



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MS
MT**
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Analýza segregace v základních školách

z pohledu sociálního vyloučení

Úřad vlády České republiky
Odbor pro sociální začleňování (Agentura)
Praha, červen 2019

Tento materiál vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/15_001/0000586. Více na www.socialni-zaclenovani.cz.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Autoři:

Karel Čada, Daniel Hůle

Na výzkumu se dále podíleli:

Vlastimila Feistingerová, Jan Fukala, Radka Kachramanová,
Vít Kučera, Jan Kudry, Jan Němeček, Michal Prokeš, Lukáš Průcha,
Kamila Svobodová



Obsah

Shrnutí	1
1. Úvod	4
2. Nastavení systému základního vzdělávání ve vztahu k segregaci	6
2.1 Systém regionálního školství v ČR	6
2.2 Financování podpory žáků se SVP ve vzdělávání	13
2.3 Shrnutí	15
3. Východiska a cíle výzkumu	17
3.1 Operacionalizace – definice základních pojmů	17
3.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	20
4. Metodologie	22
4.1 Analýza dat ze školských matrik (MŠMT)	23
4.2 Analýza spádových obvodů	24
4.3 Polostrukturované rozhovory ve vybraných obcích	24
4.4 Komparace zkoumaných obcí	26
4.5 Dotazníkové šetření	26
5. Segregace ve vzdělávání v kontextu	28
5.1 Segregace jako diskriminační praktika	28
5.2 Segregace ve světle akademických výzkumů	33
6. Statistická evidence sociálního znevýhodnění	39
6.1 Kulturní odlišnost a upravené výstupy vzdělávání	41
6.2 Znevýhodnění podle § 16 odst. 9 a podpůrná opatření	46
6.3 Sociální znevýhodnění v kontextu terénního výzkumu	55
6.4 Optimální indikace sociálního znevýhodnění	59
6.5 Velikost tříd a sociální znevýhodnění	63
6.6 Shrnutí	66
7. Modely mechanismů segregace	69
7.1 Desegregační model (případové studie Žákův, Učitelův a Družinův)	70
7.2 Segregační model (případové studie Starostův a Řízcův)	78



7.3 Výběrový model (Případová studie Kroužkov)	82
7.4 Spontánní model (Případová studie Svobodov)	85
7.5 Shrnutí	87
8. Mechanismy segregace v kontextu velikosti obce	90
9. Klíčové aktéři mechanismů segregace	93
9.1 Rodiče	94
9.2 Učitelé	96
9.3 Ředitelé škol	98
9.4 Obec – zřizovatel	101
9.5 Nestátní neziskové organizace	101
9.6 Shrnutí	101
10. Volba školy jako faktor segregace ve školství	103
10.1 Kdo si volí školu a jak?	103
10.2 Co je to dobrá škola?	107
10.3 Tolerance rodičů k jiným skupinám ve třídě	113
10.4 Jak rodiče hodnotí inkluzivní vzdělávání?	116
10.5 Shrnutí	118
11. Klíčové faktory segregace	120
11.1 Strukturální podmínky	121
11.2 Klíčové mechanismy segregace	123
11.3 Klíčové mechanismy desegregace	125
11.4 Intervenující faktory	128
12. Závěry a doporučení	131
13. Literatura	135



Shrnutí

Segregace v základním vzdělávání je dlouhodobě kritizovaným problémem ve vzdělávacím systému a je mj. předmětem rozsudku velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva (dále jen „ESLP“), který Českou republiku zavázal k nápravným opatřením. Již předchozí výzkumy v České Republice (ČR) prokázaly, že segregované školství snižuje šance dětí pokračovat ve studiu na středních školách a uplatnit se na otevřeném trhu práce, snižuje výsledky celého vzdělávacího systému, klade neúměrné nároky na pedagogickou práci a vyvolává pracovní přetížení učitelů. Zahraniční studie ukazují, že segregace ve školách má vliv na vyšší zločinnost, budoucí příjem či zdraví; její důsledky si navíc děti nesou po celý život a projevují se ve všech fázích životního cyklu.

Protože vzdělanostní nerovnosti, které segregace spoluvytváří, jsou základem mezigenerační reprodukce chudoby a sociálního vyloučení, zaměřuje se studie na segregaci žáků ze sociálně vyloučených rodin, které často bydlí ve vyloučených lokalitách a většina z nich jsou Romové. Studie analyzovala perspektivy, vzájemné vztahy a strategie různých aktérů v oblasti základního vzdělávání (rodičů, ředitelů, obcí a zřizovatelů apod.), které mohou ovlivňovat vznik, přetrvávání, nebo naopak řešení segregace sociálně znevýhodněných žáků. Analýza proběhla v měřítku lokálních vzdělávacích sítí (obce nebo skupiny obcí úzce propojených dojížděnou do základních škol), kterých analyzovala celkem 70.

Rozhodování aktérů probíhá v kontextu strukturální charakteristiky obce – její velikosti, celkového demografického vývoje (a jeho vlivu na volné kapacity škol), míry sociálního vyloučení a prostorového rozmístění vyloučených obyvatel či situace na trhu s bydlením. Historický vývoj místního vzdělávacího systému se projevuje jak v dlouhodobé existenci dříve vzniklých škol vzdělávajících pouze nebo převážně sociálně znevýhodněné žáky, tak v reputaci jednotlivých škol a preferencích rodičů různého sociálního postavení při výběru škol.

Příčiny segregace analýza identifikovala v aktivitách, či naopak nečinnosti jednotlivých aktérů a jejich vzájemných vztazích uvnitř lokálních vzdělávacích systémů, které však nejsou strukturálními ani historickými vlivy determinovány – ve městech s jinak podobnými charakteristikami probíhají někde segre-



gační procesy, jinde naopak převažují procesy desegregační. Na úrovni obce je významný způsob řízení/ovlivňování místního vzdělávacího systému, který se projevuje např. v nastavování spádových obvodů, dále samotný rozsah tohoto systému (existence speciálních škol, výběrových základních škol nebo víceletých gymnázií) a vztahy mezi jednotlivými školami. Na úrovni jednotlivých škol se jedná o konkrétní praktiky při zápisu dětí (testování či jiné jednání odrazující rodiče znevýhodněných žáků od zápisu na tuto školu).

Na základě rozsáhlého kvalitativního výzkumu byly popsány čtyři modely fungování místních vzdělávacích systémů ve vztahu k segregaci. Desegregační model vymezuje spádové obvody tak, aby sociálně vyloučené lokality spádovaly do více škol a podíl sociálně znevýhodněných žáků byl v různých školách obdobný. Pro důslednou desegregaci je nezbytné spádové obvody upravovat podle změn v místech bydlení sociálně znevýhodněných žáků, omezovat možnosti zápisu žáků na jiné než spádové školy (např. omezením volných kapacit škol) a podporovat tyto žáky ve všech školách, kam docházejí. Segregační model je naopak typický nastavením spádových obvodů tak, aby sociálně vyloučené lokality spádovaly do jedné nebo malého počtu škol, ve kterých jsou tito žáci segregováni, což vede k malému podílu sociálně znevýhodněných žáků na většině škol v těchto městech. Výběrový model vytváří podmínky pro koncentraci talentovaných žáků a žáků se silným sociálním zázemím – organizuje spádovost tak, aby si některé školy považované za prestižní mohly vybírat žáky mimo svůj malý spádový obvod, což nepříznivě ovlivňuje ostatní základní školy. Spontánní model maximálně umožňuje volbu školy rodiči v rámci obce bez vymezení spádových obvodů, což na jednu stranu umožňuje reprodukovat dřívější (segregační) vzorce docházky do škol, na druhou stranu není spádovost bariérou pro změny v těchto vzorcích ani desegregačním aktivitám vycházejícím zdola z jednotlivých škol či od rodičů.

Kvantitativní analýza postojů rodičů k výběru škol potvrdila, že největší část rodičů posílá děti do spádové nebo nejbližší školy, i větší tendenci rodičů s vyšším vzděláním vybírat pro své děti jinou než spádovou školu. Vlastní volba pak probíhá podle hodnotového a postojového ukotvení rodičů. Mezi rodiči s odlišnými hodnotami a postoji k rovnosti různých sociálních skupin (škála sociální dominance) se liší kritéria, podle kterých vybírají školy pro své děti, a jejich citlivost/tolerance na přítomnost žáků s různými znevýhodněními. Nejnižší toleranci projevují rodiče k dětem s poruchami chování, které ve třídě



vadí či by vadily 61 % dotazovaných rodičů. Mezi další skupiny, které jsou negativně přijímány, patří i děti s poruchami autistického spektra a Romové; tyto skupiny by vadily nebo vadí přibližně čtvrtině dotazovaných rodičů – 27, respektive 26 %. Mezi rodiči neexistuje jednoznačná podpora segregace či desegregace – s rozdělováním dětí do tříd podle prospěchu souhlasí zhruba třetina rodičů, třetina je naopak proti takovému rozdělování, a třetina nemá jednoznačný názor.

Z analýzy vyplývá, že pro nastavení desegregačního modelu na lokální úrovni jsou klíčovým aktérem obce a jejich školské odbory při nastavování spádových obvodů. Desegregaci mohou podpořit také někteří ředitelé a učitelé usilující o zabránění vzniku segregovaných škol a také neziskové organizace, které podporují sociálně znevýhodněné rodiče a žáky. Desegregační aktivity na lokální úrovni aktuálně nemají znalostní, informační či jinou oporu v centrální politice zaměřené na cílenou desegregaci v základním vzdělávání.



1 Úvod

V České republice je segregace ve vzdělávání dlouho diskutovaným tématem. Byla kritizována v prvních zprávách věnované romské integraci (viz Bratinkova zpráva z roku 1997). O deset let později na ni upozornil rozsudek velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva (dále jen „ESLP“) a řada mezinárodních organizací. Ani s více než desetiletým odstupem od rozsudku ESLP nelze mluvit o nějakém razantním zlepšení situace. Posun v implementaci opatření, která ČR přijala, zatím není viditelný. Zpráva Veřejné ochránkyně práv (Ombudsman, 2018), uvádí, že podle statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) existuje v České republice 77 základních škol, kde romští žáci tvoří více než polovinu všech žáků školy. Na dalších 58 školách romští žáci představují více než třetinu žáků. V základních školách s nadpolovičním podílem romských žáků byla podle odhadů vzdělávána téměř čtvrtina ze všech romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit (GAC, 2015).

Je prokázáno, že segregované školství snižuje šance dětí pokračovat ve studiu na středních školách a jejich šance uplatnit se na otevřeném trhu práce (GAC, 2010), zhoršuje výsledky celého vzdělávacího systému (PISA, 2015) a klade neúměrné nároky na pedagogickou práci a vyvolává pracovní přetížení učitelů (Ombudsman, 2018). Ze zahraničních studií víme, že segregace ve školách má vliv na vyšší zločinnost (Weiner, Lutz a Ludwig 2009), budoucí příjem (Rivkin, 2000), zdraví (Shen, 2018) či ceny nemovitostí (Clotfetter, 1975). Důsledky segregace si navíc děti nesou po celý život a projevují se ve všech fázích životního cyklu (Braddock, 1980, Braddock a McPartland, 1981).

Přestože existuje řada nástrojů, jak zmírňovat projevy či důsledky segregace, příkladů dobré praxe není mnoho a často jde spíše o drobné kroky některých obcí či škol než o komplexní přístup na území jednoho města či městské části.

Pro úspěšný boj se segregací ve školství je ale potřeba porozumět jejím příčinám a mechanismům. To totiž umožňuje upřednostňovat některá opatření před jinými, dobře je zaměřit a v neposlední řadě také dopředu zvážit možné nežádoucí důsledky těchto opatření. O porozumění příčinám segregace usiluje právě tato studie. Tyto příčiny hledá jak ve strukturálním nastavení systému, tak i v lokálních podmínkách a individuálních charakteristikách volby školy.



Studie analyzuje perspektivy, vzájemné vztahy a strategie různých aktérů v oblasti vzdělávání. Příčiny segregace je třeba hledat v aktivitách či naopak nečinnosti jednotlivých aktérů a jejich vzájemných vztazích uvnitř lokálních sítí vzdělávacích systémů. Ve vzájemných vztazích tkví nejen příčiny současného stavu, ale i jeho řešení. Koneckonců, jak ukazují citované studie, z odstranění segregace neprofituje pouze jedna skupina, ale vzdělávací systém jako celek. Protože jak říkal Martin Luther King: „Možná jsme připluli na různých lodkách, teď jsme ale na jedné palubě.“



2 Nastavení systému základního vzdělávání ve vztahu k segregaci

V této kapitole budou představeny současné i předcházející právní úprava a způsob financování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) a výstupy některých analýz s cílem hledat souvislosti a příčiny segregace některých skupin žáků ve školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením.

2.1 Systém regionálního školství v ČR

Obecně platí, že nejmladší děti mohou navštěvovat zařízení pro děti do 3 let nebo dětskou skupinu určenou dětem od 1 roku do zahájení povinného vzdělávání. Preprimární, resp. předškolní vzdělávání poskytují dětem ve věku 3 až 6 let mateřské školy. Přednostně se ke vzdělávání ve spádové mateřské škole přijímají děti, které dosáhly 3 let věku. Od září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání (tj. od 5 let) povinný. Povinná školní docházka začíná v 6 letech a trvá 9 let.

Primární a nižší sekundární vzdělávání (základní vzdělávání) se zpravidla uskutečňuje v základních školách (dále také jen „ZŠ“), které mají devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň. Věk žáků je obvykle 6 až 15 let. Nižší sekundární vzdělávání mohou poskytovat i víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře.¹

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jako orgán státní správy ve školství odpovídá za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy, rozděluje finanční prostředky ze státního rozpočtu, stanovuje kvalifikační předpoklady a pracovní podmínky pedagogických pracovníků, určuje rámcový obsah předškolního až středního vzdělávání a schvaluje vzdělávací programy vyšších odborných škol. MŠMT zřizuje omezený počet škol zřízených podle § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), a dále diagnostické ústavy, výchovné ústavy a dětské domovy se školou. Kraje zřizují zejména střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a většinu základních škol zřízených podle § 16 odst. 9

1 https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_cs



školského zákona. Majoritním zřizovatelem mateřských a základních škol hlavního vzdělávacího proudu zůstává obec.

Přímé náklady na vzdělávání jsou hrazeny ze státního rozpočtu, tj. z rozpočtu kapitoly MŠMT. Provozní výdaje škol a školských zařízení zřizovaných územními samosprávnými celky jsou hrazeny z rozpočtu zřizovatele, tj. z rozpočtu obce, svazku obcí nebo kraje. V případě státních, církevních a soukromých školy jsou provozní výdaje hrazeny ze státního rozpočtu (z rozpočtu ministerstva školství). Investiční výdaje jsou hrazeny vždy zřizovatelem příslušné školy. V případě škol zřizovaných obcemi (zejména mateřské a základní školy) jsou tyto výdaje hrazeny z obecních rozpočtů, v případě krajských škol (zejména střední a vyšší odborné školy) z rozpočtů krajů. V případě soukromých a církevních škol jsou školy financovány z rozpočtů soukromých či církevních zřizovatelů.²

2.1.1 Právní úprava vzdělávání žáků se SVP do roku 2016

Do roku 2016 školský zákon rozlišoval podle druhu jejich potřeb 3 skupiny žáků se SVP – žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. .

Skupina žák se zdravotním postižením byla dále diferencována podle druhu postižení ve stejném složení, jak je tomu v platné právní úpravě u žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona.

Za sociální znevýhodnění zákon považoval:

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu;
- postavení azylanta nebo účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Za zdravotní znevýhodnění bylo považováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc a lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Školy měly zákonnou povinnost poskytovat všem žákům se SVP podporu spočívající v úpravě metod, forem a hodnocení výuky a v poskytnutí poradenské pomoci školy. Obdobně v platné úpravě bylo stanoveno, že školy mají povinnost vytvářet nezbytné podmínky, které umožní vzdělávání takových žáků. Tyto podmínky však již nebyly dále konkretizovány u skupiny žáků se SVP jako celku, ale

2 Převzato z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-21_cs



pouze u žáků se zdravotním znevýhodněním a postižením (možnost využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, Braillova písma a náhradních způsobů komunikace; možnost prodloužení vzdělávání až o 2 roky).

Na kritiku odlišné podpory pro žáky se zdravotním postižením a pro žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním reagovala v roce 2011 novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, č. 147/2011 Sb., která zavedla systém podpůrných a vyrovnávacích opatření.

Podpůrná opatření podle právní úpravy platné do roku 2016 zahrnovala využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Vyrovňovací opatření zahrnovala využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Doporučení podpůrných opatření bylo v kompetenci školského poradenského zařízení (dále také jen „ŠPZ“). Ani pokud je však ŠPZ doporučilo, neznamenalo to ještě, že žák podpůrné opatření s finančním nárokem skutečně obdrží, neboť rozhodování o poskytnutí finančních prostředků nebylo jednotné, podrobněji viz níže.

Zjišťování potřeby vyrovnávacích opatření a jejich navrhování bylo v kompetenci školy, žák tak formálně nemusel mít sociální, resp. zdravotní znevýhodnění určené ŠPZ.

2.1.2 Právní úprava vzdělávání žáků se SVP od září 2016

V září 2016 nabyla účinnosti novela školského zákona³, která všem žákům se SVP garantuje nárok na bezplatná podpůrná opatření (dále také jen „PO“)

3 Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.



v rozsahu odpovídajícím jejich vzdělávacím potřebám. Podpůrná opatření jsou určena všem žákům, kteří je nezbytně potřebují „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními“. Spočívají v nezbytných úpravách ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Podpůrná opatření mohou žáci využívat jak ve školách, tak ve školských zařízeních, např. školních družinách.

Podpůrná opatření jsou diferencována do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Výčet podpůrných opatření je uveden v § 2 školského zákona a jejich podrobnější popis včetně rozlišení do jednotlivých stupňů je uveden v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Poskytovaná podpůrná opatření jsou shodná v „běžných“ školách i školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením) s výjimkou podpůrného opatření spočívajícího ve vzdělávání v prostorách stavebně a technicky upravených. Předpokládá se totiž, že prostory těchto škol jsou již uzpůsobeny potřebám žáků se zdravotním postižením, a není proto třeba realizovat dodatečné stavení úpravy (např. v souvislosti se zabezpečením bezbariérovosti budovy). Předměty speciálně pedagogické péče jsou v těchto školách zajišťovány standardně, a tudíž nejsou v tomto případě jako podpůrná opatření hrazeny.

Za zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb odpovídajících poskytnutí podpůrného opatření 1. stupně odpovídá škola, podpůrná opatření 2. až 5. stupně poskytuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Je-li žákovi na základě výsledku posouzení speciálních vzdělávacích potřeb v ŠPZ doporučeno konkrétní podpůrné opatření, škola má povinnost jej žákovi poskytnout, pakliže jí v tom nebrání zásadní překážka. V takovém případě musí žákovi po dohodě s ŠPZ, které opatření doporučilo, poskytnout jiné podpůrné opatření stejného stupně. ŠPZ má povinnost před doporučením konkrétního podpůrného opatření svůj návrh se školou konzultovat. Škola má povinnost poskytovat v procesu stanovování podpůrných opatření součinnost, která spočívá zejména v předávání relevantních informací o podmínkách vzdělávání žáka a podpůrných opatřeních, kterými již disponuje.



S novelou školského zákona v roce 2016 se změnila terminologie využívaná ve vztahu k žákům se SVP. Jak již bylo uvedeno výše, žák se SVP je žák, který ke vzdělávání nebo využívání školských služeb potřebuje poskytování podpůrných opatření odpovídajících jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, ze kterého pochází nebo jiným dočasným či trvalým životním podmínkám. Definice přiznává žákovi podporu z širokého spektra zdravotních i nezdravotních příčin, přičemž tato podpora je odstupňována podle míry SVP a jejich dopadu do vzdělávání.

2.1.3 Vzdělávání ve školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením do roku 2016

Přestože školský zákon definoval, shodně s platnou právní úpravou, jaké žáky lze zařadit do školy zřízené pro žáky se zdravotním postižením, vyhláška č. 73/2005 Sb. až do roku 2011 obsahovala ustanovení, které umožňovalo umístit do těchto škol i žáky bez zdravotního postižení k doplnění potřebného počtu žáků ve třídách.

„(1) Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky se zdravotním postižením a třída ve škole při zdravotnickém zařízení má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Třída, oddělení a studijní skupina zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.

(2) K doplnění počtu žáků ve třídě, oddělení a studijní skupině stanoveného v odstavci 1 mohou být na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka zařazeni i žáci bez zdravotního postižení. Jejich počet nepřesáhne 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině podle odstavce 1.⁴“

Přestože toto ustanovení od počátku vykazovalo rozpor se školským zákonem, bylo v praxi využíváno zejména k umístování žáků ze sociálně vyloučených lokalit (nejčastěji žáků romských) do škol zřízených pro žáky s lehkým mentálním postižením – základních škol praktických. Legislativa již nijak neupravovala, podle jakého vzdělávacího programu mají být žáci bez

4 Paragraf 10 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, v původním znění.



zdravotního postižení v těchto školách vzdělávání. Docházelo k tomu, že žáci bez mentálního postižení byli vzděláváni podle redukovaných vzdělávacích programů – přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen „příloha RVP ZV pro žáky s LMP“), a dokonce i Rámcového vzdělávacího programu pro vzdělávací obor Základní škola speciální (dále jen „RVP ZŠS“), který je určen žákům se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, autismem a souběžným postižením více vadami.

Žáci byli do těchto škol zařazováni na základě souhlasu zákonného zástupce, nebyl však vyžadován souhlas informovaný, tzn. školy neměly legislativně stanovenou povinnost informovat zákonné zástupce o rizicích a důsledcích, které bude vzdělávání v dané škole pro jejich děti mít. Přecházení z běžné školy mohl předcházet tzv. diagnostický pobyt v délce dvou až šesti měsíců, jehož účelem bylo ověřit, zda je vzdělávání v dané škole pro žáka vhodné. Podmínky přijetí k diagnostickému pobytu a jeho ukončení však již vyhláška nijak blíže neupravovala. Diagnostický pobyt se tak často stával prvním krokem k ukončení vzdělávání žáka ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. obsahovala ještě jedno ustanovení, které bylo v rozporu se školským zákonem a v praxi bylo využíváno ke zdůvodnění nepřijetí žáka se zdravotním postižením do běžné školy:

„(4) Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“

Školský zákon již od roku 2004 garantuje právo žákům, kteří plní povinnou školní docházku, na přijetí do spádové základní školy. Jedinou zákonnou výjimkou, kdy ředitel školy žáka nemusí přijmout, je prokazatelně naplněná kapacita školy. Uvedené ustanovení vyhlášky však bylo až do roku 2011 nezdůvodněně využíváno ke zdůvodnění odmítnutí vzdělávání žáka se zdravotním postižením i ve spádové škole. Pro některé školy se také stalo určitým „návodem“, jak se přijímání žáků se zdravotním postižením vyhnout tím, že vhodné podmínky pro jejich vzdělávání ve škole vytvářet nebudou (Felcmanová a kol. 2015a).



2.1.4 Vzdělávání žáků ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona po září 2016

Školský zákon taxativně definuje skupiny, pro které lze zřídit samostatnou školu, třídu, oddělení nebo studijní skupinu. Jedná se o žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedná se o žáky, kteří byli podle předchozí právní úpravy řazeni do kategorie žáci se zdravotním postižením. Dále v textu jsou označováni jako žáci uvedení v § 16 odst. 9 zákona.

Vzdělávat žáka ve škole, třídě, oddělení či skupině podle § 16 odst. 9 lze pouze za předpokladu, že takový postup doporučí ŠPZ a že se zařazením souhlasí zákonný zástupce dítěte. Doporučení vydávají ŠPZ na základě posouzení SVP žáka a dosavadního průběhu jeho vzdělání. Vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud mohou doporučit pouze pokud k naplnění vzdělávacích možností žáka nepostačuje uplatnění podpůrných opatření ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Jinými slovy, je-li dopad žákova znevýhodnění do vzdělávání natolik velký, že jej v prostředí běžné školy nelze kompenzovat ani podpůrnými opatřeními.

Poradenské služby za účelem stanovení podpůrných opatření a vydání doporučení ke vzdělávání ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 zákona jsou poskytovány na základě žádosti zákonného zástupce, zletilého žáka, případně orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo soudu. Pedagogicko-psychologické poradny poskytují služby ve svém sídle a ve školách a školských zařízeních, speciálně-pedagogická centra mohou služby poskytovat i v domácím prostředí žáka. ŠPZ většinou zřizují kraje, dále soukromé a církevní subjekty, MŠMT a v ojedinělých případech také obce.

Činnosti ŠPZ podrobněji upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, podle níž speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby „zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem“. Oproti tomu poskytování poradenských služeb „žákům z odlišného kulturního



prostředí a s odlišnými životními podmínkami“ vyhláška svěřuje pedagogicko-psychologickým poradnám.

Zatímco pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) jsou samostatné právní subjekty, 88 % pracovišť speciálně pedagogických center (dále jen „SPC“) bylo ve školním roce 2018/2019 součástí školy zřízené pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona.⁵ Tento stav zakládá zjevný střet zájmů: Je-li škola i SPC řízeno stejným vedoucím pracovníkem, nelze zaručit nezávislost posuzování SVP žáka ve smyslu volby jeho vzdělanostní dráhy. Škola má legitimní zájem na tom, aby měla dostatečný počet žáků, čehož lze dosáhnout pouze za předpokladu, že dostatečnému počtu žáků vydá ŠPZ, resp. SPC doporučení. V krajním důsledku by také uzavření školy znamenalo i ukončení činnosti centra. Na tento problém bylo v minulosti mnohokrát poukazováno⁶, situace však zůstává nadále stejná a k restrukturalizaci ŠPZ ani v souvislosti s přijetím nové právní úpravy nedošlo.

2.2 Financování podpory žáků se SVP ve vzdělávání

2.2.1 Financování podpory žákům se SVP do roku 2016

Financování podpory žákům se SVP patřilo výlučně do kompetence krajů. Krajské úřady z roku na rok stanovovaly příplatek k základnímu normativu na jednotlivé druhy zdravotního postižení. Tyto prostředky školy dostávaly na podporu žáka s daným druhem postižení, přičemž již nebylo nijak systémově kontrolováno, zda byly tímto způsobem skutečně využity. Tyto prostředky totiž nebyly účelově vázané. V roce 2014 neznalo výši příplatků na jednotlivé druhy postižení ve svém kraji téměř 50 % ředitelů škol (Brožová, Úlehlová 2014). Příplatky byly v každém kraji odlišné, přestože se jednalo o stejný druh zdravotního postižení. V některých případech se jednalo i něko-

5 Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele (2019) dostupné na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

6 Mj. viz i Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020 schválený usnesením vlády ČR č. 385 dne 25. května 2015, které v opatření 10.3. upozorňuje na potřebu „řešit právní formu existence školských poradenských zařízení např. tím, že bude oddělena od existence speciální školy (týká se většiny speciálně pedagogických center)“ s termínem do 31. prosince 2015.



likanásobný rozdíl ve výši příplatku, a to i ve vztahu k tomu, zda se žák vzdělával v běžné škole nebo ve škole zřízené pro žáky se zdravotním postižením. Příplatky ve většině případů neodpovídaly reálným potřebám dětí. V roce 2013 například příplatek na individuálně integrovaného žáka s lehkým mentálním postižením na 1. stupni ZŠ činil v Jihočeském kraji 8 505 Kč, v Kraji Vysočina 22 113 Kč a v Olomouckém kraji 4 275 Kč. Příplatek na stejného žáka ve třídě pro žáky se zdravotním postižením činil v Jihočeském kraji 14 445 Kč, v Kraji Vysočina 22 113 Kč a v Jihomoravském kraji dokonce 40 039 Kč (Felcmanová a kol. 2015a).

Ani na základě provedených novelizací právních předpisů v praxi k žádné zásadní změně ve smyslu zajištění rovnoprávného přístupu k podpoře všem žákům se SVP, protože v případě žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním nebylo její financování nárokové a bylo podmíněno vlastní iniciativou školy ke shánění finančních prostředků prostřednictvím rozvojových programů, příspěvků zřizovatele, prostředků Evropského strukturálního fondu aj. Počet žáků s identifikovaným sociálním znevýhodněním byl velmi nízký a neodpovídal skutečnému počtu žáků s potřebou podpory z těchto důvodů. Jedním z důvodů nízkého počtu identifikovaných žáků se sociálním znevýhodněním byla (a i v současnosti je) absence jednotného postupu ke stanovení tohoto druhu SVP pro školy a ŠPZ.

Tabulka č. 1 Počty žáků se SVP evidovaných v základních školách v roce 2014

Zdravotní postižení	Zdravotní znevýhodnění	Sociální znevýhodnění
75 8484	11 901	5 584

Zdroj: Felcmanová a kol. 2015b.

2.2.2 Financování podpory žákům se SVP od září 2016

Od 1. září 2016 je nárok na bezplatná podpůrná opatření v rozsahu odpovídajícím jejich vzdělávacím potřebám definován v § 16 odst. 1 školského zákona. Podpůrná opatření jsou určena všem žákům, kteří je nezbytně potřebují „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Poskytování podpůrných opatření žákům se SVP, kteří se vzdělávají



ve školách hlavního vzdělávacího proudu, garantuje právní úprava od 1. září 2016 jednotné financování podpůrných opatření napříč celou ČR na základě normované finanční náročnosti, jejíž hodnota je stanovena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 byla podpůrná opatření v prvních dvou letech po zavedení novely financována jak ze zvýšeného normativu na žáka, tak prostřednictvím normované finanční náročnosti, postupně se většinově ustálilo financování prostřednictvím zvýšeného normativního financování na žáka. V souvislosti s reformou financování regionálního školství je od 1. ledna 2020 plánováno financování prostřednictvím tzv. PHmax.

2.3 Shrnutí

Školský zákon i před rokem 2016 obecně definoval právo na vytvoření odpovídajících podmínek pro vzdělávání všech žáků se SVP. Konkrétní prostředky podpory k dosažení těchto podmínek však definovány nebyly, resp. některé byly definovány jen u žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. To v kombinaci se systémem financování, který školám přiznával navýšené prostředky pouze na žáky se zdravotním postižením, zakládalo na nerovný přístup žáků se SVP k podpoře umožňující naplňování jejich práva na vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními. Největší dopad měla původní právní úprava na žáky se sociálním znevýhodněním, zejména díky nesystémovému financování jejich podpory a absenci postupu k identifikaci dopadů sociálního znevýhodnění do vzdělávání. To bylo často zaměřováno za lehké mentální postižení.⁷ Pro školy tak bylo ekonomicky výhodnější, pokud žákovi bylo diagnostikováno zdravotní postižení, protože na něj dostávaly finanční prostředky formou příplatku k normativu a v rámci řízení s kraji také finance na asistenta pedagoga. Příplatky se mezikrajově lišily, někdy i v řádu násobků. Výrazné rozdíly ve výši příplatku byly i mezi jednotlivými druhy zdravotního postižení. Tato situace vedla k různé diagnostické praxi v jednotlivých krajích, jejímž výsledkem byly jinak nevysvětlitelné rozdíly v prevalenci jednotlivých druhů zdravotního postižení evidované ve statistických ročenkách školství (Felcmanová a kol. 2015b). Významným faktorem při rozhodování o druhu SVP žáků tak byl ekonomický dopad pro školu (výše příplatku na daný

7 V roce 2005 činil podíl žáků s LMP v základních školách 2,8 %, přičemž celosvětová prevalence mentálního postižení je 1,8 %.



druh postižení a míra pravděpodobnosti získání prostředků na asistenta pedagoga).

Přestože byl v roce 2004 přijat nový školský zákon, tak v rozporu s ním platila nadále vyhláška č. 73/2005 Sb., která umožňovala umístování žáků vykazujících z různých příčin vzdělávací, případně výchovné problémy ve školách mimo hlavní vzdělávací proud. Pedagogická veřejnost tak byla nadále utvrzována v přesvědčení, že situaci žáků vyžadujících intenzivnější podporu lze primárně řešit segregací mimo hlavní vzdělávací proud, aniž by bylo třeba měnit praxi školy ve vztahu k včasnému rozpoznání a sanaci jejich potřeb. I přes změny ve vzdělávání, které s sebou přinesla mj. novela školského zákona z roku 2015, tento postoj a očekávání návratu k flexibilnějším možnostem „zbavování se“ náročnějších žáků u řady pedagogů (zejména těch s delší praxí) nadále přetrvává a je třeba s tím při snaze o systémovou změnu v územích počítat.



3 Východiska a cíle výzkumu

3.1 Operacionalizace – definice základních pojmů

V rámci celé výzkumné zprávy je používán pojem **žák se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. žák se SVP**. Jedná o žáka, který „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta⁸“; v dřívější terminologii školského zákona sociálně znevýhodnění, zdravotně znevýhodnění a zdravotně postižení žáci. Specificky je pak zmíněna skupina žáků uvedená v § 16 odst. 9 školského zákona, jenž definuje znevýhodnění, pro které lze zřizovat samostatné školy, třídy, oddělení a studijní skupiny (v dřívější terminologii školského zákona žáci se zdravotním postižením).

V textu je také využívána kategorie **sociálně znevýhodnění žáci**, čímž jsou myšleni žáci pocházející ze sociálně vyloučeného prostředí. Legislativně byli sociálně znevýhodnění žáci do roku 2016 definováni vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která za žáka se sociálním znevýhodněním považovala zejména žáka z prostředí, kde se mu nedostávalo potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žáka znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Od roku 2016 bylo od této kategorie upuštěno. Částečně ji nahradila kategorie kulturně odlišných žáků a žáků žijících v jiných životních podmínkách (jde o děti s jiným znevýhodněním, než je uvedeno v § 16 odst. 9 školského zákona). Tito žáci jsou definováni jako:

- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek
Žáci, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo žáci s nařízenou ochrannou výchovou.

8 Paragraf 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.



- Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština
Mezi žáky z odlišného kulturního prostředí a životních podmínek spadají i žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Jsou to žáci z rodin cizinců, kteří pobývají na území České republiky na základě práva k pobytu nebo na základě oprávnění za účelem výzkumu a dále žáci z rodin azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo osob požívajících dočasné ochrany.⁹

Legislativní vymezení používáme v této práci tam, kde čerpáme ze školských matrik a statistických výkazů MŠMT.

V našem výzkumu vycházíme z širší definice sociálního vyloučení jako „neschopnosti efektivně participovat na ekonomickém, sociálním a kulturním životě a v určitých aspektech života na odcizení a relativní vzdálenosti od většinové společnosti“ (Duffy, 1995: 5). V souladu s předchozími studii (např. GAC 2016) jako sociálně znevýhodněné rodiny definujeme takové rodiny, které žijí v neuspokojivých materiálních podmínkách či jsou prostorově segregované (žijí v sociálně vyloučených lokalitách či ubytovnách), rodiče mají nízké vzdělání, z čehož vyplývá jejich marginalizace na trhu práce (jsou nezaměstnaní či pracují v prekérních podmínkách) a žijí v podmínkách chudoby a materiální deprivace. Často mohou být tyto děti symbolicky stigmatizované z důvodu svého etnického či sociálního původu. Sociální znevýhodnění je pak ovlivněno zejména souhrou nízkého ekonomického a kulturního kapitálu rodiny. Neuspokojivé životní podmínky pak zvyšují rizika jevů negativně ovlivňujících školní úspěšnost žáka: (1) vyšší míra absencí, (2) potíže porozumění mluvenému slovu či textu, (3) výchovné problémy, (4) nižší domácí podpora vzdělávání – horší domácí příprava, obtížná komunikace mezi školou a rodiči, chybějící pomůcky či (5) prospěchové potíže. V analytické části tyto děti identifikujeme jak na základě prostorové segregace (děti ze sociálně vyloučených lokalit), tak i na základě vzdělání a socioekonomického statusu rodičů. V případě demografických dat jsme používali jako identifikační proměnnou podíl dětí narozených matkám s nejvyšší základním vzděláním.

Segregací ve vzdělávání rozumíme tendenci k tomu, aby jednotlivci ze stejné skupiny navštěvovali školu s dětmi s obdobnou charakteristikou,

⁹ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/17-informace-pro-sirokou-verejnost-myty-a-nepравdy>, viz oddíl „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.



tj. stupeň, do jaké míry jsou příslušníci určité kategorie (vzhledem k etnicitě, socioekonomickému statusu, specifickým vzdělávacím potřebám, zdravotnímu znevýhodnění či postižení) koncentrováni v jednotlivých školách. S odkazem na Masseyho a Dentona (1988) můžeme hovořit o několika možnostech konceptualizace segregace jako stavové charakteristiky vzdělávacího systému; pro náš výzkum jsou klíčové zejména tyto tři: (1) segregace jako nerovnoměrné rozložení, (2) segregace jako ztížená možnost sociálního kontaktu a (3) segregace jako zvýšená koncentrace v určitých místech. Pro náš výzkum je klíčová jejich kombinace. Je logické, že jiný dopad má skutečnost, když všechny děti ze sociálně vyloučené lokality navštěvují jednu relativně větší školu, kde mají možnost kontaktu s dalšími spolužáky, a když všechny děti navštěvují malou školu, kde tvoří většinu populace. Pro náš výzkum je klíčová jak nerovnoměrná distribuce žáků, tak i jejich relativní koncentrace a podíl žáků na školách.

Pro veřejné politiky je podstatné také poznání příčin, které vedou ke vzniku nerovnoměrného rozdělení a relativní koncentrace odlišných skupin. Segregace je v tomto smyslu také procesem, který vede ke (společensky nežádoucímu) rozmístění žáků v různých školách. Tyto procesy jsou úzce provázány se sociálními nerovnostmi v přístupu k ekonomickému, sociálnímu či kulturnímu kapitálu a nerovnými šancemi. Segregační procesy a mechanismy mají (1) systémovou rovinu – je ovlivněna nastavením vzdělávacího systému jako celku, (2) institucionální rovinu, kdy je ovlivněna praxí lokálních institucí (politika obce, praxe konkrétních škol, nestátních neziskových organizací [dále jen „NNO“] apod.), tak i (3) individuální rovinu voleb školy dětmi a jejich zákonnými zástupci.

Segregace se často (např. Emanuelsson 1998, Kivirauma, Klemelä a Rinne 2006, Pitt a Curtin 2010) definuje ve vztahu k dalším pojmům, jakou jsou integrace, exkluze a inkluze. Emanuelsson (1998) pojímá integraci a segregaci jako popisu stavu a inkluzi a exkluzi jako mechanismy, které k nim vedou. Naopak jiní autoři (Kivirauma, Klemelä a Rinne 2006 či Pitt a Curtin 2010) je vnímají jako čtyři odlišné modely. Segregace je stav, kdy jsou ve školách koncentrováni žáci z obdobných sociálních skupin, či pokud je jedna skupina koncentrována v určitých školách. Exkluze je stav, kdy jsou určité typy žáků vylučovány z určitého typu škol – například žáci se SVP z hlavního vzdělávacího proudu. Zatímco v segregovaných modelech vzdělávání existují vedle sebe



typy škol podle určitých kategorií (např. rasa či etnicita), tak exkluzivní modely vytvářejí dvojkolejný systém, kdy v mainstreamových školách jsou žáci, kteří naplňují standardy, které od nich tyto školy očekávají, a ve školách bez takových nároků se vzdělává zbytek žáků, který z různých důvodů mainstreamovým školám nevyhovuje. Integrace je pak stav, kdy se žáci s různými potřebami vzdělávají paralelně ve stejných třídách jako ostatní žáci a je jim poskytována podpora ke zvládnutí standardního kurikula. Inkluze je pak pojímána jako způsob, jak zapojovat různé žáky s různými potřebami a předpokládanými výstupy do jednoho kolektivu.

Pro náš výzkum jsou klíčové mechanismy segregace i exkluze na lokální úrovni vzdělávacích systémů. Lokální úroveň je naším hlavním měřítkem, ze které popisujeme dopady systémového nastavení, všímáme si různosti institucionálních struktur i individuálních voleb rodičů a dětí. Lokální úroveň je však zároveň ukotvena v širším kontextu systémového nastavení vzdělávacího systému a jeho historického vývoje.

3.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem analýzy bylo popsat stav a aktuální mechanismy segregace ve školství, a to zejména s přihlédnutím k problému sociálního vyloučení. Projekt si klade tyto tři hlavní cíle: (1) identifikovat faktory či skupiny faktorů, které zapříčiňují vznik tzv. segregovaných škol v konkrétních kontextech, (2) prozkoumat úspěšné i neúspěšné pokusy o desegregaci škol s cílem identifikovat úspěchy a neúspěchy jednotlivých strategií a (3) popsat vliv nové právní úpravy na inkluzivní orientaci místních vzdělávacích soustav.

Navržená metodologie mapovala jak záměrné segregační tendence lokálních vzdělávacích politik, tak nezamýšlené důsledky těchto politik a rozhodování rodičů při volbě školy. Metodologie bylo navržena s ohledem na zahraniční studie, které se věnovaly obdobným problémům (viz Anyon 2005, Bryk a kol. 2010, Andersson a kol. 2010, Kerr a kol. 2014, Lund 2016). V souladu s těmito pracemi kombinovala kvantitativní a kvalitativní techniky s analýzou oficiálních dat a perspektivu systémových a institucionálních faktorů lokálních vzdělávacích politik s individuální rovinou preferencí rodičů při výběru školy



(přirozené prahy segregačních tendencí, odliv žáků apod.) a se sledováním interakcí mezi rodiči, školou a obcí.

V rámci výzkumu jsme se zaměřili na tyto klíčové výzkumné otázky: (1) Jaké jsou klíčové mechanismy segregace ve vzdělávacích systémech v ČR? (2) Jak lze segregaci účinně předcházet? a (3) Jak změna školského zákona ovlivnila charakter segregace vzdělávacího systému České republiky? Pro účely zodpovězení těchto otázek jsme využili řadu výzkumných metod: (1) analýzu dostupných statistických dat; (2) analýzu spádových obvodů; (3) analýzu polostrukturovaných rozhovorů a dostupných dokumentů ve zkoumaných obcích; (4) analýzu dat z dotazníkového šetření.

Celkem jsme se ve výzkumu věnovali 70 obcím a mikroregionům. Ve všech zkoumaných případech jsme porovnávali statistická data o těchto obcích a spádových obvodech s údaji od lokálních informantů (např. zástupců obce, škol či NNO). Obce byly vybrány tak, aby odrážely celkové rozložení sociálně vyloučených lokalit (dále také jen „SVL“) v ČR a soubor byl reprezentativní z hlediska velikosti obce, charakteru území (město-venkov), počtu SVL a počtu obyvatel, kteří v nich žijí. Metodologie je blíže popsána v následující kapitole.

Samotná analýza je pak rozdělena do 11 tematických kapitol: (1) segregace v kontextu dalších výzkumů; (2) statistická evidence segregace; (3) modely mechanismů segregace včetně identifikace příkladů segregační i desegregační praxe; (4) popsání způsobů měření míry segregace; (5) mechanismy segregace v kontextu velikosti obce; (6) volba školy ze strany rodičů a (7) klíčové faktory segregace. V závěru práce jsou popsána klíčová zjištění a doporučení pro další praxi.



4 Metodologie

Analýza kombinuje několik výzkumných metod a zdrojů dat: (1) údaje ze školských matrik kvantitativně popisující situaci v jednotlivých školách, (2) demografická data identifikující sociální kontext obce, (3) údaje o spádových obvodech jako klíčových nástrojích lokální vzdělávací politiky, které určují prostorový charakter vzdělávacích sítí, (4) polostrukturované rozhovory v obcích, které poskytly vhled do lokální praxe i perspektivy jednotlivých aktérů lokálních sítí vzdělávání, (5) dokumenty lokálních vzdělávacích politik (např. koncepční místní dokumenty, vyhlášky, vzdělávací programy a výroční zprávy škol) a (6) reprezentativní šetření rodičovské populace ČR, ve kterém jsme se zaměřili na preference při výběru školy, hodnocení kvalitní školy i pohledu rodičů na inkluzivní vzdělávání.

Na základě prvních pěti zdrojů dat – údaje ze školských matrik, demografická data, polostrukturované rozhovory a dokumenty lokálních vzdělávacích politik – jsme vytvořili popisy zkoumaných obcí, které jsme mezi sebou porovnávali.

Celkem jsme provedli terénní šetření v 70 obcích. Obce byly vybrány tak, aby výběr obcí reprezentoval všechny obce se sociálně vyloučenými lokalitami (viz GAC 2015). Snahou bylo, aby výběr proporčně odpovídal celkové struktuře obcí podle počtu obyvatel a velikosti sociálně vyloučených lokalit. Cílem bylo rovněž zachytit různé typy obcí (větší města, malá města i venkovská území) a všechny kraje České republiky. Základ výběru tak tvořily obce, které spolupracovaly s odborem pro sociální začleňování Úřadu vlády ČR (Agentura pro sociální začleňování, v textu též jen Agentura či ASZ), nicméně výběr byl doplněn i o obce, které v době sběru dat s Agenturou nespolečně pracovaly, ale měly některé klíčové charakteristiky, které by jinak nebyly ve výběru zastoupeny.

Dotazníkové šetření nebylo prováděno ve zkoumaných obcích, ale na území celé ČR. Šlo o standardní dotazníkové šetření zaměřené na populaci rodičů dětí navštěvujících základní školu. Vzhledem k tomu, že v tomto případě nás nezajímaly obce se sociálně vyloučenými lokalitami, ale strategie běžné rodičovské populace, zvolili jsme jinou logiku výběru. V této části jsme také zvolili i jinou logiku analýzy, kdy základní jednotkou analýzy nebyly obce, ale jednotlivci.



4.1 Analýza dat ze školských matrik (MŠMT)

V rámci statistických analýz bylo zpracováno značné množství statistických dat. Hlavními zdroji dat se staly statistické výkazy ZŠ sbírané každoročně MŠMT, dále pak data o narozených evidovaná ČSÚ a data o pohybu obyvatel. K analýze školských statistik byly využity především následující statistické výkazy:

- Výkaz o mateřské škole (S 1-01),
- Výkaz o základní škole (M 3),
- Výkaz o základní škole (M 3a),
- Výkaz o ředitelství škol (R 13-01),
- Příloha výkazu o škole o poskytnutých podpůrných opatření (R 43-01),
- Výkaz o přípravné třídě ZŠ a o přípravném stupni ZŠ speciální (S 4c-01),
- Výkaz o zahájení povinné školní docházky (S 53-01).

Dále byly využity údaje ze školských matrik, zvláště pak údaje o sociálním znevýhodnění (blíže viz operacionalizace pojmů) a informace o trvalém bydlišti žáka.

Demografická data popisující kontext obce (ČSÚ, ÚZIS, MPSV)

Pro účely popisu sociální situace rodičovské populace na úrovni obce jsme použili demografické údaje o narozených, které představují jeden z nejspolehlivějších datových zdrojů a obsahují mnoho zásadních informací – např. zahrnují údaje o vzdělání rodičů dítěte, věku matky, pořadí porodu atd. Zvláště pak ve vztahu k problematice vzdělávání je klíčovou demografickou proměnnou nejvyšší vzdělání rodičů, resp. vzdělání matky. Tato volba byla ovlivněna i datovou dostupností tohoto indikátoru. Jde o indikátor, u kterého lze sledovat jeho vývoj v čase (na rozdíl od údajů ze Sčítání lidu, domu a bytů není omezen desetiletou periodicitou) a je standardně sledován v potřebném prostorovém měřítku (na úroveň obce) – oproti datům o příjmu, nezaměstnanosti či registru OSPOD.

Při analýzách bylo využíváno i mnoho dalších standardních datových zdrojů, jako např. data ze sčítání lidu, domů a bytů (SLDB), pohybu obyvatel, Ústavu zdravotnických informací a statistiky (ÚZIS), ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), centrální evidence exekucí atd. Všechna tato data byla pos-



tupně zpracovávána za soubor obcí, kde probíhal terénní výzkum, a sloužila k sekundární analýze problematiky segregace. Data byla aplikována ve vývojech i clusterových analýzách.

4.2 Analýza spádových obvodů

Pro podrobnou analýzu mechanismů segregace na úrovni jednotlivých měst bylo nezbytné zmapovat aplikaci spádových školských obvodů. Postupně byly digitalizovány všechny existující obecně závazné vyhlášky stanovující spádové obvody na území obcí zapojených do terénního výzkumu a tato data byla následně vizualizována v podobě map použitých ve výzkumné zprávě. Pro účely vizualizace nebyla použita metoda polygonů, protože v řadě měst jsou součástí spádových obvodů enklávy adresních bodů. Proto byla použita metoda vizualizace všech adresních bodů. Adresy, které jsou přiřazeny v obecní vyhlášce ke konkrétní škole, jsou znázorněny barevně. Adresní body, které k žádné škole přiřazeny nejsou, mají černou barvu. Zároveň jsou v mapách vyznačeny i školy, které nemají stanovený vlastní spádový obvod, což se týká především soukromých a krajských škol. Tyto školy jsou v mapách vyznačeny šedivou barvou. Mapy byly použity při popisu typických segregáčnických modelů (viz kapitola 6).

4.3 Polostrukturované rozhovory ve vybraných obcích

Sběr dat v obcích jsme realizovali od října 2017 do listopadu 2018. Cílem terénního šetření bylo zmapovat mechanismy segregace ve zkoumaných obcích a dopady aktuálních změn školského zákona. Zkoumané obce byly rozděleny do několika základních územních jednotek: Karlovarsko, Mostecko, Ústecko, Plzeňsko, Českolipsko, střední a jižní Morava a Slezsko. Výzkumníci byli rekrutováni z řad odborníků na problematiku sociálního znevýhodnění s dlouholetou praxí v oblasti práce s touto skupinou obyvatel a dobrou znalostí místních podmínek a specifik v lokalitách, v nichž terénní výzkum probíhá. Výzkumníci měli zkušenost s výzkumem sociálního vyloučení a většina z nich kombinovala výzkumnickou praxí se sociální prací ve vyloučených lokalitách.

V každé obci výzkumníci kontaktovali klíčové představitele obce, zástupce základních škol (nejčastěji ředitele škol) a pracovníky NNO působících v oblasti



práce se sociálně znevýhodněnými obyvateli a v oblasti vzdělávání. Klíčovými informátory byli ředitelé či zástupci vedení základních škol. Rozhovory s těmito respondenty byly v každé obci doplněny rozhovorem se zástupcem samosprávy, nejčastěji pracovníkem školského odboru. V místech, kde působila nějaká NNO, byly informace od zástupců škol a obcí komparovány s perspektivou neziskových organizací. Tato triangulace poskytla plastičtější vhled do situace v obcích a upozornila i na určitá konfliktní líčení situace a odlišný pohled jednotlivých aktérů.

Polostrukturované rozhovory byly realizovány podle předem stanovených osnov se zaměřením na tyto tematické okruhy:

- a) Zástupci škol: (1) charakteristika školy, (2) informace o základní škole a jejích žácích, (3) odchody na jiné školy a příchody z jiných škol, (4) předškolní vzdělávání, (5) přípravné ročníky, (6) platby ve škole, (7) opakování ročníku, (8) absence, (9) systém doučování a mimoškolní přípravy na školu, (10) volnočasové aktivity, (11) projekty, rozšířená výuka, (12) podpora školního stravování, (13) přechod na střední školu a (14) šikana.
- b) Představitelé obcí: (1) administrativní procesy při rozhodování o vzdělávání, (2) školská síť v obci, (3) spádové obvody a (3) podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.
- c) Zástupci NNO: (1) informace o NNO, (2) informace o lokalitě, (3) koncentrace dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ve školách, (4) podpora sociálně znevýhodněných žáků.

Na závěr byly v některých lokalitách prováděny rozhovory i s rodiči ze sociálně vyloučených lokalit, ve kterých byly pokládány otázky zaměřené na tyto okruhy: (1) spokojenost se základní školou, (2) volba základní školy, (3) zkušenosti se vzděláváním, (4) hodnocení klimatu školy, (5) náročnost výuky a (6) komunikace se školou. Vzhledem k důvěrnému charakteru informací a časové náročnosti celkového sběru výzkumníci prováděli tyto rozhovory pouze v lokalitách, kde měli předchozí vazbu na rodičovskou populaci. Rozhovory byly doplňkem k rozhovorům se zástupci škol a šlo o rodiče, kteří spolupracují s nějakou NNO. V obcích, kde rozhovory s rodiči nebyly provedeny, nám byl pohled rodičovské populace zprostředkován pracovníky NNO.



Z rozhovorů byly pořizovány záznamy a přepisy formou shrnutí odpovědí na klíčové otázky. Celkem jsme provedli následující počet rozhovorů:

- a) 206 rozhovorů se zástupci škol,
- b) 55 rozhovorů s představiteli obcí,
- c) 30 rozhovorů se zástupci NNO a
- d) 15 rozhovorů se zástupci rodičů.

V návaznosti na polostrukturované rozhovory výzkumníci v obcích sbírali i relevantní dokumenty vzdělávacích politik (např. koncepční místní dokumenty, vyhlášky, vzdělávací programy a výroční zprávy škol).

4.4 Komparace zkoumaných obcí

Informace ze školských matrik, demografická data, polostrukturované rozhovory a dokumenty lokálních vzdělávacích politik byly pro účely komparace shrnuty ve zprávě za každou obec a hodnoty vybraných indikátorů včetně popisů situace byly doplněny do jedné tabulky. Na základě této komparace obcí jsme identifikovali čtyři modely segregace a vybrali ideálně typické reprezentanty ze souboru všech obcí. Analýza dat posloužila k identifikaci mechanismů segregace, klíčových faktorů, které ji ovlivňují, a klíčových aktérů, kteří ji tvoří, uplatňují nebo se jí účastní.

4.5 Dotazníkové šetření

Kvantitativní sběr dat byl proveden na vzorku 1 814 respondentů (data zařazená do zpracování). Cílovou skupinou výběrového šetření byly rodiny s alespoň jedním dítětem ve věku povinné docházky do základní školy (od 6 let do 14 let). Cílem bylo zjištění postojů cílové skupiny ke vzdělávání, hodnocení vzdělávání v rámci základní povinné docházky a spokojenosti se základními školami, dále zjištění důvodů výběru konkrétních základních škol a názorů na segregaci a inkluzivní vzdělávání zejména s ohledem na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v základních školách.



Kvantitativní sběr dat proběhl formou kvantitativního dotazníkového šetření na území celé ČR při současném dodržení předem definovaných kvótních znaků: pohlaví, vzdělání, kraj a velikost obce. Část dotazníků byla sebrána prostřednictvím individuálních standardizovaných face-to-face rozhovorů za přítomnosti vyškolených tazatelů (CAPI), část dotazníků v elektronické podobě vyplňovali respondenti samostatně tzv. on-line (CAWI). On-line dotazování proběhlo pouze u respondentů či respondentek, kteří byli do panelu zařazeni off-line rekrutací (nikoli samopřihlašováním) a mají ověřenou identitu. Minimální zastoupení face-to-face rozhovorů bylo 50 %.

Kvóty byly sestaveny podle oficiálních dat ČSÚ platných ke konci roku 2017/začátku roku 2018. Výjimkou byla otázka vzdělání, kde byly sesbírány 3 soubory o velikosti minimálně 600 respondentů pro vzdělanostní skupiny definované zadavatelem: 1/3 základní škola nebo vyučení bez maturity, 1/3 střední škola s maturitou, 1/3 vyšší odborná škola, vysoká škola.

Osobní sběr dat byl realizován formou osobních rozhovorů s respondenty s využitím elektronických zařízení (notebooky a tablety) pro záznam odpovědi metodou CAPI ve výjimečných případech (technická závada, problémy na straně respondenta se záznamem na elektronické zařízení) metodou PAPI. Rozhovory byly nahrávány. Oslovování respondentů probíhalo v blízkosti základních škol a víceletých gymnázií, kde byla nejvyšší pravděpodobnost zastížení cílové skupiny. Rozhovory pak probíhaly dílem na ulici, dílem v kavárnách či dalších vhodných prostorách v dané lokalitě (čekárny, veřejně přístupné části školních budov apod.).

On-line sběr dat probíhal formu oslovování respondentů z naší databáze (vesměs telefonicky nebo e-mailem) s následným zasláním odkazu k vyplnění dotazníků (CAWI). Dotazníky byly tak i v této podobě přiřaditelné ke konkrétním tazatelům, což umožňovalo i zpětnou kontrolu v případě pochybností o kvalitě práce konkrétního tazatele.



5 Segregace ve vzdělávání v kontextu

Výzkumy dlouhodobě upozorňují na problematiku nerovností ve vzdělávání v ČR (např. Matějů, Straková 2006, Matějů, Straková, Veselý 2010). Studie PISA (Blažek, Příhodová 2016), které mezinárodně zjišťují výstupy 15letých, opakovaně hovoří v kontextu ČR o silných regionálních nerovnostech mezi jednotlivými kraji, ale i rozdílech mezi jednotlivými typy základních škol. Zatímco rozdíly mezi žáky v jedné škole jsou ve srovnání se zahraničím podprůměrné, tak rozdíly ve výsledcích mezi školami jsou nadprůměrné. Větší rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami než v ČR lze nalézt pouze v osmi zemích OECD (např. Nizozemsko, Maďarsko, Německo a Rakousko).

„Česká republika se tak řadí k zemím, kde výsledky žáků do jisté míry záleží na tom, do které školy žák chodí. Český vzdělávací systém podle této charakteristiky plně nezabezpečuje všem žákům v rámci povinné školní docházky srovnatelné vzdělávací příležitosti a funguje spíše selektivně.“ (PISA 2015: 33)

Opakovaně se o nerovnostech ve vzdělávání mluví i v souvislosti s žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Většina výzkumů zaměřených na obyvatele sociálně vyloučených lokalit (GAC 2006, Světová banka 2008, GAC 2015, Brizolit 2019) dokládá, že většina obyvatel tzv. sociálně vyloučených lokalit má základní vzdělání. Úroveň vzdělanosti se dokonce generaci od generaci snižuje. Školství v ČR se také stále potýká s dědictvím zvláštních škol a přezazování romských dětí mimo hlavní vzdělanostní proud.

5.1 Segregace jako diskriminační praktika

V listopadu 2007 vydal ESLP rozsudek ve věci D. H. a ostatní proti České republice¹⁰, kterým došel k závěru, že Česká republika porušila zákaz diskriminace stěžovatelů ve spojení s jejich právem na vzdělání (článek 14 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod ve spojení se článkem 2 Protokolu č. 1 k Úmluvě), když bylo prokázáno, že školská legislativa měla v daném období nepřiměřeně negativní dopad na romskou komunitu. Diagnostické testy používané jako podklad k doporučení zařazení dětí

10 Rozsudek ESLP č. 57325/00 ze dne 13. listopadu 2007.



do speciálního školství byly kulturně podmíněny a nezohledňovaly specifika romských žáků. Souhlas rodičů stěžovatelů se zařazením do zvláštních škol nebyl informovaný, a i kdyby byl, právo nebyt podroben rasové diskriminaci je právem nezadatelným.

Závazný rozsudek je předmětem tzv. posíleného dohledu¹¹ ze strany Výboru ministrů Rady Evropy: Výbor ministrů Rady Evropy pravidelně monitoruje, zda Česká republika provedla systémová opatření, která by v praxi umožnila romským dětem přístup ke kvalitnímu vzdělání. Děje se tak zejména prostřednictvím zprávy o plnění opatření Akčního plánu opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní vs. Česká republika, zpracovávané na základě usnesení vlády č. 127 z roku 2015, kterým vláda schválila Strategii romské integrace do roku 2020.

V první reakci na rozsudek D. H. připravila vláda koncept Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (dále jen „NAPIV“), jež si kladl za cíl ukončit převládající praxi segregace romských žáků. Rada ministrů však shledala původní návrh nedostatečným. V roce 2012 předložila ČR konsolidovaný Akční plán pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice – „Rovné příležitosti“, který se soustředil na návrhy změn zákonných a podzákonných norem.

V roce 2013 Výbor ministrů zdůraznil setrvale vysoké procento romských žáků, kteří se vzdělávají ve školách vzdělávajících podle přílohy RVP ZV pro žáky s LMP, a doporučil realizovat další opatření.

Pod tímto tlakem došlo s účinností od 1. září 2014 k přijetí opatření v návaznosti na změnu vyhlášky č. 73/2015 Sb., která posílila principy inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, iniciovala zavedení nových diagnostických postupů i nové statistiky a šetření pro monitoring žáků s lehkým mentálním postižením se zvláštním ohledem na romské žáky. Výbor ministrů vyzval ČR k předložení nového akčního plánu.

11 Zázpis z pátého zasedání Kolegia expertů k výkonu rozsudků Evropského soudu pro lidská práva a provádění Evropské úmluvy o lidských právech konaného dne 22. listopadu 2018.



V roce 2015 předložila ČR na základě výzvy Výboru ministrů revidovaný akční plán. Akční plán včetně zprávy o plnění a aktualizace, byl projednáván ve dnech 11. a 12. března 2015 ve Výboru ministrů Rady Evropy na jeho 1222. zasedání. Výbor ministrů ocenil pozitivní pokračování v Akčním plánu, zejména novelu školského zákona a s ní související vydání vyhlášky č. 27/2016 Sb., které zavádějí důležitou změnu spočívající v zavedení systému nárokových podpůrných opatření pro všechny žáky se SVP. Také je preferováno vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními z důvodu zdravotního stavu ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pokud je to v souladu s nejlepším zájmem žáka. V srpnu 2015 byla na základě rozhodnutí Výboru ministrů zaslána doplňující informace o implementaci novely § 16 školského zákona.

V roce 2016 Výbor ministrů v rozhodnutí přijal informace o probíhající reformě systému základního vzdělávání mířící k inkluzivnímu vzdělávání. S ohledem na skutečnost, že však dosud nedošlo k podstatnému snížení podílu romských žáků, kteří se vzdělávají podle RVP ZV – LMP, Výbor ministrů vyzval příslušné orgány, aby reformu uvedly urychleně do praxe, aby se její dopad projevil již v nadcházejícím školním roce. Vnitrostátní orgány povzbudil k tomu, aby všem zainteresovaným subjektům přidělily dostatečné finanční a lidské zdroje, a aby příslušné monitorovací orgány byly řádně vybaveny nezbytnými pravomocemi. Jednalo se zejména o Národní ústav pro vzdělávání (dále jen „NÚV“) a Českou školní inspekci (dále jen „ČŠI“).

V únoru 2017 vyzval Výbor Českou republiku k pečlivému sběru dat, která doloží dopad přijaté reformy na vzdělávání romských žáků a uložil České republice do 15. února 2018 předložit informace o dopadu reformy na vzdělávání romských žáků, včetně úplných statistických údajů. V únoru 2018 proto ČR zaslala Výboru aktualizovanou zprávu o plnění opatření Akčního plánu, která obsahovala kvalifikované odhady počty romských žáků, informace o reformě regionálního financování, podrobné informace o finančním a personálním zajištění reformy a dále informace o pravomocích monitorovacích orgánů.

Lze tedy shrnout, že 12 let po zmíněném rozsudku ESLP přijala ČR řadu opatření, z nichž nejdůležitější představuje novela § 16 školského zákona, která všem žákům se SVP stanovila právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření a posílila prvky inkluzivního vzdělávání. Touto novelou došlo též



k zavedení možnosti revize doporučení úprav ve vzdělávání žáků se SVP či postupné zavádění nových diagnostických nástrojů. Klíčovými opatřeními jsou též zrušení samostatné RVP ZV – LMP a s ním spojená integrace minimální doporučené úrovně očekávaných výstupů do RVP ZV a zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání.¹² Implementace a dopady této legislativní změny však budou dále monitorovány jak Výborem ministrů, tak i pro potřeby vyhodnocení kvality vzdělávání a odstraňování nerovností v ČR.

Česká republika není jedinou zemí, kde se setkáváme s diskriminací či segregací romských žáků ve vzdělávání. Ukazují to i další rozhodnutí ESLP. Na dlouhodobou neřešitelnost a přetrvávající problém odkazují dva rozsudky ve věci Sampani proti Řecku (první v roce 2008 a druhý v roce 2012). Diskriminace byla prokázána v případě Oršuš proti Chorvatsku (2010). V tomto případě se soud těsnou většinou přiklonil k výkladu, že i diskriminace odůvodněná zájmem dětí, kdy Chorvatsko argumentovalo tím, že vzdělávání v oddělených třídách je odůvodněno podporou pro zvládnutí chorvatštiny a podporou ve vzdělávání, je v rozporu s právem. Oddělování probíhalo bez jasných a transparentních pravidel. Stěžovatelé se také v tomto případě vzdělávali v oddělených třídách příliš dlouhou dobu, v některých případech i po celou dobu školní docházky. Případy vedené proti Maďarsku (Horváth and Vadász v roce 2010 a Horváth a Kiss v roce 2013) ukazují, že za segregaci ve vzdělávání je pokládáno i oddělení etnických skupin do různých tříd v rámci jedné školy. V Maďarsku je častější segregace na úrovni tříd než na úrovni škol. Diskriminace byla prokázána i v případě Lavida proti Řecku v roce 2013. V tomto případě šlo o rozhodnutí obce automaticky zařazovat oblasti, kde bydlí Romové, do spádové oblasti jedné školy. Ve všech případech ESLP jednoznačně deklaroval, že umístění etnicky odlišných žáků mimo běžné třídy je nepřijatelné, pokud není detailně a objektivně zdůvodněno a pokud není doplněno nástroji, které zajistí umístění těchto dětí do běžných, heterogenních tříd v co možná nejkratší době. I politiky zdůvodněné zájmem romských dětí, jak vyplývá z případu Oršuš proti Chorvatsku, musí být podrobně zkoumány a testovány, zda de facto nezpůsobují diskriminaci dotčených žáků.¹³

12 Zpráva o plnění opatření Akčního plánu pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice.

13 Veřejný ochránce práv v této souvislosti zmiňuje dvě podmínky: (1) podmínku



V případě Slovenska je zmiňovaným případem Základní škola s mateřskou školou v Šarišských Michalánoch (Lajčáková a spol. 2017). Tuto školu žalovala Poradňa pre občianske a ľudské práva za segregaci, kdy byly romské děti umísťovány do oddělených tříd na zvláštním poschodí školy. Z celkového počtu všech žáků školy tvořili romští žáci více než jednu polovinu. Žalovaná škola odmítala segregaci na základě etnicity a argumentovala nutností vyrovnávacího opatření, které mělo překonat sociální znevýhodnění. Škola také argumentovala, že chtěla zamezit, aby se „romští žáci necítili při výuce hendikepovaní poznáním, že se ostatní žáci učí lépe než oni“. Škola rovněž argumentovala přáním romských rodičů předcházet zpomalování učebního pokroku neromských žáků či tím, že se romské děti údajně mezi sebou cítí lépe. Okresní soud tyto argumenty nepřijal. Škola podle něj přesvědčivě neprokázala, že jde o přechodný vyrovnávací mechanismus.

Ojedinelé nejsou ani případy segregace ve škole, která je jedinou školou v území obývaném výhradně znevýhodněnou skupinou. Jak ukazuje veřejný ochránce práv ve své zprávě (Ombudsman 2018), jejich právní posouzení je velmi obtížné. Cituje dva případy – stížnost na segregovanou školu ve městě Kaposvár (2017) a obdobnou situaci ve slovenské Staré Ľubovni (2016). V obou případech ve městech vznikly segregované školy ve vazbě na specifika osídlení. V obou případech byla romská škola na území obývaném především Romy. Zatímco odvolací soud v Pécsi se opřel o výslovný zákaz segregace v maďarském antidiskriminačním zákoně a konstatoval, že obec měla povinnost zastavit segregaci i přesto, že její příčinou nebyl zlý úmysl, ale vznikla samovolně, tak Okresní soud Bratislava III usoudil, že vzdělávání žáků v etnicky homogenní škole bez dalšího neporušuje zásadu rovného zacházení. K obdobným situacím může docházet i v obcích s jednou školou. Byť existují nástroje omezení takové segregace, například busing (svážení dětí

přiměřenosti, že je sledovaný cíl dostatečně závažný v porovnání s právem na rovné zacházení, a (2) podmínku nezbytnosti, že nelze sledovaného legitimního cíle dosáhnout i jinak, bez toho aniž by došlo k porušení práva na rovné zacházení (Ombudsman 2018). Pokud je cílem speciálních tříd, aby žáci zde umístění dosahovali srovnatelných výsledků jako jejich spolužáci v běžné třídě, je nutné sledovat, zda v těchto třídách jsou aplikovány nástroje, které mají k tomu cíli vést (viz zprávy veřejného ochránce práv sp. zn. 16/2017/DIS, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/4768>, a zpráva ze dne 10. května 2017, sp. zn. 5495/2015/VOP, dostupné z: <http://eso.ochrance.cz/Nalezene/Edit/5056>), a zda existují mechanismy, které umožňují v rozumné době přestup dětí do smíšeného prostředí.



do jiných, nesegregovaných škol), není zcela jasné, kdo by měl danou situaci řešit a je za řešení odpovědný.

5.2 Segregace ve světle akademických výzkumů

V České republice se setkáváme se změnami etnické skladby žáků v základních školách, které s takzvanými sociálními lokalitami sousedí, od devadesátých let 20. století (Nekorjak, Suralová, Vomastková 2011). Výzkum *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* (GAC 2009) prokázal, že 28 % romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit navštěvovalo školy, které nevzdělávaly podle RVP ZV, u neromských rodin, které žijí v okolí těchto lokalit, byl tento podíl třikrát nižší. Jak ukazují čerstvější zprávy České školní inspekce (ČŠI 2015), tento trend se výrazně nemění. Podíl romských žáků ve třídách vzdělávaných podle přílohy RVP ZV pro žáky s LMP byl v roce 2015 celkem 32,4 % – výrazně více než by odpovídalo jejich podílu v celkové populaci.

K protikladu ke zprávám kritizujícím segregaci v České republice jako pozůstatku komunistického vzdělávacího systému (např. Amnesty International 2009, Nekorjak, Suralová a Vomastková 2011) zdůrazňují klíčovou roli lokálních vzdělávacích trhů a konkurenci mezi školami v polistopadovém vývoji. Klíčovou roli liberalizace školní volby v akceleraci školní segregace v Maďarsku zmiňují i Kertesi a Kézdi (2013). Ve vazbě na lokální vzdělávací trhy rozlišují Nekorjak, Suralová a Vomastková tři roviny reprodukce školní etnické segregace: (1) prostorová segregace – skladbou obce, nastavením spádových obvodů či počtem škol; (2) institucionální rovina – strategie škol (zaměření a image školy) a (3) strategie aktérů – rodičů.

Nekorjak, Suralová a Vomastková (2011) také upozorňují na klíčový vnitřní rozpor vzdělávacího systému: „*Ve vzdělávacích politikách je přítomen zřejmě obtížně překonatelný rozpor, který je založen na souběžné koexistenci inkluzivních a liberálně tržních vzdělávacích politik, přičemž oba principy mají srovnatelnou legitimitu a zároveň se v určitých ohledech vylučují.*“

Svobodná volba školy se projevuje jednak snahou rodičů určitou školu vybrat i negativní volbou určitou školu nevybrat. Kašparová a Suralová (2014)



popisují na případě ČR obdobnou situaci, kterou v americkém kontextu sociolog James Coleman (Coleman at al. 1966) nazval jako white flight, kdy bílí rodiče hromadně odhlašují své děti ze škol, kde se zvyšuje podíl etnicky odlišných žáků. Obě autorky ukazují, jak je rostoucí homogenizace škol spojená s jejich stigmatizací a výsledkem strategií a očekávání majoritních i minoritních rodičů. Ruku ruce s homogenizací škol jde i jejich hierarchizace, kdy školy etnicky homogenní jsou rodiči žáků vnímané jako horší, pomalejší a méně kvalitní.

Přestože v porovnání s rokem 2006, kdy byly poprvé mapovány sociálně vyloučené lokality v ČR (viz GAC 2006), klesá podíl žáků ze sociálně vyloučených lokalit vzdělávajících se v etnicky homogenních školách, tak se v těchto školách, které jsou (jak bylo uvedeno výše) vnímány jako méně kvalitní, vzdělává celkem 22 % všech žáků vyrůstajících v prostředí sociálně vyloučených lokalit (GAC 2015). V absolutních počtech to může znamenat celkem 3500 až 5000 žáků ZŠ v celé České republice. Statistická data MŠMT, založená na odhadech ředitelů škol ohledně počtu romských žáků, pak ukazují, že v ČR nalezneme 12 základních škol, které navštěvují pouze romští žáci a žákyně, a 80 škol, kde romští žáci a žákyně tvoří více než 50 %.

Lund (2015: 5-6) identifikuje tři klíčové cesty, kterými se volba školy podílí na segregaci ve vzdělávání: (1) racionální volba školy, (2) vliv etnické kompozice školy a (3) sociální ukotvení a pocity samotných žáků.

První cestou k segregaci je racionální volba rodičů vybrat pro své dítě nejlepší školu, která by jej nejlépe připravila pro další vzdělávací dráhu. Podle teorie racionální volby (Breen a Goldthrope 1997; Goldthrope 1998) rodiče vybírají na základě hodnocení nákladů a výnosů a vnímané pravděpodobnosti výsledků mezi různými vzdělávacími alternativami, které jsou pro ně dostupné. Nicméně možnosti a kritéria volby nejsou univerzální a volby méně privilegovaných žáků jsou oproti těm více privilegovaným omezenější (Ball 2003; Power et al. 2003; Reay et al. 2011; Beach a Dovemark 2011).

Jak upozorňuje Straková (2016) pro zasazení tohoto rozhodování do širšího sociálního kontextu je důležité věnovat pozornost sociální a kulturní reprodukci, kdy vzdělanější rodiče jinak zvažují výnosy a náklady, jinak odhadují pravděpodobnost úspěchu a jinak definují hranice, v jejichž rámci je jednání



racionální (viz též Glaesser a Cooper 2014). Vyšší aspirace a ambice rodičů a dětí z výše postavených rodin, tak mohou pramenit spíše ze způsobu, jak rodina o budoucnosti přemýšlí a jak schopnosti dítěte hodnotí než z reálných nákladů, výnosů a pravděpodobnosti úspěchu na různých úrovních vzdělávání.

V systému, kdy je volba škola administrativně omezena, podmiňuje volbu školy sociální kapitál rodičů či jejich kompetence se v takovém systému pohybovat (např. využívání fiktivních bydlišť dětí ve spádovém obvodu školy). V neposlední řadě racionální volba rodičů nachází svůj protipól v racionální volbě školy. Lépe situovaní rodiče si vybírají kvalitnější školy (Butler et al., 2013), a pokud si školy vybírají žáky, které přijmou, tak preferují žáky z lépe situovaných rodin (Burgess et al., 2011).

Druhou cestou k segregaci je etnické složení školy. Nicméně, jak na základě řady zahraničních studií Lund (2015) přesvědčivě dokazuje, neplatí, že si rodiče vybírají školu podle toho, zda etnické složení odpovídá etnicitě jejich dítěte. Podíl etnicky odlišných dětí rodiče spíše používají jako kritérium při posuzování kvality školy (Saporito 2003), a to nejenom rodiče z majoritní populace. Bifulco a Ladd (2007) ukazují, že školy s více než 15% podílem afroamerických žáků odrazují majoritní rodiče a školy s většinovým podílem těchto žáků odrazují dokonce i afroamerické rodiče. Švédská zkušenost pak naznačuje, že školy s vyšším podílem žáků s odlišným mateřským jazykem jsou často objektem spekulací a pomluv o horší atmosféře a kvalitě školy (White 2007, Sikkink a Emerson 2008).

Posledním Lundem (ibid.) popsaným mechanismem segregace ve vzdělávání je sociální ukotvení a pocity samotných žáků. Jak ukazuje Lund na vlastním výzkumu švédských žáků, žáci preferují školy s žáky pocházejícími ze stejného prostředí. Chtějí navštěvovat školu se svými kamarády a tuto svou preferenci přenášejí i na rodiče. Výběr školy tak není pouze otázkou praktické racionality a pragmatických úvah, ale i sociálního ukotvení a pocitů.

V literatuře se můžeme setkat s popisem řady možných důsledků segregace ve vzdělávání. Největší část studií se věnuje vlivu žákovského prostředí. Nejrozšířenější je normativní model (Coleman at al. 1966) stavící na předpokladu, že žáci jsou ve své výkonnosti ovlivněni obecnou normou ve školním kolektivu. Segregace žáků tak způsobuje, že odchody žáků s vyššími



aspiracemi zapřičiňují ztrátu vzorů a návazné zhoršení vzdělávacích aspirací i výsledků školního kolektivu. Desegregací se žáci posunou do více motivujících smíšených kolektivů. Kritiku tohoto modelu pak představuje model „žabí tůňky“ (frog-pond model), který zdůrazňuje výhodu segregovaných kolektivů v tom, že žáky může motivovat úspěch, který zde zažijí (Davis 1966). Motivovaní žáci v méně výběrových třídách a méně kompetitivním prostředí mohou být více spokojeni se svým výkonem a cítit se ve škole lépe, než pokud by se pohybovali v konkurenčním žákovském prostředí.

Výzkum na 150 školách, který provedla v roce 2018 kancelář veřejného ochránce práv (Ombudsman 2018), dokladuje, že vysvětlení na základě modelu žabí tůňky rezonují i ve vzdělávacím systému ČR. Oslovení pedagogové k těmto důvodům odkazují, když zmiňují benefity odděleného vzdělávání romských i neromských žáků. Učitelé argumentují jednak tím, že romským žákům je lépe spolu, tak i tím, že v oddělených třídách s nižším standardem mohou zažít pocit úspěchu, který by jinak nezažili. V neposlední řadě zmiňují i pocit studu, který jako chudší žáci mohou zažívat na běžných školách.

Jak ale upozorňuje Goldsmith (2011), normativní model a model žabí tůňky ve skutečnosti nenabízejí protichůdná vysvětlení, ale popisují dva efekty, které se mohou vyskytovat současně. Jejich vztah jasně ukazuje, že z pobytu v otevřeném a smíšeném prostředí žáci benefitují v dlouhodobém horizontu, nicméně v krátkodobém horizontu může takové prostředí u žáků vyvolávat pocity frustrace, případně studu a ty mohou vést žáky i jejich rodiče k odmítnutí otevřeného a smíšeného modelu a k preferenci návratu do segregovaného prostředí.

Vliv žákovského prostředí však představuje pouze jeden střípek skládky dopadů školní segregace. Dopady se mohou projevit i v dalších oblastech jako je (1) kvalita pedagogického sboru, (2) sociální kapitál školy a její přístup k lokálním elitám, (3) snižování kvality kurikula na školách s vyšším podílem sociálně znevýhodněných studentů. Jak ukazují další studie, školní segregace má dopad i na kvalitu pedagogického sboru. Hanushek a kolektiv (2009) v americkém kontextu ukazují, že školy s vyšším podílem minoritních studentů mají horší kvalitu pedagogického sboru. Wells a Crain (1994) pak dokladují, že školy, kde se koncentrují bílí středostavovští studenti, mají lepší propojení na lokální elity mimo školu než školy s vyšším podílem minorit-



ních studentů. Oakes a Guiton (1995) popisují, jak pedagogičtí pracovníci škol s vyšším podílem etnicky odlišných žáků přebírají nízké aspirace žáků, které jsou následně institucionalizovány do školních kurikul a programů.

Dopady segregace můžeme obecně diskutovat ve dvou úrovních: (1) rozvoj sociálních dovedností a (2) vývoj životních šancí. Segregované školství upevňuje předsudky, které vůči sobě skupiny obyvatel mají. V situaci, kdy existují silné předsudky české společnosti vůči Romům, které jsou sdíleny celou společností a nemíží s rostoucím vzděláním (viz Čížek, Šmídová a Vávra 2017), segregované školství tyto předsudky upevňuje a replikuje je v další generaci.

V prostředí ČR byl prokázán vliv segregovaného školství na přechody žáků na střední školy (GAC 2010), kdy žáci z romských škol v blízkosti sociálně vyloučených lokalit mají výrazně nižší vzdělanostní aspirace a méně si podávají přihlášky na střední školy. Tento závěr podporují i data z výzkumu vývoje životních drah, která ukazují, že žáci ze segregovaných škol vykazují i nižší aspirace ve vztahu ke středním školám. Zatímco obecně si volí střední vzdělání s maturitou 69 % žáků oproti 30 %, kteří volí vzdělávání s výučním listem a 1 %, kteří jdou na školy s nižším výstupním certifikátem (Vojtěch and Paterová 2016). Údaje ze 40 nejvíce segregovaných škol uvádějí zcela odlišné počty: pouze 28 % se hlásí na maturitní obory, 29 % chlapců a dívek navštěvujících tyto školy se nehlásí na žádnou střední školu, 30 % na školy s výučním listem a 11 % na školy s nižší kvalifikací než je výuční list. Žáci segregovaných škol se oproti žákům z nesegregovaných škol prokazatelně více nehlásí na žádnou střední školu či odcházejí na učební obory bez výučního listu, které jsou výrazně postihovány předčasnými odchody ze vzdělávání.

Přitom mladí lidé se základním vzděláním tvoří jednu z nejohroženějších skupin na trhu práce. Ekonomicky je neaktivních asi 39 % mladých lidí se základním vzděláním (Bičáková a Kalíšková 2018). Častější je u nich riziko dlouhodobé nezaměstnanosti. Dopady těchto nepříznivých životních podmínek nejsou pouze individuálním problémem ale i problémem veřejných financí. Stát podle analýzy Agentury pro sociální začleňování (Agentura 2018) vydá na člověka s nedokončeným středoškolským vzděláním 13 milionů korun za jeden pracovní život. Ze vzdělávání pak odcházejí předčasně zhruba dvě třetiny žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Skončí-li podle citované analýzy dvě



třetiny z 1500 žáků ze sociálně vyloučených lokalit jen se základním vzděláním, veřejné rozpočty přijdou do roku 2067 o 1,78 mld. korun.

S odkazem na odbornou literaturu jsme sledovali i v našem výzkumu rovinu prostorovou. V této souvislosti jsme se zaměřili zejména na roli spádových obvodů jako nástroje lokálních vzdělávacích politik, rovinu strategie škol i charakter vztahu mezi školami (soutěž či spolupráce) a v neposlední řadě i rovinu strategie volby školy samotnými rodiči. Přestože je v decentralizovaných a liberálních systémech faktor volby školy uváděn jako klíčový mechanismus segregace ve vzdělávání, nelze ignorovat strukturální nastavení celého systému, které určité typy voleb umožňuje či k nim aktéry motivuje.



6 Statistická evidence sociálního znevýhodnění

Od roku 2005, kdy se po novele školského zákona změnila zvláštní škola na základní škola praktická, je obtížnější statisticky identifikovat žáky vzdělané mimo hlavní vzdělávací proud. Situace se stala ještě nepřehlednější po novele v roce 2016. Cílem následující kapitoly tak bude především rozklíčování vnitřních diferenciací ukazatelů, které by mohly mít souvislost s nežádoucí kumulací znevýhodněných žáků vedoucí jejich segregaci. Příčinami kumulace tak nezbytně nemusí být jen jednoznačné sociální znevýhodnění, protože poradenská zařízení nadále zaměřují, resp. nedostatečně diferencují sociální a zdravotní příčiny znevýhodnění. Jednotlivé statistické pohledy však nemají hodnotící charakter, pouze mají poukázat na výsledek aplikace měnících se zákonných a podzákonných norem. Zároveň je z dat zřejmé, že jednotlivé kategorie ani zdaleka nezachycují všechny žáky, a spíše tak tato kapitola odhaluje rozdíly v aplikační praxi ze strany jednotlivých aktérů, především škol a školských poradenských zařízení.

Základním ukazatelem znevýhodnění budou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou uváděni ve výkazech o základní škole a podpůrných opatřeních. Ten vyplňují ředitelé pravidelně za každou základní školu v rejstříku škol. K porovnání budou využita i zjištění z terénního výzkumu o podílu sociálně znevýhodněných žáků ve škole¹⁴. Tato doplňková data jsou však dostupná pouze za přibližně 200 základních škol z obcí, kde terénní výzkum probíhal. Ze statistických výkazů budou tedy využity následující charakteristiky žáků: (1) odlišné kulturní a životní podmínky¹⁵ (dále také „kulturní odlišnost“), (2) podpůrné opatření spočívající v upravených výstupech ze vzdělávání¹⁶,

14 K odhadu podílu sociálně znevýhodněných žáků v navštívených školách byly využity odhady klíčových respondentů.

15 Uvedeni žáci se znevýhodněním souvisejícím s odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, které brání v naplnění jeho vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními, a kterým jsou rovněž poskytována podpůrná opatření.

16 Uvedeni žáci, jimž byly upraveny výstupy vzdělávání, a to v souladu s doporučením školského poradenského zařízení podle možností žáka. Jedná se o podpůrné opatření, které lze aplikovat od 3. do 5. stupně. V případě 3. stupně u žáků s lehkým mentálním postižením, v případě vyšších stupňů u žáků se závažnějším postižením.



(3) znevýhodnění podle § 16 odst. 9 školského zákona¹⁷ a (4) s podpůrnými opatřeními.¹⁸ Ze statistických výkazů ještě vychází průměrné počty žáků na jednu třídu prvního stupně základní školy. Výše uvedené kategorie (1 až 4) mohou být vykazovány kumulativně k jednomu žákovi. Vzhledem k tomu, že data do statistických výkazů jsou zadávány agregovaně, není možné zjistit přesný počet žáků se SVP spadajících do příslušných kategorií, proto budou celkové počty těchto žáků odvozovány od nejvyšší hodnoty jedné ze čtyř výše popsaných charakteristik.

Zároveň je třeba zdůraznit, že data ve statistických výkazech jsou vyplňována jednotlivými školami dle jejich uvážení. Vyplňované hodnoty také odrážejí velmi odlišnou praxi školských poradenských zařízení při stanovování konkrétních druhů speciálních vzdělávacích potřeb či při doporučování různých podpůrných opatření. Dalším faktorem jsou také kapacitní limity ŠPZ v některých regionech. Zvláště v oblastech s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků nebyli v době realizace ještě všichni žáci, u nichž je pravděpodobný výskyt speciálních vzdělávacích potřeb, ani vyšetřeni. Jednou z příčin může být absence součinnosti či angažovanosti rodičů sociálně znevýhodněných žáků, která je nutným předpokladem zajištění podpůrných opatření. Praxe, kdy některá ŠPZ prováděla vyšetření přímo ve škole byla ve většině ukončena z kapacitních důvodů. Dalším specifíkem je subjektivní pocitování nutnosti poskytnout žákovi podpůrné opatření ze strany školy. V případě, kdy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tvoří většinu, ztrácí aplikace podpůrných opatření z pohledu některých škol smysl. Nároky pedagogů jsou plošně sníženy a žákům, resp. jejich zákonným zástupcům není doporučováno vyšetření v ŠPZ.

Významnou roli hraje i nedostatečná zkušenost s určováním speciálních vzdělávacích potřeb vyplývajících z kulturní odlišnosti či jiných životních podmínek a absence diagnostických nástrojů pro identifikaci nezdravotních

17 Uvedeni žáci se zdravotním postižením, u nichž byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popř. psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. Všichni tito žáci jsou rovněž uvedeni v oddílech VIII nebo IX a jsou rozepsáni podle státního občanství v samostatných řádcích oddílu XXI.

18 Uveden počet žáků, kterým byla přiznána podpůrná opatření v souladu s § 16 ŠZ, podle převažujícího stupně podpory. Jsou zahrnuti i žáci, jimž škola poskytuje podpůrná opatření prvního stupně bez doporučení školského poradenského zařízení.



překážek v učení pro pracovníky ŠPZ (a s tím spojená neochota či obava tuto „diagnostiku“ provádět).

Výsledky za jednotlivé školy či města je proto potřeba interpretovat s vědomím těchto omezení. Odlišnosti ve statistické evidenci jsou však samy o sobě zajímavým zjištěním.

6.1 Kulturní odlišnost a upravené výstupy vzdělávání

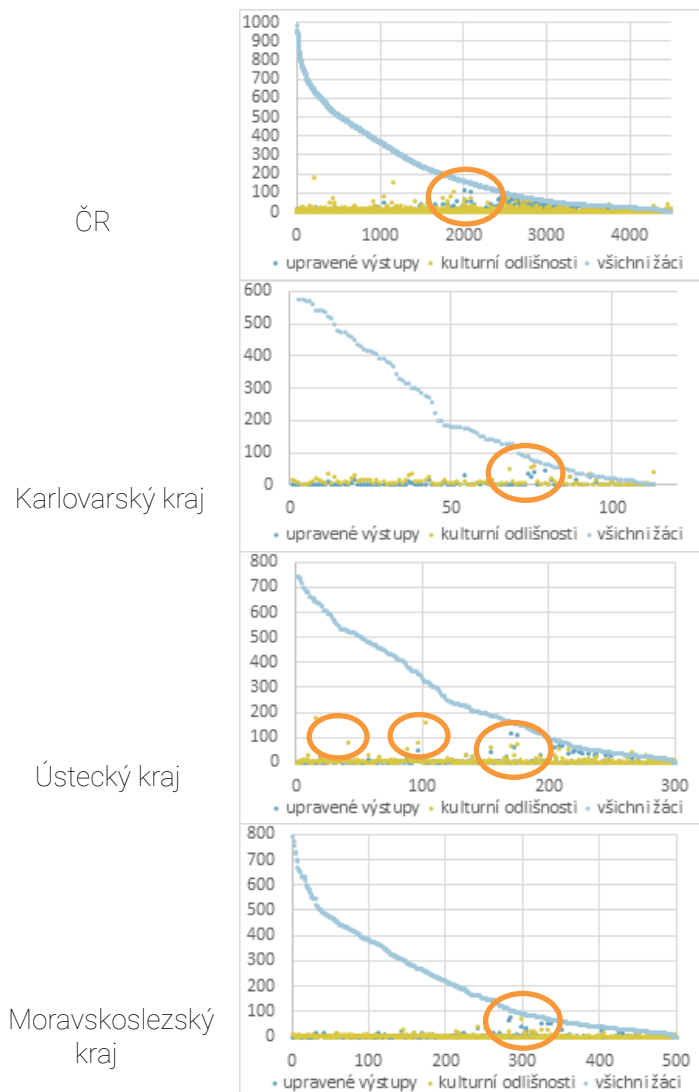
Kulturní odlišnost i upravené výstupy vzdělávání jsou jedněmi z charakteristik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě upravených výstupů může jít teoreticky o nástroj pro práci s velmi nadanými dětmi, ale v praxi jde, dle informací od respondentů, téměř vždy o snížené výstupy aplikované na žáky se SVP, což ostatně potvrzují i statistické testy, přičemž tato kategorie úzce souvisí s příznaky sociálního znevýhodnění. Jde tedy v podstatě o období vzdělávání podle zrušené přílohy RVP ZV pro žáky s LMP. Ve školním roce 2018/2019 mohli být podle této přílohy vzdělávání ještě žáci osmých až desátých tříd. Z porovnání podílů žáků vzdělávaných podle přílohy a žáků s upravenými výstupy na jednotlivých školách je zřejmá velmi vysoká závislost¹⁹. Jak upravené výstupy vzdělávání, jakožto podpůrné opatření, tak kulturní odlišnost jakožto příčina speciálních vzdělávacích potřeb jsou často využívány u romských, resp. sociálně znevýhodněných žáků. Z analýzy dat za celou republiku a jednotlivé kraje vyplývá, že obě stanovené charakteristiky spolu částečně souvisejí. Škola s vyšším podílem kulturně odlišných žáků má také častěji vyšší podíl žáků s upravenými výstupy vzdělávání. Ze statistického testu vyplývá i relativně vysoká statistická závislost mezi oběma charakteristikami²⁰.

19 Korelační koeficient je 0,82 a u škol, kde je 100 % žáků vzděláváno ve speciálních třídách, je 0,8.

20 Korelační koeficient je 0,47.



Graf 1: Srovnání velikosti škol dle počtu žáků a charakteristik kulturní odlišnosti a upravených výstupů ze vzdělávání



Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.

Poznámka: Na svislé ose jsou počty žáků, na horizontální ose jsou jednotlivé školy v kraji/ČR řazeny dle celkového počtu žáků školy.



Z porovnání výše popsaných uplatňovaných charakteristik v krajích ne-johroženějších sociálním znevýhodněním je patrná jistá odlišnost Ústeckého kraje. Zatímco v Karlovarském i Moravskoslezském kraji se nejvyšší podíly kulturně odlišných žáků nacházejí ve školách s celkovým počtem 100 a méně žáků, v Ústeckém kraji je několik velkých škol, kde je vysoký podíl (25 % až 50 %) kulturně odlišných žáků. Z grafu za celou republiku je přitom patrné, že opravdu velké školy s vysokým podílem takových žáků se nacházejí právě jen v Ústeckém kraji.

Z grafu je také patrná obdobná diferenciacie škol dle velikosti, měřeno počtem žáků, v jednotlivých krajích a výsledky za celou ČR se zásadně neodchylují. Obecně lze tedy říci, s dílčí výjimkou v případě Ústeckého kraje, že větší školy navštěvuje jen minimální podíl žáků s některou z těchto charakteristik. Naopak malé školy, především ty ve městech, jsou rizikem vyšší koncentrace žáků s některou výše uvedenou charakteristikou, ohroženy daleko více.

Tabulka 2: Charakteristiky kulturní odlišnosti a upravených výstupů v kontextu velikosti školy

	ČR	Karlovarský kraj	Ústecký kraj	Moravskoslezský kraj
Počet škol celkem	4500	113	305	506
Počet žáků	933835	24943	75550	103556
Podíl žáků se SVP (%)	12,8	15,7	15,0	13,3
Podíl kulturně odlišných žáků (%)	1,5	4,8	3,1	1,2
Podíl žáků s upravenými výstupy (%)	1,3	1,5	2,4	1,5
Vztah mezi upravenými výstupy a kulturní odlišností (korelační koeficient)	0,47	0,6	0,47	0,6
Podíl žáků vzdělaných podle přílohy RVP ZV pro žáky s LMP (%)	0,27	0,46	0,60	0,24

Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.



Dalším zajímavým srovnáním je odlišnost v podílech žáků s jednotlivými charakteristikami. Zatímco v celé ČR je podíl žáků s upravenými výstupy vzdělávání o 13 % nižší než podíl kulturně odlišných žáků, v Karlovarském kraji je podíl kulturně odlišných žáků více než trojnásobný oproti podílu žáků s upravenými výstupy vzdělávání. V Ústeckém kraji je podíl kulturně odlišných žáků o 30 % vyšší než podíl žáků s upravenými výstupy a v Moravskoslezském kraji je naopak o 25 % vyšší podíl žáků s upravenými výstupy oproti podílu kulturně odlišných žáků. Spíše než ze strukturální odlišnosti tyto rozdíly pravděpodobně vycházejí z jiné praxe školských poradenských zařízení v identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a stanovování podpůrných opatření. Každopádně podíl 2,4 % žáků s upravenými výstupy vzdělávání ze všech žáků v Ústeckém kraji je zdaleka nejvyšší v celé ČR a do značné míry naznačuje, že žáci jsou dnes jen jinak nálepkováni než dříve, ale míra jejich vyčleňování se zásadněji nemění.

Tabulka 3: Vývoj charakteristiky upravených výstupů ze vzdělávání v ČR

	2017	2018
žáci s upravenými výstupy	9686	12451
žáci celkem	919453	933839
podíl v %	1,05	1,33

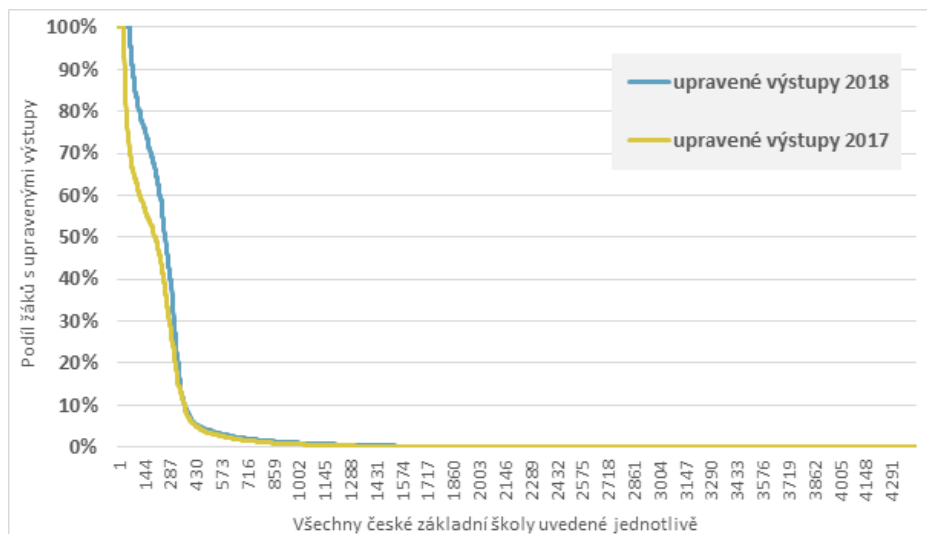
Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.

Celkové výsledky za jednotlivé charakteristiky ještě nejsou ustáleny. Jednou z příčin je přetíženost poradenských zařízení po změnách školské legislativy s účinností od září 2016, v jejímž důsledku ŠPZ nestíhají saturovat poptávku po svých službách. Mezi školními roky 2017/2018 a 2018/2019 došlo totiž k enormnímu nárůstu podílů žáků s upravenými výstupy vzdělávání o 27 %, a to především u škol, které již tak vykazují vysoký podíl žáků s touto charakteristikou, jak je patrné v grafu č. 2. Velmi vysoká závislost mezi počty žáků s upravenými výstupy vzdělávání a počty žáků vzdělávaných podle zrušené přílohy RVP ZV pro žáky s LMP i pokles žáků vzdělávaných podle přílohy a současný nárůst počtu žáků s upravenými výstupy tak odhalují přetrvávající segregaci ve vzdělávání, kdy se vzdělávací systém pouze adaptuje na nové statistické kategorie.



Jak je patrné z grafu níže, téměř celý nárůst podílu žáků s upravenými výstupy vzdělávání je alokován do pásma škol s 50 až 80 % těchto žáků. Vzhledem k tomu, že úprava výstupů je jako samostatná charakteristika využívána teprve v několika posledních letech, bude zajímavé sledovat vývoj jejího uplatnění v dalších letech, zejména v období, kdy se podle přílohy RVP ZV pro vzdělávání žáků s LMP přestanou vzdělávat poslední žáci.

Graf 2: Srovnání všech základních škol dle podílu žáků s upravenými výstupy v roce 2017 a 2018



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018 a k 30. 9. 2017.

Poznámka: Podíly za jednotlivé školy jsou v každém roce řazeny dle klesající hodnoty podílu, takže podíly v jednom sloupci se nemusí vztahovat ke stejné škole. Jde o ukázání trendu vývoje uplatňování tohoto nástroje.



6.2 Znevýhodnění podle § 16 odst. 9²¹ a podpůrná opatření

Další možností, jak lze statisticky identifikovat zvýšenou míru segregace, je analýza podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu znevýhodnění uvedeného v § 16 odst. 9 školského zákona²² (dříve se zdravotním postižením). Na jednu stranu tento paragraf zahrnuje poměrně široké spektrum SVP na to, aby bylo možné snadno touto cestou identifikovat sociálně znevýhodněné žáky. Na druhou stranu při bližší analýze toho, jaké znevýhodnění nejčastěji tato kategorie zahrnuje, zjistíme, že v téměř 60 % případů jde o závažné vývojové poruchy učení a v pětině případů o závažné vývojové poruchy chování. Pokud oba tyto typy znevýhodnění porovnáme s podílem žáků vzdělávaných podle přílohy RVP ZV pro žáky s LMP, zjistíme, že mezi oběma charakteristikami existuje podstatná závislost. Zvláště pak u vývojové poruchy chování.²³ V případě vývojové poruchy učení je závislost na podílu žáků vzdělávaných podle přílohy spíše střední.²⁴ Zde se pravděpodobně projevuje heterogenita z hlediska socioekonomického statusu rodin žáků s tímto znevýhodněním. Přesto kumulace

21 V celém textu jsou přitom využívána data ze statistického výkazu o ZŠ a podíly žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9 vycházejí z těchto výkazů. Pokud je na škole vzděláváno 100 % žáků podle § 16 odst. 9 neznamená to nutně, že jde o školu zřízenou podle tohoto paragrafu.

22 Paragraf 16 odst. 9 školského zákona: *Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.*

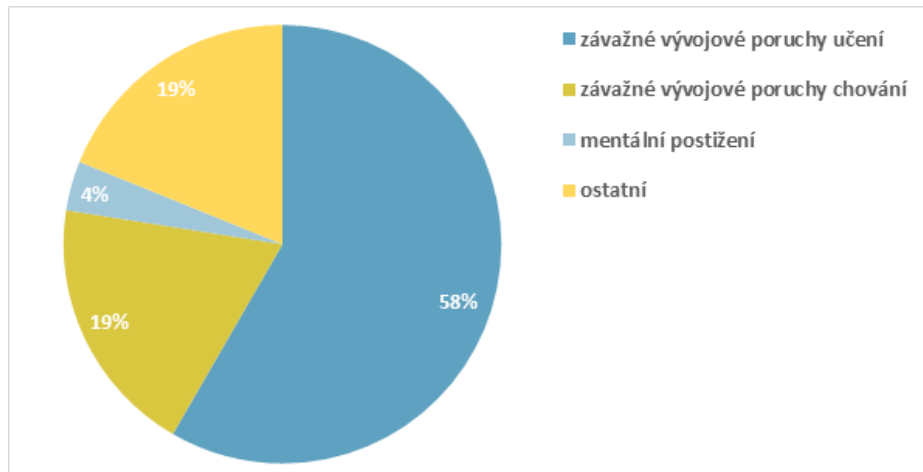
23 Korelační koeficient je 0,41.

24 Korelační koeficient je 0,27.



žáků s tímto znevýhodněním vykazuje příznaky segregace, byť nikoli etnické či čistě sociální.

Graf 3: Klíčové diagnózy dle § 16 odst. 9



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.

Přestože podíl žáků s mentálním postižením tvoří jen 4 % všech žáků se znevýhodněním dle § 16 odst. 9, při bližší analýze zjistíme, že přes 85 % těchto žáků má LMP (viz tabulka níže). U žáků v běžných třídách to je dokonce přes 98 % žáků.



Tabulka 4: Zastoupení žáků dle stupně mentálního postižení v běžných třídách a v třídách zřízených podle § 16 odst. 9

Žáci dle stupně mentálního postižení	v běžných třídách		v třídách zřízených podle § 16 odst. 9	
	abs. čet.	rel. čet	abs. čet.	rel. čet.
lehce mentální postižení	2 719	0,983	8 843	0,817
středně těžce mentálně postižení	46	0,017	1 600	0,148
těžce mentálně postižení	2	0,001	353	0,033
s hlubokým mentálním postižením	0	0,000	23	0,002
celkem	2 767		10 819	

Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.

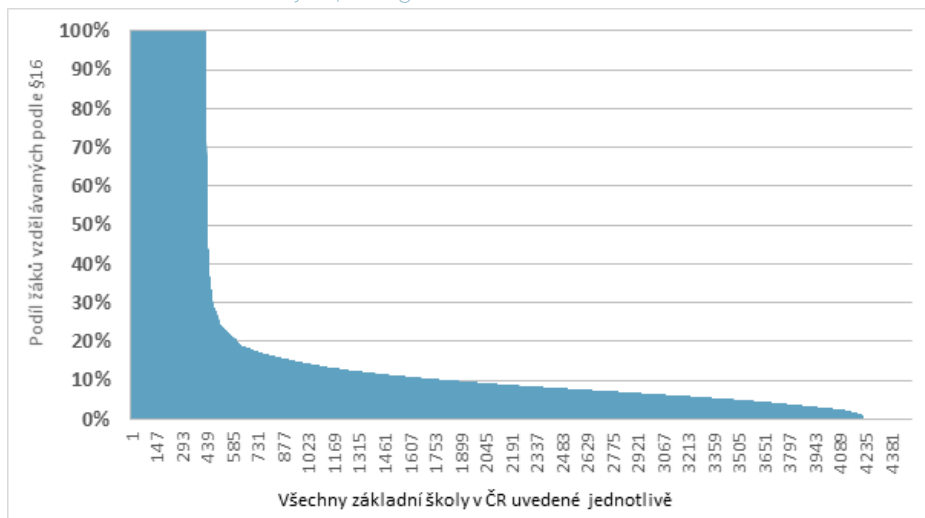
Vzhledem k vnitřní struktuře tohoto ukazatele je možné jej využít i ve vztahu k problematice segregace a pro analýzu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Postoj rodičovské veřejnosti vůči vývojovým poruchám chování i učení je totiž obdobně citlivý jako vůči sociálně znevýhodněným žákům, což nakonec ovlivňuje jejich volbu školy se všemi segregačními důsledky (viz kapitola 10).

Kromě žáků vzdělávaných ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 je většina žáků vzdělávána v běžných školách, a to buď v běžných třídách, nebo ve speciálních třídách. V grafu č. 4 jsou znázorněny podíly žáků vzdělávaných podle § 16 odst. 9 na všech základních školách včetně škol zřízených podle § 16 odst. 9.

Podpůrná opatření vymezená § 16 odst. 2 školského zákona a dále upřesněná v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou určena žákům se SVP, a oba statisticky sledované jevy tak spolu úzce souvisejí.



Graf 4: Podíl žáků vzdělávaných podle § 16 odst. 9 na všech ZŠ

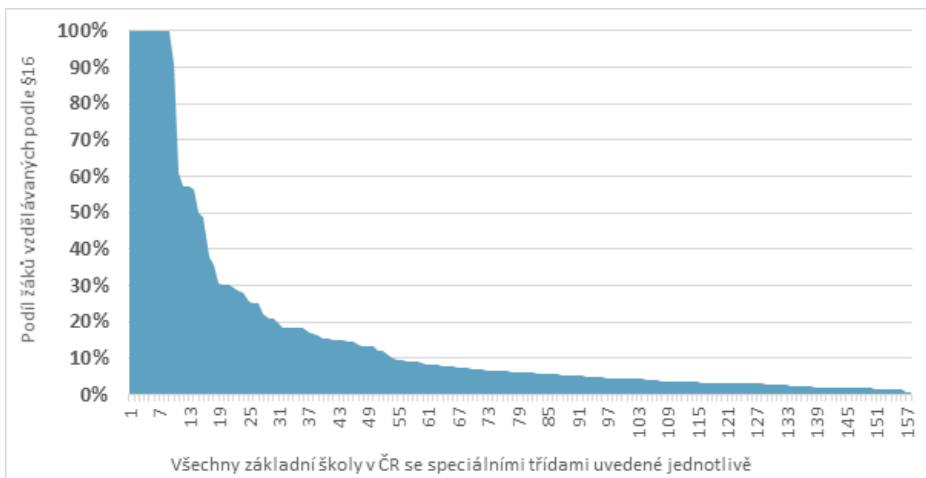


Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.

Z celkového počtu 4500 základních škol tvoří školy se 100% podílem žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9 desetinu (přesně 434 škol). Naopak základních škol bez jediného žáka se znevýhodněním uvedeným v § 16 odst. 9 ve školním roce 2018/2019 je 274. Více než 80 % škol se přitom nachází v pásmu mezi 2 a 20 % žáků s tímto znevýhodněním. Naopak v přechodovém pásmu mezi 33 % a 100 % se nachází pouze 31 škol. Průměrný podíl za všechny školy je 18 % žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9.



Graf 5: Podíl žáků, kteří se v „běžných“ ZŠ vzdělávají podle § 16 odst. 9 ku všem žákům na dané škole

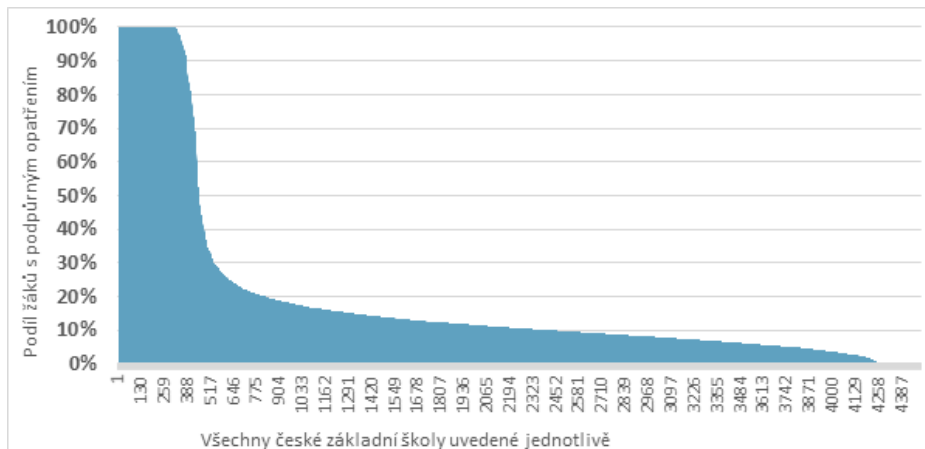


Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.

Z celkového souboru 4,5 tisíce škol má 156 běžných základních škol třídy zřízené podle § 16 odst. 9. V jedenácti školách dokonce žáci vzdělávání v těchto třídách tvoří 100 % všech žáků dané školy. V těchto případech jde většinou o školy dříve označované jako základní školy praktické. Průběh podílové křivky (žáci vzdělávání podle § 16 odst. 9 ku všem žákům školy) je podobný jako v případě všech škol, jen je více zastoupena přechodová kategorie škol pohybující se s podílem žáků vzdělávaných podle § 16 školského zákona v pásmu 20 až 60 %.



Graf 6: Srovnání základních škol dle podílu žáků s podpůrným opatřením



Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018

Z pouhého vizuálního porovnání rozložení škol dle podílů žáků se znevýhodněním dle § 16 odst. 9 a žáků s podpůrným opatřením je zřejmá podobnost, přičemž statistický test ukazuje velmi vysokou závislost obou jevů.²⁵ Taková závislost je logická, protože poskytování většiny podpůrných opatření je podmíněno právě stanovením speciálních vzdělávacích potřeb. Celkově lze říci, že podíly žáků s podpůrným opatřením jsou na školách nepatrně vyšší, kdy průměrný podíl žáků s podpůrným opatřením je vyšší o jeden procentní bod (19 %) než podíl žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9. Přesto existují jisté strukturální odlišnosti. Méně škol má 100% podíl žáků s přiznaným podpůrným opatřením, což má více příčin. V podstatě jsou trojího druhu: Příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb. omezuje výčet podpůrných opatření, která lze v režimu § 16 školského zákona poskytovat ve školách/třídách zřízených podle § 16 odst. 9, neboť právě jejich speciální status již sám o sobě garantuje určitou míru specifické nadstandardní podpory. Vliv má pravděpodobně i odlišná praxe ŠPZ, kdy některá ŠPZ mají z kraje pokyn, aby nedoporučovala podpůrná opatření prostřednictvím normované finanční náročnosti, ale využila k financování podpory žáka zvýšený normativ. Žákovi tedy ŠPZ nedoporučí podpůrné opatření, protože očekává,

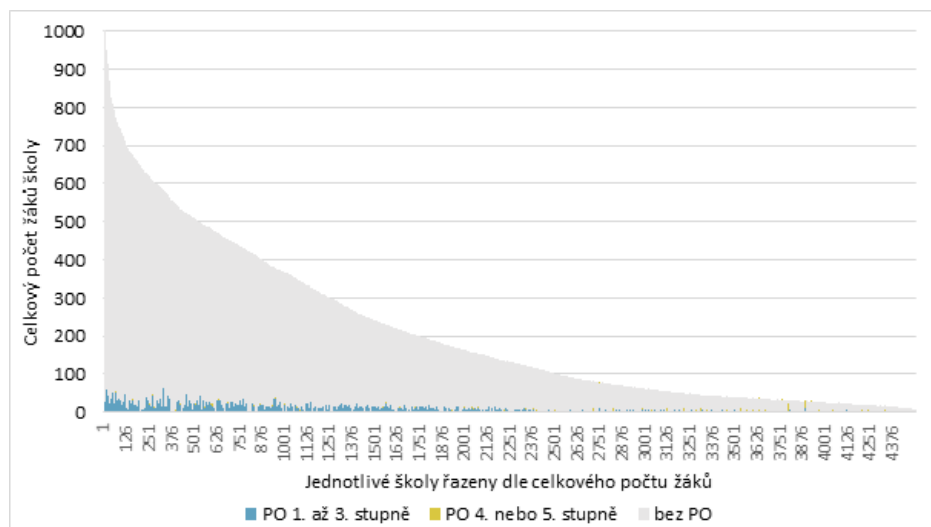
25 Korelační koeficient je 0,914.



že je škola zajistí v rámci svého rozpočtu. Další odlišností je, že u podílu žáků s podpurným opatřením je pozvolnější přechod mezi školami s nejvyšším a nízkým podílem.

Více než 93 % žáků s podpurným opatřením má podpurné opatření prvního až třetího stupně. Žáci se čtvrtým nebo pátým stupněm podpory jsou koncentrováni do malého počtu škol s malým počtem žáků (do 50 žáků).

Graf 6.1: Počty žáků dle stupně podpurného opatření na jednotlivých školách



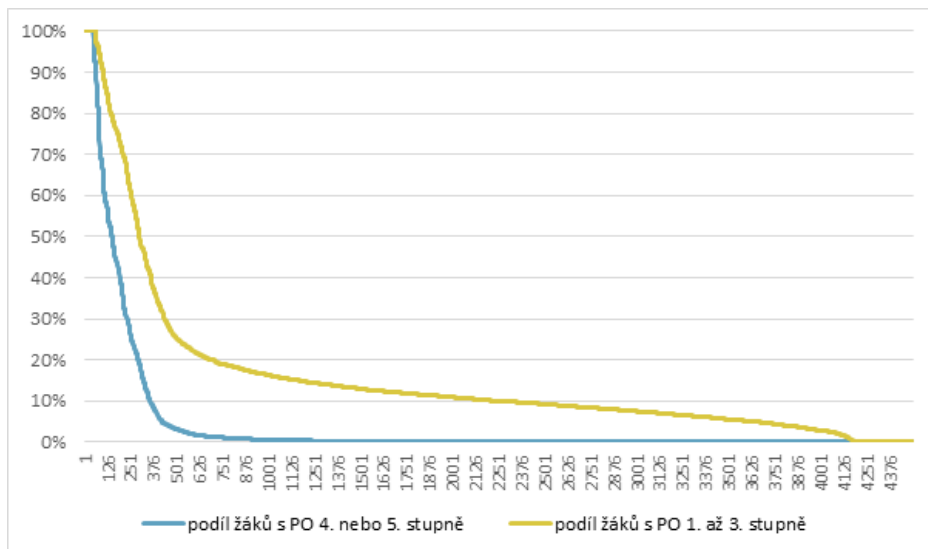
Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.

Poznámka: Jedná se o skládaný graf, kdy počty za jednotlivé kategorie jsou skládány na sebe, čímž vznikne celkový počet žáků školy.

Z grafu 6.1 je patrné, že žáci s podpurným opatřením v prvním až třetím stupni podpory se běžně vyskytují i ve velkých školách, ale jejich podíl se s rostoucím počtem žáků školy relativně snižuje.



Graf 6.2: Porovnání rozložení podílů žáků dle stupňů podpory mezi jednotlivými školami



Zdroj: Statistický výkaz o ZŠ (M3) k 30. 9. 2018.

Z porovnání rozložení podílů žáků dle stupňů podpory na všech základních školách je zřejmé, že podpurná opatření nižšího stupně jsou distribuována téměř na všech školách a jejich vyšší koncentrace se vyskytuje u méně než 10 % škol.

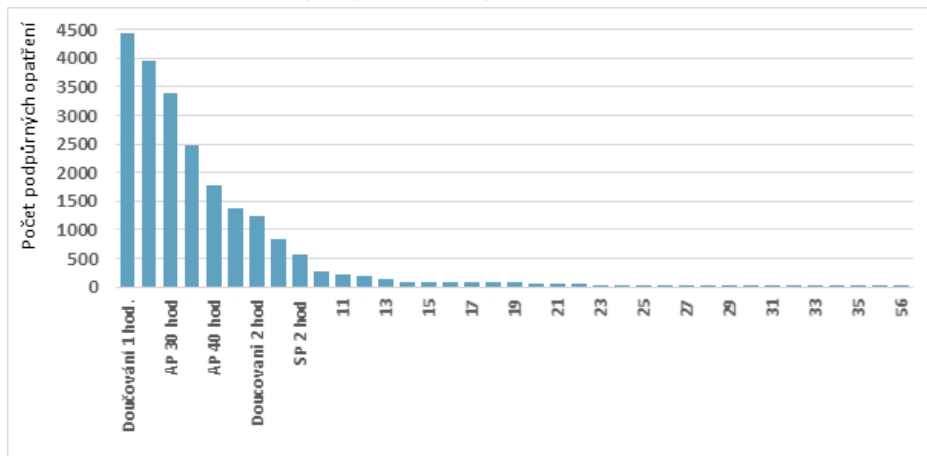
Vzhledem k tomu, že právě podpurná opatření nižšího stupně podpory jsou využívána u sociálně znevýhodněných žáků, popřípadě u žáků s méně závažným zdravotním znevýhodněním, a žáků s těmito stupni podpory je naprostá většina ze všech žáků s podpurným opatřením, můžeme statistické údaje o podpurných opatřeních využít k indikaci potenciálně sociálně znevýhodněných žáků, popřípadě k indikaci segregace v lokálních vzdělávacích systémech.

Pokud jde o vnitřní strukturu poskytovaných podpurných opatření z hlediska jejich typů, je zajímavé, že z celkového teoretického počtu téměř tisíce všech podpurných opatření uvedených v číselníku jich je v praxi využíváno jen minimum. Navíc i mezi reálně uplatněnými opatřeními existuje extrémní



diferenciace. Počet přiznaných opatření v tomto případě neodráží počet žáků s podpůrným opatřením, ale počet opatření, kterých může být přiznáno jednomu žákovi více.

Graf 7: Přehled počtu všech využitých podpůrných opatření ve školním roce 2017/2018



Zdroj: Statistický výkaz o podpůrných opatřeních (R 43 – 01).

Vysvětlivky:

Doučování – Pedagogická intervence ve škole

AP – Asistent pedagoga

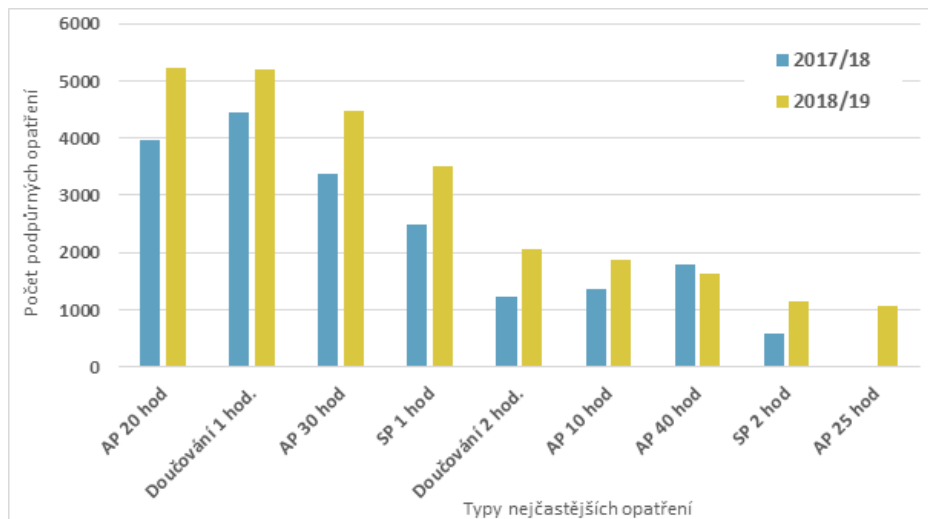
SP – Předmět speciální pedagogické péče

Celkem bylo ve školním roce 2018/2019 přiznáno 67 typů podpůrných opatření ve 29381 případech. V grafu je vyneseno devět nejčastějších typů za dva školní roky od doby, kdy začala být podpůrná opatření využívána. V grafu níže je přitom patrný nárůst téměř u všech typů opatření. To je pravděpodobně způsobeno skutečností, že zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb podle legislativní úpravy platné od září 2016 probíhalo ještě v průběhu školního roku 2017/2018 a také skutečností, že meziročně vzrostl počet žáků s kulturní odlišností a jinými životními podmínkami, kterým jsou od září 2016 podpůrná opatření hrazená prostřednictvím normované finanční náročnosti. Těmto žákům do té doby nebyla poskytována podpůrná opatření hrazená prostřednictvím příplatku k normativu, ale pouze vyrovnávací opatření hrazená z rozvojových programů MŠMT, jejichž čerpání nebylo nárokové. Růst tak téměř jistě nepředstavuje zhoršování



situace žáků, ale přesněji odráží skutečné speciální vzdělávací potřeby žáků, které nebyly v případě žáků s nezdravotními překážkami v učení do roku 2016 adekvátně saturovány.

Graf 8: Meziroční srovnání nejčastěji využívaných podpůrných opatření



Zdroj: Statistický výkaz o podpůrných opatření (R 43-01).

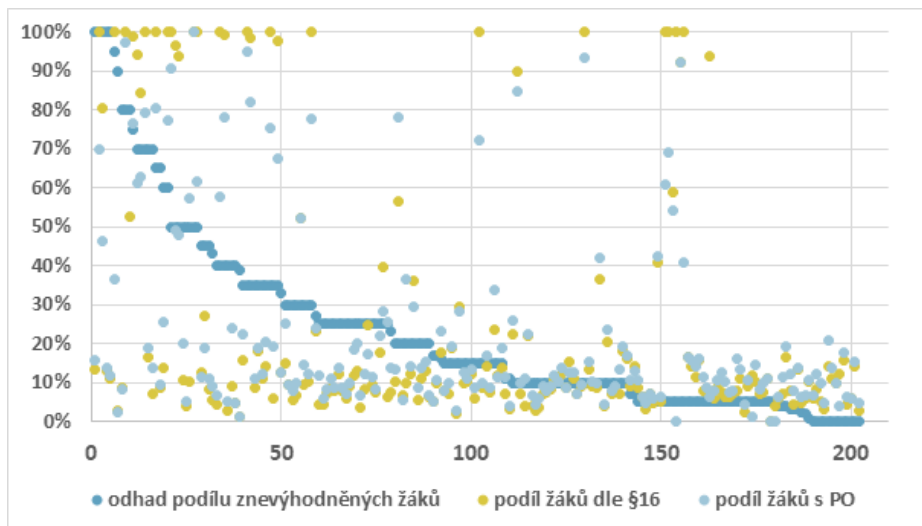
6.3 Sociální znevýhodnění v kontextu terénního výzkumu

Další rozměr porozumění reálnému obsahu statistických evidencí v podobě výše popsaných kategorií nabízí srovnání s výstupy z terénního šetření. To probíhalo v 70 obcích ohrožených sociálním vyloučením. V grafech níže jsou údaje o školách zahrnutých do terénního výzkumu. Celkem bylo takto mapováno přes 200 škol v deseti krajích. V rámci terénního výzkumu byl terénními výzkumníky od respondentů z řad pracovníků škol a NNO mimo jiné zjišťován přibližný podíl sociálně znevýhodněných žáků²⁶ na dotčených školách a výsledky byly porovnány se statistickou evidencí vycházející z výkazů o základní škole.

26 Primárním východiskem při tomto hodnocení bylo vzdělání rodičů, popřípadě další atributy vycházející z původní definice sociálního znevýhodnění uvedených v § 16 školského zákona.



Graf 9: Porovnání základních indikátorů vypovídajících o podílu znevýhodněných žáků na škole



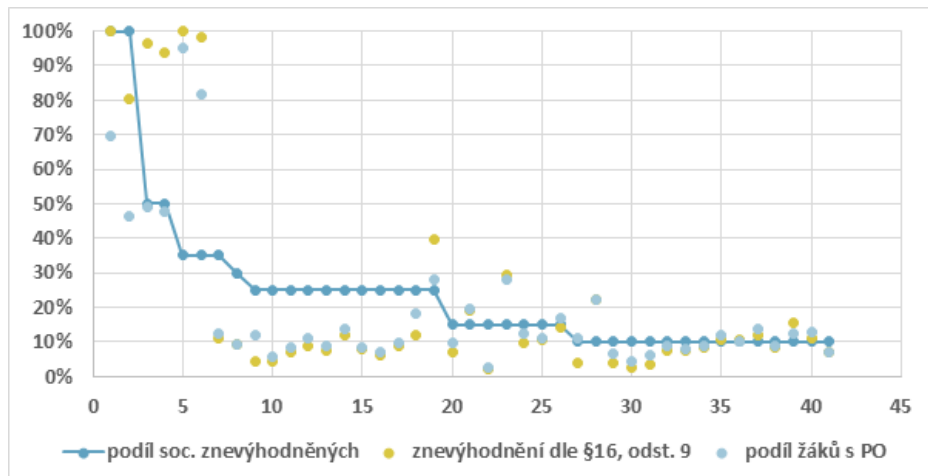
Zdroj: Statistické výkazy o ZŠ 2018, vlastní terénní výzkum.

Jednotlivé školy jsou řazeny sestupně dle podílu sociálně znevýhodněných žáků ve škole, jak jej odhadli klíčoví respondenti, přičemž lze konstatovat, že školy s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků mají také častěji vyšší podíl žáků s podpůrným opatřením.²⁷ Při bližší analýze však zjistíme, že v síle závislosti jsou značné regionální rozdíly.

27 Korelační koeficient je 0,39.



Graf 10: Srovnání odhadovaného podílu sociálně znevýhodněných žáků s dalšími kategoriemi indikujícími znevýhodnění v Karlovarském kraji



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018, vlastní kvalitativní šetření.

Pro srovnání jsou využitelná data za Karlovarský a Ústecký kraj, kde byl výzkum realizován na dostatečném množství škol, byť v Karlovarském kraji je vzorek škol hraniční. V Karlovarském kraji platí silná závislost mezi znevýhodněním podle § 16 odst. 9 a přiznanými podpůrnými opatřeními.²⁸ Hodnoty závislosti jsou dokonce nepatrně vyšší, než je celorepubliková hodnota (0,91). Zároveň je však i velmi vysoká závislost²⁹ mezi indikovaným podílem sociálně znevýhodněných žáků a právě znevýhodněním podle § 16 odst. 9. Lze se proto domnívat, že diagnostické kategorie uplatňované na školách v lokalitách Karlovarského kraje, kde probíhal výzkum, mají použitelnou vypovídací hodnotu.

Naproti tomu porovnávané hodnoty za školy Ústeckého kraje vykazují značné odlišnosti. Oproti Karlovarskému kraji i celorepublikovému průměru je na školách v Ústeckém kraji nižší souvislost mezi znevýhodněním podle § 16 odst. 9 a přiznanými podpůrnými opatřeními.³⁰ Zásadní rozdíl se ale nachází

28 Korelační koeficient je 0,95.

29 Korelační koeficient je 0,74.

30 Korelační koeficient mezi znevýhodněním podle § 16 odst. 9 a podpůrnými opatřeními je v Ústeckém kraji 0,78, v Karlovarském kraji 0,94 a hodnota za všechny školy



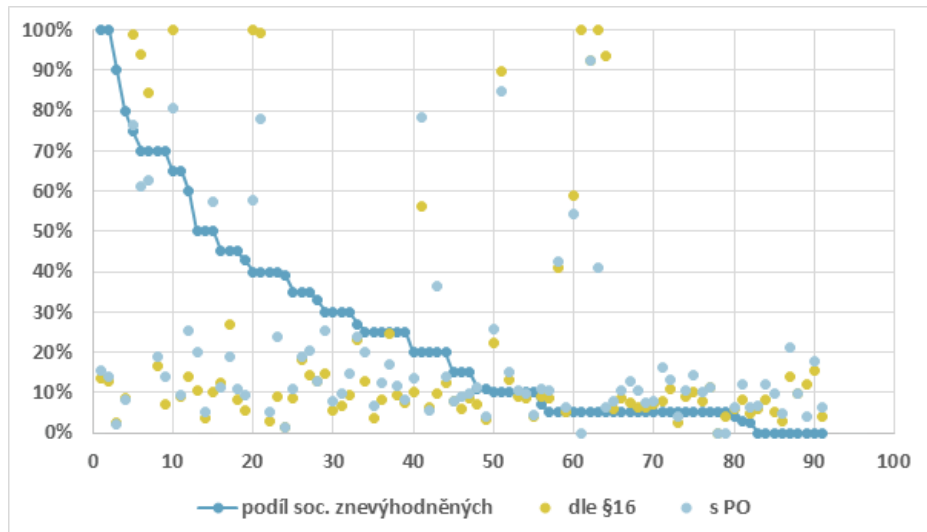
ve vztahu indikovaného podílu sociálně znevýhodněných žáků a statisticky vykazovanými kategoriemi (znevýhodnění podle § 16 odst. 9 a podpůrná opatření) ze strany škol.³¹ U části škol, kde výzkumníci indikovali relativně nízký podíl sociálně znevýhodněných žáků, to může být ovlivněno tím, že jde ve skutečnosti o školy zřízené podle § 16 odst. 9 (pro žáky se zdravotním postižením, resp. vývojovými poruchami učení nebo chování). Obtížnější jsou vysvětlitelné rozdíly u škol, kde byly výzkumníky v rámci rozhovorů s pracovníky škol zjištěny vysoké podíly sociálně znevýhodněných žáků, přičemž tyto školy vykazují jen minimální počty žáků s podpůrnými opatřeními. V několika případech se přitom jednalo o zjevně segregované školy. Na jedné straně tyto školy v některých případech neidentifikují potřebu individuální podpory žákům, protože složení tříd je z hlediska míry znevýhodnění homogenní. Problém ale může představovat i proces zajišťování podpory, který vyžaduje aktivní zapojení zákonného zástupce, což je právě u sociálně znevýhodněných rodin složité – ředitelé však tuto možnost při rozhovorech nezmiňovali. Zajímavou skupinou v tomto případě jsou školy s vysokým podílem vykazovaných žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9, ale jen s minimálním podílem žáků s podpůrným opatřením. Uvedení žáci tak byli vyšetřeni v poradenském zařízení, škola o výsledcích ví, a přesto tito žáci nečerpají podpůrná opatření, na která mají zákonný nárok.

v Česku je 0,91.

31 Korelační koeficient mezi hodnotami podílu sociálně znevýhodněných žáků a žáků s diagnózou je v Karlovarském kraji 0,74, ale v Ústeckém kraji jen 0,15.



Graf 11: Srovnání odhadovaného podílu sociálně znevýhodněných žáků s dalšími kategoriemi indikujícími znevýhodnění v Ústeckém kraji



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018, vlastní terénní šetření.

6.4 Optimální indikace sociálního znevýhodnění

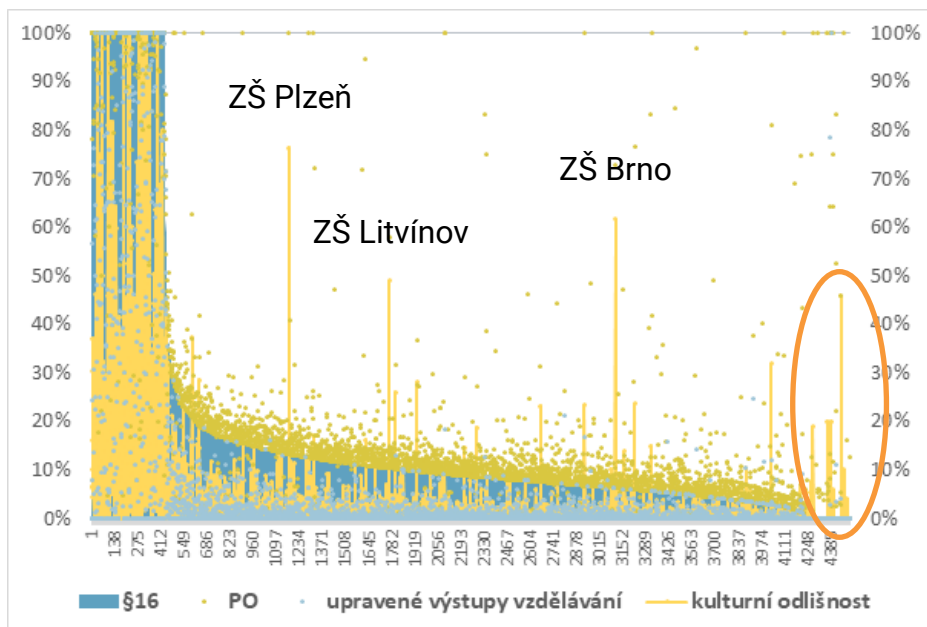
Jak již bylo zmíněno, existují značné regionální rozdíly ve statistické evidenci indikující sociální znevýhodnění. K názornému představení odlišností v aplikaci jednotlivých kategorií lze využít graf níže, kde jsou za všechny základní školy v ČR vyneseny hodnoty podílů žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9, s přiznanými podpůrnými opatřeními, s podpůrným opatřením spočívajícím v úpravě očekávaných výstupů a žáci, jejichž SVP pramení z jejich kulturní odlišnosti.

Z porovnání jednotlivých kategorií je zřejmé, že celkově spolu jednotlivé kategorie rámcově souvisejí. U škol s obecně nižším podílem žáků vzdělávaných podle § 16 odst. 9 jsou v téměř celém spektru škol nepatrně vyšší hodnoty podílů žáků s podpůrným opatřením s tím, že v několika desítkách případů jsou podíly žáků s podpůrným opatřením výrazně vyšší ve vztahu k ostatním kategoriím, což pravděpodobně odráží skutečnost, že dané školy dobře reflektují vzdělávací potřeby svých žáků a například využívají PO prvního



stupně bez finanční podpory atd. Naopak u škol se 100% podílem žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9 je řada škol, kde je podíl žáků s podpůrným opatřením nižší. Jak již bylo ale popsáno výše, obě indikace spolu úzce souvisejí a rozdíly jsou spíše strukturálního charakteru. Pokud jde o další indikaci, a to upravené výstupy vzdělávání, jde téměř výlučně o podmnožinu žáků se znevýhodněním podle § 16 odst. 9. Pouze přibližně v 10 případech je podíl žáků s upravenými výstupy vyšší, přičemž významnější shoda v obou indikacích je spíše u škol s nízkým podílem takových žáků a s rostoucím podílem se zvyšuje rozdíl v obou indikacích.

Graf 12: Porovnání podílů žáků dle zvolených kategorií na všech základních školách



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018

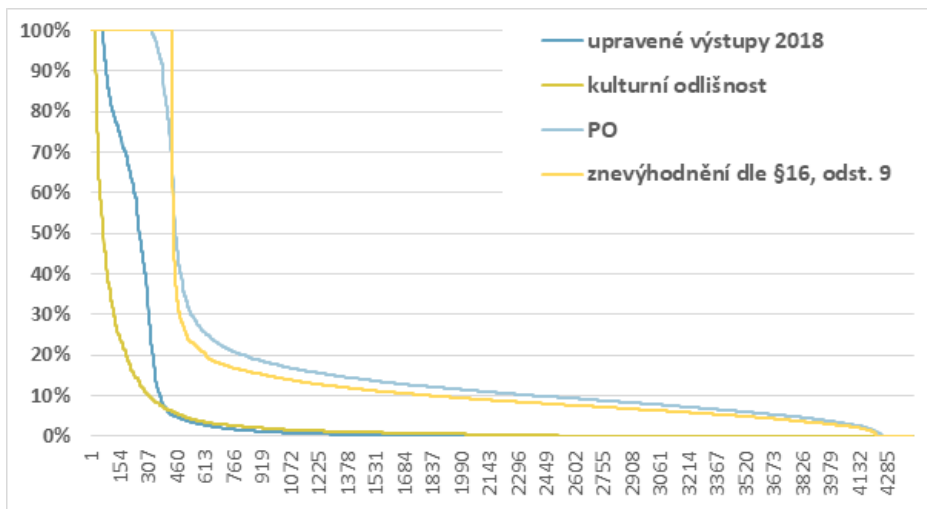
Větší odlišnosti můžeme pozorovat u podílu kulturně odlišných žáků. Několik vyhlášených segregovaných škol přiznává vysoký podíl právě kulturně odlišných žáků, ale podíly žáků z ostatních kategorií jsou jen nízké, podprůměrné. To může být způsobeno tím, že se rodiče na vyšetření do ŠPZ s žákem nedostavili, popřípadě ŠPZ nemá vhodné nástroje ke stanovení



podpory kulturně odlišným žákům. Specifickou množinou pak jsou školy, kde jsou nulové hodnoty ostatních kategorií kromě právě podílu kulturně odlišných žáků (viz graf 12).

Při porovnání jednotlivých charakteristik bez vzájemné provázanosti³² lze pozorovat podobnost mezi žáky s PO spočívajícím v upravených výstupech a kulturní odlišností na jedné straně a znevýhodněním podle § 16 odst. 9 a podpůrnými opatřeními na straně druhé. Zajímavostí je, že podle dat poskytnutých jednotlivými školami je v ČR 23 škol se 100% podílem kulturně odlišných žáků a zároveň téměř 2500 škol nevykazuje ani jednoho kulturně odlišného žáka. Pokud jde o upravené výstupy vzdělávání, tak v 66 základních školách má výstupy upraveno 100 % žáků a v případech více než 3200 škol nemá výstupy vzdělávání upraveny ani jeden žák. Podpůrné opatření nemá ani jeden žák pouze na 245 školách.

Graf 13: Porovnání rozložení jednotlivých kategorií (hodnoty nejsou vzájemně provázané)



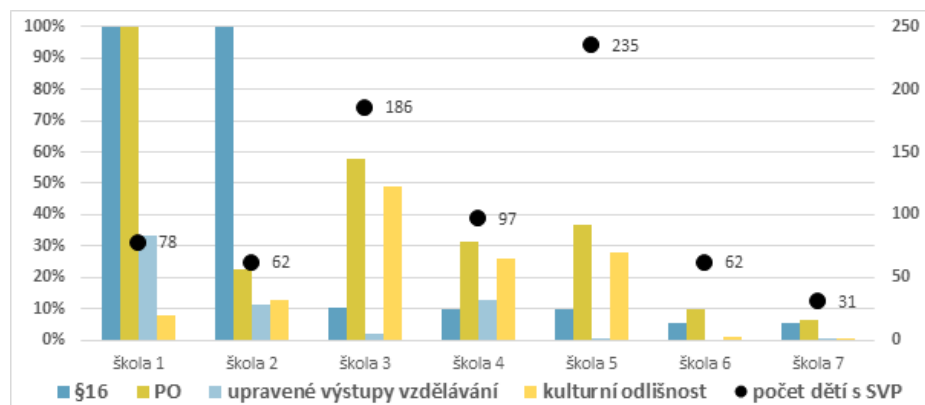
Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.

32 Školy s žáky ve sledovaných kategoriích jsou řazeny samostatně podle hodnot v konkrétní kategorii.



Výskyt žáků v jednotlivých kategoriích v případě konkrétních měst ukazuje na značně odlišnou praxi škol i obcí. Při detailním pohledu na jedno středně velké město v Ústeckém kraji, které je jedním z nejzatíženějších z pohledu sociálního znevýhodnění rodin (měřeno podílem dětí narozených matkám s nejvýše základním vzděláním), zjistíme, že většina škol s více než 300 žáky vykazuje žáky s kulturní odlišností i žáky s podpůrnými opatřeními. Výjimkou jsou dvě školy, označené v grafu č. 14 jako škola č. 6 a 7. První navštěvuje přes 600 žáků, druhá s téměř 500 žáky je soukromou školou se zaměřením na sport. V obou případech jde o školy vyhledávané většinou rodičů, které se svým složením žáků podstatně liší od ostatních obecních škol ve městě. Ani jedna z těchto škol nevykazuje významnější podíl žáků s kulturní odlišností a podíl žáků s podpůrnými opatřeními je nižší než 10 %.

Graf 14: Podíly znevýhodněných žáků na jednotlivých základních školách ve městě X



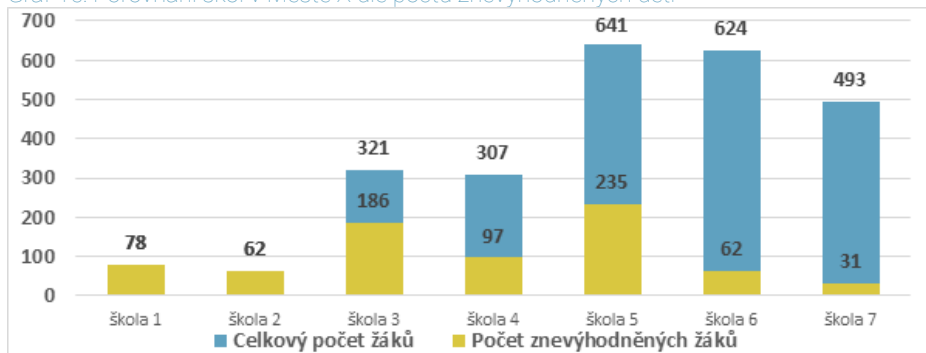
Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.

Úpravu výstupů vzdělávání nejčastěji využívají v bývalé základní škole praktické. Zajímavý je nízký podíl žáků vzdělaných podle § 16 odst. 9 ve všech běžných školách (3, 4 a 5), což může poukazovat na segregační mechanismy v lokálním vzdělávacím systému. Ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 (č. 2) téměř nevyužívají podpůrná opatření, což obecně není u těchto škol ojedinělý stav, protože podpůrná opatření nahrazuje právě přítomnost speciálních pedagogů i na žáky se zdravotním postižením zaměřené vybavení školy, nicméně i žáci těchto škol mají právní nárok na poskytování podpůrných opatření.



Další pohled nabízí porovnání počtu znevýhodněných žáků ve škole s celkovým počtem žáků. Z grafu výše jsou názorně vidět rozdíly v zatížení jednotlivých škol. Mezi znevýhodněné žáky jsou v tomto případě počítáni žáci s podpůrným opatřením s výjimkou základní školy speciální, kde je počet znevýhodněných žáků indikován počtem žáků vzdělávaných podle § 16 odst. 9. Tímto způsobem je možné porovnávat zatížení nejen konkrétní školy, ale také rovnoměrnost rozložení znevýhodněných žáků ve všech školách.

Graf 15: Porovnání škol v Městě X dle počtu znevýhodněných dětí



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.

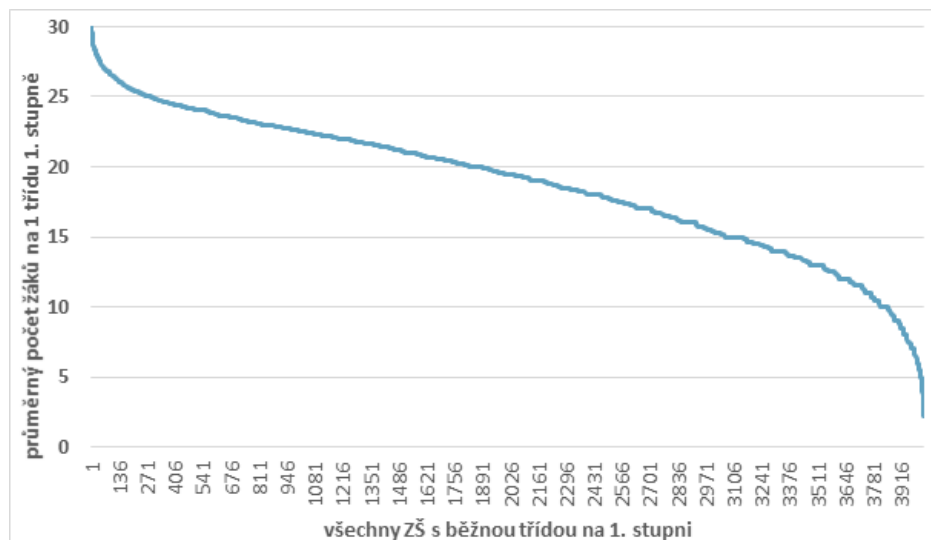
6.5 Velikost tříd a sociální znevýhodnění

Z výše uvedeného lze obecně konstatovat, že vyšší podíly nejen sociálně znevýhodněných žáků vykazují školy s menším počtem žáků. Zajímavé je také rozložení škol dle průměrného počtu žáků ve třídě na prvním stupni. Ačkoli panuje obecně sdílené přesvědčení nejen mezi laickou veřejností, že třídy na základních školách běžně navštěvuje 25 a více žáků, dle statistik je průměrný počet žáků na třídu celorepublikově 19, přičemž v těchto hodnotách není významnější regionální rozdíl jak na úrovni krajů, tak ani obcí s rozšířenou působností (dále jen „ORP“). Obecně platí, že menší počet žáků ve třídách je v menších obcích, popřípadě ve školách s pouze prvním stupněm. Naopak ve velkých městech jsou sice některé školy naplněnější, ale výsledné průměrné hodnoty srážejí méně žádané školy.



Dvacet pět a více žáků má v průměru na prvním stupni jen 10 % škol, přičemž ve většině případů jde o školy ve větších městech. Počet žáků ve třídě do značné míry ovlivňuje možnost učitele pracovat se znevýhodněnými žáky. Ve městech severozápadních Čech, nebo na severu Moravy tak existují relativně uspokojivé podmínky pro začleňování znevýhodněných žáků na většině škol, alespoň co do počtu žáků ve třídě.

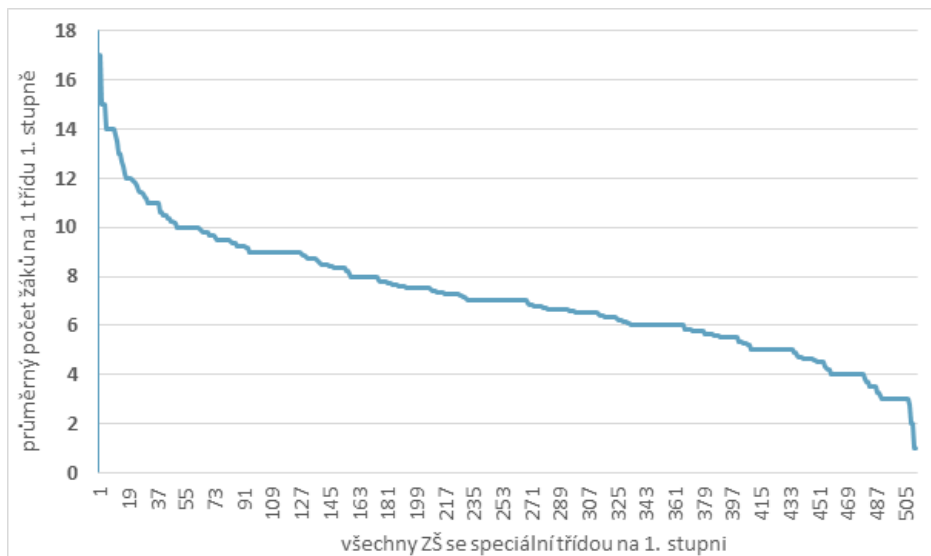
Graf 16: Průměrný počet žáků na 1 třídu 1. stupně běžných tříd ZŠ



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.



Graf 17: Průměrný počet žáků na 1 třídu 1. stupně speciálních tříd ZŠ



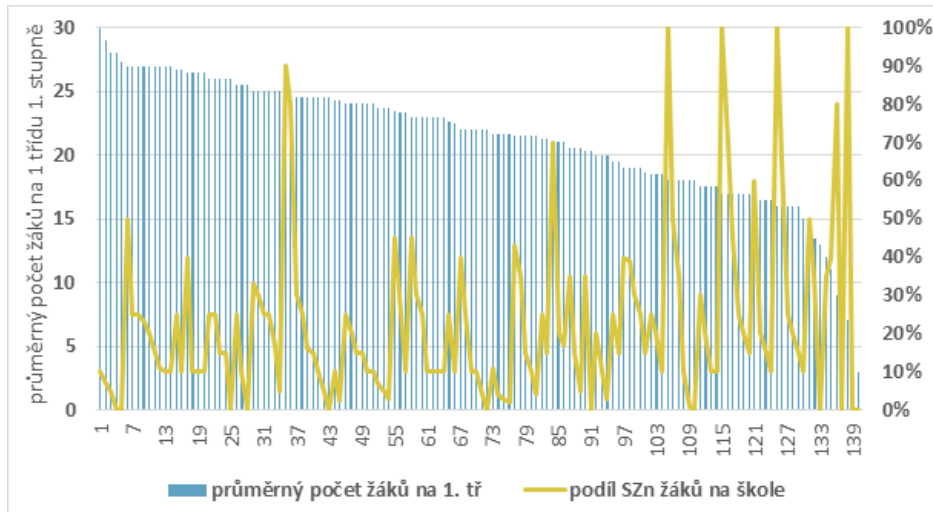
Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.

Ve speciálních třídách je ze zákona³³ situace oproti běžným třídám značně odlišná. Na 512 školách se speciální třídou je průměrný počet žáků ve třídě 7, přičemž 10 a více žáků je jen na 82 školách.

33 Maximální počet žáků ve třídě je omezen na 14, v případě tříd pro žáky s těžkým zdravotním postižením na 6.



Graf 18: Porovnání průměrného počtu žáků ve třídě 1. stupně s odhadem podílu sociálně znevýhodněných (SZn) žáků na škole



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018, vlastní kvalitativní šetření 2018.

I z údajů získaných v rámci kvalitativního šetření částečně vyplývá souvislost mezi podílem sociálně znevýhodněných žáků a počtem žáků ve třídě. Ve vzorku jsou zahrnuty jen ty školy, o kterých se podařilo získat podrobnější údaje v rámci terénního šetření, a tyto údaje byly doplněny z údajů ve statistických výkazech. Se snižujícím se průměrným počtem žáků ve třídě narůstá počet škol s významnějším podílem sociálně znevýhodněných žáků. To opět souvisí se skutečností, že segregované školy jsou v naprosté většině případů školami s nízkým počtem žáků.

6.6 Shrnutí

Z výše popsaného vyplývá, že nemáme jeden spolehlivý statistický indikátor, který by umožňoval identifikaci sociálně znevýhodněných žáků ve školách za účelem měření míry segregace ve městě. Na druhou stranu máme několik pomocných indikátorů, kterými lze identifikovat alespoň spodní meze zatížení škol, byť nejde vždy jen o žáky sociálně znevýhodněné. Například žáci se závažnými vývojovými poruchami učení, či ještě spíše chování představují



pro školy také zátěž a při rozhodování rodičů o volbě školy je vyšší koncentrace takových žáků podobně významným faktorem, jako vyšší koncentrace sociálně znevýhodněných žáků. U mentálního postižení významně převládá diagnóza lehkého mentálního postižení. Více než 93 % žáků s podpůrným opatřením má převažující stupeň podpory v rozmezí 1 až 3, což opět indikuje spíše žáky, kteří mohou být vzděláváni v běžných školách a mechanismy segregace se jich dotýkají a ovlivňují je podobně jako sociálně znevýhodněné žáky. Zároveň je zřejmé, že schopnost jednotlivých škol i školských poradenských zařízení vhodným způsobem identifikovat vzdělávací potřeby kulturně odlišných žáků je velmi omezená a v žádném případě se na vykázaná data nelze plně spolehnout. Zároveň celá praxe prochází v posledních letech proměnou, což se týká především podílu žáků s upravenými výstupy vzdělávání, které do jisté míry nahrazují dříve využívané vzdělávání podle přílohy RVP ZV pro žáky s LMP.³⁴

Analýza statistických dat rovněž dokládá značnou schopnost škol adaptovat se na nová opatření při zachování stávajících strategií. Napovídá tomu mimo jiné souvislost poskytování podpůrného opatření spočívajícího v upravených výstupech ze vzdělávání s kulturní odlišností žáků. Segregace ve vzdělávání přetrvává, ale systém se adaptuje na nové statistické kategorie. Statistická data rovněž ukazují na nejednotnou praxi školských poradenských zařízení na různých územích ČR.

S výjimkou Ústeckého kraje, kde jsou žáci s upravenými výstupy či potřebou podpůrných opatření koncentrováni i v několika větších školách, jsou segregované či segregací ohrožené školy spíše menší. Napovídá to hypotéze, že tyto školy mohou sloužit jako „odkladiště“ žáků, kteří by „zdržovali výuku“ ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Počet sociálně znevýhodněných žáků, identifikovaný na základě terénního šetření, nutně nesouvisí s počtem poskytnutých podpůrných opatření. Existují školy, do kterých dochází velké množství sociálně znevýhodněných žáků, nicméně podíl podpůrných opatření je výrazně proporcčně nižší. V tomto případě je nezbytné znovu odkázat k podmínkám přiměřenosti a nezbytnosti, kdy se ukazuje, že segregace těchto žáků nemůže být legitimizována zvýšenou

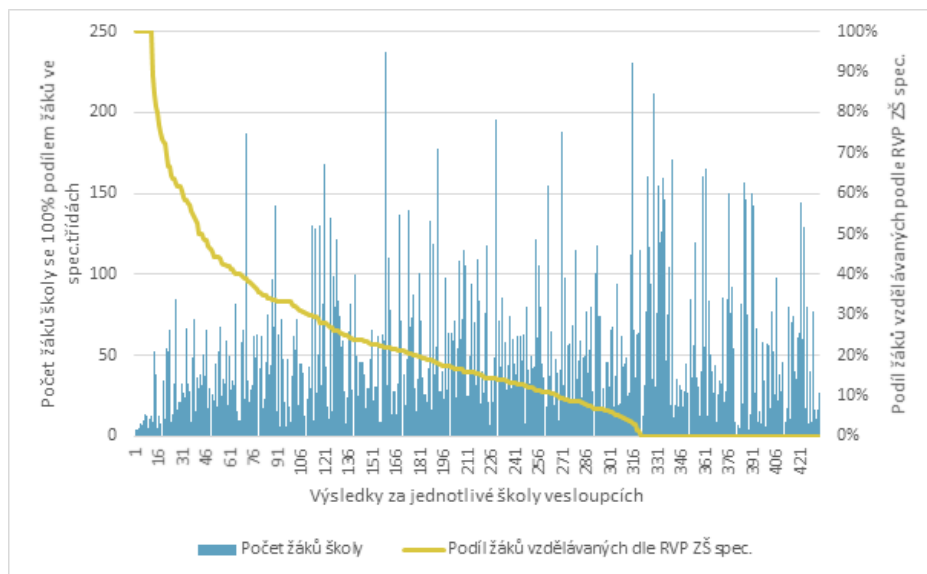
34 Podle RVP ZV – LMP jsou po přechodnou dobu stále ještě vzděláváni žáci na druhém stupni.



potřebou péče a pedagogické podpory, protože k ní objektivně nedochází. V těchto případech jde o důsledek segregačních mechanismů, které budou blíže popsány v následujících kapitolách.

K otázkám ohledně zastoupení škol vzdělávajících jen žáky podle RVP ZŠS je uveden graf 19, který ukazuje, že těchto škol je jen minimum, zvláště při přepočtu na počet žáků tyto školy navštěvujících.

Graf 19: Porovnání zastoupení žáků vzdělávaných podle RVP ZŠ speciální ve školách se 100% podílem žáků vzdělávaných ve speciálních třídách



Zdroj: Výkaz o ZŠ k 30. 9. 2018.



7 Modely mechanismů segregace

Obce mohou v řadě případů ovlivňovat nastavení lokálních vzdělávacích systémů ať už přímo stanovením školských obvodů, úpravou kapacit škol, slučováním či rušením škol či jmenováním ředitelů škol, tak i nepřímo například územním plánováním či bytovou politikou. Decentralizovaný a liberální systém organizace školství v ČR nechává značný stupeň volnosti v rozhodování obce jako zřizovatele školy. Tento manévrovací prostor využívají různé obce různě. Pro odlišení jednotlivých strategií jsme identifikovali několik typických modelů: (1) aktivně desegregující města – desegregační model; (2) aktivně segregující města – segregační model, (3) výběrový model, (4) pasivní obce – spontánní model. Tato kapitola se zaměří na podrobnější popis prvních tří typů.

Ze 70 obcí, které byly zahrnuty do analýzy, má 13 obcí pouze jednu školu. I ty jsou v grafu zahrnuty, protože v některých případech se i obec s jednou školou snaží předcházet segregaci. Rodiče jsou totiž schopni své dítě vozit i do vzdálenější nespádové školy, pokud se obávají snížené kvality výuky ve spádové škole. Zhruba polovina obcí do procesu segregace či desegregace ve vzdělávání aktivně nevstupuje a případná segregace či vyšší zastoupení sociálně vyloučených žáků je důsledkem spontánního vývoje – tradice a souhry různých lokálních a státních politik. Z obcí, kde jsme prováděli analýzu, zůstává 51 % pasivní. Spádové obvody dlouhodobě nemění a podle výpovědí místních aktérů do procesu rozmístování žáků nijak nezasahují. O zmírnění dopadu segregace aktivně usilovalo 17 % obcí a zhruba dvojnásobný počet jich naopak aktivně usiloval o vyčlenění sociálně znevýhodněných žáků z hlavního vzdělávacího proudu.



Graf 20: Podíl obcí dle přístupu k problému segregace



Zdroj: Terénní šetření, ASZ 2017–2019.

Poznámka: V souboru jsou zahrnuty i obce s jednou školou.

7.1 Desegregační model (případové studie Žáků, Učitelů a Družin)³⁵

Pouze v jednom z analyzovaných měst se daří řadu let systematicky předcházet segregaci ve vzdělávání. Přístup k desegregaci v Žákově je odborníky považován za ukázkový příklad dobré praxe a pozitivní výsledky potvrdil i náš terénní výzkum. Bohužel se nepodařilo najít žádný další příklad města, které by se svojí komplexností a dlouhodobostí přístupu Žákova výrazněji přiblížilo, byť Učitelov realizoval desegregační opatření několik let. Kromě těchto dvou byla identifikována dílčí opatření v dalších devíti městech. **Hlavním nástrojem u většiny měst byla úprava spádových obvodů s cílem rozdělení sociálně znevýhodněných žáků mezi více škol. Tato změna však většinou nebyla podpořena úpravou kapacit škol tak, aby odpovídaly potenciální spádové populaci, takže rodiče i nadále běžně přihlašují děti do nespádových škol, které je přijímají.** Ve výsledku tak kromě Žákova a Učitelova zůstal záměr desegregovat bez reálného dopadu. Jako příklad implementace takového opatření uvádíme Družinov.

35 Názvy měst a obcí jsou uváděny v anonymizované podobě.



7.1.1 Případová studie Žákov

Žákov je malé město s několika sociálně vyloučenými lokalitami. V Žakově se nacházejí čtyři základní školy běžného vzdělávacího proudu zřizované městem; jedna základní škola speciální a základní škola zřizovaná podle § 16 odst. 9 zřizovaná jiným subjektem a dále soukromá Montessori škola. Ve městě je několik mateřských škol a několik středních škol, vedle víceletého gymnázia několik odborných škol nabízejících maturitní i nematuritní obory.

V minulosti existovala v sociálně vyloučené lokalitě ještě prvostupňová základní škola, která byla před více než 10 lety zrušena. Šlo o školu s velkým počtem romských žáků, kteří vzhledem k omezenému kurikulu nebyli připraveni na další vzdělávání v jiných základních školách, kam na II. stupeň museli odcházet. Podobné riziko spatřoval školský odbor ještě u jedné základní školy. Dalším problémem bylo velké množství romských dětí, které vzhledem k umístění sociálně vyloučené lokality směřovaly na nejbližší základní školu.

Z těchto důvodů se odbor školství dohodl s řediteli na spravedlivé spádovosti a rovnoměrném zastoupení sociálně znevýhodněných žáků. Ke každé škole ve spádové oblasti náleží ulice, ve kterých bydlí sociálně znevýhodněné rodiny. Při stanovování spádových oblastí zřizovatel dbal, aby socioekonomická struktura žáků byla na všech školách podobná. V případě, kdy na některé ze škol vzroste počet sociálně znevýhodněných žáků, dochází k úpravám spádové oblasti, děje se tak ale jen nepříliš často. Ředitelé škol a odbor školství se dohodli na zavedení dalšího systémového opatření, které mělo posílit preventivní opatření před vznikem segregované školy – po zápise na ZŠ se ředitelé a odbor školství setkají a v případě významnějších rozdílů mezi přihlášenými znevýhodněnými žáky na jednotlivé školy usilují o takové přerozdělení, které nepovede k neúměrné zátěži určitých škol. Tento systém stále funguje. Setkání ředitelů škol a odboru školství probíhá zhruba 3x až 4x ročně. V současné době se odbor školství začíná zabývat novým fenoménem, segregací v mateřských školách.

Dříve se každá ze škol specializovala. Některé školy se snaží ve svém původním zaměření pokračovat alespoň částečně, aniž by však přispívaly k segregaci žáků. Rozdíly mezi školami spočívají v tom, zda vyučují či nevyučují matematiku



metodou profesora Hejného, zda v první třídě hláskují či slabikují, podporují či nepodporují obědy zdarma apod. Další rozdíl spočívá v tom, zda se orientují na standardní formu výuky, anebo zda se snaží být inovativní. Zástupci zřizovatele a neziskových organizací označují jednu školu jako progresivnější (začala s doučovacími kluby, zabývá se tandemovým vyučováním a formativním hodnocením, studiem přirozeného prostředí žáků ze sociálně slabých rodin apod.). Většina dotazovaných zástupců škol označila za zásadní problém odchody žáků na víceleté gymnázium.

Absence není na školách výjimečná, nicméně všichni shodně zmiňovali problém se skrytým záškoláctvím, které se netýká pouze sociálně znevýhodněných rodin, ale v některých případech především rodin ze střední a vyšší třídy. Jde tedy o jev, který se šíří mezi všemi žáky, aniž by byl charakteristický pro děti z určitého sociálního prostředí. Ředitelé škol spolu s odborem školství stanovili společná pravidla pro omlouvání a nakládání s absencí.³⁶

Doučovací kluby byly zahájeny okolo roku 2010 na jedné ze škol ve spolupráci s NNO. Od roku 2014 se konají na všech školách a jsou do nich zapojeny další organizace působící ve městě. Doučovací kluby jsou realizovány buď ve škole, nebo v sociálně vyloučené lokalitě. Ve škole doučují většinou pedagogové, v lokalitách pracovníci NNO, případně dobrovolníci z řad studentů pedagogické střední školy. Doučovací kluby v lokalitách mají omezenou kapacitu (3 děti na jednoho dobrovolníka) a určené časy pro jednotlivé ročníky ZŠ. NNO a ZŠ spolu komunikují prostřednictvím e-mailů a dalších on-line platform. Cílem této komunikace má být vzájemné informování o tom, co je s konkrétním dítětem potřeba probrat, na co si dát pozor a co se stihlo udělat.

Jedna ze škol ve spolupráci s neziskovou organizací založila ranní doučovací klub a dětské podpůrné centrum, které funguje na bázi předškolního klubu. Centrum je otevřeno každý pracovní den na 2 až 3 hodiny. Celkem je navštěvuje 12 dětí, z toho asi 5 pravidelně. Centrum pracuje i s rodiči. Každý měsíc

36 Komplikace spočívá v konfliktu mezi požadavkem škol mít omluvenky od lékaře a skutečností, že lékaři omluvenky vypisovat nemusí, případně jejich vystavení zpoplatňují. Respondenti také uvedli, že někteří lékaři „kryjí“ záškoláctví a omluvenky vystavují ad hoc, nicméně taková tvrzení se nepodařilo prokázat.



organizuje pro rodiče i děti exkurzi do mateřské školy. Při jedné ze škol je zřízena přípravná třída, která je jediná ve městě.

Město Žákov v minulosti dofinancovalo každé škole část úvazku asistenta pedagoga tak, aby mohl chodit do sociálně vyloučené lokality a komunikovat s rodiči znevýhodněných žáků. Výsledkem jsou výborné vztahy mezi některými školami a obyvateli sociálně vyloučených lokalit v jejich spádovém obvodu.

Příklad Žákova ukazuje, jakou roli hrají spádové obvody při posilování či oslabování segregace ve městě. Spádové obvody velmi často vycházejí z historie a odpovídají rutinám rodičů při volbě školy, které se ustavily přes generace – například v podobě výběru školy tradičně považované za „elitní“ či „romskou“.

Ačkoli takové nahlížení na školy nemusí nutně odpovídat politice zřizovatele, dochází k jeho automatické reprodukci. Zpřetrháním této historické kontinuity dochází i k narušení rutinních voleb a desegregaci celého systému. V našem výzkumu jsme se setkali s řadou obcí, které se podobají Žákovu před více než 10 lety, kdy spádové obvody pomáhají reprodukovat historicky ustálené vzorce chování. Příklad Žákova však ukazuje, že nestačí pouze změnit hranice spádového obvodu, ale je nutné i podporovat děti a rodiče sociálně znevýhodněných žáků a proměňovat také image některých škol. Pro úspěšný desegregační model je třeba nastavit i dobrou spolupráci jednotlivých škol mezi sebou a mezi školami a zřizovatelem.

7.1.2 Případová studie Učitelov

Učitelov je malé město s vyšším zastoupením sociálně znevýhodněných obyvatel. Ve městě jsou dvě lokality (spíše větší území), kde sociálně znevýhodnění lidé žijí. Představuje jedno z měst, které disponuje vysokým počtem základních škol na počet obyvatel dimenzovaných na silné populační ročníky ze 70. let, kdy se ročně rodil téměř dvojnásobný počet dětí oproti současnému stavu. Dříve či později proto musel začít proces redukce vzdělávací soustavy, který je nepopulární, ale bez kterého je rozsah vzdělávací soustavy ekonomicky neudržitelný.



Před rokem 2010 měly tři ze sedmi základních škol naplněnost hluboko pod 50 % a právě tyto tři školy zasáhla první vlna redukce. Reforma lokálního vzdělávacího systému v Učitelově se rodila již před komunálními volbami v roce 2010. Téma se proto začalo řešit aktivněji po komunálních volbách, kdy nedošlo k zásadnější obměně politické reprezentace.

Ze sedmi obecních základních škol byla jedna škola „zvláštní“ a další základní školu běžného vzdělávacího proudu téměř z 90 % navštěvovali romští žáci, což vedlo k její pověsti segregované školy. Do školy docházeli žáci z celého města, ačkoli v blízkosti sociálně vyloučených lokalit se nacházelo několik větších škol.

První varianta redukce, kterou zřizovatel zvažoval, počítala se zrušením segregované školy běžného vzdělávacího proudu, ale děti z prvního stupně měly být v této variantě přesunuty na segregovanou bývalou zvláštní školu, až druhý stupeň na nesegregovanou základní školu hlavního vzdělávacího proudu. To by ale problém segregace nevyřešilo, jen přesunulo. Proto bylo nakonec zvoleno řešení v kombinaci se zásadní změnou školských obvodů a cíleného rozdělení sociálně znevýhodněných žáků. Zcela zrušena byla segregovaná základní škola hlavního vzdělávacího proudu (včetně zavření budovy), dále byly sloučeny dvě školy hlavního vzdělávacího proudu, ale budovy obou škol nadále zůstaly v provozu. Děti z jedné vyloučené lokality byly nově rozděleny mezi dvě základní školy hlavního vzdělávacího proudu a děti z druhé lokality byly rozděleny mezi základní školu hlavního vzdělávacího proudu a bývalou „zvláštní“ školu.

Do řešení byli pod vedením školského obvodu zapojeni všichni relevantní aktéři od základních škol přes Agenturu pro sociální začleňování po neziskové organizace, které zajišťovaly mimoškolní podporu ve vzdělávání. Samotné rušení segregované školy provázal velký odpor ze stran pedagogů této školy s výraznou podporou rodičů znevýhodněných žáků. Zatímco učitelé se obávali o svoji budoucnost, rodiče se obávali přestupu žáků na jiné základní školy a s tím spojených vyšších nároků na domácí přípravu. Reforma byla provedena v roce 2011 a první roky se neobjevovaly významnější problémy.

V posledních letech však zástupci města poukazují na vysokou míru migrace spojenou s nestabilním bydlením. Vedení základních škol se na základě svých zkušeností domnívá, že nejvíce problémů mají děti, jejichž rodiče se do Učitelo-



va přistěhovali v domnění, že je v městě „dobré žít“ a po půl roce se stěhují zase pryč. Vedení škol uvádělo, že se jedná o rodiny ze vzdálených i relativně blízkých měst. Takové rodiny a jejich děti mají velký problém s adaptací na nové prostředí, ale hlavně na edukaci a požadavky jednotlivých pedagogů. To má za důsledek mnoho výchovných i vzdělávacích konfliktů, které se projevují mj. zhoršeným chováním těchto dětí a velkým propadem znalostí oproti většině dětí na škole. S rodinami, které v Učitelově žijí delší dobu (několik let), problémy nejsou tak závažné.

Školy využívají dostupná podpůrná opatření. Dá se říci, že s problematikou sociálního vyloučení se setkávají všechny základní školy, byť dvě z nich ve větší míře než jiné.

Problém se dotýká také vnitřní organizace výuky ve školách, která se pozvolna proměňuje. Ředitelka jedné ze škol plánuje zrušit rozlišování dětí do jazykových tříd a ostatních tříd s tím, že zamezí rozlišování dětí na „slabší“ a „chytřejší“. Děti ze SVL chce vzdělávat společně s dětmi nadanými, a tím i zvýšit motivaci dětí ze SVL. Důvodem je i to, že v „běžných“ třídách je velmi náročné učit. Na jiné škole je menší počet dětí ze SVL, takže problémy s jejich vzděláváním mohou řešit individuálně.

K rozdělení sociálně znevýhodněných dětí pomocí školských obvodů došlo v roce 2011, ale od té doby se situace značně proměnila, mj. v důsledku výše popsané migrace. K dlouhodobé udržitelnosti desegregační politiky je nezbytné průběžně vyhodnocovat situaci a přiměřeně tomu měnit spádovost a upravovat kapacity škol tak, aby nedocházelo k neúměrné zátěži jednotlivých škol. V Učitelově jsou nyní v důsledku změn rozmístění sociálně znevýhodněných žáků v (neměnicích se) školních obvodech dvě školy zatíženy ve větší míře než ostatní.

Učitelov oproti Žákovu po změně spádových obvodů v desegregačních snahách nepokračoval, což lze přičíst i demografické situaci ve městě. Městu chybí mechanismus vyrovnávající počty sociálně vyloučených žáků mezi jednotlivými školami. Zároveň se ukazuje, že pro udržitelnost desegregačních opatření jsou takové mechanismy klíčové.



7.1.3 Případová studie Družinov

Družinov je dalším městem, kde proběhly změny školských obvodů s cílem zmírnit riziko segregace. Oproti předchozím příkladům se však jedná o malé město, které se navíc v posledních letech v potýká s výraznou socioekonomickou proměnou svých obyvatel. Z města se vystěhovala značná část obyvatel a tento trend po roce 2011 ještě výrazně roste, počet obyvatel setrvale klesá. Dále je zaznamenán strmý nárůst podílu dětí narozených matkám s nejméně základním vzděláním. Za šest let se tento podíl zvýšil z cca 25 % na 40 %, což vypovídá o narůstající míře sociálního znevýhodnění obyvatel. Je proto zřejmé, že z města se stěhují především lidé s vyšším socioekonomickým statutem a podíl nejhudších lidí se kontinuálně zvyšuje. Koncentrace chudoby ve městě postihuje mnoho oblastí, vzdělávání nevyjímaje. Několik respondentů také zmiňovalo rasismus ve vedení města a nenávistné výroky starosty na stranu Romů.

Ve městě není jedna velká vyloučená lokalita, ale je zde několik ulic, kde jsou sociálně znevýhodnění lidé více zastoupeni. Jedná se o zhruba 20 objektů, kde žije cca 600 až 800 obyvatel. Ve městě se nacházejí tři základní školy. Jedna je základní škola praktická zřizovaná krajem a druhé dvě jsou základní školy hlavního vzdělávacího proudu zřizované obcí.

Přes zmíněné postoje starosty se však vedení obce zhruba před 3 lety rozhodlo změnit spádovou vyhlášku, neboť většina sociálně znevýhodněných dětí navštěvovala pouze jednu základní školu. Škola se historicky prezentovala jako otevřená romským žákům, a proto si ji Romové vybírali, navíc byla pro sociálně vyloučené lokality přirozeně spádová. Ve snaze zabránit segregaci ve vzdělávání a koncentraci romských žáků v jedné škole přijalo vedení města novou vyhlášku, která některé ulice s vyloučenými lokalitami přiřadila do spádového obvodu druhé školy hlavního vzdělávacího proudu.

Druhá škola však byla a je považována za školu „prestižní“, která romské děti z důvodu naplněnosti odmítala. Pokles dětí ve městě se však dotkl všech škol. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí ale stále preferují původní spádovou školu, a druhou ZŠ tak navštěvuje jen zlomek těchto dětí. Původní škole se tak daří naplňovat kapacity, i když problém i nadále představují přechody



děti z druhého stupně školy na druhou ZŠ, popřípadě na gymnázium, které sídlí ve stejné budově jako druhá ZŠ. Procesní aktivity směřující ke zmírnění segregace nejsou úspěšné díky jistému soupeření obou zmíněných škol.

Příklad Družinova ukazuje na nutnost koordinace aktérů a spolupráci škol ve městě, na setrvačnost sociálně vyloučených rodin při volbě školy i na dopady soutěžního nastavení vztahů mezi školami. Zároveň ve srovnání s předchozími sondami vykazuje Družinov větší diferenciaci podílu znevýhodněných žáků na jednotlivých školách. Z těchto měst má také jako jediný základní školu zřízenou podle § 16 odst. 9 i základní školu speciální zřízovanou krajem.

7.1.4 Shrnutí – desegregační model

Předpokladem úspěšné desegregace je vize a kontinuita v rozhodování zástupců vedení města. Překážkou takové změny mohou být obavy lokálních politiků z důsledků aktivit, které nemají širokou podporu veřejnosti. Úspěch desegregace prezentovaného modelu stojí na čtyřech klíčových pilířích: (1) dobré nastavení spádových obvodů (včetně stanovení školských obvodů reflektující výskyt sociálně vyloučených lokalit a úpravy často nadhodnocených rejstříkových kapacit škol), případná změna spádové vyhlášky (desegregační snaha neskončila novým vymezením obvodů, ale pokračuje prostřednictvím pravidelných setkávání relevantních aktérů); (2) zapojení všech relevantních aktérů (zejména základní a mateřské školy, neziskové organizace atd.) a kontinuální koordinace škol ze strany zřizovatele, pravidelná revize naplňování stanovených cílů; (3) zachování různosti vzdělávacího systému – desegregace nebyla provedena na úkor snížení diverzity a omezení nabídky různých vzdělávacích programů (školy si často zachovaly svoje zaměření a odlišnost v rámci systému, nicméně tato odlišnost nepřispívá k segregaci žáků a žákyň) a (4) personální podpora, návazné služby a aktivity, jako je doučování či pomoc asistentů pedagoga při práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit.



7.2 Segregační model (případové studie Starostov a Zřizovatelov)³⁷

Pokusů, jak systematicky posilovat segregaci dětí v lokálních vzdělávacích systémech, jsme identifikovali celou řadu. V žádné obci, kde jsme realizovali terénní výzkum, však nebyl zjištěn tak silný segregující mechanismus, než jaký zvolili ve Starostově. Starostov je tak v přístupu k segregaci jistým protipólem Učitelovu. Různé variace segregace však najdeme v desítkách měst a na území celé republiky půjde pravděpodobně o daleko větší počet obcí. Níže uvádíme poměrně jednoznačné případy segregačních mechanismů Starostova a Zřizovatelova.

7.2.1 Případová studie Starostov

Starostov je středně velké město, které má na svém území větší počet sociálně znevýhodněných (převážně romských) obyvatel. Původně byli tyto obyvatelé výrazněji zastoupeni v centru města, ale prostorový vzorec jejich bydlení se v posledních dvou desetiletích proměnil. Zejména po roce 2008 s nástupem hospodářské krize došlo postupně odchodem zahraničních pracovníků k uvolnění kapacit ubytoven, do kterých byly sociálně vyloučené domácnosti z části vytlačeny. Ubytovny jsou ve Starostově rozptýleny téměř po celém území města, v řadě případů ve starých průmyslových zónách, které jsou špatně dopravně dostupné. V jednotlivých ubytovnách žije od několika dětí až po desítky dětí ve věku povinné školní docházky. Přesto zůstává podíl sociálně znevýhodněných obyvatel v jedné ze čtvrtí významný.

Místní vzdělávací systém se skládá ze zhruba 10 základních škol zřizovaných městem a několika základních škol zřízených jinými subjekty. Městem zřizované školy mají kapacity zhruba 300 až 600 žáků, s výjimkou školy Jedna s nižší kapacitou. Také kapacity škol jiných zřizovatelů jsou zhruba do 200 žáků.

Základním nástrojem segregace ve Starostově je systematické směřování sociálně znevýhodněných žáků na školu Jedna, která byla dříve základní školou praktickou. Stejně jako u měst snažících se o desegregaci i v tomto případě

37 Názvy měst a další informace, které by je mohly identifikovat, byly anonymizovány.



se stala hlavním nástrojem řešení úprava spádových oblastí škol.

Rozestřehování sociálně vyloučených domácností na ubytovny po celém městě mohlo být příležitostí pro desegregaci ve vzdělávání, protože z jednotlivých ubytoven jsou nejlépe dostupné různé základní školy. Sociálně vyloučené domácnosti žijící na ubytovnách v nich však nejsou (nemohou být) hlášeny k trvalému pobytu. Formálně je místem jejich trvalého pobytu sídlo městského úřadu v ulici Ohlašovna.

Po roce 2010 vešla v účinnost obecně závazná vyhláška o školských obvodech spádových ZŠ. Došlo k významné změně spádovosti. Ulice Ohlašovna, kde je v sídle městského úřadu přihlášena k trvalému pobytu většina osob bydlících na ubytovnách, se stala spádovou oblastí pro ZŠ Jedna. Trvalý pobyt zde mají desítky osob žijících na ubytovnách.

Změnu spádovosti lze jednoznačně vnímat jako silně segregační. Základní škola Jedna je sice již řadu let oficiálně školou základní, převážná část dětí se zde však nevzdělávala podle vzdělávacího programu pro základní školy a navštěvovali ji téměř výhradně žáci z chudých a sociálně znevýhodněných rodin. Takto nastavená spádovost nemá logiku ani z hlediska docházkové vzdálenosti, vzhledem k tomu, že ZŠ Jedna je od ulice Ohlašovna vzdálena více než 3 km a několik dalších škol se nachází podstatně blíže této ulici.

Nastavené spádové obvody jsou v případě sociálně znevýhodněných dětí skutečně využívány, a to dokonce pro děti z ubytovny na druhém konci města, které dojíždějí každý den do ZŠ Jedna více než 6 km.

Ve Starostově nalezneme i další segregovanou školu, kde je sociálně znevýhodněna zhruba polovina z jejich asi 300 žáků. Tento podíl sociálně znevýhodněných žáků je primárně důsledkem rezidenční segregace v přílehlé čtvrti, kde zůstal zachován vyšší podíl sociálně znevýhodněných domácností, a pro kterou je škola spádová. V tomto případě však nejde o žádný unikát a situace je podobná i v desítkách jiných škol v ČR.

Naopak ve všech ostatních školách je podíl sociálně znevýhodněných žáků relativně nízký – tvoří méně než desetinu celkového počtu žáků. V jedné



ze škol jiného zřizovatele sociálně znevýhodnění žáci v podstatě nejsou přítomni. Změna spádových obvodů směřující k desegregaci dvou segregovaných škol by proto nevedla k významnému zvýšení podílu znevýhodněných žáků v ostatních školách.

Příklad Starostova tak ukazuje setrvačnost a odolnost systému segregovaného školství, kdy vyhlášky a další principy jsou účelově využívány k tomu, aby konzervovaly segregovaný systém ve městě. Udržování segregáčnických vzorců je tak cílenou prací lokálních politiků, jak „chránit“ školy hlavního vzdělávacího proudu před žáky, kteří jsou většinou populací často vnímáni jako problémoví (viz kapitola 10).

7.2.2 Případová studie Zřizovatelův

Zřizovatelův je příkladem jiného středně velkého města, ve kterém je však oproti Starostovu dlouhodobě vyšší podíl sociálně znevýhodněných obyvatel. Místy jejich koncentrace nejsou ubytovny, ale několik čtvrtí ve městě. Také ve Zřizovatelově dochází k určitým proměnám v rezidenční segregaci, dlouhodobě nejméně prestižní čtvrti si však svůj nízký sociální statut udržují.

Místní vzdělávací systém se – obdobně jako ve Starostově – skládá ze zhruba 10 základních škol zřizovaných městem a několika základních škol zřízených jinými subjekty. Městem zřizované školy mají kapacitu zhruba 300 až 600 žáků, s výjimkou dvou až tří škol s nižší kapacitou (bývalé základní školy praktické nebo školy v okrajových částech města s nižší kapacitou). Také kapacita škol jiných zřizovatelů je zhruba do 200 žáků.

Prakticky všichni respondenti z řad ředitelů škol se shodovali na tom, že sociální složení města se stále zhoršuje. Naopak dlouhodobé srovnání ukazatelů sociálního znevýhodnění však ukazuje na stagnaci/stabilizační situaci. Někteří ředitelé poukazovali na to, že je stále více dětí s různými SVP. Vzhledem k nespokojenosti některých rodičů se situací ve městě vznikly ve Zřizovatelově dokonce soukromé základní školy, přitom spádové obvody škol jsou dlouhodobě nastaveny segregáčnické, aby „elitnější“ školy nebyly ohroženy docházkou přirozeně spádových sociálně znevýhodněných žáků.



Z hlediska organizace spádových obvodů reprezentuje politika města poměrně typický přístup velké části měst v ČR. Jedna z rozsáhlých sociálně vyloučených lokalit se nachází v blízkosti „elitní“ základní školy. Přesto je tato lokalita uměle přiřazena ke spádové oblasti jiné školy. Děti z této lokality však docházejí také do dalších dvou škol mimo svůj spádový obvod. Do těchto škol docházejí sociálně znevýhodnění žáci také z jiných částí města. Právě ředitelé těchto škol usilovali o změnu spádových obvodů a rovnoměrnější rozložení sociálně znevýhodněných žáků mezi všechny přirozeně spádové školy. Vedení města však tyto návrhy odmítlo řešit.

Výsledek politiky města takový, že ve městě jsou dvě školy (dohromady s více než 400 žáky), které vzdělávají výhradně žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, a dalších více než deset škol, kde jsou sociálně znevýhodnění žáci zastoupeni mnohem méně, na některých školách dokonce jen v jednotkách procent.

7.2.3 Shrnutí – segregační model

Stejně jako může být úprava školských obvodů cestou k řešení problému se segregací, tak lze tento nástroj zneužít i pro posílení segregace, jak je patrné na příkladu Starostova a částečně i Zřizovatelova. Situace ve Zřizovatelově ukazuje, že i když mají ředitelé ohrožených nebo segregovaných škol zájem situaci systémově řešit, jejich vliv na rozhodování politické reprezentace je jen malý. Pro segregační modely je klíčové nastavení lokální politiky, jejímž hlavním cílem je ochrana škol hlavního vzdělávacího proudu (nebo škol vnímaných jako „elitní“) před sociálně znevýhodněnými, romskými žáky. Zatímco v takzvaném výběrovém modelu, který bude představen v následující části textu, nastavení spádových obvodů usiluje o zachování výběrové alternativy (převládajícím mechanismem segregace je přesun studijně nadaných dětí do elitních škol), v případě segregačního modelu úprava spádových obvodů usiluje o vytlačení problémově vnímaných žáků do omezeného segmentu škol a zabránění tomu, aby slovy některých aktérů „kontaminovali“ školy, do nichž docházejí „běžní žáci“. Nejde již o automatické přebírání historicky ustálených vzorců chování, ale o opatření, které vychází z politické vůle či je posvěceno lokální politickou elitou.

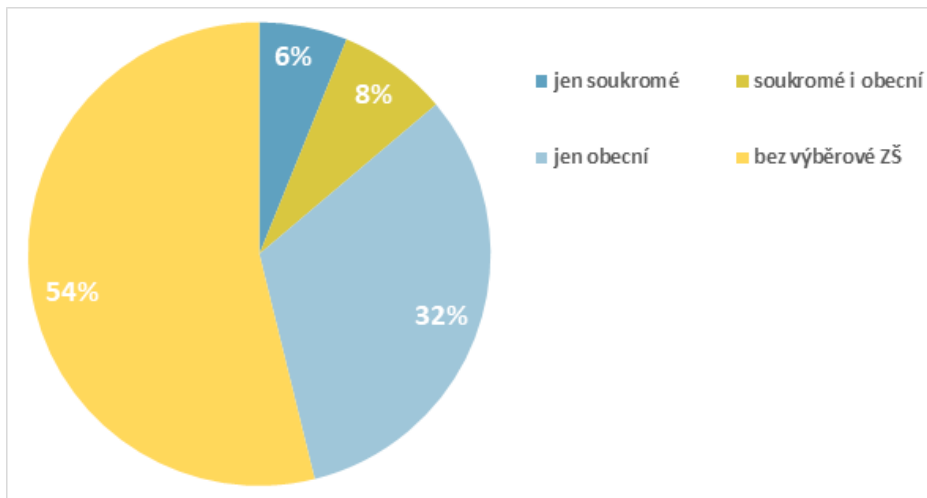


7.3 Výběrový model (Případová studie Kroužkov)

Jistou podmnožinou segregačního modelu je případ, kdy město systematicky vytváří výběrové školy. V městech je tato forma segregace velmi rozšířená, přičemž nejde zdaleka jen o případy oficiálně výběrových škol. Roli výběrových škol by měly primárně plnit školy soukromé, kde si rodiče připlácejí za exkluzivnější vzdělávání. V řadě měst však začaly tuto roli suplovat školy obecní, což má pro rodiče – voliče velkou výhodu v podobě podstatně nižších nákladů, byť v řadě škol se i v těchto školách nějaké poplatky platí.

Měst, kde roli výběrových škol tvoří pouze soukromé instituce, je 6 %, o něco větší je podíl měst, kde tuto roli plní oba typy škol a ve třetině měst to jsou jen obecní školy. Vysoký podíl obcí bez výběrové školy je dán skutečností, že mezi téměř 70 obcemi, kde byl prováděn výzkum, bylo 13 obcí pouze s jednou školou, kde aspekt výběrovosti není relevantní.

Graf 21: Podíl obcí s výběrovými základními školami, dle zřizovatele



Zdroj: Terénní šetření, ASZ 2017–2019.



Nejčastější model, jak z obecní školy vytvořit výběrovou instituci, je zúžení jejího spádového obvodu, aby přirozeně spádová dětská populace byla maximálně poloviční ve vztahu ke kapacitám školy. To umožní škole brát děti z území celého města a zároveň jsou neformální cestou odrazovány „nechtěné“ děti, jako například ty sociálně znevýhodněné s odkazem na „přílišnou náročnost“ školy. Výjimkou nejsou ani různé formy výběru dětí, pohovory s rodiči atd. V podstatě máme dva základní typy výběrových škol. Jedny zaměřené na děti vzdělanějších rodičů, kdy se školy profilují jako školy s rozšířenou výukou jazyků. V menší míře jde o školy zaměřené na rozšířenou výuku matematiky, popřípadě jde o školy s obecně vysokou úrovní školní přípravy. Druhou větší skupinou výběrových škol jsou sportovní školy. Ty se zaměřují především na děti rodičů s vyšším ekonomickým statutem, jelikož sportovní vybavení a časté školní výjezdy jsou velmi nákladné. Z rozhovorů s respondenty však vyplývalo, že v posledních letech v řadě měst od sportovní profilace školy spíše ustupují, zatímco jazykové školy i nadále fungují.

Výběrové školy existují v téměř všech větších městech bez ohledu na problematiku sociálního vyloučení. Příkladem města z ohroženého regionu, segregovaným školstvím, a právě výběrovou školou je Kroužkov.

7.3.1 Případová studie Kroužkov

Kroužkov je středně velké město, které má na svém území také sociálně vyloučenou lokalitu. V Kroužkově tvoří místní vzdělávací soustavu opět zhruba 10 škol. Spádovost škol je řízena obecní vyhláškou. Zajímavostí je ZŠ Mazánkova v centru města, která má úmyslně nastavený malý spádový obvod ve svém nejbližším okolí, přestože ji navštěvuje nejvíce dětí ve městě. Spádový obvod u této školy byl stanoven jen kvůli MŠMT – respondenti uváděli, že kdyby to nebylo povinné, spádovost by tato škola neměla nastavenou žádnou.

Z výpovědí byla patrná spokojenost představitelů města především s tím, že každý rodič si může najít školu přesně pro své dítě. Je však evidentní, že ve městě jsou dvě velmi prestižní školy (Mazánkova a Sportovcova), jejichž pověsti se blíží ještě škola Snaživá), dále pak početná skupina škol považovaných za běžné/průměrné a také tři „segregované“ školy. Téměř všichni klíčoví aktéři jsou spokojeni, ale představitelé obou segregovaných škol by přivítali



změnu, která by zamezila koncentrování „znevýhodněných“ dětí v jejich základních školách. Tyto školy mají oproti ostatním školám mnohem nižší (třetinovou a menší) kapacitu. Opět by tedy bylo možné úpravou spádových obvodů zajistit nesegregované vzdělávání, aniž by muselo dojít k razantnímu zvýšení podílu sociálně znevýhodněných žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Vznik výběrových škol má dlouhou tradici, v podstatě již z komunismu, kdy soukromé školy ani zřizovány být nemohly, ale poptávka po kvalitnějším vzdělávání tu existovala již tehdy. Rodiče dětí vyhledávajících takovou nabídku bývají na úrovni města spíše ti vlivnější. Šance na změnu těchto zaběhnutých mechanismů jsou jen minimální a většina nových představitelů města se na situaci rychle adaptuje. Navíc jde o široký zájem napříč politickým spektrem.

7.3.2 Shrnutí – výběrový model

Zřizování výběrových škol je vedeno logikou zachovat ve veřejném systému elitní variantu (obvykle kombinací větší kapacity a malého spádového obvodu). Ve výzkumu jsme se setkávali s různými kritérii výběru od testování žáků při zápisu, přes neformální doporučení či odrazování žáků při zápisu, až po spádovou turistiku, kdy jsou děti zapsané na fiktivních adresách. Je logické, že tyto mechanismy zvýhodňují děti rodičů se středním či vyšším socio-ekonomickým statusem, které jsou obvykle k zápisu lépe připraveny, rodiče se lépe orientují v administrativní logice systému a disponují větším sociálním kapitálem. Výběrový model je často zakotven v historických kořenech, kdy elitní školy replikují modely matematických či jazykových škol z dob komunismu. Jak upozornili někteří respondenti, v těchto místech reputace školy nemusí odrážet její momentální kvalitu. Tyto školy těží ze své pověsti, ale vzdělání, které nabízejí, se neodlišuje od dalších škol v obci. Často dochází k mechanismu „otáčivých dveří“, kdy současní a bývalí ředitelé těchto škol jsou aktivní v politické reprezentaci obcí a školy se mohou opřít o vlivné spojence z řad rodičů dětí, které navštěvují či navštěvovaly danou školu.



7.4 Spontánní model (Případová studie Svobodov)

Posledním častým modelem přístupu města ke vzdělávání je tzv. spontánní model. Jednu množinu tvoří města, kde se problematikou vzdělávání prakticky nikdo nezabývá. Druhou množinou jsou města, kde vedení vědomě nechává výběr školy čistě na rodičích žáků a za tímto účelem jsou spádové obvody stanoveny na úroveň celého města, popřípadě větších městských částí. Následující kapitola se bude věnovat právě druhé skupině měst. Zajímavé je, že mezi městy, kde jsme výzkum prováděli, se tento model vyskytuje pouze v malém počtu měst. Například v Ústí nad Labem, kde mnoho let měli také pouze jeden spádový školský obvod, došlo k reformě a vytvoření klasických spádových obvodů na úrovni jednotlivých škol. Ačkoli měst se sdruženými spádovými obvody je pravděpodobně relativně málo, jde o model kvalitativně v řadě ohledů odlišný, a proto si zaslouží samostatné zpracování.

7.4.1 Případová studie Svobodov

Svobodov je dalším ze středně velkých měst, ve kterém žijí sociálně vyloučení obyvatelé jak na ubytovnách, tak v některých ulicích. Ve srovnání s ostatními popsány městy je však rozsah sociálního vyloučení nižší. Ve Svobodově je více než 10 mateřských škol, téměř 10 základních škol hlavního vzdělávacího proudu (jedna z nich je školou waldorfského typu) a jedna ZŠ speciální zřizovaná krajem. Středoškolské vzdělání zajišťuje pestrá skladba středních škol od mnoha učilišť po víceleté gymnázium.

Město Svobodov má od počátku povinnosti mít stanovené spádové obvody jeden školský obvod pro všechny ZŠ na celém území města. Zástupci města to vidí jako velmi dobré rozhodnutí a do budoucna jej nehdlaží měnit. Podle respondentů nejsou ve městě ani školy, kde by byl výrazný počet romských žáků nebo žáků jinak sociálně znevýhodněných, což potvrzují i výsledky terénního výzkumu, kdy nebyla identifikována škola s výraznější koncentrací sociálně znevýhodněných žáků. Někteří respondenti identifikovali dvě ze škol jako školy ohrožené segregací. Ve městě je dostatečná kapacita pro všechny místní žáky, a to včetně okolních obcí, které mají třídy jen do prvního stupně. Distribuce žáků probíhá tak, že školy naplní svou kapacitu zejména obyvateli,



kteří mají trvalé bydliště ve Svobodově a až potom mohou přijmout děti z okolních vesnic, což někdy může vést k situaci, že děti dojíždějí přes celé město do školy, která na ně zbyla. Naplněnou kapacitu má každý rok velmi rychle jedna ZŠ, která je považována ostatními školami a aktéry za „lepší, atraktivní“.

Ve Svobodově je oproti jiným lokalitám ČR nízká míra opakování ročníku. Zároveň je ve Svobodově oproti některým sousedním obcím s rozšířenou působností horší situace v oblasti vzdělanosti rodičů dětí, kdy se rodí o něco vyšší podíl dětí matkám s nejvýše základním vzděláním než v sousedních ORP v rámci kraje. Vysvětlením může být, že se ve městě relativně daří zapojit většinu sociálně znevýhodněných žáků do hlavního vzdělávacího proudu. To ostatně vyplývá i ze struktury podpůrných opatření ve vztahu ke znevýhodněným dětem a jejich obdobnému zastoupení ve všech školách.

Ve Svobodově se sice nachází jedna základní škola praktická zřizovaná krajem, tu však, ve srovnání s ostatními školami, navštěvuje jen minimum žáků. V ostatních školách jsou statisticky identifikovaní znevýhodnění žáci zastoupeni relativně rovnoměrně a nepředstavují významnější zátěž. Základní školu praktickou však navštěvuje téměř pětina znevýhodněných žáků ve městě, což je relativně vysoký podíl a může to souviset i s tím, že téměř všichni respondenti považují segment speciálního školství ve městě za nepostradatelný. Jedna ze škol, v jejímž blízkém okolí se nachází více sociálně znevýhodněných rodin, se základní školou praktickou úzce spolupracuje při přestupech neúspěšných dětí. Na druhou stranu tato škola usiluje o jistou destigmatizaci dříve segregované školy a tyto snahy zatím vypadají relativně úspěšně.

Politika jednoho spádového obvodu pro celé město nebo větší čtvrť, jak tomu je v jiných městech, má celou řadu rizik. Přestože lokální vzdělávací systém ve Svobodově nelze nazvat jednoznačně segregovaným, tato situace může být ovlivněna relativně nízkým počtem sociálně znevýhodněných žáků a jejich malou migrací. V zatíženějších městech by mohl systém vést k větší segregaci.

7.4.2 Shrnutí – spontánní model

Spontánní model naplňuje do veliké míry svobodu rodičů v uplatňování své volby. Ta také často bývá hodnotou, která je zdůrazňována politickou



reprezentací. Míra segregace vzdělávacího systému je v tomto modelu do značné míry ovlivněna úrovní rezidenční segregace, kdy ve Svobodově, kde je sociálně znevýhodněná populace rozptýlena po městě, k segregaci nedochází, ale v jiných městech s jedním obvodem, ale jinou prostorovou strukturou bydlení sociálně znevýhodněných obyvatel, je situace odlišná. Spontánní model je také velmi citlivý k překročení prahu počtu znevýhodněných žáků u jednotlivých škol, kdy hrozí, že rodiče ostatních žáků začnou své potomky přehlašovat do jiných škol – tzv. fenomén white flight.

7.5 Shrnutí

Pokud srovnáme města uvedená jako příklady výše popsaných mechanismů segregace, zjistíme, že snaha segregovat nesouvisí s mírou sociálního znevýhodnění obyvatel města. Města Starostov a Žákov jsou krajními příklady různých přístupů, jak problém segregace řešit, a přitom je míra sociálního znevýhodnění v obou městech velmi podobná.

Podobně jsou na tom i další dva výše popsané významnější příklady města Učitelov a Zřizovatelov. Krajním příkladem je Družinov, kde se situace v posledních deseti letech zhoršuje, a přesto město nevolí tvrdá opatření, a naopak vyvíjí alespoň nějakou snahu o zmírňování dopadů segregace.

Všechna města vykazují v dlouhodobé perspektivě kontinuální pokles obyvatel, s výjimkou Starostova v posledních osmi letech, kdy pokles počtu obyvatel po strmém poklesu začal stagnovat. Druhou výjimkou je Zřizovatelov, kde sice také dochází k poklesu počtu obyvatel, ale od roku 2001 je tento pokles jen zcela minimální. Lze konstatovat, že města, která na úrovni lokálních vzdělávacích systémů volí otevřeně segregační mechanismy bez ohledu na míru ohrožení sociálním znevýhodněním obyvatel, jsou v posledních letech méně ohrožena vystěhováváním obyvatel s vyšším socioekonomickým statusem. Ačkoli nelze spatřovat přímou kauzalitu mezi segregačními mechanismy a stěhováním, přesto může ochota segregovat ve vzdělávání naznačovat širší ochotu k protektivnímu přístupu vůči lépe situovaným obyvatelům města.

Diskutované případové studie nám umožňují také pojmenovat některé klíčové mechanismy segregace ve vzdělávacím systému ČR, kterým se v textu



budeme dále věnovat. Jde o (1) spádové obvody a kapacity škol, (2) charakter vztahu mezi školami, (3) demografické faktory a (4) nastavení bytového trhu. Identifikované mechanismy včetně způsobu, jakým ovlivňují míru a charakter segregace, ukazuje tabulka 5.

Klíčovou proměnnou při zkoumání role obce je i vztah a přístup vedení jednotlivých škol k vedení města. V případě elitních škol se setkáváme s fenoménem „otáčivých dveří“, kdy se ředitelé těchto škol profilují v politickém vedení. To se nemusí týkat jen elitních základních škol, ale i víceletých gymnázií.

Tabulka 5: Identifikované faktory ovlivňující segregaci včetně způsobu jejich vlivu ve vzorových obcích

Faktory segregace	Způsob vlivu
Spádové obvody a kapacity školy	a) aktivní politika obce ³⁸ b) automatická reprodukce ustálených vzorců chování ³⁹
Charakter sociálního vyloučení	a) velikost sociálně vyloučené populace b) míra disperze sociálně vyloučené populace ve městě
Demografické změny	a) pokles počtu dětí ve věku povinné školní docházky b) migrace ⁴⁰ c) změna demografické struktury ⁴¹

38 Např. prostřednictvím navržení spádových obvodů, aby zajistili cíle lokální vzdělávací politiky (desegregace, zabránění sociálně znevýhodněných žáků v přístupu na běžné školy, zajištění alternativy pro výběrové vzdělávání). Udržování segregáčnických vzorců je tak cílenou prací lokálních politiků, jak „chránit“ běžné školy před žáky, kteří jsou často vnímáni problémově většinou populací.

39 Obec v nastavení spádových obvodů například přijímá historickou kontinuitu, včetně vymezení charakteru určitých škol.

40 Vzhledem k cenám nájmu se sociálně znevýhodnění často stěhují do míst s vyšší koncentrací sociálně vyloučených osob a dále se prohlubuje rezidenční segregace.

41 Např. zvyšující se počet dětí narozených matkám se základním vzděláním.



Trh s byty	a) ceny nemovitostí a pronájmu b) spekulativní vlastnictví nemovitostí c) bytová politika města
Charakter vztahů mezi školami	a) spolupráce ⁴² b) soutěž ⁴³
Výběrovost vzdělávacího systému	a) přítomnost víceletých gymnázií b) přítomnost elitních škol (např. jazykové či sportovní) c) přítomnost speciálních škol
Mechanismy zápisu do ZŠ	a) testování či zkoušení žáků b) možnost spádové turistiky ⁴⁴ c) odkazování žáků na školy vhodnější pro znevýhodněné žáky
Historie vzdělávacího systému	a) reputace jednotlivých škol b) propojení jednotlivých škol s vedením města
Volba školy rodiči	a) preference výběrových škol středostavovskými rodiči b) rutiny sociálně vyloučených rodičů při výběru školy ⁴⁵

42 Může se projevat jak společným úsilím o desegregaci, tak i konsenzem mezi školami o jejich rolích ve vzdělávacím systému.

43 Např. boj o žáka mezi jednotlivými školami, kdy v systému slabší školy jsou méně úspěšné v získávání žáků se studijními předpoklady.

44 Děti mají fiktivní bydliště u známých ve spádovém obvodu dané školy. Tato spádová turistika je logicky častější u rodičů, které se zajímají o vzdělání svých dětí, orientují se v nastavení vzdělávacího systému a mají dobrý sociální kapitál. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí jsou v tomto směru znevýhodněny ve všech oblastech.

45 Rodiče sociálně vyloučených dětí v řadě případů posílají své děti do školy, kam sami chodili či chodí jejich sourozenci. Tato rutinní praxe pak reprodukuje mezigeneračně nerovnosti ve vzdělávacích systémech a přispívá tak k segregačním chováním.



8 Mechanismy segregace v kontextu velikosti obce

V rámci terénního výzkumu se projeví podobnosti mezi podobně velkými obcemi. Velmi zjednodušeně lze tyto množiny podobností odlišit podle toho, zda je v obci na výběr více škol, a pokud ano, zda je snadno dostupných více škol.

8.1 Obec s jednou školou

Mezi obcemi, kde probíhal výzkum, bylo 13 obcí pouze s jednou školou, byť v několika obcích byla dříve kromě obecní školy i zvláštní, respektive základní škola praktická zřizovaná krajem. Základní školy praktické byly postupně převedeny na obec a spojeny se základními školami hlavního vzdělávacího proudu. Následně byli žáci z těchto škol integrováni ve školách hlavního vzdělávacího proudu v rámci speciálních tříd, které nakonec také, v některých případech, skončily.

V každém případě i obce s jednou „běžnou školou“ se v některých případech potýkají s rizikem segregace, a to v případech existence významné rezidenční koncentrace sociálně vyloučených obyvatel v této obci. Ve více případech vznikají tyto situace jako výsledek migrace většího počtu sociálně znevýhodněných rodin, což zvýší podíl znevýhodněných žáků v místní základní škole. V některých případech nárůstu segregace brání špatná dopravní dostupnost jiných základních škol, kam by majoritní rodiny přehlašovaly své děti. V případě obcí s dobrou dostupností jiných škol však po nárůstu podílu znevýhodněných dětí v jediné místní škole začali někteří rodiče děti vozit do sousedních obcí nebo měst. Vzhledem ke komplikacím spojeným se složitým dovážením dítěte do jiné, často vzdálené obce, hrozí segregace většinou v důsledku vnějších vlivů, jakými je například zmíněná migrace, protože majoritní rodiče nemají snadnou cestu, jak dítě přehlásit. Pokud nedochází ke zhoršování socioekonomické situace ve městě, je většinou u obcí s jednou školou riziko segregace spíše nízké.



8.2 Město s několika školami

Definice dalších typů sídel je komplikovanější, protože spíše než o počet škol jde o jejich dostupnost v rámci celé obce. Vzhledem k tomu, že například dvě města se stejným počtem obyvatel mohou mít základních škol sedm nebo také jen čtyři, je lepším definičním rámcem počet obyvatel. V rámci terénního výzkumu vycházely podobné charakteristiky u měst do cca 30 000 obyvatel, kde je relativně dobrá dostupnost všech základních škol v podstatě z jakéhokoli místa v obci. Naopak ve větších městech je pější docházka do jakékoli školy prakticky nemožná a v případě, že dítě nedochází do přirozeně spádové školy, je nezbytná dojíždka hromadnou dopravou. Například ve městě, kde mají jeden společný spádový obvod pro všechny školy, zřídili za tímto účelem školní autobusy, které děti po celém městě vozí.

Proto je v případě této množiny obcí klíčová snadná docházka do jednotlivých škol. V rámci terénního výzkumu bylo takových měst více než 30. Společným znakem bylo, že v těchto městech byly spádové oblasti škol definované obecní vyhláškou spíše formalitou či vodítkem, popřípadě nástrojem pro ředitele škol, jak odmítat případné zájemce z řad sociálně znevýhodněných rodin. Volbu školy ze strany majoritních rodičů do jisté míry ovlivňují tradice, zvláště v případě, že rodiče v daném městě sami chodili do školy. Ovlivnění výběru školy pomocí formálních nástrojů je v takových případech velmi komplikované. Na druhou stranu tento tradiční výběr školy snižuje riziko segregace, protože rodiče tak mohou dítě přihlásit do školy, která měla dříve sice dobrou pověst, ale postupem času se kvalita výuky zhoršila, což však rodiče rozhodující se na základě vlastní zkušenosti neodradí. V těchto městech se sice segregace také někdy vyskytuje, ale je méně institucionalizovaná ve srovnání s velkými městy. Příkladem částečně segregovaného lokálního školství může být Družinov, kde sice proběhly snahy ovlivnit docházku dětí změnou spádových obvodů, ale setrvačnost v docházce byla silnější.

8.3 Velká města s více školami

Velká města s počtem obyvatel přibližně nad 30 000 jsou z hlediska segregace lokálního vzdělávacího systému nejohroženější. V těchto městech jedná



lépe organizovaná hromadná doprava a lidé jsou obecně zvyklejší dojíždět i do vzdálenějších míst města. Organizace docházky do škol proto bývá daleko systematictější a reálně obyvateli využívaná. Ve větších městech jsou prakticky vždy dostupné silně segregované školy, kam jsou směřovány sociálně znevýhodněné děti, stejně jako ve větších městech bývají častěji dostupné různě profilované výběrové školy. Mezi městy jsou rozdíly v tom, zda nabídku exkluzivnějšího vzdělávání svým obyvatelům zajišťují více méně zdarma, v rámci sítě obecních škol, popřípadě jsou za tímto účelem zřízeny soukromé školy. Soukromé školy jsou přitom méně časté ve městech, kde jsou obecní výběrové školy. Na druhé straně ve velkých městech také častěji dochází k naplněnosti kapacity a přebytku zájmu rodičů o určité školy.

8.4 Shrnutí

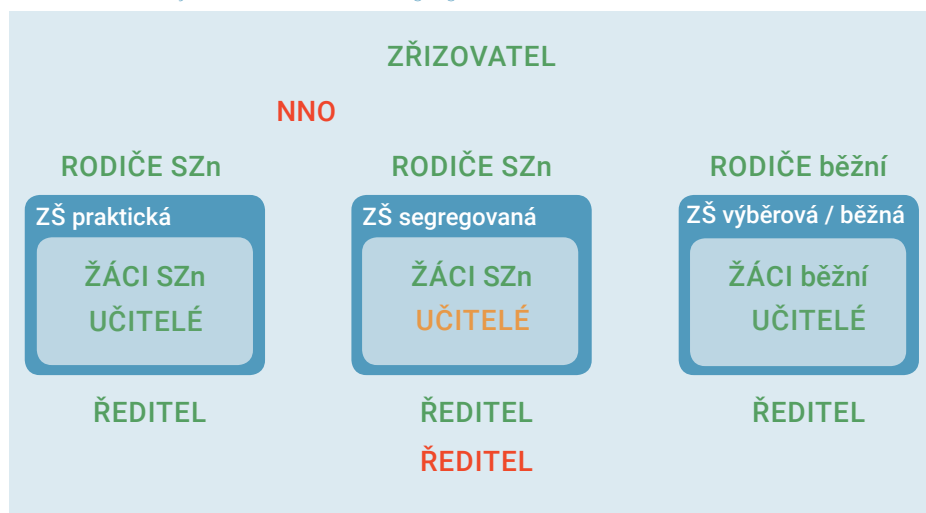
Ačkoli najdeme jistě mnoho měst, ve kterých segregáční mechanismy fungují jinak, v obcích zařazených do terénního výzkumu se tato typologie potvrdila. Na jedné straně jsou segregací ohroženy i obce s jedinou školou, na druhé straně bývá ve větších městech častěji segregace systematicky organizovaná, a to často bez ohledu na socioekonomický status obyvatel města.



9 Klíčové aktéry mechanismů segregace

Až na výjimky byly ve všech městech, kde probíhal výzkum, postoje jednotlivých aktérů k problematice segregace podobné. Postoje jsou vyznačeny ve schématu níže, kdy zelená barva značí podporu segregace, oranžová barva ambivalentní postoj a červená barva nesouhlas.

Obrázek 1: Postoje lokálních aktérů k segregaci.



Tento model pak vede ke specifické formě lokálního konsenzu, kdy současný stav vyhovuje všem klíčovým aktérům (obci, školám, rodičům sociálně znevýhodněných dětí i rodičům ostatních dětí). Zkušenosti ukazují, že vedle nespokojenosti ředitelů a učitelů běžných škol i rodičů dětí, které je navštěvují, se desegregační snahy potkávají i s obavami rodičů znevýhodněných dětí a pocitem ohrožení ze strany zástupců segregovaných škol. Jde o stav určité rovnováhy. Tento stav je velmi často historicky dlouhodobě stabilní. Respondenti v řadě měst zmiňují, že rozdělení na školy s lepší a horší pověstí platilo i v době, kdy oni sami chodili na základní školu. Skutečnost, že takto dlouhodobě ustavený status quo vyhovuje téměř všem zásadním aktérům, je velkou překážkou hledání řešení. Podpora segregace ze strany sociálně znevýhodněných rodičů pak představuje v podstatě alibi pro ostatní aktéry a vytváří zdání legitimacy. V lokálním konsenzu ohledně segregace se promítají i praxe



z jiných oblastí. Sociálně vyloučené lokality jsou prostorově segregovány a jejich obyvatelé jsou častěji nezaměstnaní, nedochází tak k bližším interakcím mezi obyvateli sociálně vyloučených lokalit a zbytkem měst ani v jiných oblastech.

Studie zdrojů konfliktů v soužití mezi sociálně vyloučenými Romy a zbytkem obyvatel na českobudějovickém sídlišti Máj (viz Ptáčková 2013) ukázala, jak si někteří obyvatelé (včetně rodičů) spojují přítomnost Romů ve veřejných prostorách s pocity nepohodlí. Tyto emoce vedly například matky předškolních dětí z majoritní populace k tomu, že odmítaly využívat dětská hřiště, pokud na nich byly romské matky se svými dětmi. Toto habituální chování vychází z dlouhodobé segregace obou skupin ve veřejném prostoru. Snahy o desegregaci v oblasti vzdělávání tento žitý, a často nerefektovaný konsenzus narušují a vystavují dotčené určitému psychickému diskomfortu. Tím samozřejmě neříkáme, že by to měl být důvod desegregační snahy opustit či omezit, ale je to něco, s čím je nutné při těchto snahách počítat a pracovat s tím.

9.1 Rodiče

9.1.1 Rodiče s většinovými postoji

Ačkoli z kvantitativních šetření realizovaných v poslední době⁴⁶ vyplývá, že většina rodičovské veřejnosti podporuje v abstraktní rovině začlenění sociálně znevýhodněných dětí do „běžných tříd“ základních škol, v praktické rovině jim stav, kdy jsou tyto děti častěji přeřazovány do segregovaných škol, vyhovuje. V řadě lokalit jsme zaznamenali situaci, kdy se v určitém okamžiku neromští rodiče rozhodli své děti do určitých škol nepřihlašovat nebo přelásit své děti do jiné školy. Tento stav se na segregaci podepisuje dvojím způsobem – jednak často nárazově mění poměry dětí na školách, jednak slouží i jako strašák, kdy školy nejsou ochotny přijímat znevýhodněné žáky či aplikovat programy pro znevýhodněné žáky, aby nebyly vnímány jako školy pro znevýhodněné žáky. Těmto rodičům a jejich volbě školy se budeme více věnovat v kapitole 11.

46 Výzkum společnosti Median pro Člověk v tísni, o.p.s., 2018 a výzkum společnosti Inbox pro Agenturu pro sociální začleňování, 2018.



9.1.2 Rodiče sociálně znevýhodněných žáků

Zdánlivě paradoxně segregace vyhovuje i rodičům znevýhodněných dětí. Právě na jejich souhlasu s přeřazením dítěte do základní školy praktické do značné míry celý systém segregace stál. Tento souhlas však nebylo nikdy složité získat, protože vzdělávací systém ČR ve značné míře přenáší odpovědnost za vzdělávání dětí na rodinné zázemí, například prostřednictvím častých domácích úkolů atd. To je pro méně vzdělané rodiče zatěžující, a proto nakonec řada z nich v podstatě ráda souhlasila s přeřazením dítěte na méně náročnou školu.

Dobrymi ilustračními příklady jsou demonstrace těchto rodičů proti záměrům některých měst rušit segregované školy. Naposledy tato situace nastala v Sokolově, kde město na základě kvalitní analýzy přistoupilo ke zrušení silně segregované školy, proti čemuž společně protestovali učitelé této školy spolu s rodiči žáků.

V případě rodičů sociálně znevýhodněných žáků jsme se setkávali s dědictvím volby školy, tedy že posílají dítě tam, kam chodili sami do školy. V případě přípravných ročníků také často zmiňují, že automaticky nechávají dítě tam, kam chodilo na přípravný ročník, a v neposlední řadě preferují školy, kam chodí sourozenci dítěte či kamarádi. Častým výběrovým kritériem, které zmiňovali, byla i přítomnost asistentů pedagoga. Byť jsou tyto volby logické a podobné jako volby většinové populace, ukazují na kontinuitu a vzájemnou provázanost volby škola výrazným způsobem zvýhodňují již segregované školy, které častěji mívají přípravné ročníky či asistenty pedagoga.

Na druhou stranu jsme se setkali s tím, že motivovanější rodiče ze sociálně vyloučených lokalit mají tendence vybírat pro své děti školy mimo lokalitu. Dobrou ilustrací může být příklad mateřské a základní školy v jedné z velkých sociálně vyloučených lokalit, kde ředitel uvedl, že z dětí, které docházely do mateřské školy, jen minimum pokračuje na stejné základní škole: „Vysvětlují si to tak, že jsou to děti rodičů, kterým o vzdělání jejich dětí jde od začátku, a hledají pak školu jinde.“



9.2 Učitelé

9.2.1 Učitelé ve školách hlavního vzdělávacího proudu / výběrových školách

Z terénního výzkumu realizovaného na téměř 200 školách poměrně jednoznačně vyplývá, že výraznou nechuť k začleňování sociálně znevýhodněných žáků do tříd hlavního vzdělávacího proudu mají právě pedagogové na „běžných školách“. Podporu segregace pravděpodobně ovlivňuje i aktuální situace ve vzdělávání. Jednak do základních škol vstupují populačně silné ročníky, takže počet žáků ve třídě se v polovině škol pohybuje nad 20. Větším problémem je ale administrativní zátěž spojená s inkluzí a konkrétně s novelou školského zákona z roku 2015. Zajímavým zjištěním bylo, že respondenti z řad pedagogů si opakovaně stěžovali na fungování pedagogicko-psychologických poraden, které podle nich oproti minulosti méně často „diagnostikují“ LMP, což může být příznakem alespoň částečné změny trendu systémové segregace.

Soudě podle provedených rozhovorů je školní prostředí spíše konzervativní a nedůvěřivé k reformám výuky. Učitelé často zmiňují, že oddělené vzdělávání pro studijní a nestudijní typy žáků je přínosné pro obě skupiny žáků. Zaznamenali jsme i nedůvěru k inkluzi a desegregaci jako k módním výstřelkům, které zase záhy zmizí. Z rozhovorů silně zaznívá přesvědčení učitelů základních škol, že sociálně vyloučení romští žáci potřebují jiné typy základních škol než ostatní žákovská populace. Jde o školy, které se přizpůsobí jejich tempu, budou k žákům přistupovat s větší péčí a méně je zatěžovat domácími povinnostmi. Učitelé základních škol tak mnohdy vyjadřovali přesvědčení, že nelze skloubit kvalitní vzdělávání studijních a nestudijních typů žáků. Učitelé mají tendence vnímat třídu jako celek, což vede k tomu, že stále preferují frontální systém výuky a žáky, jejichž domácí prostředí a jazykový kód se nejvíce blíží školským normám.

Nepřipravenost či neochota učitelů škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávat sociálně znevýhodněné žáky se mnohdy projevuje na vzdělanostních drahách dětí, které na tuto školu přejdou ze segregované školy. Respondenti zmiňují problémy s šikanou, neochotu se dětem věnovat a frustraci. Tyto



zkušenosti pak často vedou k tomu, že se děti vracejí do původního školního kolektivu mezi další sociálně znevýhodněné děti.

9.2.2 Učitelé v segregujících či segregovaných školách

Na rozdíl od učitelů ve školách hlavního vzdělávacího proudu či školách praktických u učitelů ve školách, které stále jsou nebo v minulosti byly součástí hlavního vzdělávacího proudu, pozorujeme větší odlišnosti v přístupu. Do značné míry záleží také na stádiu segregace, jestli se jedná o dlouhodobě segregovanou školu, nebo o školu, která se postupně proměňuje v segregovanou. Ve druhém případě se část pedagogů snaží bránit tomuto trendu, protože pozorují zhoršující se podmínky výuky.

Někteří učitelé již delší dobu segregovaných škol jsou rezignovaní a přijali roli škol s horší pověstí. Tato rezignace se projevuje v jejich nižší ochotě inovovat výukové metody, postupným snižováním objemu vyučované látky i kritérií hodnocení. Jde také o učitelskou populaci se silným rizikem profesního vyhoření.

Učitelé na těchto školách si také často stěžují na zhoršující se předpoklady žáků či na komunikaci s rodiči. Často zmiňují chybějící podporu či náležitě ohodnocení. Tato hraniční skupina se ukazuje pro další desegregační opatření zcela klíčová. Je potřeba budovat jejich odbornou a manažerskou kapacitu, sebevědomí a motivaci pracovat se smíšenými třídními kolektivy.

9.2.3 Učitelé v bývalých školách praktických

Učitelé bývalých základních škol praktických představují poměrně spokojenou skupinu. Z rozhovorů s nimi vyplývalo, že jsou spokojeni s menšími třídními kolektivy, které se pohybují v naprosté většině mezi 5 až 10 žáky (viz graf 17). Zároveň tito pedagogové jakožto speciální pedagogové mívají vyšší finanční ohodnocení a práci se znevýhodněnými žáky považují za své poslání, protože se na to již během studia připravovali. Tito pedagogové tak často snahy o prosazování inkluze berou jako útok na svou odbornost a často se tyto pocity mísí s obavami o budoucí pracovní uplatnění. Do značné míry i proto svoji nechuť ke změnám institucionalizovali a v diskusi byla



právě asociace speciálních pedagogů jedním z nejhlasitějších odpůrců připravovaných změn.

Podobně jako učitelé škol hlavního vzdělávacího proudu se domnívají, že dobré vzdělání pro sociálně vyloučené romské žáky se odlišuje ve svých parametrech od vzdělávání ostatní žákovské populace. Zdůrazňují nutnost individuálního přístupu, přizpůsobení se tempu žáků i větší cit pro práci s romskými žáky. Jejich pohled odpovídá paternalistickému pojetí péče, kdy úkolem školy je poskytnout žákům komfortní prostředí, ale neusilovat o zvyšování jejich vzdělanostních aspirací.

9.3 Ředitelé škol

9.3.1 Ředitelé škol hlavního vzdělávacího proudu

Tato množina ředitelů je oproti ostatním ředitelům škol v lecčems specifická. Jedná se o ředitele vzdělávající většinou populaci v obci. Tito ředitelé jsou v lokálním kontextu známými osobnostmi a v mnoha případech po nějakém čase vstupují do politiky. Stávají se z nich často zastupitelé, popřípadě dokonce radní pro školství.

Ve vztahu k sociálně vyloučené populaci jsou buď pasivní (a nijak se k ní nevztahují, pokud nezasahuje do chodu školy), či ve snaze uspokojit poptávku rodičů „svých“ žáků, a především pedagogů systematicky podporují exkluzi na své škole. Tito ředitelé také často usilují o procesní změny v obci, čítající například úpravu spádových obvodů apod. s cílem „minimalizovat riziko“, že se na školu budou hlásit sociálně znevýhodněné děti. V procesu segregace kvůli svým kompetencím a vlivu hrají tyto ředitelé často klíčovou roli.

V praxi však řada ředitelů, pokud se na jejich školu hlásí znevýhodněné děti, využívá různé neformální strategie k jejich odrazení. Tito ředitelé tak využívají skutečnosti, že méně vzdělaní lidé jsou méně asertivní v prosazování vlastních práv a fungují takřka výhradně neformálně. Způsoby odrazování rodičů lze shrnout do několika skupin: (1) využívání procesní neznalosti rodičů



sociálně znevýhodněných dětí, (2) poukazování na studijní náročnost školy či (3) poukazování na ekonomickou náročnost školy.

Častým argumentem je plná kapacita, kdy školy využívají procesní neznalost rodičů a někdy nejasných kritérií zápisu do škol. Argumentace plnou kapacitou se objevuje u zápisů do škol a podle dotazovaných respondentů (často z řad pracovníků NNO) je sdělována ústně. Výsledkem je, že rodiče své děti do školy buď ani nezapisují a volí školu jinou, nebo se zapíší a nevyžádají si v případě odmítnutí písemné rozhodnutí školy. Jsou zdokumentovány případy, kdy škola změnila rozhodnutí o přijetí, až když si rodiče, na doporučení NNO, vyžádali stanovisko písemně.

Dalším oblíbeným argumentem je, že škola je hodně náročná včetně značné domácí přípravy. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí se v některých místech setkávají i s argumentací rozšířené výuky některého předmětu (například cizí jazyk). V námi zkoumaných lokalitách jsme se setkali i s využíváním testů při zápisu. Často také ředitelé výběrových škol odkazují na školy, které jsou podle nich vhodnější pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. V rámci ekonomické argumentace ředitelé údajně poukazují na zpoplatněné kroužky či finanční náročnost pravidelných výletů.

Argumentace jak studijní, tak i ekonomickou náročností je rámována snahou pomoci sociálně znevýhodněným žákům a jejich rodičům a odráží se v ní již popsaný paternalistický přístup ke vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Klíčovou roli hraje i vnímaná nekompatibilita mezi vzděláváním romských žáků a ostatní žakovské populace.

9.3.2 Ředitelé segregovaných škol

U této skupiny ředitelů se setkáváme se dvěma rolami: (1) ředitelé aktivně bránící se segregaci své školy a (2) přijetí role segregované školy a rezignace na změnu. Do značné míry záleží na stadiu segregace, ve kterém se škola nachází. Ředitelé, kterým se škola „pod rukama“ proměňuje v segregovanou instituci, se často snaží tomuto trendu bránit. Tyto strategie se většinou pohybují na úrovni lobbingu u zřizovatele a aktivního poukazování na situaci, což iniciuje procesní změny včetně usilování o změnu spádových obvodů.



Zde však tito ředitelé podle svých slov narážejí na vlivnější kolegy ředitele právě z výběrových škol. Neúspěchy v prosazování změn většinou vedou k rezignaci, či dokonce k odchodu ředitele ze školy.

Nicméně jsme se i setkali se strategií vybudování alternativního zaměření, kdy se škola ohrožená segregací rozhodla vytvořit školní vzdělávací program atraktivní i pro středostavovské rodiče, kteří hledají nějakou alternativu k výběrovým, na výkon zaměřeným školám. Touto alternativou bylo vzdělávání zaměřené na spolupráci a etiku.

Jiná část ředitelů, často škol, které se již staly víceméně nezvratitelně segregovanými institucemi, se s danou situací ztotožní. Dokážou využívat grantových příležitostí, svým okolím jsou považováni za experty na inkluzi, protože jsou v každodenním kontaktu se sociálně znevýhodněnými dětmi. Ve výsledku pak status segregované školy posiluje lokální kredit ředitele.

Toto přijetí role do značné míry legitimizuje cílenou snahu lokálních autorit o segregované školství. Také to vytváří systém lokálního konsenzu mezi jednotlivými školami, kdy na jedné straně existují elitní školy či „běžné školy“, které odkazují rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí na tento typ škol, tak na druhé straně segregované školy, které tyto děti ochotně přijímají.

9.3.3 Ředitelé bývalých základních škol praktických

Vzhledem k tomu, že základní školy praktické jsou z definice segregovanými institucemi, nebývá samotná segregace řediteli těchto škol vnímána jako něco negativního či nechtěného. Naopak, podobně jako speciální pedagogové těchto škol se tito ředitelé často snaží aktivně bránit jakýmkoli změnám vedoucím k desegregaci.

Tam, kde je zřizovatelem těchto škol stále kraj, mají ředitelé ve vztahu k lokálními autoritám navíc jistou autonomii. Často se ani neúčastní poraditelů, pokud takové vůbec fungují. Zaznamenali jsme také případy, kdy ředitelé bývalých základních škol praktických vystupují v lokálních vzdělávacích systémech jako experti na problematiku inkluzivního vzdělávání, a pasují se do role jediných odborníků na vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí.



Na druhou stranu v posledních letech bylo velké množství dříve zvláštních škol postupně převedeno na obce a ani v tomto případě nemají ředitelé na místní úrovni žádný problém. Fakticky naplňují roli, kterou od nich lokální konsenzus očekává. V jejich pozici navíc často ve městech a obcích fungují jako odborníci na sociálně vyloučené žáky či inkluzivní vzdělávání.

9.4 Obec – zřizovatel

V kontextu výše uvedeného bývá obec v řadě případů tím, kdo systematizuje mechanismy segregace. Zástupci obce se často ztotožňují s postoji zástupců škol. Místo aby formovali preference vedení svých zřizovaných škol, jsou formováni preferencemi a strategiemi škol. Často v úzké spolupráci s řediteli výběrových či „běžných škol“, pokud ti nejsou přímo aktéry i na straně obce. Segregace v různých podobách většinou politické reprezentaci vyhovuje a komunální politici jen výjimečně podnikají systematické kroky vedoucí k desegregaci (mechanismy, které se dotýkají rozhodování obce, jsme podrobněji popsali v kapitole 6).

9.5 Nestátní neziskové organizace

V lokálním kontextu vzdělávacího systému tak bývají prakticky jedinými aktéry, kteří soustavně upozorňují na problematiku segregace, pracovníci neziskových organizací, někdy ve spolupráci s řediteli segregovaných škol. Intenzita angažmá často závisí na míře finanční závislosti NNO na obci. Prakticky v každé obci s více školami, kde výzkum probíhal, se našli aktéři právě z řad NNO, kteří si problém segregace uvědomovali a snažili se vyvíjet aktivity zmírňující negativní dopady segregace. Vliv NNO na rozhodování jednotlivých škol je ovšem jen nepatrný, a proto většinou angažmá NNO probíhá především v rovině podpurné ve vztahu ke znevýhodněným rodinám.

9.6 Shrnutí

Na základě výzkumu v přibližně 70 obcích ČR ohrožených sociální deprivací lze konstatovat, že segregace je do značné míry výsledkem širokého konsenzu lokálních aktérů, kdy aktéři, kteří o desegregaci usilují (např. NNO či některé



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

segregací ohrožené školy), mají slabší vyjednávací pozici. Obec jako zřizovatel nevstupuje aktivně do formování vzdělávacího systému, ale spíše replikuje názory a preference zástupců silných škol. Desegregační snahy také často narážejí na odpor jak sociálně znevýhodněných rodičů, tak i zbytku rodičovské populace.



10 Volba školy jako faktor segregace ve školství

V následující části se zaměříme na to, jak se na segregaci ve vzdělávání podílí volba školy samotnými rodiči. Zaměříme se na mechanismy výběru, kritéria výběru školy včetně etnické kompozice a v neposlední řadě kritéria kvality školy, které rodiče uplatňují. Vycházíme z kvantitativního výzkumu rodičovských preferencí, jehož se účastnilo 1800 českých rodičů dětí, které docházejí na základní školy. Cílem kapitoly je identifikovat klíčové mechanismy volby školy včetně postojů, ze kterých vycházejí, a navrhnout případné nástroje, jak tyto postoje změnit. V první části kapitoly se zaměříme na (1) volbu jiné než spádové školy, (2) představu ideální školy, kterou by si rodiče představovali pro své děti.

10.1 Kdo si volí školu a jak?

Celkem 50 % ze všech rodičů uvedlo, že posílá své dítě do spádové školy a dalších 28 % posílá své dítě do školy, která je nejbližší. Tuto variantu rodiče vyplňovali v případech, kdy si nebyli jisti vymezením spádových obvodů, nebo pokud nebylo spádovým obvodem celé město. Celkem jedna pětina (21 %) rodičů volila jinou školu (bližší viz obr. 13). Naše výsledky oproti jiným výzkumům ukazují spíše mírnější variantu. Z výzkumu Jany Strakové a Jaroslavy Simonové (Straková a Simonová 2015) vyplývá, že školu pro své děti volí větší podíl rodičů. Podle něj si školu vybírá až 70 % rodičů. Rozdíl lze vysvětlit mimo jiné tím, že výzkum Strakové a Simonové se věnoval tomu, zda si lidé školu vybírají, ale náš výzkum se zaměřil již na uskutečněné chování, tj. zda zvolili jinou než spádovou školu. Nižší podíl rodičů, kteří uvádějí, že zvolili jinou než spádovou školu, může být vysvětlitelný i tím, že rodiče v řadě míst nemusí znát spádovost škol.

V souladu se zahraničními studii se prokázal vliv vzdělání rodičů na volbu školy. Zatímco mezi rodinami s nejvyšším vzděláním bez maturity nebo s maturitou zvolilo jinou než spádovou školu přibližně 15 %, respektive 12 % u rodin se základním vzděláním či středním bez maturity a 17 % u rodin s maturitou, v případě rodin, kdy jeden z rodičů absolvoval vysokou školu, je podíl těch, kteří volí jinou školu, přibližně dvojnásobný – 31 %. S vysokoškolským vzděláním roste zhruba 1,5krát pravděpodobnost, že rodiče budou volit jinou

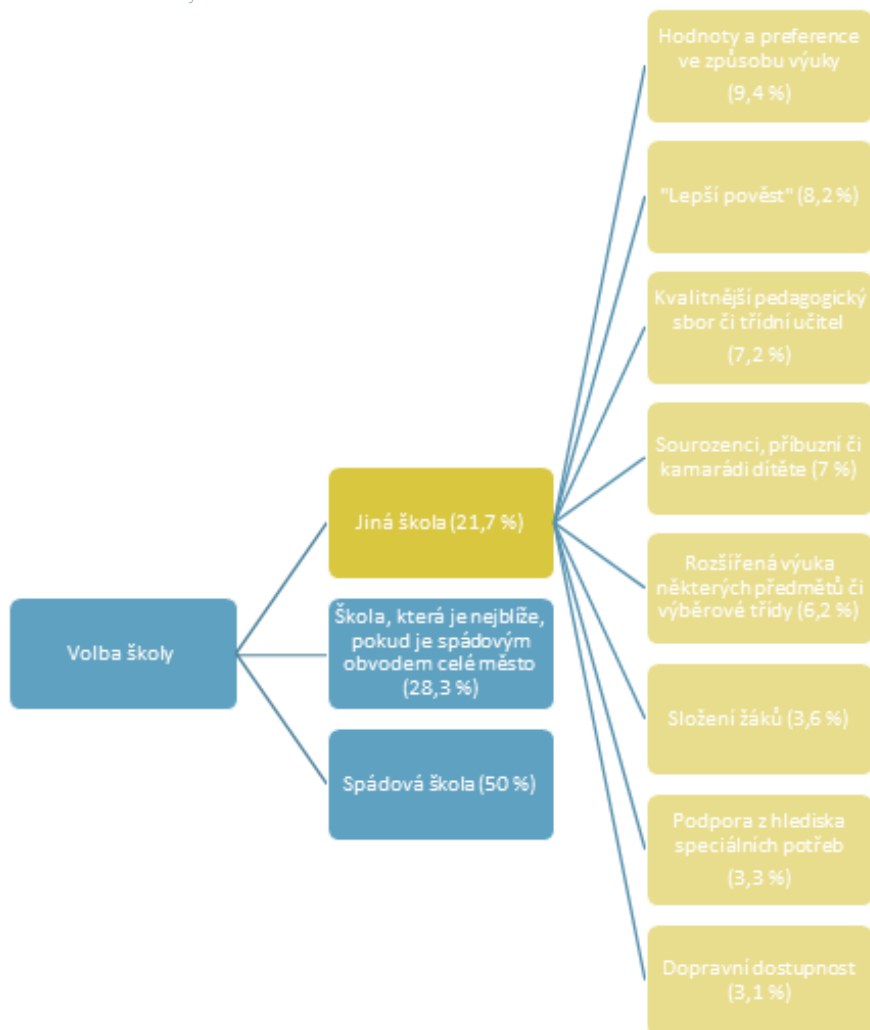


než spádovou školu. Tento závěr se také odlišuje od závěrů Strakové a Simonové (2015), pro které je hranicí výběru maturita. Lze tvrdit, že většina rodičů se středoškolským a vyšším vzděláním věnuje pozornost volbě školy, nicméně ne všichni ji uskutečňují. Pokud porovnáme výsledky obou výzkumů, lze dojít k závěru, že část rodičů, kteří se věnují výběru školy pro své děti, nakonec zvolí školu spádovou.

Efekt vzdělání rodičů se kombinuje s velikostí bydliště. V obcích s počtem obyvatel do 499 jinou školu volí téměř polovina dotazovaných vysokoškoláků. Významně častěji volí vysokoškoláci jinou školu i v městech nad 20 000 obyvatel, kde podíl vysokoškoláků v různých kategoriích osciluje mezi 36 a 41 %. Z velkých měst je nejnižší procento vysokoškoláků volících jinou školu v největším městech (nad 100 000 obyvatel). Tento počet lze vysvětlit vysokou naplněností škol a relativně horšími šancemi umístit dítě do školy mimo spádové území.



Obrázek 2: Volba školy



Jinou školu volí respondenti nejčastěji z důvodu hodnot a preferencí ve způsobu výuky (9 %), lepší pověsti (8 %), kvalitnějšího pedagogického sboru či třídního učitele (7 %). O něco méně je k výběru školy vedle rozšířená výuka jazyků nebo výběrové třídy (6 %). Relativně méně zastoupenými důvody pak jsou složení žáků (3 %), podpora z hlediska speciálních potřeb (3 %) a dopravní dostupnost z hlediska dojezdu do zaměstnání (3 %).



Vzhledem k tomu, že respondenti mohli zaškrtnout více důvodů, je zřejmé, že spíše než o izolovaných faktorech můžeme hovořit o shlucích důvodů. Tyto shluky lze zredukovat do dvou dimenzí: (1) kvalita výuky a (2) speciální potřeby.

Pro určitou skupinou rodičů je důvodem kvalita školy: škola má lepší pedagogický sbor a třídního učitele, vybraná škola vyhovuje jejich preferencím a hodnotám v oblasti výuky, vybraná škola má lepší pověst, vybraná škola má rozšířenou výuku předmětů či výběrové třídy a škola má odpovídající složení žáků. U zhruba poloviny rodičů se volba školy, která má kvalitní pedagogický sbor a odpovídá hodnotám a preferencím v oblasti výuky, rovná škole, která má rozšířenou výuku předmětů a výběrové třídy.

Oproti kvalitě výuky volba jiné školy s ohledem na specifické potřeby dítěte souvisí se žákem samotným. Častěji takto volí rodiče žáků, kteří mají problémy s učením (mezi těmito dětmi 10 % volilo jinou než spádovou školu z důvodu speciálních potřeb svého dítěte, zatímco mezi ostatními dětmi to byla pouze 2 %). Nadprůměrně jsou zastoupeni i žáci s poruchou autistického spektra.

Bližší analýza dat ukazuje, že nejsilnějším prediktorem volby školy je kombinace nejvyššího vzdělání v rodině s postojem, do jaké míry jedinec podporuje rovnost sociálních skupin.⁴⁷ Obecně lze říci, že rodiče hledají nejen

47 Tento postoj byl měřen pomocí škály sociální dominance (Pratto et al 1994). V dotazníku byla použita 14-položková škála s těmito výroky: (1) Je v pořádku, když některé skupiny mají více příležitostí v životě než jiné; (2) K tomu, abychom se prosadili v životě, je občas nutné „vyšplhat po zádech“ jiných skupin; (3) Pokud by určité skupiny lidí zůstaly tam, kde jsou, měli bychom méně problémů; (4) Nejspíš je dobře, že některé skupiny lidí jsou na vrcholu a jiné dole; (5) Podřadné skupiny by měly zůstat tam, kde jsou; (6) Některé skupiny musí být drženy v pevných mantinelech; (7) Bylo by dobře, kdyby si všechny skupiny mohly být rovny; (8) Za ideální stav bychom měli považovat rovnost skupin; (9) Všem skupinám by v životě měla být poskytnuta stejná šance; (10) Měli bychom udělat vše, čeho jsme schopni, aby bychom vyrovnali podmínky pro všechny skupiny; (11) Měli bychom zvyšovat sociální rovnost; (12) Měli bychom méně problémů, pokud bychom se k rozdílným skupinám chovali stejně; (13) Měli bychom usilovat o více rovnocenné příjmy; (14) Žádná skupina by neměla dominovat společnosti. V českém překladu jsme vycházeli z práce Loučného (2015), kterou jsme dále upravovali. Celkově škála vykazovala dobrou reliabilitu. Cronbachovo alfa bylo 0,86, přičemž za dobré se obecně považují hodnoty nad 0,8.



školu vzdělávací, ale i školu vlídnou a přátelskou (viz Simonová 2017). Volbu jiné školy častěji preferují vysokoškolsky vzdělaní rodiče s rovnostářskými postoji. Obecně je to ovlivněno faktem, že nejčastějším důvodem volby jiné školy jsou preference a hodnoty spojené se vzděláváním. Na druhou stranu rozšířenou výukou předmětů či výběrovostí častěji zdůvodňují volbu školy rodiče s více hierarchickými postoji. Dualita rovnostářských a hierarchických postojů se promítá nejen do volby školy, ale i do toho, jak rodiče uvažují o kvalitě školy.

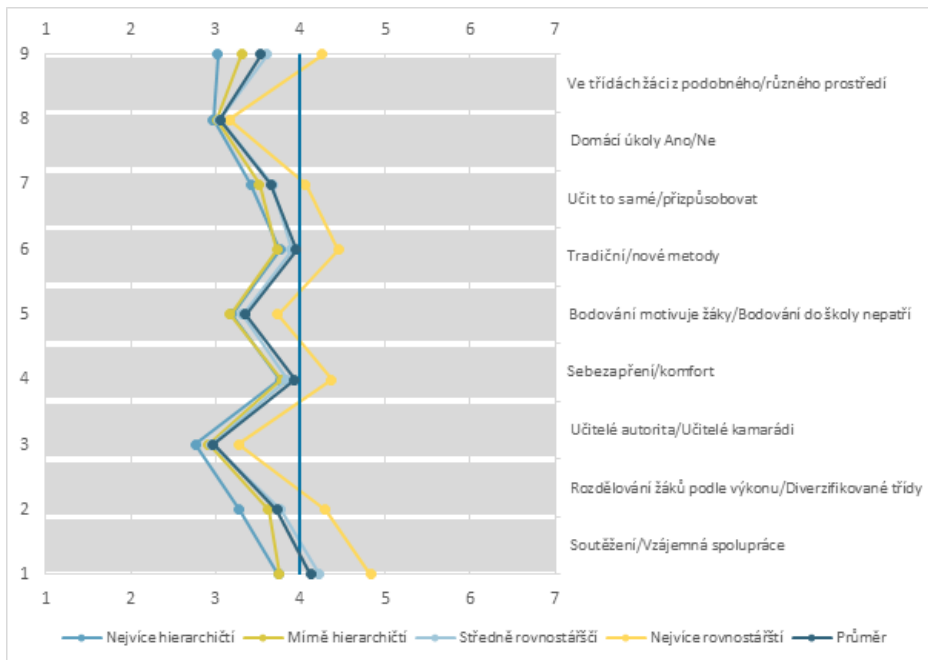
10.2 Co je to dobrá škola?

S tím, jaké mají rodiče postoje k obecnému uspořádání ve společnosti, souvisí i hodnocení kvality školy – respektive jak si představují ideální školu, kam by chodilo jejich dítě. Zatímco hierarchicky orientovaní rodiče mají tendence preferovat spíše vzdělání třídící děti podle výkonu a studijních předpokladů, rovnostářsky orientovaní rodiče naopak preferují smíšený kolektiv dětí ve třídách (viz následující graf). Jak z něj vyplývá, největší rozdíl mezi rovnostářky a hierarchicky laděnými rodiči dětí na základních školách panují v otázkách týkajících se spektra žáků ve třídách, podpory vzájemné spolupráce, preference nových metod a důrazu na komfort žáků. Rovnostářští rodiče ve své ideální škole mají třídy s diverzifikovanými kolektivy, kde žáci nejsou rozdělováni podle výkonu. Preferují nové vzdělávací metody. Je pro ně důležitější komfort žáků než výchova k sebezapření a ve vzdělávání více zdůrazňují spolupráci na úkor soutěže mezi žáky. Hierarchicky ladění rodiče preferují třídy, do kterých jsou žáci rozdělováni podle svých výkonů a předpokladů. Učitelé v jejich ideálních školách preferují spíše tradiční a vyzkoušené metody. Je pro ně důležitá výchova k sebezapření. Jako klíčovou motivaci žáků pak označují soutěž mezi jednotlivými žáky.

Na druhou stranu se obě skupiny shodují na pozitivní roli domácích úkolů a bodování žáků ve vzdělávání a na nezbytnosti autority učitele. Z uvedeného vyplývá, že i ti rodiče, kteří zdůrazňují rovnost skupin ve společnosti a nezbytnost vyrovnávání rozdílů mezi více či méně zvýhodněnými, podporují jak domácí úkoly, tak bodování ve školách. Buď jsou tedy zcela přesvědčeni o jejich nezpochybnitelné roli při výuce, nebo si tyto otázky nespojují s problematikou rovnosti a znevýhodnění, které si žáci přinášejí z rodinného prostředí.



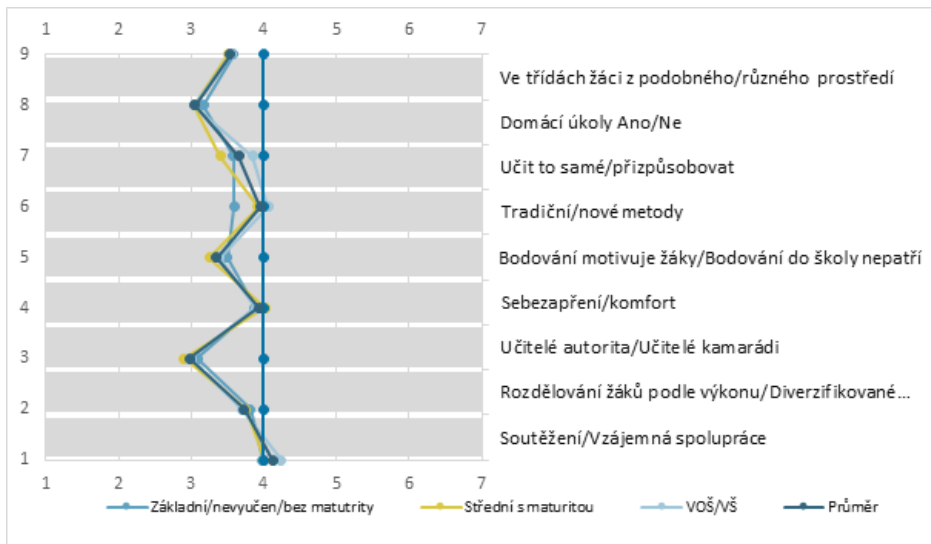
Graf 22: Jaká by měla být kvalitní základní škola, do které byste rád/a posílal/a svého syna či dceru?



Rozdíly v ideální podobě školy primárně vycházejí z postojových charakteristik rodičů a nelze je spojovat se nejvyšším vzděláním rodiny. Svou ideální školu hodnotí více či méně vzdělaní respondenti v zásadě obdobně (viz následující graf).



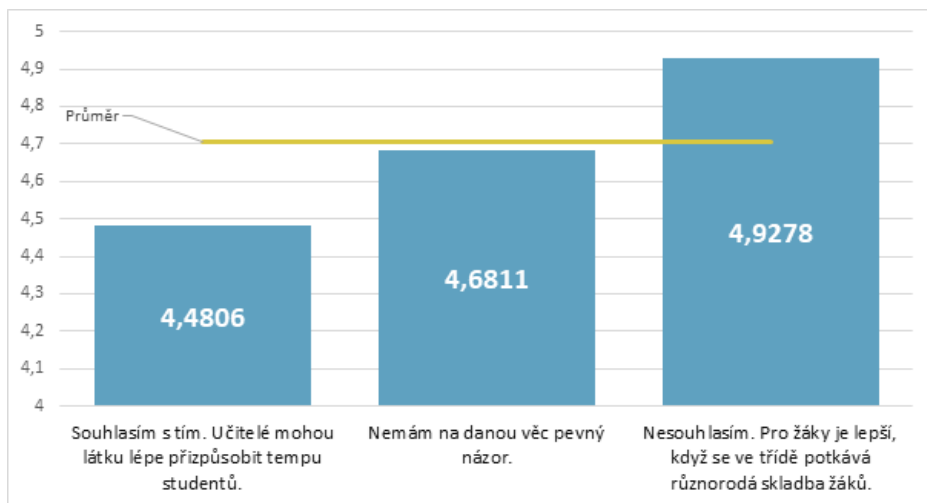
Graf 23: Jaká by měla být kvalitní základní škola, do které byste rád/a posílal/a svého syna či dceru?



Postoje k rovnostářství se uplatňují i v tom, zda se rodiče domnívají, že školy mají rozdělovat děti podle prospěchu. Rodiče, kteří nesouhlasí s rozdělováním žáků do tříd podle prospěchu a studijních předpokladů, jsou výrazněji více rovnostářští než ti, kteří se domnívají, že rozdělování žáků podle prospěchu žákům pomáhá, protože učitelé mohou látku lépe přizpůsobit tempu studentů.



Graf 24: Postoj k rovnosti skupin a rozdělování dětí do tříd podle prospěchu

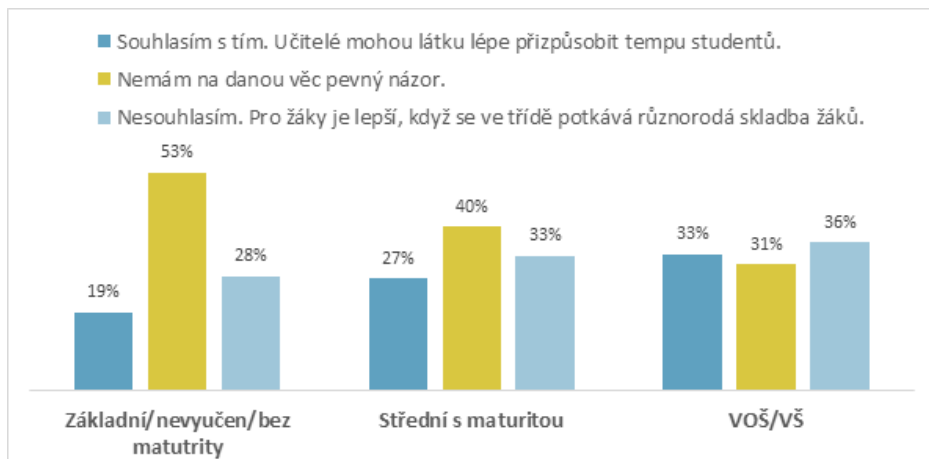


Stupně škály: 1 (zcela hierarchický) až 7 (absolutně rovnostářský). Znění otázky: „Co si o rozdělování žáků do tříd podle prospěchu a studijních předpokladů myslíte?“

Co se týče vzdělání rodičů, v této otázce se projevuje dvěma způsoby (viz následující graf). Za prvé se zvyšujícím se vzděláním klesá počet rodičů, kteří na věc nemají názor. Zatímco mezi lidmi vyučenými či se základním vzděláním je takových rodičů více než polovina (53 %), v rodinách s maturitním vzděláním dvě pětiny (40 %) a v rodinách, kde alespoň jeden z rodičů je vysokoškolák, pevný názor na danou věc nemá 31 % rodičů. Ve třech vzdělanostních skupinách se tak mění poměr těch, kteří volí jednu z krajních variant. Ve všech skupinách sice mírně převládá podíl těch, kteří nesouhlasí s rozdělováním žáků podle prospěchu a studijních předpokladů, poměr těch, kteří nesouhlasí, oproti těm, kteří souhlasí, se snižuje se zvyšujícím vzděláním. Zatímco v rodinách, kde rodiče dosáhli maximálně výučního listu, na jednoho souhlasícího připadá 1,46 nesouhlasících, mezi středoškoláky s maturitou je tento poměr 1,2 a v rodinách, kde je alespoň jeden z rodičů vysokoškolák, je podíl v obou skupinách téměř vyrovnaný. Na jednoho souhlasícího připadá 1,08 nesouhlasících rodičů.



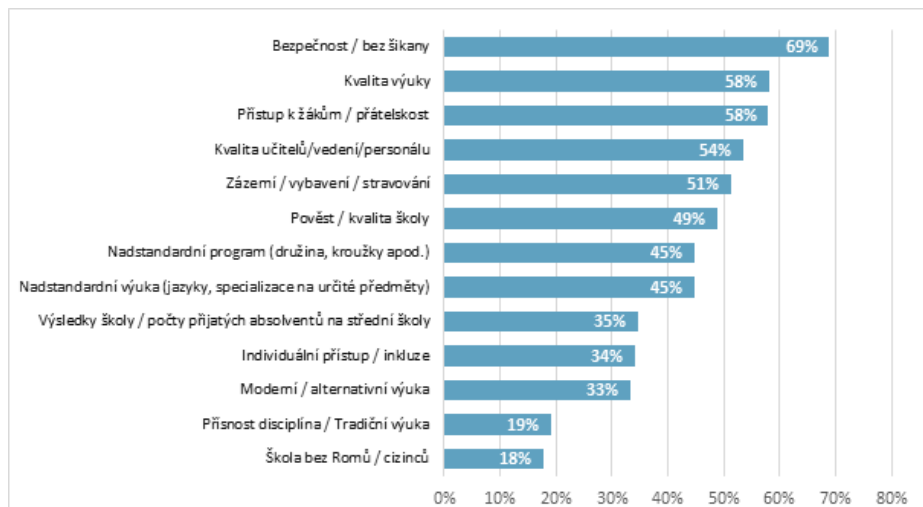
Graf 25: Co si o rozdělování žáků do tříd podle prospěchu a studijních předpokladů myslíte?



Mezi znaky kvalitní školy největší počet respondentů uvedlo bezpečnost a školu bez šikany. Tento znak je důležitý pro 69 % rodičů. Pro 58 % je důležitá kvalita výuky a přístup k žákům. Nadpoloviční část rodičů také za znak kvalitní školy považuje i kvalitu vedení a pedagogického personálu a zázemí školy včetně vybavení a stravování. Naopak méně než pětina respondentů za znak kvalitní školy považuje to, že je škola bez Romů a cizinců, a to, že škola dbá na přísnost, disciplínu a tradiční výuku.



Graf 26: Jaké jsou podle vás znaky kvalitní školy? Pokud byste dnes vybíral(a) základní školu pro svoje dítě, na jaké věci byste hleděl(a)?



Zajímavá je i vzájemná provázanost jednotlivých znaků, které rodiče přisuzují kvalitní škole. Respondenti, kteří mohli volit více odpovědí, logicky některé faktory jmenovali zároveň. Nejsilnější je provázanost mezi kvalitou výuky a kvalitou personálu.⁴⁸ Kvalita učitelů je rovněž spojena s přístupem k žákům⁴⁹ a přátelským prostředím i bezpečným prostředím bez šikany.⁵⁰ Dalším shlukem jsou výkonové ukazovatele školy: nadstandardní výuka a výsledky školy, včetně počtů přijatých na střední školy.⁵¹ Významná asociace se projevila i u posledních dvou faktorů, kdy akcent na školu bez Romů a cizinců souvisí s požadavkem na přísnost, disciplínu a tradiční výuku.⁵²

Statisticky významný vliv nejvyššího vzdělání v rodině se prokázal v případě hodnocení kvality pedagogického personálu, nadstandardní výuky (jazyky, specializace na určité předměty), výsledků školy a počtů přijatých na střední

48 Korelační koeficient je 0,484.

49 Korelační koeficient je 0,342.

50 Korelační koeficient je 0,285.

51 Korelační koeficient obou proměnných je 0,208.

52 Korelační koeficient je 0,210.



školy a bezpečnosti a prostředí bez šikany. Ve všech položkách jejich důležitost roste se vzděláním.

Naopak vzdělání nemá žádný vliv na preference znaků kvalitní školy, jako jsou přístup k žákům a přátelské prostředí, zázemí a vybavení školy, individuální přístup a inkluze, škola bez Romů a cizinců a tradiční výchova a disciplína. V případě těchto znaků mají odpovědi obdobné rozdělení bez ohledu na vzdělání.

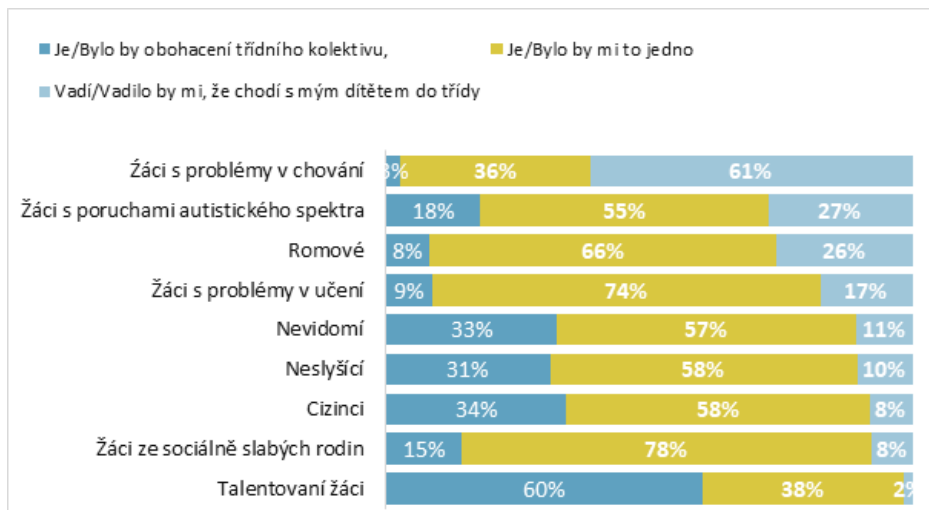
Vedle vzdělání však preferované znaky kvalitní školy určují i postoje charakteristiky. S hierarchickými postoji souvisí akcent na výsledky školy a úspěšnost absolventů školy, tradiční výchovu a disciplínu a školu bez Romů a cizinců. Naopak více rovnostářsky zaměřeni rodiče zdůrazňují bezpečné prostředí, přístup k žákům a přátelské prostředí, individuální přístup a inkluzi. Obecně se také více zajímají o kvalitu výuky, vedení a pedagogického sboru.

10.3 Tolerance rodičů k jiným skupinám ve třídě

Obecně nejnižší toleranci projevují rodiče k dětem s poruchami chování, které vadí či by vadily ve třídě 61 % rodičů. Mezi další skupiny, které jsou negativně přijímány, patří i děti s poruchami autistického spektra a Romové. Vadily by nebo vadí přibližně čtvrtině dotazovaných rodičů – 27, respektive 26 % (viz následující graf). Dalším 17 % vadí či by vadili žáci s poruchami učení. Přibližně desetina by nechtěla ve třídě neslyšící nebo nevidomé. Na druhou stranu třetina respondentů by neslyšící či nevidomé považovala za obohacení kolektivu. Třetina by považovala za obohacení třídního kolektivu i cizince. Nejpozitivnější jsou, nepřekvapivě, vnímání talentovaní žáci, které jako obohacení kolektivu vnímá 60 % dotazovaných.



Graf 27: Jak byste vnímal/a, kdyby bylo ve třídě dítě s danou charakteristikou?



Ukazuje se rovněž propojenost vnímání neslyšících, nevidomých, cizinců a žáků ze sociálně slabých rodin na jedné straně a žáků s problémy v chování, žáků s problémy v učení a Romů na straně druhé. Jako svébytná kategorie se ukazují žáci s poruchami autistického spektra.

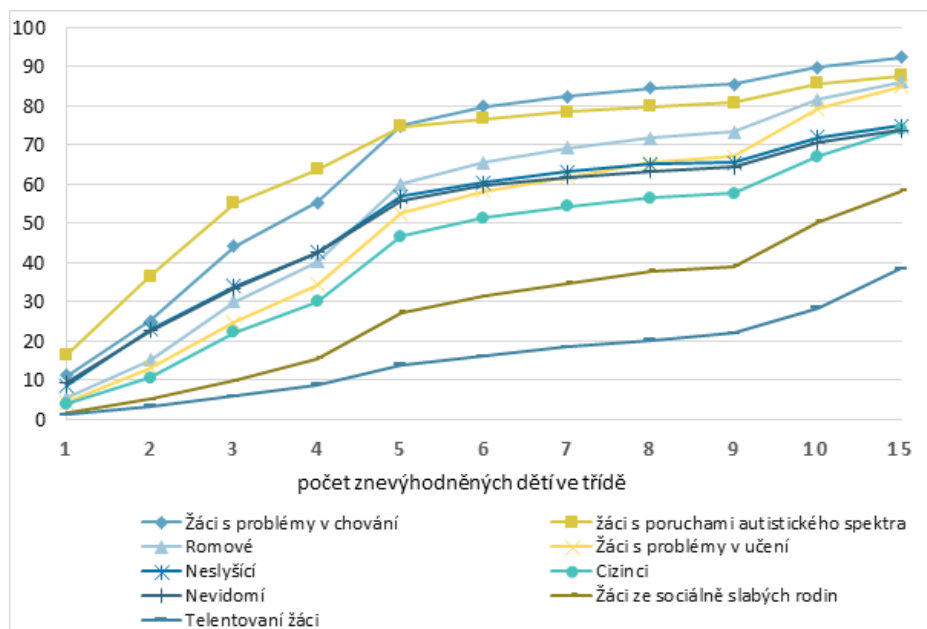
V případě první skupiny roste akceptace těchto žáků, pokud s nimi mají rodiče přímou zkušenost. Pokud dítě chodí do třídy s cizincem, tak podíl těch, kteří vnímají cizince jako obohacení kolektivu, je o 10 % vyšší než u rodičů, jejichž děti tuto zkušenost nemají (41 ku 33 %). Výraznější nárůst jsme pak zaznamenali u talentovaných žáků (55 ku 74 %). U neslyšících i nevidomých se zkušeností s dítětem ve třídě klesá podíl těch, kterým nevidomí či neslyšící ve třídách vadí (z 10 % na 5, respektive 3 %).

Zajímavý je vliv přímé zkušenosti i na přijímání dětí s poruchami autistického spektra. U rodičů, jejichž děti chodí do třídy s dítětem s těmito poruchami, je vyšší podíl těch, kteří je vnímají jako obohacení třídního kolektivu (z 16 na 32 %), a klesá i podíl těch, kterým děti s poruchami autistického spektra ve třídách vadí (z 29 na 19 %).



Naopak u žáků s poruchami učení a chování či Romů nemá přímá zkušenost na jejich přijímání žádný vliv, nebo dokonce v případě žáků s poruchami učení má vliv negativní. Zatímco ve třídách, kam tito žáci nechodí, by je za obohacení kolektivu považovalo 40 % rodičů, tak ve třídách, kde jsou, tyto žáky považuje za obohacení pouze 6 % rodičů. Je třeba ale zdůraznit, že tento fakt nemusí být efektem přímé zkušenosti s těmito žáky, ale může být také ovlivněn sociálním složením žáků i rodičů v těchto školách. Rodiče dětí ze tříd, kam chodí děti s poruchami učení, mají v průměru nižší vzdělání.

Graf 28: Tolerance k menšinovým skupinám ve třídě, kam chodí syn či dcera



U různých skupin se rovněž odlišuje práh jejich tolerance ve třídě. Zajímalo nás tedy, kolik dětí s danou charakteristikou ve třídě musí být, aby rodiče zvažovali přehlášení dítěte do jiné třídy (viz graf 28). Nejstrmější křivka je v případě žáků s poruchami autistického spektra, kde stačí tři takové žáky ve třídě, aby více než polovina rodičů zvažovala přehlášení svého dítěte do jiné třídy. V případě žáků s poruchami chování jsou tímto hraničním prahem

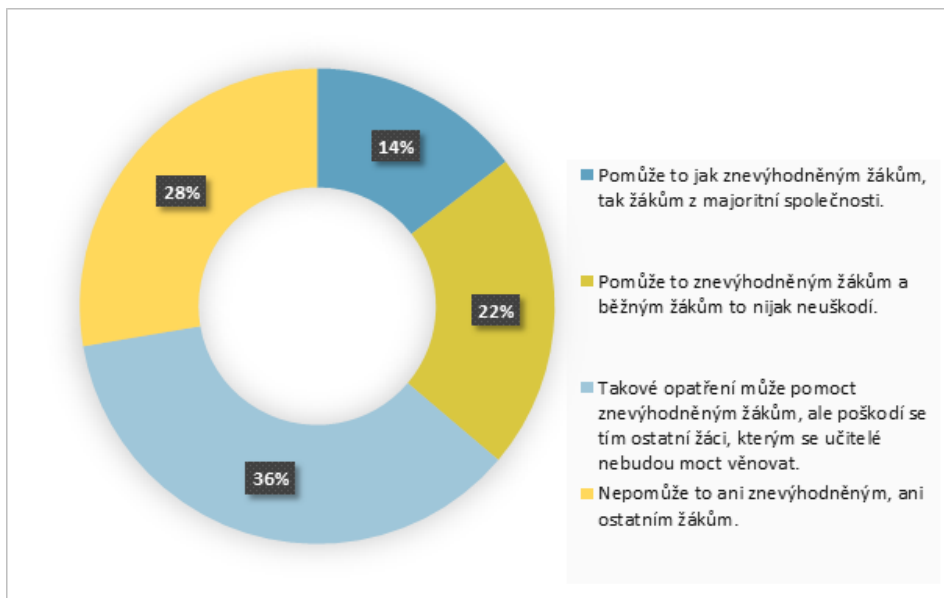


čtyři žáci. U Romů, žáků s poruchami učení, nevidomých a neslyšících je to pět žáků ve třídě, u cizinců šest žáků a v případě žáků ze sociálně slabých rodin 10 žáků.

10.4 Jak rodiče hodnotí inkluzivní vzdělávání?

Co se týče vnímání inkluzivního vzdělávání, tak více než čtvrtina respondentů (28 %) je k němu striktně odmítavá a myslí si, že nepomůže ani znevýhodněným, ani ostatním žákům (blíže viz následující graf). Zbylé tři čtvrtiny vnímají pozitivní aspekty alespoň u jedné z těchto skupin: podle 36 % dotázaných rodičů takové opatření může pomoci znevýhodněným žákům, ale poškodí se tím ostatní žáci, kterým se učitelé nebudou moci adekvátně věnovat; 22 % rodičů míní, že inkluze pomůže znevýhodněným a ostatním žákům neublíží a 15 % rodičů se pak domnívá, že pomůže jak znevýhodněným, tak i ostatním dětem.

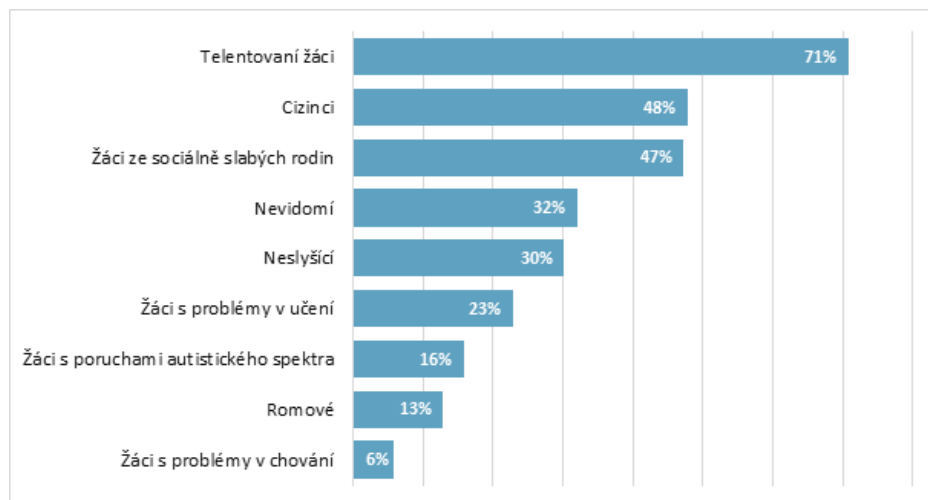
Graf 29: V poslední době se hodně mluví o vzdělávání, kdy se různě znevýhodnění žáci mohou vzdělávat v běžných třídách společně s ostatními žáky, kteří žádné znevýhodnění nemají. Co si o zavedení takového opatření myslíte?





Nepřekvapivě rodiče nejvíce podporují zapojení talentovaných žáků (71 %). Relativně silná je i podpora zapojení cizinců (48 %) a žáků ze sociálně slabých rodin (47 %) – viz následující graf. Naopak nejslabší podpora je u žáků s poruchami autistického spektra (16 %), Romů (13 %) a žáků s problémy v chování (6 %).

Graf 30: U jakých skupin žáků byste podporoval/a jejich větší zapojení do běžných tříd?



Inkluzi jsou více nakloněni lidé s rovnostářskými postoji⁵³ a rodiče dětí, které mají podprůměrný prospěch.⁵⁴ Naopak kritičtější jsou k inkluzi lidé s vysokoškolským vzděláním, kteří se častěji domnívají, že zapojování znevýhodněných žáků nepomůže ani znevýhodněným, ani ostatním žákům – to si myslí 23 % rodičů se základním vzděláním, 30 % rodičů se středním vzděláním s maturitou a 36 % vysokoškolsky vzdělaných rodičů.

Rovnostářský postoj, negativní vliv vzdělání rodičů a prospěchu dítěte se ukázaly jako nejsilnější prediktory názoru na inkluzivní vzdělání. Tyto dvě proměnné vysvětlují celkem 40 % variance názoru na inkluzi. Rovnostářský

53 Korelace mezi postojem k inkluzi a rovnostářským postojem je 0,189.

54 Inkluzi častěji podporují rodiče dětí s horším prospěchem. Rodiče trojkařů si častěji myslí, že inkluze pomůže znevýhodněným žákům a neublíží žákům s majority. Tento názor zastává 27 % rodičů trojkařů a 17 % rodičů jedničkařů.



postoj je v prvé řadě utvářen postojem respondentů, který definuje jejich vztahování k různým vrstvám ve společnosti a vyrovnávání šancí mezi nimi. Podpora inkluze tak není odvislá od informovanosti, ale od širšího postojevého ukotvení jedince.

Druhou důležitou proměnnou je vzdělání. Čím jsou lidé vzdělanější, tím méně podporují začleňování znevýhodněných dětí do tříd hlavního vzdělávacího proudu. Může to být dáno jistou konzervativností české populace ve vztahu k novým opatřením ve vzdělávání, ale i vyššími aspiracemi dětí z těchto rodin a přesvědčením, že je znevýhodněné děti budou brzdit. V neposlední řadě také inkluzi více podporují rodiče, kterých se více týká – rodiče žáků s relativním horším školním prospěchem.

10.5 Shrnutí

Volba jiné školy než spádové je primárně podmíněna nejvyšším vzděláním v rodině. S vysokoškolským vzděláním roste zhruba 1,5krát pravděpodobnost, že rodiče budou volit jinou než spádovou školu. Tento efekt se ještě kombinuje s velikostí bydliště. V obcích s počtem obyvatel do 499 jinou školu volí téměř polovina dotazovaných vysokoškoláků. Významně častěji vysokoškoláci volí jinou školu i v městech nad 20 000 obyvatel, kde podíl vysokoškoláků v různých kategoriích osciluje mezi 36 a 41 %.

Zatímco pravděpodobnost volby jiné školy je silně podmíněna vzděláním, charakter této volby nikoliv. Jakou školu bude rodič hledat, souvisí s jeho postojevěmi charakteristikami. Rovnostářsky orientovaní rodiče preferují školy, které posilují vzájemnou spolupráci, a školy, které aplikují alternativní metody. Rovnostářsky orientovaní rodiče rovněž vyhledávají školy s pestřejší skladbou žáků. Hierarchicky orientovaní rodiče preferují výběrové školy třídící žáky podle prospěchu a studijních předpokladů s důrazem na tradiční výchovu a soutěžení mezi žáky. Tyto preference nejsou podmíněny ani vzděláním, ani příjmem rodičů.

Školu bez Romů a cizinců zmiňuje jako důležitý faktor kvality školy téměř pětina rodičů (18 %). Jejich podíl je v rodinách s různým nejvyšším vzděláním přibližně stejný. Vzdělání tedy nehraje roli v tom, zda se rodič domnívá,



že nepřítomnost Romů a cizinců je znakem kvalitní školy. Naopak příklon k segregaci ve vzdělávání souvisí s výkonovou orientací rodičů a preferencí tradiční výchovy a disciplíny.

Nejnižší toleranci projevují rodiče k dětem s poruchami chování, které vadí či by vadily ve třídě 61 % rodičů. Mezi další skupiny, které jsou negativně přijímány, patří i děti s poruchami autistického spektra a Romové; tyto skupiny by vadily nebo vadí přibližně čtvrtině dotazovaných rodičů – 27, respektive 26 %.

U neslyšících, nevidomých, cizinců a žáků s poruchami autistického spektra roste akceptace těchto žáků, pokud s nimi mají rodiče přímou zkušenost. U žáků ze sociálně slabých rodin, žáků s poruchami učení a chování či Romů nemá přímá zkušenost na jejich přijímání žádný vliv, nebo dokonce v případě žáků s poruchami učení má vliv negativní.

V případě žáků s poruchami autistického spektra stačí tři takoví žáci ve třídě, aby více než polovina rodičů zvažovala přehlášení svého dítěte do jiné třídy. V případě žáků s poruchami chování jsou tímto hraničním prahem čtyři žáci. U Romů, žáků s poruchami učení, nevidomých a neslyšících je to pět žáků ve třídě, u cizinců šest žáků a v případě žáků ze sociálně slabých rodin 10 žáků.

Inkluzivní vzdělávání a zapojování znevýhodněných žáků do tříd hlavního vzdělávacího proudu podporují spíše rovnostářsky ladění rodiče, rodiče s nižším vzděláním a rodiče dětí s horším prospěchem. Zejména u vysokoškoláků tak přežívá přesvědčení, že pro děti jsou nejlepší oddělené třídy pro znevýhodněné žáky a ostatní žáky. Shoda je pouze na větším zapojením talentovaných dětí do „běžných“ tříd.



11 Klíčové faktory segregace

Popis klíčových faktorů segregace dělíme do čtyř hlavních témat: (1) strukturální podmínky; (2) klíčové mechanismy segregace; (3) klíčové mechanismy desegregace a (4) intervenující faktory. V tomto modelu jako klíčový faktor přispívající k segregování žáků na lokální úrovni ve vzdělávacím systému ČR vnímáme kombinaci přetrvávající rezidenční segregace s výběrovým charakterem školství (selektivnost vzdělávacího systému) a liberálním řízením vzdělávacího systému.

Přestože se analýza primárně zaměřovala na lokální úroveň, je třeba poukázat na systémové faktory, které k segregaci žáků přispívají. Prvním z nich je skutečnost, že naprostá většina pracovišť speciálně pedagogických center, která vydávají doporučení ke vzdělávání žáka ve školách zřízených pro žáky podle § 16 odst. 9 školského zákona je integrální součástí těchto škol. Tento stav zakládá zjevný střet zájmů. Je-li škola i SPC řízeno stejným vedoucím pracovníkem, nelze zaručit objektivní posuzování SVP žáka ve smyslu volby jeho vzdělanostní dráhy. Škola má legitimní zájem na tom, aby měla dostatečný počet žáků, čehož lze dosáhnout pouze za předpokladu, že dostatečnému počtu žáků vydá jí zřizované centrum doporučení. Díky absenci právní subjektivity speciálně pedagogických center by v krajním důsledku uzavření školy znamenalo i ukončení činnosti centra.

Dalším systémovým problémem je skutečnost, že ŠPZ nedisponují diagnostickými materiály a postupy ke zhodnocení dopadů odlišných kulturních a životních podmínek do vzdělávání. Pracovníci ŠPZ jsou díky předchozí právní úpravě zvyklí diagnostikovat SVP vyplývající ze zdravotního stavu. Identifikaci nezdravotních překážek v učení a stanovování podpůrných opatření z těchto důvodů se řada pracovníků ŠPZ teprve učí, přičemž poskytovaná metodická podpora v této oblasti není dostatečná. Výsledkem je velmi nerovnoměrný a jinými indikátory nevysvětlitelný podíl žáků s potřebou podpůrných opatření z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.



11.1 Strukturální podmínky

11.1.1 Rezidenční segregace

Rezidenční segregace se ukazuje jako klíčový faktor ovlivňující segregaci ve vzdělávání. Vysoká míra rezidenční segregace je takřka neřešitelný problém ve vztahu k lokálnímu vzdělávacímu systému, zvláště pokud spádové obvody kopírují socioekonomickou strukturu obyvatel. Proto je nezbytné přemýšlet o možnostech, jak tuto segregaci snížit. Zátěží pro spádové školy je přítomnost již několika větších sociálně znevýhodněných rodin.

Vyšší koncentrace sociálně znevýhodněných rodin v blízkosti základní školy vede většinou k tomu, že z této školy postupně odcházejí děti majoritních rodičů, popřípadě se škola většinou za asistence obce (zřizovatele) snaží klást různé bariéry přístupu znevýhodněných žáků do školy.

Mezi formální bariéry patří například změna spádových školských obvodů (blíže viz kapitola 7); často jsou ale tyto děti odkláněny prostřednictvím neformální komunikace ze strany ředitele, který se snaží spádové znevýhodněné rodiče odradit buď informacemi o náročnosti školy, výjimkou ale není ani nepravdivé tvrzení, že škola má již plnou kapacitu. Takový postup je úspěšný, protože znevýhodnění rodiče nejsou zvyklí fungovat ve formálních vztazích a nikdy si takovou informaci nevyžádají u ředitele školy písemně. Tím by se totiž stala správním rozhodnutím a jejich nepravdivost by byla právně napadnutelná.

11.1.2 Liberální řízení vzdělávacího systému

Po zániku okresních školských úřadů a s faktickým zánikem odvětvového řízení přešlo kompletní řízení lokálních vzdělávacích systémů na obce. Skutečnost, že se obec aktivně zajímá o své školy a její zástupci pravidelně řeší obsahová témata s řediteli škol, je spíše vzácnou výjimkou. V naprosté většině měst se komunikace se školami týká pouze investičních opatření, jako je například zateplování budov apod. Dokonce ani samostatný školský odbor není vždy



samozřejmostí, v řadě měst agendu školství řeší sociální odbor, popřípadě i jiné. Jedinou centrální institucí s alespoň částečným vlivem zůstala Česká školní inspekce. Nicméně i zprávy z provedené inspekce a identifikovaná rizika jsou předkládány pouze řediteli a zřizovatelům, přitom právě mezi těmito lokálními aktéry fungují často specifické protektivní vztahy. Významným důsledkem takto decentralizovaného školství jsou různé konflikty zájmů jednotlivých ředitelů (viz kapitola 9).

11.1.3 Selektivnost vzdělávacího systému

Selektivnost vzdělávacího systému na lokální úrovni se projevuje buď existencí víceletých gymnázií, která odvádějí talentované žáky ze škol hlavního vzdělávacího proudu, nebo existencí základních výběrových škol, kdy skrze veřejné a obcí zřizované základní školy hlavního vzdělávacího proudu je uspokojována potřeba lokálních elit po kvalitnějším vzdělávání.

Víceletá gymnázia však hrají významnou roli na poli segregace téměř ve všech zapojených městech, kde se nacházejí. Nejzávažnější vliv mají právě na kvalitu výuky a stabilitu druhých stupňů základních škol. Na rozdíl od obecného lokálního konsenzu v oblasti segregace, v tomto případě situace dlouhodobě nevyhovuje ředitelům vyhledávaných či výběrových škol, protože právě tyto školy přicházejí o značnou část žáků, což často vede ke skokovému zhoršení kvality výuky mezi prvním a druhým stupněm.

Výběrové základní školy pak naplňují roli, kterou pro úzkou skupinu obyvatel obvykle zastávají soukromé základní školy s vysokým školným (řádově od 10 000 Kč/měsíc). Hlavní výhodou je, že takové instituce jsou finančně daleko dostupnější, byť i tyto školy mohou být finančně hůře dostupné v porovnání se základními školami hlavního vzdělávacího proudu (např. poplatky za aktivity nad rámec běžného vzdělávání, výlety apod.).⁵⁵

55 Nezanedbatelný vliv na výběr školy, dle výpovědí respondentů, hrají také metody vzdělávání. Jde především o výuku matematiky podle Hejného, ze které mají někteří mainstreamoví rodiče obavu, a proto vyhledávají školu či třídu, která vyučuje matematiku klasickým způsobem. Samozřejmě že tento trend jde i opačným směrem, protože někteří rodiče naopak tuto metodu vzdělávání pro své děti vyhledávají. Jedná se však



11.2 Klíčové mechanismy segregace

11.2.1 Politika obce

Obce ovlivňují nastavení lokálních vzdělávacích systémů, ať už přímo stanovením školských obvodů, úpravou kapacity škol, slučováním, rušením škol či jmenováním ředitelů škol, tak i nepřímo například územním plánováním či bytovou a sociální politikou. Decentralizovaný a liberální systém organizace školství v ČR nechává značný stupeň volnosti k rozhodování obce jako zřizovatele školy. Nicméně obce se liší v tom, jak tento manévrovací prostor využívají.

Pro odlišení jednotlivých strategií jsme identifikovali několik typických modelů: (1) desegregační model; (2) segregační model; (3) výběrový model; (4) spontánní model a (5) obce s jednou školou. Zatímco ve výběrovém modelu usiluje nastavení spádových obvodů o zachování výběrové alternativy (převládajícím mechanismem takového typu segregace je odtažení studijně nadaných dětí do elitních škol), v případě segregačního modelu úprava spádových obvodů usiluje o vytlačení problémově vnímaných žáků do omezeného segmentu škol ve snaze zabránit – slovy jednoho z respondentů – „kontaminaci“ školy, ve kterých se vzdělávají ostatní žáci.

Pro politiku obce je důležitý i mechanismus „otáčivých dveří“, kdy v zastupitelstvech často zasedají bývalí ředitelé základních škol či rodiče současných žáků. Lokální politiky často vycházejí z podmínek lokálního konsenzu, kdy politické elity a priori vylučují desegregační kroky v obavách z reakce svých voličů.

11.2.2 Lokální konsenzus

Současnou situaci ve většině měst lze popsat jako lokální konsenzus, kdy současný stav vyhovuje v zásadě všem klíčovými aktérům (obci, školám, rodičům sociálně znevýhodněných dětí stejně jako rodičům ostatních dětí).

spíše o mechanismy na úrovni běžných základních škol a ani rodiče, kteří se metody bojí, či ji vyhledávají, nevykazují významnější socioekonomické odlišnosti.



Skutečnost, že status quo vyhovuje prakticky všem zásadním aktérům, je velkou překážkou hledání řešení. Podpora segregace ze strany sociálně znevýhodněných rodičů pak představuje v podstatě alibi pro ostatní aktéry a vytváří zdání legitimacy. V podmínkách lokálního konsenzu není v krátkodobém zájmu žádného aktéra změnit současný stav, přestože by to bylo pro celý systém v dlouhodobém horizontu výhodné.

11.2.3 Volba školy

V liberálním systému ČR je klíčovým mechanismem segregace volba školy. Jinou než spádovou školu volí celkem 21 % rodičů – častěji vzdělanější rodiče. Většina z nich pak upřednostňuje školu s kvalitní výukou. Naopak segregované školy mají často špatnou reputaci a bývají ztotožňovány se špatnými školami.

Při vzrůstajícím počtu sociálně znevýhodněných pak roste i počet rodičů ostatních dětí, kteří své dítě raději přihlásí na jinou školu. Jak ukázalo šetření mezi rodiči u různých typů znevýhodnění je tento práh jiný. Nejstrmější křivka je v případě žáků s poruchami autistického spektra, kde stačí tři takové žáci ve třídě, aby více než polovina rodičů zvažovala přehlášení svého dítěte do jiné třídy. V případě žáků s poruchami chování jsou tímto hraničním prahem čtyři žáci. U Romů, žáků s poruchami učení, nevidomých a neslyšících je to pět žáků ve třídě, u cizinců šest žáků a v případě žáků ze sociálně slabých rodin 10 žáků. Vedle aktuální situace hraje při volbě školy roli i její historická reputace, v řadě míst hodnocení kvality škol vychází z ještě předlistopadového dědictví sportovních, matematických či jazykových škol.

Historii a osobní paměť reflektuje i volba školy a rodičů ze sociálně znevýhodněné populace. Často posílají své dítě tam, kam sami chodili do školy, automaticky ho nechávají tam, kam chodilo na přípravný ročník, či preferují školy, kam chodí sourozenci dítěte či kamarádi. Tyto volby často ponechávají generace sociálně vyloučených v segregovaných školách. Na druhou stranu motivovanější rodiče ze sociálně vyloučeného prostředí uplatňují podobná kritéria jako majoritní populace a vyhledávají školy mimo sociálně vyloučenou lokalitu.



11.2.4 Vzájemné vztahy mezi školami

K segregaci paradoxně přispívá jak soutěživé, tak kooperativní prostředí mezi školami. V podmínkách soutěživého prostředí školy akcentují boj o žáka. Sociálně znevýhodnění žáci, jak již bylo řečeno, jsou často asociováni se špatnou kvalitou školy. V rámci boje o žáka tak některé školy aktivně odrazují sociálně znevýhodněné uchazeče ať již při zápisu, tak požadavky ve školní výuce. Na jedné straně jsme se ve výzkumu setkávali s testováním žáků u zápisu, zdůrazňováním náročnosti školy při komunikaci s rodiči či akcentem na zpoplatněné kroužky a mimořádné školní aktivity, na straně druhé na aktivní vyhledávání a propagaci segregovaných škol v podmínkách sociálně vyloučených lokalit.

V podmínkách spolupráce jsme se setkávali s rozdělením sfér vlivu, kdy elitní školy posílají sociálně vyloučené rodiče na segregované školy, které „tos nimi umí“, a segregované školy je rády přijímají. Toto přijetí role do značné míry legitimizuje cílenou snahu lokálních autorit o segregované školství.

Segregované školy také často nabízejí žákům větší podporu. Na druhou stranu tento argument může být v řadě míst i účelový, jak ukázalo porovnání námi sebraných dat se statistickou evidencí, tak v celé řadě segregovaných škol najdeme zcela proporcčně neodpovídající počet aplikovaných podpůrných opatření.

11.3 Klíčové mechanismy desegregace

11.3.1 Silný školský odbor s vizí

Ve městech, kde se podařilo desegregovat lokální vzdělávací systém, hrál klíčovou roli školský odbor, často šlo o jednoho konkrétního pracovníka. V případě, že město zřizuje více škol, je velmi obtížné segregaci řešit jinak než za pomoci úzké koordinace všech relevantních škol a obce jako zřizovatele. Proto je fungující školský odbor s ambicí řídit či koordinovat městem zřizovaný lokální vzdělávací systém základní podmínkou úspěchu a udržitelnosti desegregačních politik.



11.3.2 Leadership ředitelů některých škol

Liberálně nastavený systém dává velkou roli samotným ředitelům základních škol. To vede k situacím, kdy motivovaný a schopný ředitel může ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu vybudovat inkluzivní vzdělávací instituci – školu pro všechny. V případě školy s vyšším podílem znevýhodněných žáků je často projevem takové vize snaha oslovit rodiče ostatních žáků zajímavým školním programem. Takové školy, které aktivně usilují smíšený kolektiv žáků a přispívají k desegregaci, najdeme téměř v každém kraji. Nicméně pokud takto motivovaný ředitel nemá i podporu ze strany zřizovatele, je obtížné takové nastavení školy udržet proti tlaku lokálních politiků, pedagogických pracovníků i samotných rodičů. Takové nastavení je odvislé od osobnosti jejího ředitele a zkušenosti ukazují, že často nepřežije výměnu ve vedení školy. Silně motivovaní ředitelé také mohou být více náchylní k syndromu vyhoření.

11.3.3 Nespokojenost ředitelů segregovaných škol

Během výzkumu se ukázalo, že v několika případech byli iniciátory alespoň částečných či formálních změn ředitelé segregujících se škol, byť jen výjimečně to vedlo ke stabilní změně, protože vliv ředitelů těchto škol je většinou omezený ve srovnání s představiteli škol hlavního vzdělávacího proudu, natožpak výběrových škol (viz kapitola 11). V každém případě jsou ředitelé segregujících se nebo již segregovaných škol důležitým partnerem při řešení problémů a kromě zástupců neziskových organizací jde také většinou o jediné aktéry, kteří segregaci chtějí řešit (kapitola 9).

11.3.4 Demografický úbytek

Snižující se počty dětí se projevují na tendencích škol přijímat žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. V periferních místech, kde dochází k poklesu obyvatel, často vinou migrace mladších a produktivních věkových skupin, a tedy i počtu dětí ve věku povinné školní docházky, se zvyšuje ochota škol hlavního vzdělávacího proudu tyto žáky přijímat.



11.3.5 Menší loajalita poraden vůči školám

Podle výpovědí pedagogů v posledních letech přispívá k desegregaci také menší loajalita pedagogicko-psychologických poraden ke školám. Změna pravděpodobně souvisí se změnou školského zákona, kdy je většina poraden již delší dobu kapacitně zcela vytížených. Výše zmíněná nižší loajalita nemusí být důsledkem proměny praxe poraden, ale může být i důsledkem nedostatku času jejich pracovníků. Výpovědi pedagogů se týkaly především neochoty poraden navrhovat přeřazení dětí na jiný typ školy, jak to fungovalo v minulých letech.

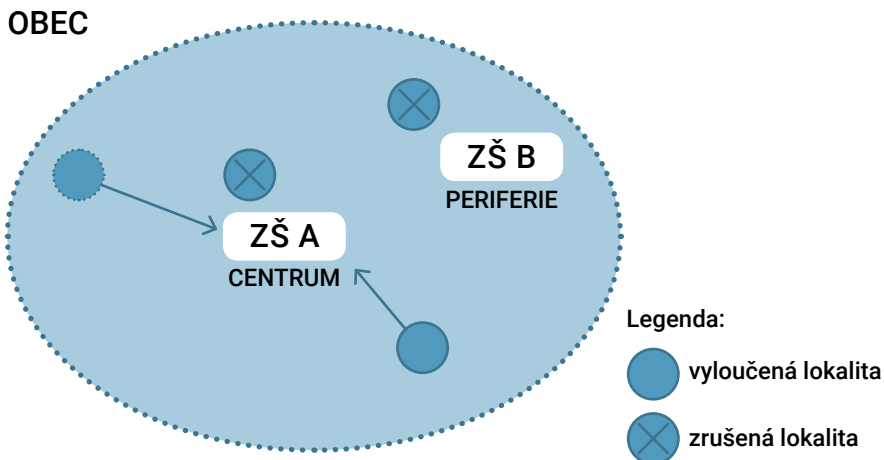
11.3.6 Zánik vyloučené lokality

V posledních deseti letech jsme byli svědky zániku nebo výrazného zmenšení řady sociálně vyloučených lokalit – zatímco někde vede zánik lokality ke snížení segregace a rozmístění dětí do různých škol ve městě, jinde naopak prostorové vzorce docházky do školy přetrvávají. V některých městech dokonce politická reprezentace brání žákům z původní lokality přejít do přirozeně spádové školy, ale snaží se je udržet v původní segregované škole.

Efekt zániku segregované lokality je rovněž odlišný v závislosti na vztahu polohy původní lokality a segregované školy (viz schéma níže). V případě zániku hůře dostupné lokality na periferii města je pravděpodobnější, že prostorové vzorce docházky se změní (děti budou vzhledem k horší dostupnosti původní školy chodit do školy v blízkosti nového bydliště). V případě zániku lokality ve středu města mají její původní obyvatelé větší tendence udržet vzorce školní docházky a dále navštěvovat školu v blízkosti původního bydliště vzhledem k její lepší dopravní dostupnosti. Kontinuitu prostorových vzorců také umocňuje dopravní infrastruktura ve městě (viz dále).



Obrázek 3: Rozdílné dopady rezidenční desegregace na segregované školy



Poznámka: V případě zrušení sociálně vyloučené lokality poblíž periferní školy „B“, dochází v relativně krátkém čase také k postupné desegregaci školy, protože významná část znevýhodněných dětí se odstěhuje. Naopak v případě zrušení sociálně vyloučené lokality poblíž centrálněji umístěné základní školy „A“ k desegregaci prakticky nedochází, protože tato škola je díky dobré dopravní dostupnosti i nadále navštěvována dětmi z jiných lokalit včetně dětí ze zrušené lokality, pokud se nepřestěhují do jiného města.

11.4 Intervenující faktory

11.4.1 Dopravní infrastruktura

Samostatnou kapitolou je pak dopravní infrastruktura. Dobrá dostupnost je obecně považována za jeden z faktorů rozvoje moderní společnosti, který umožňuje mimo jiné vyšší pracovní mobilitu apod. V perspektivě segregace ve vzdělávání však může být dobrá dopravní dostupnost i jedním z klíčových faktorů segregace. Naopak špatná dostupnost snižuje možnost výběru školy a posiluje spádový charakter školní docházky. Díky špatné dopravní dostupnosti je relativně uspokojivá situace v chudších regionech, v obcích s jednou školou. Jde například o obce jako Přimda, Osoblaha, Vejprty atd. V těchto



obcích žije významný počet sociálně znevýhodněných rodin, ale majoritní rodiče právě kvůli komplikované dostupnosti jiných škol z velké části ponechávají děti ve spádových školách. V těchto případech sehrává špatná dopravní dostupnost pozitivní roli z hlediska systému jako celku. Naopak dobrá dopravní dostupnost je charakteristikou řady velkých měst, což může podpořit diferenciaci škol. V řadě středních a větších měst děti dojíždějí na velké vzdálenosti, a to jak sociálně znevýhodnění, tak děti majoritních rodičů. Tato dojíždka kopíruje zejména páteční trasy MHD. Sociálně znevýhodnění žáci tak z téměř celého města dojíždějí do několika škol. Děti majoritních rodičů ze spádových obvodů těchto škol často dojíždějí opačným směrem.

11.4.2 Migrace

Specifickým fenoménem je problematika migrace žáků v důsledku stěhování jejich rodin. V některých školách, zvláště Ústeckého kraje, dle ředitelů až čtvrtina žáků přichází během školního roku a jiní se zase odstěhovávají. To vede k diskontinuitě výuky a zároveň škola na tyto žáky přicházející v průběhu školního roku již nedostává normativní finance a vzdělávání žáků tak v podstatě financuje samotná škola. Migrací jsou přitom postiženy především více či méně segregované školy.

11.4.3 Přípravný ročník

Již od samého vzniku v polovině 90. let představují přípravné ročníky specifický fenomén. Pokud má v dané oblasti přípravný ročník většina škol, nepojí se s tímto institutem riziko stigmatizace školy. Většinou je však přípravný ročník zřízen jen u několika málo škol, které se jeho prostřednictvím snažily v minulosti řešit nárůst počtu sociálně znevýhodněných dětí. Ve skutečnosti však zřízení přípravného ročníku vedlo k posílení segregáčnických tendencí na škole (Hůle, 2007). To ostatně potvrdily i výpovědi respondentů v aktuálním výzkumu, kdy se školy s přípravnými ročníky potýkají s ohrožujícími segregáčnickými tendencemi. Ještě horší situace panuje v situaci, kdy je přípravný ročník zřízen při základní škole praktické, dříve zvláštní. Evaluační zpráva MŠMT (Steiner a Hůle, 2004) potvrdila, že děti, které nastoupí do přípravného ročníku při



zvláštní škole⁵⁶, mají o 40 % větší pravděpodobnost, že budou pokračovat ve vzdělávání na zvláštní škole než děti, které navštěvovaly přípravný ročník při základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

11.4.4 Velikost školy

Ačkoli může velká škola svým neosobním prostředím některé rodiče odrazovat, ze statistických dat vyplývá, že ve větších obcích s více školami jsou právě malé školy (cca kolem 100 žáků) nejzranitelnějšími články v procesu segregace. Tyto školy nejen relativně, ale i v absolutních hodnotách navštěvuje více znevýhodněných žáků. Když pomineme základní školy praktické a „speciální školy“, které jsou zpravidla školami malými, tak právě malé školy se stávají segregovanými institucemi, které navštěvují desítky procent znevýhodněných žáků. Takové malé „běžné“ a segregované základní školy najdeme v desítkách měst. Z hlediska prevence nárůstu segregace je pro lokální vzdělávací systém výhodnější mít spíše méně větších škol, než tyto malé a zranitelné školy.

56 Zpráva vznikla ještě před změnou školského zákona v roce 2005, kdy se zvláštní školy transformovaly na základní školy praktické.



12 Závěry a doporučení

- 1) Studie se primárně věnuje příčinám, mechanismům a dopadům segregace ve vzdělávání. Tyto mechanismy jsou výsledkem dlouhodobého nastavování vzdělávacího systému v ČR nejen po roce 1989, ale také starších přístupů a jejich setrvačnosti. Nelze je tedy přičítat na vrub jedinému konkrétnímu rozhodnutí ani změně školského zákona z roku 2015. Tato změna naopak představuje nejvýraznější koncepční změnu s potenciálem snížit segregační charakter školství v ČR v posledních desetiletích.
- 2) Po změně školského zákona z roku 2015 se systém vypořádává s administrativní redefinicí charakteristik sociálně znevýhodněných žáků v rámci kategorie žáků se SVP. V této souvislosti je třeba poukázat na velmi odlišnou praxi v identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb školskými poradenskými zařízeními a absencí diagnostických materiálů a metodických postupů pro tato zařízení určená ke zhodnocení dopadů odlišných kulturních a životních podmínek do vzdělávání žáků. Jedná se o následek předchozí právní úpravy, která přiznávala zvýšený finanční normativ pouze na žáky se zdravotním postižením a vývojovými poruchami učení a chování. ŠPZ jsou tak primárně vybavena zkušenostmi a metodickými zdroji spojenými s identifikací SVP ve vztahu k zdravotnímu stavu žáků, byť i v této oblasti se vyskytují značné regionální rozdíly. V souvislosti se ŠPZ je také třeba poukázat na přetrvávající střet zájmů při doporučení vzdělávání ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona způsobený propojením speciálně pedagogických center a těchto škol.
- 3) Tendence místních vzdělávacích systémů nadále vyčleňovat sociálně znevýhodněné žáky do určitých škol, kde jsou pak výrazně nad-representováni, však spíše zůstává. Částečným zlepšením může být změna v přístupu poradenských zařízení, které se chovají, dle respondentů, autonomněji a častěji dochází k nesouladu mezi školami a poradnami v otázce identifikace SVP a případného přeřazení znevýhodněných dětí.



- 4) Školský systém je v současnosti v přechodovém stavu. Zkušenosti z minulých pokusů o reformní kroky ukazují, že nestačí změny prosadit, ale je potřeba je podporovat a monitorovat jejich implementaci – v případě segregace se snažit v místních vzdělávacích systémech oslabovat tendence vyčleňovat žáky a podporovat autonomii a expertní kapacity poradenských zařízení.
- 5) Na mechanismech segregace participují většinou všichni hlavní aktéři z řad představitelů obce, ředitelů i učitelů škol a rodičovské veřejnosti. Příklady obcí, kde se aktivně a důsledně snaží segregaci předcházet, jsou spíše výjimkou, nicméně alespoň dílčí aktivity směřující k desegregaci realizovala téměř třetina zkoumaných obcí. Důsledkem takto nastaveného systému jsou velké rozdíly mezi jednotlivými školami v průběhu i ve výsledcích vzdělávání, což potvrzuje i mezinárodní srovnání.
- 6) Segregace na úrovni lokálního vzdělávacího systému vyhovuje většině klíčových lokálních aktérů včetně většiny rodičů sociálně znevýhodněných dětí, pro které představuje přeřazení dítěte do školy mimo hlavní vzdělávací proud úlevu od úkolů, jejichž plnění škola od rodin očekává. Přesto však podpora segregace není mezi rodiči jednoznačná a diferencuje se také s ohledem na různé typy odlišností nebo znevýhodnění.
- 7) Vedení škol jsou klíčovými, ale rozhodně ne jedinými hráči desegregačních opatření. Doporučujeme proto posilovat odborné i manažerské kapacity vedení škol a předpoklady k inkluzivnímu leadershipu. Posilovat přesvědčení škol hlavního vzdělávacího proudu, že žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí společně s ostatními žáky mohou a umí vzdělávat. Dosavadní zkušenosti ukazují, že pokud se pro změny vzdělávacích politik nedaří získat vedení škol, tak se reformní kroky naplňují pouze formálně a setkávají se s odporem vedení škol i pedagogických pracovníků.
- 8) Rezidenční segregace se ve velké míře přenáší na blízké školy a vznik nové vyloučené lokality, větší ubytovny, může v krátké době negativně ovlivnit úroveň vzdělávání v dotčené škole. Proto neexistence fungujícího systému sociálního bydlení představuje sekundárně také prob-



lém pro oblast vzdělávání. Vzhledem k možné prostorové mobilitě sociálně znevýhodněných domácností a dynamice rezidenční segregace doporučujeme průběžně sledovat složení žáků v jednotlivých školách a podniknout případné kroky k rovnoměrnému rozdělení žáků ze sociálně vyloučeného prostředí v jednotlivých základních školách v obci.

- 9) Silný vliv na míru segregace ve městě má jak celkový počet škol, tak v případě větších měst počet škol, které se soustředí výhradně na žáky se SVP; není to ale jediný faktor (podíl žáků a žaček vzdělávajících se na speciálních školách vysvětluje variance míry segregace z 30 %).
- 10) Školy vykazují značnou schopnost adaptovat se na nová opatření a uchovat si stávající strategie. Ve své podstatě segregace ve vzdělávání přetrvává, ale systém se adaptuje na nové statistické kategorie. Statistická data rovněž ukazují na nejednotnou praxi pedagogicko-psychologických poraden v různých územích ČR.
- 11) Úspěch desegregace stojí na čtyřech klíčových pilířích: (1) dobré nastavení spádových obvodů (včetně stanovení školských obvodů reflektujících výskyt sociálně vyloučených lokalit a úpravy často nadhodnocených rejstříkových kapacit škol), případná změna spádové vyhlášky; (2) zapojení všech relevantních aktérů (zejména základní a mateřské školy, neziskové organizace atd.); (3) kontinuální koordinace škol ze strany zřizovatele, pravidelná revize naplňování stanovených cílů; (4) návazné služby a aktivity s žáky a jejich rodinami, jako je doučování či práce asistentů pedagoga v sociálně vyloučených lokalitách.
- 12) Inspirativní nástroje na řešení segregace, které jsou popsány ve studii KVOP, je vhodné aplikovat s ohledem na místní podmínky a specifika mechanismů, které vytvářejí segregaci v konkrétní škole.
- 13) Zmírnění projevů segregace pomůže přenesení určitých pravomocí spojených s řízením lokálního vzdělávacího systému mimo lokální úroveň. Vznik středních článků řízení vzdělávací sítě, které by průběžně monitorovaly kvalitu vzdělávání, asistovaly vedení škol v jejím zvyšování, poskytovaly metodickou podporu a podílely se na jmenování



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

a odvolávání vedení školy, může odblokovat vzdělávací systém a vyvázat rozhodování o lokálních vzdělávacích systémech z „pastí“ konsenzu místních aktérů.



13 Literatura

- Agentura pro sociální začleňování (2018). *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*. Praha: Úřad vlády.
- Allen, R. a Vignoles, A. (2006). *What Should an Index of School Segregation Measure?* London: London School of Economics (Centre for the Economics of Education).
- Andersson, E., Östh, J. a Malmberg, B. (2010). Ethnic Segregation and Performance Inequality in the Swedish School System: A Regional Perspective. *Environment and Planning*, 42 (11), 2674–2686.
- Anyon, J. (2005). *Radical possibilities*. New York, NY: Routledge.
- Amnesty International (2009). *Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělávání*. Praha: Amnesty International.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Educational Market: The Middle Classes and Social Advantage*. New York/London: Routledge.
- Beach, D. a Dovemark, M. (2011). Twelve Years of Upper-Secondary Education in Sweden: The Beginnings of a Neo-Liberal Policy Hegemony. *Educational Review*, 63 (3), 313–327.
- Bičáková, A. a Kalíšková, K. (2018). *O lidech se základním vzděláním a jak si vedou na českém trhu práce*. Praha: Idea, Cerge EI.
- Bifulco, R. a Ladd, H. F. (2007). School Choice, Racial Segregation, and Test-Score Gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26 (1), 31–56.
- Bischoff, K. (2008). School District Fragmentation and Racial Residential Segregation
How Do Boundaries Matter? *Urban Affairs Review*, 44 (2), 182–217.



Blažek, R. a Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015 (Národní zpráva Přírodovědná gramotnost)*. Praha: ČŠI.

Braddock, J. (1980). The perpetuation of segregation across levels of education: A behavioral assessment of the contact hypothesis. *Sociology of Education*, 53, 178–186.

Braddock, J. a McPartland, J. (1982). Assessing school desegregation effects: New directions in research. In R. Corwin (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (Volume 3, pp. 259–282). Greenwich, CT: JAL

Breen, R. a Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.

BRIZOLIT (2019). *Labyrintem zločinu a chudoby: Kriminalita a viktimizace v sociálně vyloučených lokalitách*. Brno: Doplněk.

Brožová, K. a Úlehlová, B. (2014). *Analýza podpory žáků se SVP – školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. a Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Burgess, S., Wilson, D. a Lupton, R. (2005). Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods, *Urban Studies*, 42, 1027–1056.

Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. a Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531–547.

Butler, J. S., Carr, D. A., Toma E. F. a Zimmer, R. (2013). Choice in a world of new school types. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4), 785–806.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. a York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.



- Clotfelter, C. T. (1975). The effect of school desegregation on housing prices. *The Review of Economics and Statistics*, 57 (4), 446–451.
- Clotfelter, C. T. (2004). *After Brown. The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Čížek, T., Šmídová, M. a Vávra., M. (2017). *Inventura předsudků*. Praha: Academia.
- ČŠI (2015). *Tematická zpráva: Žáci vzdělávání podle RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s LMP*. Praha: ČŠI.
- Davis, J. A. (1966). The campus as a frog-pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72 (1), 17–31.
- Duffy, K, 1995: *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*. Brussels: Council of Europe.
- Emanuelsson, I. (1998). Integration and segregation—inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 29(2), 95–105.
- Felcmanová, L., Lábusová, A., Michalík, J. a Simonová, J. (2015a). *Možnosti systémového řešení metodického vedení a financování podpory žákům se SVP*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Felcmanová, L., Klusáček, J. a Hrstka, D. (2015b). *Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- GAC (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacita subjektů působících v této oblasti*. Praha. MPSV.
- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.



GAC. 2010. *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy*. Praha: MŠMT.

GAC. 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice*. Praha: MPSV.

Glaesser, J. a Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463–481.

Goldsmith, P. R. (2011). Coleman Revisited: School Segregation, Peers, and Frog Ponds. *American Educational Research Journal*, 48 (3), 508–535.

Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167–192.

Hanushek, E. A., Kain, J. F. a Rivkin, R. G. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27 (3), 349–383.

Hůle, D., Steiner, J., Lábusová, A. a Bolf, Š. (2004). *Monitoring efektivitu přípravých ročníků*. Praha: FHS UK.

Hůle, D. (2007). *Segregační aspekty „proromských“ politik*. Praha: Demografie.

Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C. a Elshof, D. (2003). School choice and ethnic segregation. *Educational Policy*, 17, 452–477.

Kašparová, I. a Souralová, A. (2014). „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*, 1, 79–96.

Kerr, K., Dyson, A. a Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: making the local matter*. Bristol: Policy Press.

Kertesi, G. a Kézdi, G. (2013). *School segregation, school choice and educational policies in 100 Hungarian towns*. Budapest: Budapest Working Papers On The Labour Market.



Kivirauma, J., Klemelä, K. a Rinne, R. (2006). *Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland*. *European journal of special needs education*, 21(2), 117–133.

Loučný, J. (2016). *Teorie sociální dominance: Adaptace metody SDO6 – Scale a její ověření v českém kulturním prostředí*. Magisterská diplomová práce (Katedra Psychologie, FF UP v Olomouci).

Lund, S. (2015). *School Choice, Ethnic Divisions, and Symbolic Boundaries*. New York: Palgrave Macmillan.

Massey, D. S. a Denton, N. A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social forces*, 67(2), 281–315.

Matějů, P. a Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.

Matějů, P., Straková, J. a Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: SLON.

Nafsika, A., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A.S., Lundahl, L. a Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative & International Education*, 11(1), 13–33.

Nekorjak, M., Suralová, A. a Vomastková, K. (2011). Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47 (4): 657–680.

Oakes, J. a Guiton, G. (1995). Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 3–33.

Ombudsman (2018). *Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Ombudsman – veřejný ochránce práv (Sp. zn.: 86/20117/DIS/VB).



- Pitt, V. a Curtin, M. (2004). Integration versus segregation: The experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education. *Disability & Society*, 19(4): 387–401.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. a Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. a Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 741–763.
- Reay, D., Crozier, G. a James, D. (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. London: Palgrave Macmillan.
- Rivkin, S. G. (2000). School desegregation, academic attainment, and earnings. *Journal of Human Resources*, 35 (2), 333–346.
- Saporito, S. (2003). Private Choices, Public Consequences: Magnet School Choice and Segregation by Race and Poverty. *Social Problems*, 50 (2), 181–203.
- Shen, M. (2018). The effects of school desegregation on infant health. *Economics & Human Biology*, 30, 104–118.
- Sikkink, D. a Emerson, M. O. (2008). School Choice and Racial Segregation in US Schools: The Role of Parents' Education. *Ethnic and Racial Studies*, 31 (2), 267–293.
- Simonová, J. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27 (1): 136–159.
- Straková, J. a Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 51 (4): 587–606.
- Světová banka (2008). *Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů*. Praha: Úřad vlády.



Sykes, B. a Kuyper, H. (2009). Neighbourhood effects on youth educational achievement in the Netherlands: can effects be identified and do they vary by student background characteristics? *Environment and Planning A*, 41, 2417–2436.

Vojtěch, J. a Paterová, P. 2016. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Praha: Národní ústav vzdělávání.

van Ham, M. a Feijten, P. (2008). Who wants to leave the neighbourhood? The effect of being different from the neighbourhood population on wishes to move. *Environment and Planning A*, 40, 1151–1170.

Weiner, D., Byron, A., Lutz, F. a Ludwig J. (2009). *The Effects of School Desegregation on Crime*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Wells, A. S. a Crain, R. L. (1994). Perpetuation theory and the long-term effects of school desegregation. *Review of Educational Research*, 64 (4), 531–555.

White, P. (2007). *Education and Career Choice: A New Model of Decision Making*. New York: Palgrave Macmillan.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MSMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Analýza segregace v základních školách

z pohledu sociálního vyloučení

Úřad vlády České republiky

Odbor pro sociální začleňování (Agentura)

Praha, červen 2019

Tento materiál vznikl za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/15_001/0000586. Více na www.socialni-zaclenovani.cz.