, proběhly ve školním roce 2011/2012 v rámci projektu „Škola a právo“ pro 8. a 9. ročníky besedy s kurátory, seznámení s probační a mediační službou a soudcem. Dále pro zlepšení situace zejména v naplnění volného času pro děti, škola pořádá pro žáky plno různých zájmových kroužků v návaznosti na mentalitu, temperament atp., jako je hra na hudební nástroje, sportovní vyžití, PC kroužek, společenské hry, keramika, plavání...

Při mojí návštěvě ve vyučování se děti chovaly vzorně. Nebyla jsem v době výzkumu na návštěvě školy sama, byli tam ještě další dva studenti z Ústí, kteří pracovali na diplomové práci. V prvním ročníku děti předvedly, že se umí představit, říct kde bydlí a kdy mají narozeniny (to už jim moc nešlo), poté nám zazpívaly romské písničky. Ve třetí třídě v matematice žáci probírali odčítání, lehké příklady do 20. Činilo jim to velké potíže. Po dopočítání příkladu počítali příklady názorně s víčky od lahví. Bylo vidět, jak je dobré, že je žáků ve třídě menší počet než v obyčejných třídách, jelikož učitelka se jim mohla opravdu všem jednotlivě věnovat a individuální přístup u těchto žáků je velmi důležitý.

Ve školním roce 2011/2012 se z 9. třídy hlásily 3 žákyně na obor cukrářka, 1 žák na zedníka a 1 žák na truhláře.

8.2 Žáci a pedagogové

A) Základní soubor pro dotazníkové šetření tvořili žáci osmých a devátých tříd ze dvou základních praktických škol a jedné klasické základní školy a to:

ZŠ Havlíčkovo náměstí, Praha 3	cca 28 žáků (16 dívek, 12 chlapců)	8. třída – 18 žáků	9. třída – 10 žáků
ZŠP Boleslavova, Praha-Nusle	cca 10 žáků (6dívek, 4 chlapci)	8. třída – 4 žáci	9. třída – 6 žáků
ZŠP Neštěmice, Ústí nad Labem	cca 18 žáků (12 dívek, 6 chlapců)	8. třída – 9 žáků	9. třída – 9 žáků

Vybrané školy v průměru navštěvuje 75 – 85% romských žáků. Z uvedených škol se výzkumu zúčastnilo celkem 56 žáků. Účast respondentů ve zkoumaném vzorku byl dobrovolný, dotazník pak anonymní.

B) Soubor pro strukturovaný a polostrukturovaný rozhovor tvořili učitelé, výchovní poradci, a asistenti pedagoga na ZŠ/ZŠP a to: ZŠ praktická Boleslavova 250/1; Praha-Nusle; ZŠ praktická Neštěmice, Studentská 297, Ústí nad Labem, ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, Praha 3.

Strukturovaného řízeného rozhovoru se zúčastnilo celkem 12 odborných pracovníků, z toho:

- učitel 1. stupně základní školy – 6;
- učitel 2. stupně základní školy – 2;
- asistent pedagoga – 2;
- výchovní poradce – 2.

9.VÝSLEDKY

9.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření u dětí

Výsledky u dotazů 1-3 jsou prezentovány jak pro školy praktické (ZŠ Boleslavova 250/1; Praha-Nusle; ZŠ praktická Neštěmice, Studentská 297, Ústí nad Labem), tak pro ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, Praha 3 (dále jen ZŠ) jednotlivě a to jak pro věkové kategorie, pohlaví tak i počet žáků. V dotazech 4 – 16, byly kategorie v rámci škol posuzovány společně, přičemž pohlaví bylo sloučeno. V rámci výzkumného souboru se na prezentovaných školách (ZŠ Boleslavova 250/1; Praha-Nusle; ZŠ praktická Neštěmice, Studentská 297, Ústí nad Labem) do tohoto podařilo zařadit 28 žáků. V ZŠ Havlíčkovo

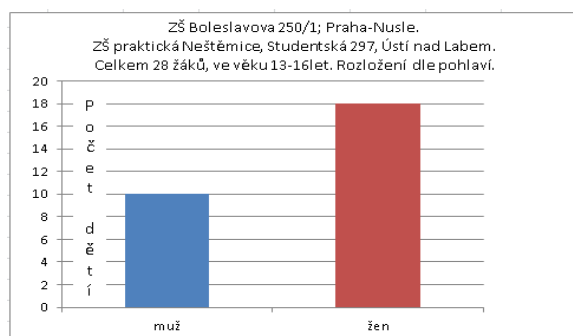
náměstí 10/300, Praha 3 (dále jen ZŠ) se do výzkumného souboru podařilo zařadit rovněž 28 žáků.

Výsledky svého výzkumu porovnávám s výzkumem GAC *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* (2009) přestože jsem si vědoma toho, že můj vzorek respondentů je oproti výzkumu GAC velmi malý. Výzkum GAC byl zaměřen na podobné skutečnosti jako dotazy v dotazníku mojí BP. Studie vznikla v rámci veřejné zakázky *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*, kterou v roce 2008 zadalo MŠMT. Do výzkumu bylo zahrnuto 396 základních škol různého typu z vyloučených lokalit. Každá škola vyplnila dotazník, kde uvedla počet dětí, které je v minulých letech navštěvovaly; podíl romských dětí na celkovém počtu žákyň/žáků, RVP z něhož vychází jejich ŠVP; údaje o předškolní přípravě, odchodech žákyň/žáků, jejich prospěchu, absencích, používaných integračních nástrojích či o spolupráci s nevládními organizacemi. Do záznamových archů byly zapisovány údaje o vzdělávacích trajektoriích dětí. Doplnkovou částí výzkumu byly výroční zprávy. Dotazník pro ředitele obsahoval otevřené otázky na téma problémy se vzděláváním žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, jaké nástroje se osvědčují a jaké legislativní změny by uvítali. Kvalitativní výzkum mapující vzdělávací postoje a potřeby dětí byl realizován na jedenácti školách. S dětmi byly vedeny polostandardizované rozhovory zaměřené na jejich profesní aspirace. Učitelé vyplňovali dotazník o rodině dítěte, jejich prospěchu atd.

9.1.1 I. část dotazníku – informace o respondentech

A) ZŠ praktické (ZŠ Boleslavova 250/1; Praha-Nusle; ZŠ praktická Neštémice, Studentská 297, Ústí nad Labem). Věkové složení žáků pak bylo rozloženo následovně: 13 let – 2 žáci, 14 let – 13žáků, 15 let – 9žáků, 16 let – 3žáci.

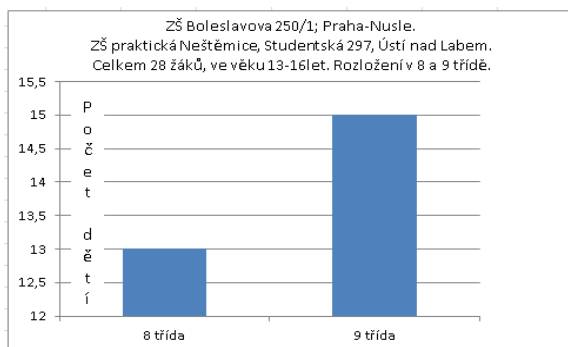
Dotaz č. 1 – chlapec / dívka



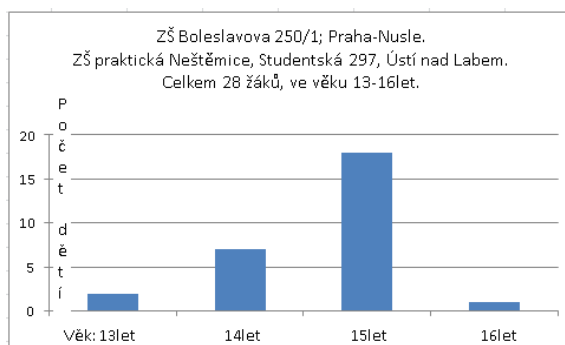
Výzkumu se zúčastnilo celkem 28 žáků ze ZŠP, z toho 10 chlapců a 18 dívek. Poměrné celkové zastoupení žáků (dívek i chlapců celkově) v jednotlivých třídách (dotaz č. 2 – třída 8/9)

byl: 8. třída – 13 žáků, 9. třída – 15 žáků.

Dotaz č. 2 – třída 8/9

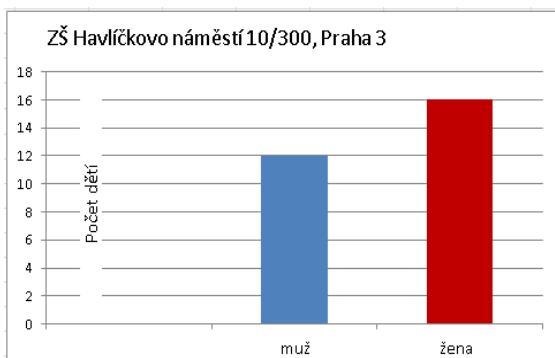


Dotaz č. 3 – věkové složení celkem.

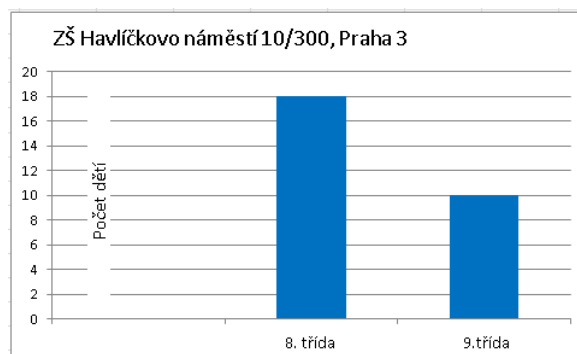


B) Základní škola (ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, Praha 3)

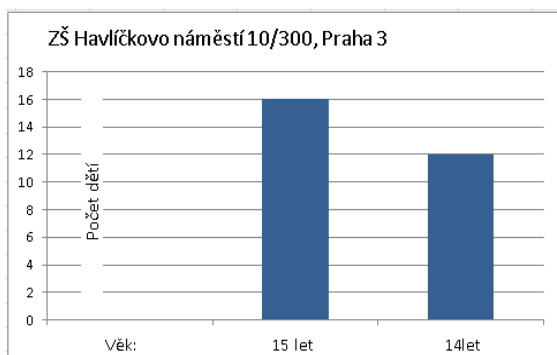
Dotaz č. 1 – muž/žena



Dotaz č. 2 – třída 8/9



Výzkumu se zúčastnilo celkem 28 žáků ze ZŠ, z toho 12 chlapců a 16 dívek. Poměrné celkové zastoupení žáků (dívek i chlapců celkově) v jednotlivých třídách (dotaz č. 2 – třída 8/9) byl: 8. třída – 18 žáků, 9. třída – 10 žáků.



Dotaz č. 3 – věkové složení celkem.

Věkové složení žáků ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, Praha 3, pak bylo rozloženo následovně:
15 let – 16 žáků, 14 let – 12 žáků.

Shrnutí výsledků I. části dotazníku

Z první části dotazníku, kde jsme se zaměřili na pohlaví, věk a zařazení žáků do výstupních ročníků ZŠ, tj. 8 a 9. tříd vyplynulo, že poměrné celkové věkové zastoupení dívek i chlapců v jednotlivých třídách je obdobné.

Při posouzení věkových kategorií žáků včetně pohlaví, nebyly nalezeny mezi věkovými kategoriemi včetně pohlaví statisticky významné rozdíly na hladině statistické významnosti $\min. p < 0,05$. Proto pro následné vyhodnocování ostatních položek dotazníku, nebyly brány v úvahu rozdíly věku a ani jednotlivá pohlaví.

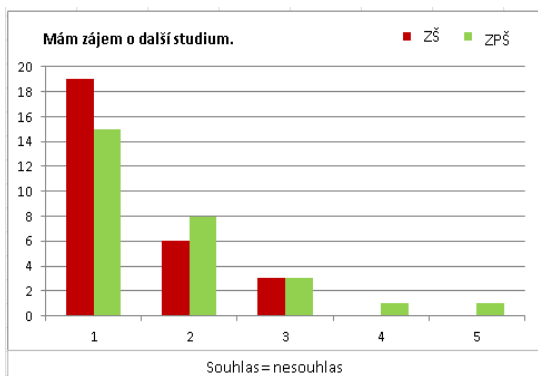
9.1.2 II. část dotazníku

Dotazy 4,5,6, byly ve struktuře dotazníku koncipovány tak, aby respondenti měli možnost vyjádřit zájem o další studium v návaznosti na jejich dosažené studijní výsledky ve škole základní a škole praktické. Souhlas vyjadřovali pomocí škálové stupnice 1 ÷ 5, přičemž číslice 3 vyjadřovala střední hodnotu. U dotazů 7, 8 a 10 pak byla k popisu dotazu dána respondentům možnost výběru. U dotazu 9 byla využita k popisu dotazu možnost otevřené odpovědi z důvodu samostatného projevu. Tyto byly v návaznosti na zkoumaný problém následně převedeny do relevantních ukazatelů.

Dotazy č. 4 a č. 7 zjišťovaly zájem žáka o studium po ukončení ZŠ. Dotaz č. 5 zjišťoval prospěch na ZŠ. Dotaz č. 6 zkoumal obtížnost zvládnutí učiva. Dotaz č. 8 zjišťoval druh školy, o kterou mají žáci zájem, dotaz č. 9 zájem o určitý obor a dotaz č. 10 příčiny výběru daného oboru.

Dotaz č. 4: Mám zájem o další studium.

Typ školy	Souhlas = nesouhlas				
	1	2	3	4	5
ZŠ	19	6	3	0	0
ZŠP	15	8	3	1	1



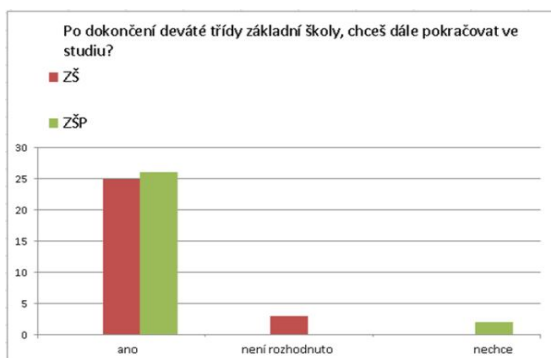
Z provedeného rozboru u dotazu číslo 4 je patrné, že větší zájem o další studium je u žáků ZŠ oproti žákům ze ZŠP, kde, jak vidíme z dotazu č.8, v převážné většině u těchto převažuje spíše zájem o praktické vzdělávání a to zejména na OU bez maturity.

S dotazem č. 4 úzce souvisí i dotaz č. 7, proto ho uvádím hned vzápětí. Dotaz č. 7 byl do dotazníku zařazen také z důvodu ověření odpovědí u dotazu č. 4. Dotaz č. 4 je konkrétnější, vypovídá o tom, jak moc chce jít žák dále studovat.

Dotaz č. 7: Po dokončení deváté třídy základní školy, chceš dále pokračovat ve studiu?

Z výzkumného souboru 28 žáků na ZŠ chce studovat 25 žáků, rozhodnutí nejsou 3 žáci.

Ze ZŠP chce dále studovat z 28 žáků 27, z toho 1 nechce.



Z položeného dotazu č. 7 podaného respondentům v obou typech škol vyplývá, že si dále vzdělání chce rozšiřovat z celkového počtu 56 zúčastněných 52 žáků (93 %).

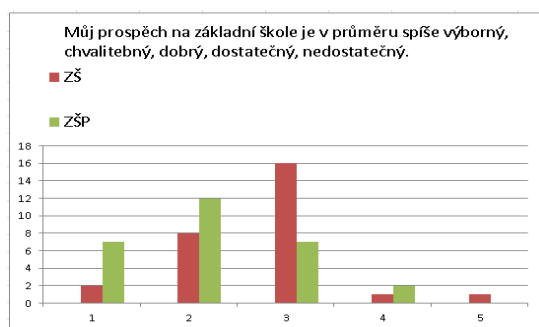
Dle GAC po ukončení ZŠ chce 75 % dětí pokračovat na dalším stupni vzdělávání (nejčastěji na učilištích). 10% žáků chce jít

rovnou pracovat a 14 % ještě není rozhodnuto.

Je vidět, že dle obou výzkumů má většina žáků zájem o další studium po ukončení ZŠ, přesto v mém výzkumu byl tento počet žáků výraznější.

Dotaz č. 5: Můj prospěch na základní škole je v průměru spíše výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný.

Typ školy	Souhlas = nesouhlas				
	1	2	3	4	5
ZŠ	2	8	16	1	1
ZŠP	7	12	7	2	0



Z odpovědí uvedených u tvrzení č. 5 je patrné, že více než polovina žáků na ZŠ má průměrný prospěch a následuje chvalitebný.

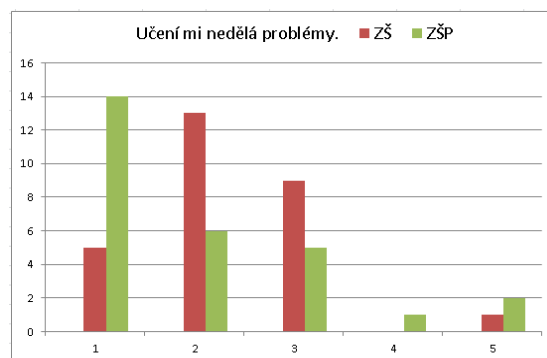
Na ZŠP má téměř polovina žáků chvalitebný prospěch a následuje výborný a dobrý. Tento údaj byl potvrzen i učiteli.

Dle GAC bylo 47% romských žáků hodnoceno jako prospěchově průměrní, třetina jako podprůměrná a pětina jako nadprůměrná. Tento jev byl sledován v jedenácti školách. V mých výsledcích se celkem ukázalo 41 % žáků jako prospěchově průměrných, 7 % podprůměrných a 52 % nadprůměrných. Výsledek je tedy podobný u žáků s průměrným prospěchem. Žáků s nadprůměrným prospěchem je dle výzkumu GAC méně než v mém a podprůměrných naopak více.

Dotaz č. 6: Učení mi nedělá problémy.

Typ školy	Souhlas = nesouhlas				
	1	2	3	4	5
ZŠ	5	13	9	0	1
ZŠP	14	6	5	1	2

U tvrzení č. 6 vidíme, že téměř polovině žáků u ZŠ učení problémy spíše nedělá. U žáků ze ZŠP s tvrzením plně souhlasí polovina.



Otázkou zůstává, proč se tedy většina žáků ze ZŠP hlásí na OU bez maturity, když jim učení nedělá problémy. Může to být nízkou

náročností ze strany školy, jelikož ZŠP má upravené školní osnovy a tudíž zde žáci problémy s učením většinou nemají tak velké. Svou roli může hrát také realističtější odhad vlastních schopností a náročnosti studia.

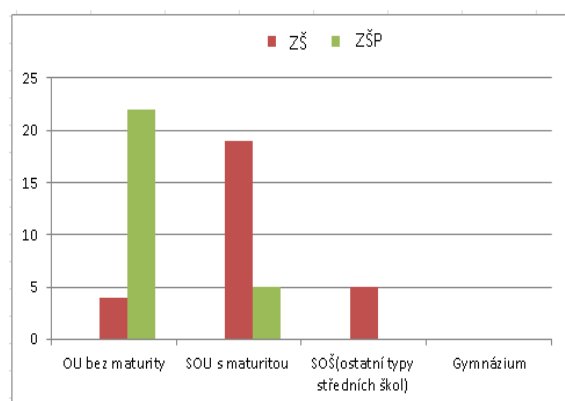
Dotaz č. 8: Pokud chceš dále studovat, na jaké škole?

Na dotaz č. 7 navazoval dotaz č. 8, týkající se samotného výběru školy. Žáci se měli rozhodnout, zda po ukončení ZŠ, či ZŠP půjdou dále studovat na:

- OU bez maturity,
- SOU s maturitou,
- SOŠ (ostatní typy středních škol),
- Gymnázii.

Výběr škol.

Typ školy.	OU bez maturity	SOU s maturitou	SOŠ (ostatní typy středních škol)	Gymnázium
ZŠ	4	19	5	0
ZŠP	22	5	0	0



Z grafu je patrné, že vyšší ambice mají žáci ze ZŠ, kde na učební obor bez maturity chce jít pouze sedmina. Ostatní žáci si vybírají učební obory s maturitou. Ze ZŠ si vybrali OU bez

maturity 4 žáci, SOU s maturitou 19 žáků, SOŠ 5 žáků, gymnázium nikdo.

Ze ZŠP si většina žáků (22) vybírá učební obor bez maturity a pouze 6 žáků si vybírá obor s maturitou. 1 žák si žádnou školu nevybral. Ze ZŠP si vybralo možnost studovat na SOU bez maturity 22 žáků, na SOU s maturitou 5 žáků, na SOŠ nikdo, ostatní střední školy také nikdo. 1 žák si nevybral žádnou školu.

V analýze GAC se ukázalo, že co se týká základních škol hlavního vzdělávacího proudu s vysokým podílem romských žáků, děti odchází na odborná učiliště nebo se na střední školu vůbec nehlásí (například v ZŠ s více než 50% romských dětí: 34 % SOU, 16% OU, 21 % jiné střední školy 10% se nehlásilo na střední školu, 17% ukončilo docházku před 9. třídou). V praktických ZŠ 45% žáků již dále nepokračuje ve vzdělávání, 49 % pokračuje na odborná učiliště.

Gymnázium z romských žáků neuvedl nikdo.

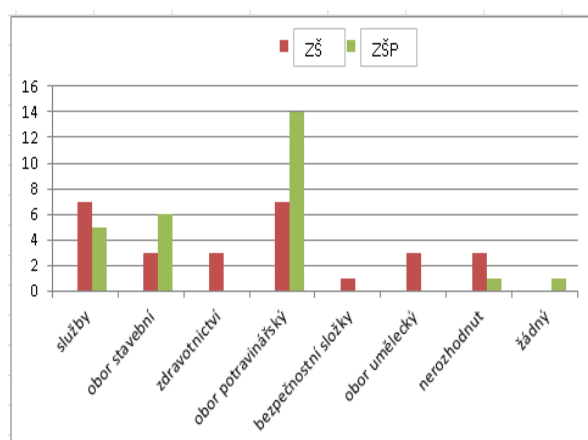
V mém výzkumu i výzkumu GAC přibližně odpovídají typy škol, které si žáci volí – žáci ze ZŠ si převážně vybírají SOU s maturitou, dále pak OU bez maturity, případně SOŠ. Žáci ze ZŠP preferují OU bez maturity. Největší rozdíl v této otázce je v počtu žáků, kteří již dle výzkumu GAC dále nechtějí studovat.

Dotaz č. 9: Jaký obor sis vybral (a)?

Typ školy.	služby	obor stavební	zdravotnictví	obory potravinářské	bezpečnostní složky	obory umělecké	nerozhodnuto	žádný
ZŠ	7	3	4	7	1	3	3	0
ZŠP	6	6	0	14	0	0	1	1

Z uvedených odpovědí na otázku č. 9 vyplývá, že nejvíce žáků ze ZŠ (25 %) si vybralo obor v potravinářství, dále pak služby (kuchař – číšník, cukrář, pekař; kadeřnice, kosmetička, pokojská, atp.)

Za obory potravinářskými následuje stavebnictví (truhlář, zedník), zdravotnictví (oční optik, zdravotní sestra), umělecké obory (módní návrhářství, konzervatoř), 1 žák si vybral obor policista a 3 žáci nejsou rozhodnuti.



U žáků ze ZŠP jednoznačně převládají potravinářské obory (stejně jako u žáků ZŠ). Vybralo si je 50 % žáků. Následuje stavebnictví, služby (kadeřnice, automechanik, prodavačka, pečovatelka), 1 žák je nerozhodnut a 1 žák si nevybral žádný obor.

Dle GAC je nejčastěji jmenovanou profesí kuchař/ka (18%). Následující obory byly automechanik, zedník, policista, kadeřnice, prodavačka či zpěvačka.

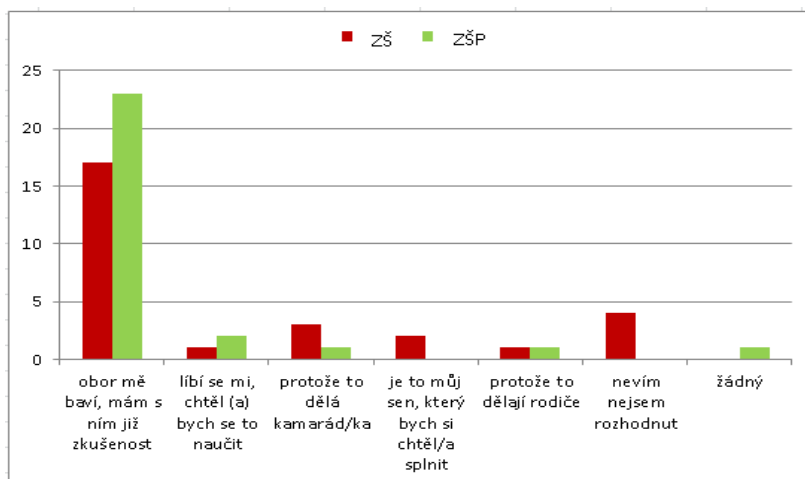
Preference oborů je tedy v obou výzkumech přibližně stejná.

Dotaz č. 10: Proč sis vybral(a) právě tento obor?

Odpovědi v otázce č. 10 byly u respondentů utříděny do sedmi kategorií a to:

- obor mě baví, mám s ním již zkušenost,
- líbí se mi, chtěl (a) bych se to naučit,
- protože to dělá kamarád/ka,
- je to můj sen, který bych si chtěl/a splnit,
- protože to dělají rodiče,
- nevím nejsem rozhodnut,
- žádný.

Typ školy.	obor mě baví, mám s ním již zkušenost	líbí se mi, chtěl (a) bych se to naučit	protože to dělá kamarád/ka	je to můj sen, který bych si chtěl/a splnit	protože to dělají rodiče	nevím nejsem rozhodnut	žádný
ZŠ	17	1	3	2	1	4	0
ZŠP	23	2	1	0	1	0	1



Většina žáků (71 % žáků ZŠ a ZŠP) má s vybraným oborem už nějakou zkušenost, poněkud více žáci ze ZŠP.

V analýze GAC se objevovaly tyto důvody: „líbilo by se mi to“, „bavilo by mě to“. Obecně lze říci,

že 40 % žáků jako důvod zvolilo sympatický obsah daného povolání a 31% uvedlo zkušenost s danou prací. Vliv vzorů se zde také projevil, a to především vzor otce. 11 % žáků uvedlo, že chce vykonávat stejné povolání jako jejich otec. Další odpovědi byly, že chtějí vykonávat povolání, které vykonává jejich teta / strýc / kamarád / sourozenec.

Ve výzkumu GAC má méně žáků zkušenost s daným oborem, více žáků obor láka, protože se jim líbí. V mém výzkumu vyšly výsledky jednoznačněji ve prospěch zkušenosti s daným oborem.

Shrnutí výsledků II. části dotazníku

Při vyhodnocení druhé části dotazníku zaměřené zejména na dosavadní prospěch, zájem o následné studium, typ školy (OU, typ střední školy), výběr oboru vyplynulo, že žáci a to jak ze školy základní, tak školy praktické mají z převážné části zájem o další vzdělávání. Nicméně vyšší ambice o další vzdělávání mají žáci ze ZŠ, oproti žákům ze škol praktických, přičemž pro žáky ZŠ jsou stěžejní zejména OU s maturitou, následují SOŠ. OU bez maturity jsou řazeny jako poslední. Z profesního zaměření pak převládají obory potravinářské, dále pak služby.

U žáků z praktických škol z pohledu profesního zaměření obdobně jako u žáků ze ZŠ jsou na první místo řazeny obory potravinářsky zaměřené, jako druhé jsou upřednostňované obory zabývající se stavebnictvím. Z typů škol pak jednoznačně byly upřednostňovány OU bez maturity. Je možné, že v otázce č. 9 se mohl projevit i vliv předmětu „Volba povolání“, který žáci na ZŠ absolvují.

9.1.3 III. část dotazníku

Třetí část dotazníku byla zaměřena na informace týkající se možností dalšího vzdělávání, souhlasu rodičů s typem vzdělávání a profesí, atp. Dotazy byly rozděleny do čtyř samostatných celků, bez možností otevřené odpovědi.

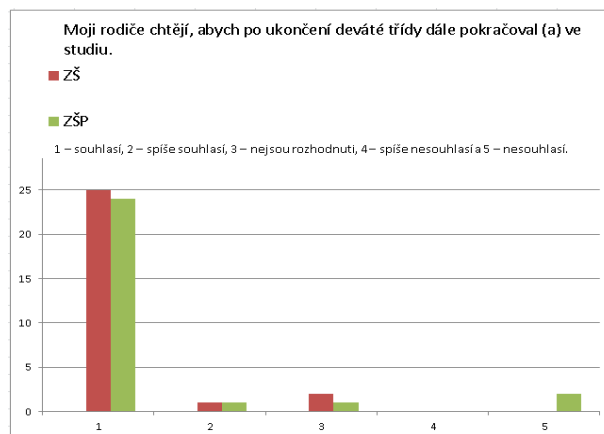
Tvrzení č. 11: Moji rodiče chtějí, abych po ukončení deváté třídy dále pokračoval (a) ve studiu.

Typ školy	Souhlas = nesouhlas				
	1	2	3	4	5

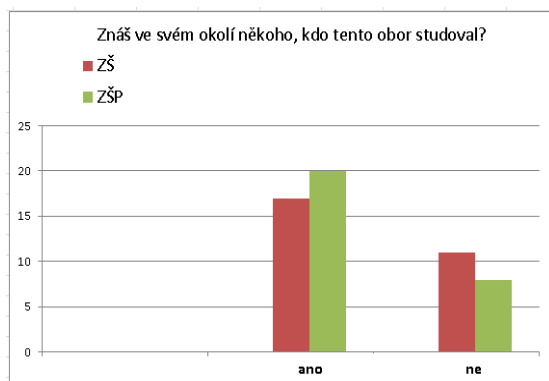
ZŠ	25	1	2	0	0
ZŠP	24	1	1	0	2

Z odpovědí u tvrzení č. 11 je patrné, že téměř všichni rodiče na ZŠ chtějí, aby jejich dítě pokračovalo dále ve studiu. Rodiče jednoho žáka spíše souhlasí a rodiče u dvou žáků nejsou rozhodnutí.

U rodičů žáků ZŠP jsou výsledky velmi podobné, pouze rodiče dvou žáků si nepřejí, aby jejich děti dále studovaly.



Dotaz č. 12: Znáš ve svém okolí někoho, kdo tento obor studoval?



Ze ZŠ někoho takového zná 17 žáků, 11 nezná.

Ze ZŠP někoho takového zná 20 žáků a 8 ne.

I když vlastní představy žáků o žádaném zaměstnání jsou důležité, vliv (úspěšných) vzorů je rovněž významný.

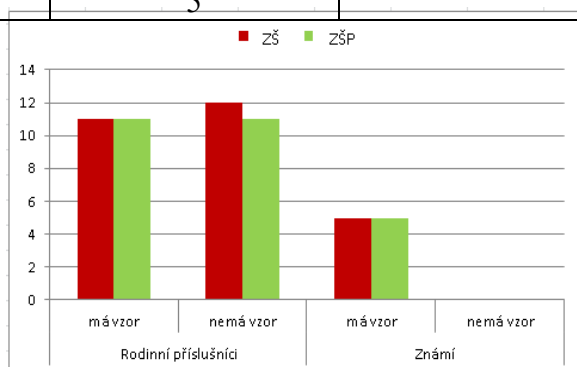
Dle GAC pouze třetina dětí nezná někoho, kdo by jimi zvolenou profesi vykonával. Další dvě třetiny někoho takového znají. Nejčastěji jde o rodinné příslušníky či kamarády.

Dle mého výzkumu někoho, kdo obor studoval, zná 66 % dotazovaných. Výsledky obou výzkumů, co se týká vzorů, jsou tedy obdobné.

Dotaz č. 13: Máš někoho, kdo je Tvým vzorem ve volbě povolání?

Typ školy.	Rodinní příslušníci		Známí	
	má vzor	nemá vzor	má vzor	nemá vzor
ZŠ	11	12	5	
ZŠP	11	11	5	

Na dotaz, kdo je tvým vzorem při volbě povolání, a to u respondentů obou typů



posuzovaných škol, se vyskytoval člen rodiny (bratranec, sestřenice, strýc, matka), dále kamarád/ka a ve třech případech to byly známé osobnosti (muzikant, zpěvačka, kuchař).

Za zmínku stojí, že v jednom případě byla žakovým vzorem zaměstnankyně školy (konkrétně preventistka patologických jevů).

Pro dokreslení uvádím vybrané odpovědi:

- „Kvůli mojí rodině a hlavně jediná já bych se vyučila.“
- „Kvůli sobě, abych si něco dokázala a samozřejmě svoji mamince a rodině.“
- „Ano, mám sestru, která se tímto oborem vyučila.“
- „Chci být pekařkou proto, že to dělala matka.“

Je vidět, že názorům ze strany rodiny jako celku je přikládána důležitost a v odpovědích se projevují i ambice žáků. Není jim lhostejné, jak na ně v tomto směru ostatní členové rodiny nahlíží.

Ze ZŠP má 16 žáků vzor a 11 nemá. Nejčastější odpovědi zde byly maminka, kamarádka.

V analýze GAC uvedlo 41 % žáků, že žádný vzor nemají. U žáků, co vzor mají, se vyskytovaly odpovědi jako: kamarádi a známí (16 %), rodiče (13 %), strýcové a tety (8 %) a celebrity (7 % - nejčastěji zpěváci či sportovci). V mém výzkumu celkem nemá vzor 42 %. V obou výzkumech tedy vyšel téměř stejný počet žáků, kteří nemají vzor. Další odpovědi byly také téměř stejné. Vzorem bývají známí, rodinní příslušníci či známé osobnosti.

Otázka č. 14: Odkud se dozvídáš informace, na jakou školu se můžeš hlásit, z čeho se dělají přijímací zkoušky atd.?

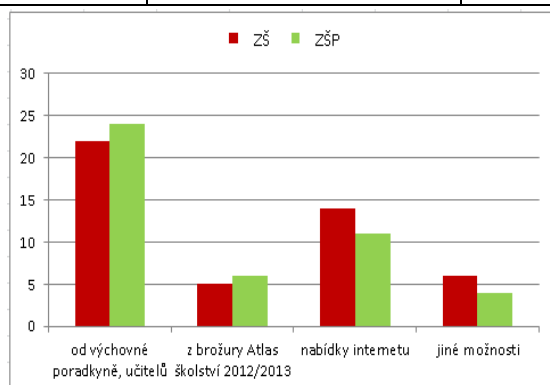
Otázka směřovala k možnostem výběru povolání z jiných zdrojů a to:

- od výchovné poradkyně, učitelů,
- nabídky internetu,⁵⁶
- z brožury Atlas školství 2012/2013,⁵⁵
- jiné možnosti.

⁵⁵ KOLEKTIV AUTORŮ. *Atlas školství*. Brno: P. F. art, spol. s.r.o., 2012/2013. ISBN 978-80-7348-946-5.

⁵⁶ http://portal.mpsv.cz/upcr/kp/ulk/kop/usti_nad_labem/328_11_urad_prace_-_prehled_skol_sazba.pdf

Typ školy.	od výchovné poradkyně, učitelů	z brožury Atlas školství 2012/2013	nabídky internetu	jiné možnosti
ZŠ	22	5	14	6
ZŠP	24	6	11	4



Z rozboru dotazu je patrné, a to v případě obou škol, že respondenti upřednostňují informace ohledně možného povolání zejména od výchovných poradců a z internetu před ostatními zdroji.

Ze ZŠ se od výchovné poradkyně, učitelů atd. dozvídá informace 22 žáků, z brožury Atlas školství čerpalo 5 žáků, z internetu 14 žáků, jiné možnosti uvedlo 6 žáků (spolužák, kamarád...). Ze ZŠP se od výchovné poradkyně dozvídá informace 24 žáků, z brožury Atlas školství čerpali informace 2 žáci, z internetu 11 žáků, jinou možnost využili 4 žáci.

Role výchovných poradců při informování o možnostech výběru profese se jeví jako zásadní, vzrůstá však i role internetu při získávání uvedených informací.

Shrnutí výsledků III. části dotazníku

Z třetí části dotazníkového šetření zaměřeného na informace týkajících se možností dalšího vzdělávání, souhlasu rodičů s typem vzdělávání, profesí atp., je patrné že romské děti integrované a adaptované do podmínek ZŠ a ZŠP mají ambice se dále vzdělávat, touží po širším uplatnění. Při svém výběru se zaměřují na své zájmy, na to, co je baví, o co se zajímají a jakou činnost rádi dělají. Poté si vybírají takový učební obor, kde své zájmy a převážně své dovednosti mohou uplatnit. Z provedeného průzkumu je patrné, že dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje žáky při výběru, jsou zejména pedagogičtí pracovníci škol, výchovní poradci, popřípadě informace získané z internetu.

9.1.4 IV. část dotazníku

Čtvrtá část dotazníku byla zaměřena u romských dětí ZŠ a ZŠP na motivaci, ambice a plány do budoucna v návaznosti na faktory dalšího možného pracovního uplatnění.

Otázka č. 15: Jaké jsou Tvoje plány do budoucna?

Typ školy.	Mít svou firmu.	Být zaměstnaný.	Mít vzdělání.	Mít peníze.	Mít rodinu.	Neví.	Žádné.
ZŠ	4	9	7	1	1	6	0
ZŠP	1	9	10	1	3	3	1

Pro ilustraci uvádím vybrané odpovědi: = ZŠ =

„Chci být číšníkem a mít svoji restauraci.“

„Vyučit se a pracovat to co mě baví.“

„Mít peníze“.

„Vyučit se a odmaturovat.“

„Mít děti a rodinu, udělanou školu atd.“

„Budu automechanik v nějakém servisu, udělám si řidičák a budu si spokojeně žít.“

„Ještě nevím, ale chci mít vzdělanost.“

Pro ilustraci uvádím vybrané odpovědi = ZŠP

=

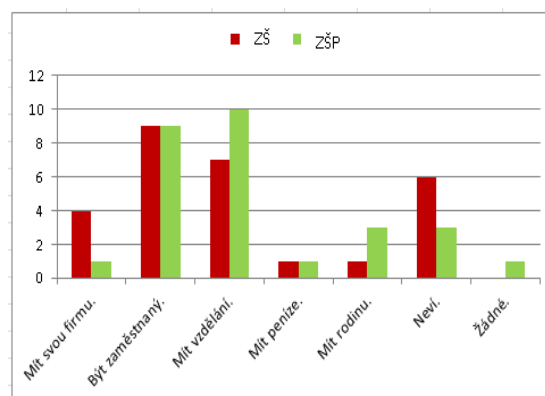
„Budu pokračovat v zedničině“.

„Vydělávat hodně peněz, abych si mohla koupit byt, abych měla nějaký peníze do budoucnosti.“

„Chci mít auto děti, dům a chodit do práce.“

„Vyučím se a najdu si práci.“

„Chtěla bych se za tři roky vdávat a pozvat moji nejdražší učitelku.“



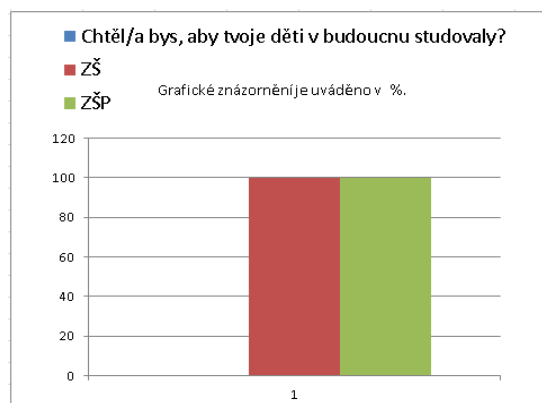
Minimální počet odpovědí preferujících snahu získat peníze svědčí o skutečnosti, že respondenti kladou důraz i na jiné hodnoty spojené s profesí a zaměstnáním. Nejčastěji chtějí mít žáci v budoucnu vzdělání a být zaměstnaní. Ve čtyřech případech se u žáků ZŠ objevuje představa mít svoji firmu (hotel, pekařství atd.), u žáků ZŠP pouze v jednom případě.

Otázka č. 16: Chtěl/a bys, aby tvoje děti v budoucnu studovaly?

Respondenti a to jak ze ZŠ, tak i školy praktické na dotaz, zda chtějí, aby jejich děti studovaly, bez výjimky odpověděli kladně.

Tedy 28 žáků ze ZŠ ano a 28 žáků ze ZŠP ano.

Je vidět, že vzdělání a kvalifikace jsou příznivě hodnoceny a jsou nosnými prvky z hlediska zamýšlené perspektivy potomků.



Shrnutí výsledků IV. části dotazníku

Analýza čtvrté části dotazníků ukázala, že romské děti vhodně integrované a adaptované do podmínek ZŠ a ZŠP mají ambice se dále vzdělávat, touží po širším uplatnění a plnohodnotném začlenění do společnosti.

9.2 Interpretace výsledků strukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky

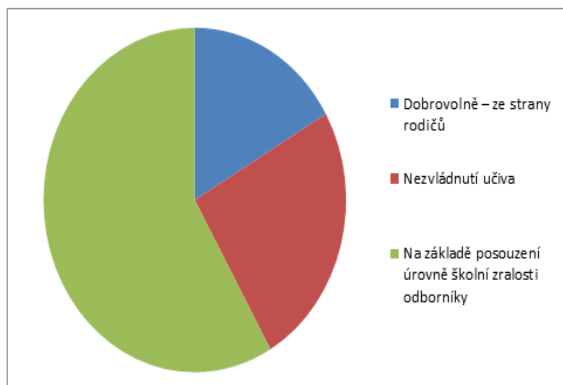
Strukturovaný řízený rozhovor byl proveden, jak již bylo deklarováno v kap. 7.3, s učiteli, výchovnými poradkyněmi a asistenty pedagoga škol – ZŠ praktická Boleslavova 250/1; Praha-Nusle; ZŠ praktická Neštěmice, Studentská 297, Ústí nad Labem, ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, Praha 3. Záměrem bylo znát názory pedagogických pracovníků z praxe na důležité jevy ovlivňující vzdělávání. Rozhovoru se celkem zúčastnilo 12 pedagogických pracovníků (konkrétní počty viz. kapitola 8.2).

Pracovníci školství v tomto případě nebyli členění do skupin, neboť nešlo o názor pracovníků jednotlivých profesí, ale o postižení diskutovaného společenského problému, jako celku a to ke vzdělávání romských dětí na jednotlivých typech ZŠ a přístupu romských rodičů ke škole.

Jednotlivé odpovědi byly převedeny do grafů. Odpovědi jsou pouze subjektivními názory pedagogických pracovníků, proto je třeba je i tak chápat.

K jednotlivým dotazům:

Dotaz č. 1 - Z jakých důvodů si myslíte, že jsou romské děti umisťovány do zvláštních škol (dnes již základních škol praktických)?

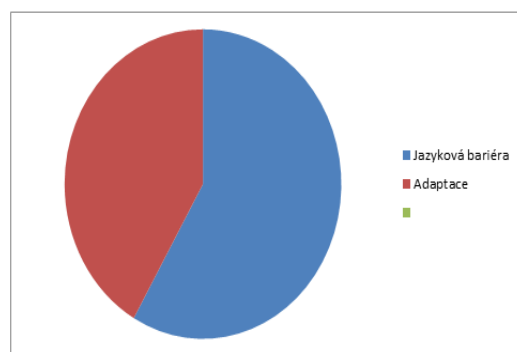


Z dotazu položeného odborným pracovníkům ZŠ/ZŠP vyplývá, že více jak 60% romských dětí je umisťováno do základních škol praktických na základě rozhodnutí o úrovni školní zralosti odborníky, z toho pak 28% ze strany nezvládnutí učiva žáky a pouze 12% z rozhodnutí rodičů

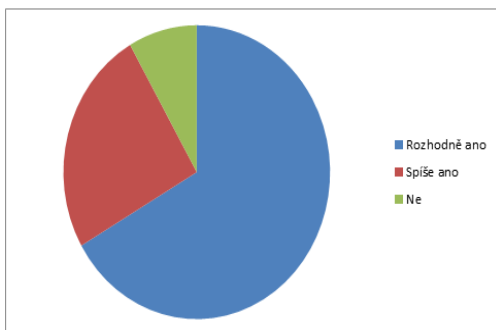
strany nezvládnutí učiva žáky a pouze 12% z rozhodnutí rodičů

Dotaz č. 2 - S jakými obtížemi se romské dítě nejčastěji setkává, když nastoupí základní školní docházku?

Z položeného dotazu školským pracovníkům ZŠ/ZŠP vyplývá, že základní problém tvoří jazyková bariéra, tj. již popisovaný romský etnolect češtiny. Jako druhý problém pak byla vyspecifikována adaptace na nové podmínky. Tato je značně ovlivňována jednak volnějším výchovou v rodině a specifickými kulturními vzorci a jednak výchovou v prostředí sociálně vyloučených lokalit.



Dotaz č. 3 - Souhlasíte se zřizováním nultých ročníků?

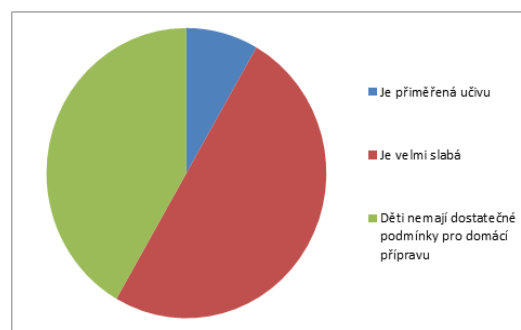


U dotazovaných pracovníků zcela převládal názor příznivě nakloněný zřizování nultých ročníků, tak zařazování romských dětí do posledních ročníků mateřské školy ve snaze vytvořit optimální podmínky na úspěšnou integraci a adaptaci do prvních tříd ZŠ klasických.

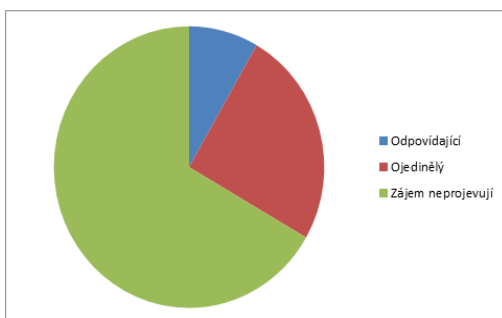
Dotaz č. 4 - Jak hodnotíte domácí přípravu romských dětí?

Na dotaz, jak hodnotí dotazovaní pracovníci domácí přípravu romských dětí, odpovídali následovně – domácí příprava dětí na školu je velice slabá a to v důsledku jednak nedostatečných podmínek k bydlení rodiny, které mohou významně ovlivnit domácí přípravu žáků (možnost soustředění

v klidu, vyhrazení prostor k vypracovávání úkolu atd.) a jednak nízké vzdělaností rodičů. Přiměřená učivu je v rodinách, které jsou dobře integrované v majoritní společnosti, rodiče mají vyšší vzdělání a přiměřené podmínky k bydlení rodiny. Nejsvízelnější situace je u dětí v sociálně vyloučených lokalitách.



Dotaz č. 5 - Jak hodnotíte vztah romských rodičů ke škole?



Dle dotazovaných je vztah ke škole určován, obdobně jako u předchozího dotazu, integrovaností Romů do majoritní společnosti ve vazbě na jejich vzdělanost a přiměřené podmínky k bydlení, dále pak na soubor hodnot kde jednu z klíčových úloh sehrává

opět vzdělání. Problematický vztah zaujímají ti rodiče, kde je u těchto vzdělanost nízká.

Dotaz č. 6 - Projevují romští rodiče zájem o doučování svých dětí?

Dotazovaní pracovníci odpovídají na tuto otázku s určitým despektem. V mnohých případech podotýkají, že nezájem o doučování dětí je způsoben nezodpovědností rodičů. Na druhé straně konstatují, že u těch rodin, kde sociální status je na patřičné úrovni, zájem o doučování dětí je v mnohých případech větší, než u rodičů pocházejících z majoritní společnosti. K lepšímu navázání spolupráce rodičů se školou pomáhá asistent pedagoga.

9.3 Výsledky polostrukturovaných rozhovorů s vybranými pedagogickými pracovníky jednotlivých škol

Odpovědi uvádím ke školám, ne k jednotlivým pedagogickým pracovníkům, protože školy fungují v různých konkrétních podmínkách, které se od sebe mohou odlišovat.

Názory pedagogických pracovníků nám poskytují jejich pohled na věc, dané informace o škole a jejich zkušenosti. Názory se shodují v tom, že žáci často nemívají dostatečnou motivaci ke vzdělávání a s některými rodiči je obtížnější domluva. Asistent pedagoga má na děti vliv, považují ho za svůj vzor.

ZŠ Havlíčkovo náměstí 10/300, 130 00 Praha 3

V rozhovoru výchovná poradkyně konstatovala, že školu navštěvuje 75 % romských žáků, z toho pouze jeden se k romství hlásí, avšak o výuku samotné romštiny na škole zájem není. Přibližně 80 % rodin si uvědomuje hodnotu vzdělání, ale pouze 40 % jich přijde do školy a zajímá se o to, jak se dítěti ve škole daří. Dále pak tato podotýká, že nejobtížnější je domluva se samotnými rodiči, která se týká školní docházky, kdy zameškané neomluvené hodiny žáků 1. a 2. stupně ve školním roce činily celkem 2 432 hodin, což činí v průměru 13,9 neomluvených hodin za rok na jednoho žáka. V rozhovorech učitelé osmých a devátých ročníků poskytli následující informace:

Podle učitelů je motivací k dalšímu studiu pro žáky zájem o obor, dále je také ovlivňuje blízkost bydliště a kamarádi nebo spolužáci na stejné škole.

Zpětnou vazbu o tom, zda žáci ve zvolených oborech uspěli, mají učitelé jen výjimečně. Během prvního ročníku na střední škole přijdou přibližně tři žáci, že chtějí najít nový obor. Tudíž ti, kteří opravdu chtějí studovat, se na ZŠ obracejí s žádostí o pomoc, pokud na zvolené škole neuspějí. Velká část dětí končí na úřadu práce. Příčiny nedokončení učebního oboru dle učitelů tkví v tom, že:

- na ZŠ dětem rodiče psali omluvenky kvůli maličkostem, na SŠ to žákům není tolerováno
- žáci měli o oboru jiné představy, nelíbí se jim
- žáci nejsou rodiči dostatečně vedeni k překonávání překážek, rodiče nechávají rozhodnutí na dětech
- žáci nejsou dostatečně cílevědomí, nemají zájem se učit.

Aby si žáci více uvědomili význam vzdělání pro jejich budoucí pozici ve společnosti, je důležitá především spolupráce rodiny, dále poukazování na kladné příklady, kontakt s úspěšnými členy etnika, zajímavá výuka atd.

ZŠ Boleslavova 250/1; 140 00 Praha-Nusle

Výchovná poradkyně tvrdí, že děti jsou vřazovány do školy na základě psychologického vyšetření a to z důvodu mentálního postižení, LMD, poruch učení, psychických poruch a s tím spojených poruch chování. Byť je ze strany jak učitelů, výchovné poradkyně, romských asistentek, tak i jiných spolupracovníků a odborníků rodičům i samotným dětem poskytována spolupráce a podpora, tito o školu nemají přílišný zájem, což se negativně promítá do samotného vzdělávacího procesu.

Jak podotýká výchovná poradkyně, škola se snaží dětem zajistit alespoň primární prevenci sociálně patologických jevů, v rámci níž spolupracuje se společností Nová škola, občanským sdružením Romea, PČR, kurátory městských částí Prahy 2 a Prahy 4 atp. V rámci svých možností pak dětem poskytuje možnost zúčastnit se a chodit na různé kroužky jako taneční a internetový, kroužek vaření atd.

Z pohledu dalšího stupně vzdělávání možno uvést, že podle výchovné poradkyně OU Vyšehrad je úspěšnost žáků dokončení OU velmi nízká. U těch, co OU dokončí, je problém s uplatněním na trhu práce v souvislosti s možnostmi a individuálními schopnostmi každého jedince. Učiliště navštěvuje 285 žáků, z toho přibližně 10 % je romských.

ZŠ praktická Neštětice, Studentská 297, 403 31 Ústí nad Labem

Výchovná poradkyně uvedla, že do školy převážně docházejí žáci z problémových lokalit, jako jsou: Předlice, Krásné Březno, Mojžíř i Střekov, kde se denně setkávají s rizikovým chováním, s užíváním drog atp., což se přenáší i do samotné výuky v podobě záškoláctví, vulgárního chování, agresivních projevů vůči učitelům. Proto si škola jako hlavní cíl klade snížení uvedených negativních projevů žáků. Hledá řešení v preventivním propojeném působení učitelů, vychovatelek školní družiny, asistentů, výchovného poradce, koordinátora ekologické výchovy, metodika pro rizikové chování se žáky, ale i se státními a nevládními organizacemi (Policíí ČR, OS Drak, OS Spirála, K-centrem, Centrem zdraví, aj.), v neposlední řadě pak s rodiči samotných žáků.

S rodiči dětí je často obtížná komunikace, děti nemívají v rodinách dostatečnou motivaci ke vzdělávání, společenským hodnotám, ke škole samotné. Je snaha zlepšit komunikaci

prostřednictvím romského asistenta. Ten navštěvuje rodiny a Romové ho respektují. Většinou působí na žáky jako vzor.

Negativním jevem je velký výskyt zameškaných neomluvených hodin. Ve školním roce 2011/2012 bylo u žáků zaznamenáno celkem 3 647 neomluvených hodin ve výuce. Záškoláctví se nejprve řeší s učitelem, poté s ředitelkou školy. Pokud ani to nepomůže, následuje pobyt v ústavu maximálně po dobu 6 týdnů, poté se řeší s OSPOD a poslední stupeň je diagnostický ústav.

Dle informací zástupkyně ředitelky se po ukončení základního vzdělání žáci výstupních ročníků nejčastěji hlásí na OU Čelakovského 250/5, 40007, Ústí nad Labem na učební obor malířské a natěračské práce, zednické práce a truhlářské práce, které jsou především určeny pro žáky ze speciálních škol nebo škol základních s nedokončenou docházkou, dále pak na obor zedník, truhlář, tesař. Tyto jsou již složitější a jsou určeny převážně pro žáky základních škol. Ojedinele pak na OU s maturitou. Dále se pak žáci hlásí do komplexu vzdělávacího střediska Keplerova 7, 400 07 Ústí nad Labem 7 – Trmice, které soustřeďuje jak Střední odborné školy, Střední odborná učiliště, tak i Odborné učiliště a Praktickou školu.

Zde se žáci nejčastěji hlásí na učební obory bez maturity a to – Cukrář, Pekař, Řezník-uzenář, Zahradník, Kuchař-číšník atp. Pro žáky končící praktickou školu jmenované vzdělávací středisko pro tyto nabízí obory stravovací a ubytovací služby, potravinářská výroba, prodavačské práce aj.

Problém je však v tom, že jen velice málo žáků dokončí například tříleté oborové studium. „Mám za to“, podotýká výchovná poradkyně, „že jev je ovlivněn zejména rodinou a blízkým prostředím, v kterém děti vyrůstají, dospívají.“ Na praktické škole učí výchovná poradkyně od roku 1994 a od té doby pouze 1 žák získal maturitu.

10. VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda romští žáci ZŠ a ZŠP chtějí dále studovat. Bylo zjišťováno, jaký volí typ školy a obor. Dále bylo zkoumáno, jaké jsou motivační vlivy působící na žáky při výběru školy, profesních oborů a jaké jsou jejich představy o budoucnosti.

Výzkumu se na vybraných školách zúčastnilo celkově 56 žáků, z toho celkem ze ZŠP 10 chlapců a 18 dívek a ze ZŠ 12 chlapců a 16 dívek. Téměř všichni žáci mají zájem o další studium po ukončení základní školy.

Žáci ze ZŠP mají v průměru lepší prospěch než žáci ZŠ. To zřejmě může být způsobeno tím, že ZŠP vyučuje dle jiných RVP, které na žáky kladou menší nároky. Pak jejich studijní výsledky vycházejí lépe než výsledky žáků na ZŠ. Ve výzkumu GAC byla téměř polovina žáků hodnocena jako prospěchově průměrná. V mém výzkumu v otázce ohledně prospěchu vyšly podobné výsledky. Většina žáků měla prospěch průměrný, následoval chvalitebný. Převážná většina respondentů měla představu o tom, co vyžaduje povolání, které by chtěli v budoucnu vykonávat (71%), ve výzkumu GAC tuto možnost uvedlo 31 %.

Nejvíce preferovaná následná studia byla upřednostňována na OU, kde byly zejména voleny učební gastronomické obory (číšník, kuchař, pekař, cukrářka), řemesla (zedník, truhlář) a služby (kosmetička, kadeřnice). Oblíbenost oborů je obdobná jako ve výzkumu GAC. Tam byly nejčastěji jmenovány obory kuchař, automechanik, zedník, kadeřnice.

Obecně lze říci, že žáci ze ZŠ si vybírají OU s maturitou a občas SOŠ, oproti tomu žáci ze ZŠP dávají přednost OU bez maturity. Rozdíl ve výzkumu GAC je hlavně ve větším počtu žáků ze specializovaných ZŠ (45 %), ze ZŠ HVP (10 %), kteří již dále ve studiu po ZŠ pokračovat nechtějí. V mém výzkumu byl pouze jeden žák (ze ZŠP), který nechtěl pokračovat ve studiu.

Z vyjádření dětí lze vyčíst, že převážná část rodičů má zájem na tom, aby jejich potomek dále studoval, pouze ve dvou případech si to vyloženě nepřejí. Pokud se ukáže, že někdo v okolí je úspěšný ve svém povolání či pouze dostudoval určitý obor, žák může mít tohoto člověka za vzor, případně si volit stejný obor. Vzory byly obdobné v obou výzkumech (rodiče, kamarádka, známí, objevily se i celebrity). Zajímavé je, že v obou výzkumech 41 % vzor nemá.

Plány do budoucna nemá 10 žáků z 56. Plány se dost podobaly, většina žáků chce především dostudovat a mít zaměstnání. Někteří z nich by chtěli ve svém budoucím oboru podnikat, to se týká hlavně žáků ze ZŠ. Celkově se tedy ukázalo, že ambice žáků ZŠ jsou vyšší než ambice žáků ZŠP. Žáci ZŠP se většinou chodí vyučit na pomocné obory. SOŠ si k pokračování studia zvolilo pouze 5 žáků a gymnázium nikdo.

Všichni žáci si bez výjimky přejí, aby jejich děti v budoucnu také studovaly. Co se týká výsledků rozdělených do grafů dle osmých a devátých tříd, vypadaly by obdobně jako ty stávající. Také vzhledem k poměrně malému vzorku se neukázaly nové skutečnosti.

Výsledky mého výzkumu a výzkumu GAC byly téměř srovnatelné, v podstatě se nelišily. Můj výzkum probíhal čtyři roky po tom, co byl uskutečněn výzkum GAC. Lze tedy konstatovat, že ani po této době nedošlo k žádné velké změně.

Učitelé vidí přímý vztah mezi tím, když si rodiče uvědomují význam vzdělání, a příznivým vlivem na snahu dětí získat vyšší kvalifikaci. Bohužel ne vždy je rodiče možno považovat za praktický vzor přístupu ke vzdělání, takže je tímto uvedený vliv oslaben. Při výběru školy mohou hrát roli i subjektivní faktory, jako např. vzdálenost školy od místa bydliště, vliv spolužáků atd.

Z výzkumu dle učitelů a dalších pedagogických pracovníků vyplynulo, že na základních školách je problémem velký počet zameškaných hodin. Žáci mají problémy s motivací a pokud se dostanou na střední školu, většinou tam nevydrží. Dále se učitelé a výchovní poradci shodli na tom, že často bývá obtížná komunikace s rodinou žáka. Ke zlepšení této komunikace je na školách zřízena funkce romského asistenta pedagoga. Z rozhovorů bylo zjištěno, že asistent pedagoga má na žáky příznivý vliv, ti ho považují za vzor. I rodiče žáků asistenta respektují. Proto by se měla tato funkce na školách udržovat, aby pomáhal rozvíjet kladné stránky osobnosti žáků.

Celkově se tedy ukazuje, že aspirace dětí nejsou příliš velké. Po zavedení reformy se žák praktické školy formálně může hlásit na střední odbornou školu popř. i na gymnázium. Mnohdy této cesty ale nevyužije a ze setrvačnosti se orientuje na učební obor.

Formálně reforma v tomto směru otevřela nové možnosti, ale uvedení do praxe vázne.

11. ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti dalšího studia romských žáků základních škol a základních škol praktických a jejich představy o profesní orientaci. Dále bylo nutno zjistit, jaké nejdůležitější faktory u nich ovlivňují volbu oboru. Kromě toho jsem se ptala na jejich záměry v budoucím životě.

Z teoretické části jsme se dozvěděli, že v období komunismu nebylo klima pro vzdělávání romské populace příznivé, protože bylo poznamenáno snahou o asimilaci. Obvyklá praxe v období komunismu směřovala k zařazování romských žáků do zvláštních škol. V tomto směru určitá setrvačnost přesahuje do dnešní doby.

Důležitým pilířem pro tuto BP byla školská reforma a vydání nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon přinesl změny v možnostech studia středních škol pro žáky ze základních škol praktických. Bývalé zvláštní a pomocné školy byly zrušeny, místo nich vznikly školy praktické a speciální. V těchto školách mělo dojít ke zrušení stigmatizace. Vysvědčení ze škol praktických se stalo rovnocenným s vysvědčením z klasické základní školy. Na praktických školách se ale učí dle omezených rámcových vzdělávacích programů, množství učiva je menší a žáci tak většinou nemají dostatečné vědomosti pro splnění kritérií při přijímání na střední školu.

Žáci základních škol praktických se dle reformy mohou hlásit na jakýkoli typ školy střední. Žáci v mém výzkumném vzorku, navštěvující nyní devátou třídu, prošli již celou reformou. Tito žáci ze základních škol praktických však volí převážně jako další studium učiliště. Jejich ambice nejsou moc velké a o jiných možnostech příliš neuvažují. Obecně lze konstatovat, že informační kampaň, která by žáky i rodiče informovala o nových možnostech, je nedostatečná. Došlo tedy k legislativnímu odstranění bariér, ale jak jsem zjistila ve výzkumu, uvedení do praxe je pomalé a vázne.

Ukázalo se, že romské děti ze základních škol se chtějí dále vzdělávat, ale velký počet jich navštěvuje jiný typ školy než klasický. Z výzkumu vyplynulo, že tyto žáci se po ukončení základní školy hlásí na učiliště bez maturity, žáci základní školy se hlásí na odborná učiliště s maturitou. Přestože jsem se ve výzkumu nezaměřila na setrvání žáků na střední škole, dozvěděla jsem se, že pro žáky bývá obtížné na učilišti vydržet. Na to, jakým způsobem by

škola mohla těmto žákům pomoci, motivovat a podporovat je, by bylo potřeba provést další výzkum.

V souvislosti s reformou vznikly různé koncepční dokumenty obsahující některá doporučení zaměřené na integraci romských žáků, přípravu základních škol hlavního vzdělávacího proudu na větší množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rozvíjení aktivit a podporu pedagogických pracovníků včetně asistenta pedagoga atd.

Z výzkumu zároveň vyplynulo, že asistent pedagoga má na žáky pozitivní vliv a ti ho často považují za vzor. Tato funkce by se tedy měla na školách zachovat a podporovat.

Na žáky při výběru střední školy má vliv i předmět Volba povolání. Ten je jistě užitečný, dává žákům praktický rozhled a připravuje je na budoucí život. Mohl by ale informovat i o jiných možnostech studia než především o učilištích.

Jednu z možností k řešení situace lze spatřovat v práci s různými organizacemi zabývajícími se otázkou vzdělávání romského etnika, kde by především měli pracovat romští vzdělaní občané a pomocí kladných příkladů ukazovat romským dětem a zejména pak romské mládeži přínos vzdělání v životě každého člověka, tedy i Romů.

Pro identifikaci správné volby dalšího vzdělávání, jakož i pro volbu učebních oborů v *případě* povolání, je nezbytné těmto žákům výstupních ročníků ZŠ a ZŠP poskytnout podporu a pomoc v profesní orientaci, neboť jde o rozhodnutí, které zásadním způsobem ovlivňuje celý jejich život, vnitřní uspokojení, ale i materiální zázemí. Zde je nutné brát v úvahu vedle zájmů a schopností a dovedností žáků i celou další řadu vnějších i vnitřních faktorů (rodinná a sociální situace), náročnost studia, umístění školy, náklady spojené s dalším studiem, perspektivu následného pracovního uplatnění na trhu práce, včetně zvážení možnosti uplatnit své získané vzdělání v regionu atp. Pozitivní změnu ve vzdělávání romských žáků lze spatřovat také ve vzdělávacích alternativních programech s průřezovou tematikou týkající se základního vzdělávání, zapojení romských dětí do mimoškolní činnosti prezentované prostřednictvím zájmových kroužků, v poradenské službě atp.

Pro zdárnou inkluzi a zapojení žáků do hlavního vzdělávacího proudu, jejich zdravý vývoj je třeba změna myšlení společnosti a podpora zavádění reformy do praxe. Společnost by se měla oprostít od předsudků vůči Romům a vnímat je jako rovnocenné členy společnosti.

Literatura a prameny

BALABÁNOVÁ, Helena. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 335. ISBN 80-902260-7-8.

BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M., *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*, Fakulta humanitních studií UK v Praze, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

DEMETER, Gejza. *Slovo dvěma romským novinářům*. In Šaj pes dovakeras, Olomouc, 2002, ISBN 80-244-0496-6.

HAIŠMAN, Tomáš. *Romové v Československu v letech 1945 – 1967. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady*. In.: Romové v České republice. Praha, Socioklub 1999. . ISBN 80-902260-7-8.

HORSKÁ, V., ZEMÁNKOVÁ, H., a kol. *Volba - příručka pro učitele*. Most : Nakladatelství Hněvín, 2000.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Několik poznámek k hodnotám Romů*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 335. ISBN 80-902260-7-8.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras*, Olomouc, 2002, ISBN 80-244-0496-6.

JUROVÁ, Anna. *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*, Bratislava, Goldpress Publishers, 1991.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Atlas školství*. Brno: P. F. art, spol. s.r.o., 2012/2013. ISBN 978-80-7348-946-5.

KOLEKTIV AUTORŮ, *Sešity pro sociální politiku*, Socioklub, Praha, 2002, ISBN 80-86484-01-7.

KOTÁSEK, J., a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2001. 98 s. ISBN 80-211-037-8.

KUŠNIERIKOVÁ, Natália. *Prístupy k vzdelávaniu Rómov v minulosti*. In Čačipen pal o Roma. Vašečka, M. (ed.) Bratislava 2002. ISBN 80-88935-41-5.

LHOTKA, Petr. *Svaz Cikánů-Romů 1969-1973*. Brno: Muzeum romské kultury, 2009. ISBN: 978-80-86656-16-8.

MATES, P., MATULA, M., *Kapitoly z dějin a teorie veřejné správy*. 3. vyd. Praha: VŠE, 1999. ISBN 80-7079-407-0; in MATULA, Miloš. *Reforma územní veřejné správy v České republice: Širší kontext reformy územní veřejné správy*, 2001.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*, Karolinum, Praha 2008, str. 19. ISBN 978-80-246-1524-0.

TOPPING, K. J. *Conceptions of inclusion: Widening ideas*. In Boyle, C. & Topping, K. J. (Eds.). *What works in inclusion?* New York & Maidenhead: Open University Press, 2012.

VANČÁKOVÁ, Martina. *Romské dítě v náhradní rodině*, Občanské sdružení Rozum a cit, Praha, 2008.

VÍŠEK, Petr. *Program integrace – řešení problematiky romských obyvatel v období 1970 až 1989*. In Romové v České republice. Praha, Socioklub, 1999, str. 185. ISBN 80-902260-7-8.

Zprávy

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice Bílá kniha*. Praha, 2001.

Amnesty International, *Nedokončený úkol romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*, Amnesty International Publications, 2009.

Česká školní inspekce, *Tematická zpráva – Postup transformace bývalých zvláštních škol ve školním roce 2011/2012*, 2012.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, nakladatelství Tauris, Praha, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, VÚP, Praha, 2005.

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit [on-line] GAC pro MŠMT, 2009.

Kolektiv autorů. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, 2009.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.

Koncepce romské integrace 2005.

Koncepce romské integrace na období 2010 – 2013.

Zpráva o naplňování Dekády romské inkluze 2005 – 2015 v roce 2008.

Informace o naplňování Dekády romské inkluze 2005 – 2015 v roce 2012.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Materiál pro PV, č.j.MSMT-9482/2012-22.

Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením č.j. 25 099/2007-24-IPPP.

MPSV. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících.* 2006.

ČERVENKA, Jan. Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR. Praha, 2009.

Liga lidských práv. *Sběr dat určujících etnickou příslušnost jako nástroj pro zjištění rozměru diskriminace romských dětí.* 2007.

Legislativní dokumenty

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

Zákona č. 273/2001 Sb. Vymezení pojmu příslušník národnostní menšiny. tzv. menšinový zákon.

Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů (dále jen „menšinový zákon“, novelizován zákonem č. 320/2002 Sb.).

Zákon o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o rovném zacházení. Věcný záměr tohoto zákona schválila vláda usnesením č. 931 ze dne 22. září 2003.

Listina základních práv a svobod

Internetové odkazy

Nabídky internetu -

http://portal.mpsv.cz/upcr/kp/ulk/kop/usti_nad_labem/328_11_urad_prace_-_prehled_skol_sazba.pdf

Vláda České republiky, „Zpráva vlády o stavu české společnosti“

<http://www.vlada.cz/vlada/tiskove/dokumenty/stavspol/oddil2.win.htm>).

Rozhovor s Janem Stejskalem dostupný z: <http://www.euractiv.cz/socialni-politika/clanek/ve-vztahu-k-romum-tu-funguje-podivna-moralni-alchymie>

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Obsah

1) Budoucí studium a volba povolání – příloha č. 1	Str. 77
----------------------------------------------------	-------	---------

Příloha č. 1 Dotazník - Budoucí studium a volba povolání.

Budoucí studium a volba povolání

=====
=====
Typ a název školy

--

I. část dotazníku

Dotaz č. 1) Pohlaví

Muž	
------------	--

žena	
-------------	--

Dotaz č. 2) Třída

8. třída	
-----------------	--

9. třída	
-----------------	--

Dotaz č. 3) Věk

13let		14let		15let		16let	
--------------	--	--------------	--	--------------	--	--------------	--

II. část dotazníku

Dotaz č. 4) Mám zájem o další studium.

Souhlas = nesouhlas				
1	2	3	4	5

Dotaz č. 5) Můj prospěch na základní škole je v průměru spíše výborný, chvalitebný, dobrý, dostatečný, nedostatečný.

Souhlas = nesouhlas				
1	2	3	4	5

Dotaz č. 6) Učení mi nedělá problémy.

Souhlas = nesouhlas				
1	2	3	4	5

Dotaz č. 7) Po dokončení deváté třídy základní školy, chceš dále pokračovat ve studiu?

ANO		Ne	
------------	--	-----------	--

Dotaz č. 8) Pokud chceš dále studovat, na jaké škole?

Typ školy.	OU bez maturity.	SOU s maturitou.	SOŠ (ostatní typy středních škol).	Gymnázium.

Dotaz č. 9) Jaký obor sis vybral (a)?

--

Dotaz č. 10) Proč sis vybral (a) právě tento obor?

obor mě baví, mám	líbí se mi, chtěl (a)	protože to dělá	je to můj sen, který	protože to dělají	nevím nejsem	žádný
--------------------------	------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------------------------	---------------------	--------------

s ním již zkušenost	bych se to naučit	kamarád/ka	bych si chtěl/a splnit	rodiče	rozhodnut	

III. část dotazníku

Tvrzení č. 11) Moji rodiče chtějí, abych po ukončení deváté třídy dále pokračoval (a) ve studiu.

Souhlas = nesouhlas				
1	2	3	4	5

Dotaz č. 12) Znáš ve svém okolí někoho, kdo tento obor studoval?

ANO		Ne	
-----	--	----	--

Dotaz č. 13) Máš někoho, kdo je Tvým vzorem ve volbě povolání?

Rodinní příslušníci		Známi	
má vzor	nemá vzor	má vzor	nemá vzor

Otázka č. 14) Odkud se dozvídáš informace, na jakou školu se můžeš hlásit, z čeho se dělají přijímací zkoušky atd.?

Od výchovné poradkyně, učitelů	Z brožury Atlas školství 2012/2013	Z nabídky internetu	Jiné možnosti

IV. část dotazníku

Otázka č. 15) Jaké jsou Tvoje plány do budoucna?

Mít svou firmu	Být zaměstnaný	Mít vzdělání	Mít peníze	Mít rodinu

Otázka č. 16) Chtěl/a bys, aby tvoje děti v budoucnu studovaly?

ANO		Ne	
-----	--	----	--