

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA

KATEDRA ROZVOJOVÝCH A ENVIRONMENTÁLNÍCH
STUDIÍ



Alice Žáková

**Vliv sociálního znevýhodnění na vývoj a vzdělávání dítěte a
možnosti jeho řešení**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Martin Schlossarek, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškeré použité zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne . června 2022

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem skvělým učitelům v mém životě.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Alice ŽÁKOVÁ**
Osobní číslo: **R180330**
Studijní program: **B1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Téma práce: **Vliv sociálního znevýhodnění na vývoj a vzdělávání dítěte a možnosti jeho řešení**
Zadávající katedra: **Katedra rozvojových a environmentálních studií**

Zásady pro vypracování

Bakalářská práce se zabývá vlivem sociálního znevýhodnění na vývoj a vzdělávání dítěte. Popisuje způsoby předcházení a řešení těchto negativních důsledků, přičemž je kladen důraz na tzv. home-visiting programy. Dále představuje možné návrhy implementace těchto programů v regionu Subsaharská Afrika.

Rozsah pracovní zprávy: **10 – 15 tisíc slov**
Rozsah grafických prací: **dle potřeby**
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

1. Black, Maureen. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
2. Feinstein, Leon & Bynner, John. (2004). The Importance of Cognitive Development in Middle Childhood for Adulthood Socioeconomic Status, Mental Health, and Problem Behavior. *Child development*.
3. Visser, J., Daniels, H. and Cole, T. (2012), „Introduction“, Visser, J., Daniels, H. and Cole, T. (Ed.) *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (International Perspectives on Inclusive Education, Vol. 2)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley
4. Greenstone, Michael, Adam Looney, Jeremy Patashnik, and Maxin Yu. 2013. *Thirteen Facts about Social Mobility and the Role of Education*, The Hamilton Project (Brookings Institution)
5. Raikes, Helen & Green, Beth & Atwater, Jane & Kisker, Ellen & Constantine, Jill & Chazan-Cohen, Rachel. (2006). Involvement in Early Head Start home visiting services: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*.
6. Peterson, Carla & Luze, Gayle & Eshbaugh, Elaine & Jeon, Hyun-Joo & Kantz, Kelly. (2007). Enhancing Parent Child Interactions through Home Visiting: Promising Practice or Unfulfilled Promise?. *Journal of Early Intervention*

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Martin Schlossarek, Ph.D.**
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání bakalářské práce: **7. května 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **25. dubna 2021**

L.S.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 7. května 2020

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem sociálního znevýhodnění. Přibližuje jeho povahu, představuje základní rozdělení a popisuje jeho vliv na vývoj a vzdělávání dítěte. Dále se věnuje specifikům afrického školství, jako je jeho historie, charakteristika současného stavu a výzvam, včetně problematice sociálního znevýhodnění v tomto regionu. Poslední část je věnována způsobům předcházení a řešení negativních dopadů sociálního znevýhodnění v oblasti vzdělávání, přičemž je zmíněna také inovativní metoda tzv. home-visiting programů, která se na základě rešerše odborných zdrojů a celkové analýzy dané problematiky jeví jako potenciální efektivní strategií.

Klíčová slova:

sociální znevýhodnění, vzdělávání, inkluze, Subsaharská Afrika

Abstract

This bachelor thesis deals with the issue of social disadvantage. It gives an overview of its nature, presents the basic typology and describes its influence on the development and education of a child. It also discusses the specifics of African education, such as its history, characteristics of its current state and challenges, including the subject of social disadvantage in the region. The last chapter focuses on strategies of preventing and addressing the negative impacts of social disadvantage in education, including an innovative method of home-visiting programmes, which, based on a search of relevant sources and an overall analysis of the issue, appears to be a potentially effective strategy.

Keywords:

social disadvantage, education, inclusion in education, Sub-Saharan Africa

Obsah

Seznam zkratk...9

Seznam grafů...10

1 Úvod...11

2 Cíle a metody...12

3 Sociální znevýhodnění...13

3.1. Základní terminologie... 13

3.1.2. Pojem sociální znevýhodnění... 13

3.1.3. Sociální vyloučení... 14

3.1.4. Žák se speciálními vzdělávací potřeby... 15

3.1.5. Inkluzivní vzdělávání... 15

3.2. Typy sociálního znevýhodnění studentů a jeho dopady... 16

3.2.1. Důsledky společné pro všechny typu sociálního znevýhodnění... 16

3.2.2. Sociální znevýhodnění způsobené ekonomickou situací rodiny žáka... 17

3.2.3. Sociální znevýhodnění způsobené pobytem v nevhodném prostředí... 18

3.2.4. Sociální znevýhodnění kvůli rasové, etnické nebo náboženské příslušnosti... 22

3.2.5. Sociální znevýhodnění na základě pohlaví žáka... 23

3.2.6. Pozice imigranta... 24

4. Charakteristika vzdělávání v regionu Subsaharská Afrika...25

4.1. Význam vzdělání pro rozvoj... 25

4.2. Historie vzdělávání v regionu... 26

4.3. Současné trendy... 30

4.3.1. Role státu ve vzdělávání... 32

4.3.2. Role místního nevládního sektoru... 32

4.3.3. Role mezinárodní rozvojové spolupráce... 33

4.3.4. Současné problémy... 35

4.4. Sociální znevýhodnění v africkém vzdělávání... 37

4.4.1. Znevýhodňování dětí z chudých rodin... 38

4.4.2. Znevýhodňování dívek... 39

5. Prevence a řešení vlivu sociálního znevýhodnění...41

5.1. Klasické strategie... 42

5.1.1. Strategie na úrovni mezinárodní spolupráce... 42

5.1.2. Strategie na úrovni státu... 42

5.1.3. Strategie na úrovni školy... 43

5.1.4. Strategie na úrovni místního nevládního sektoru... 45

5.1.5. Strategie na úrovni rodiče... 45

5.2. Home-visiting programs... 46

5.2.1. Návrh HVPs v regionu Subsaharská Afrika... 47

5.3. Limity... 50

6 Závěr...52

7 Seznam zdrojů...53

Seznam zkratk

BP – bakalářská práce

EFA – Education For All

GPI – index genderové rovnosti (*gender parity index*)

HDP – hrubý domácí produkt

HVPs – *home-visiting programs*

IBRD – Mezinárodní banka pro obnovu a rozvoj (*International Bank for Reconstruction and Development*)

IDA – Mezinárodní asociace pro rozvoj (*International Development Association*)

IMF – Mezinárodní měnový fond (*International Monetary Fund*)

MDGs – Rozvojové cíle tisíciletí (*Millennium Development Goals*)

ODA – oficiální rozvojová pomoc (*Official Development Assistance*)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (*Organization for Economic Cooperation and Development*)

OSN – Organizace spojených národů

PPP – partnerství veřejného a soukromého sektoru (*public private partnership*)

SDGs – Cíle udržitelného rozvoje (*Sustainable Development Goals*)

SSA – Subsaharská Afrika

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UNICEF – Dětský fond Organizace spojených národů (*United Nations Children's Fund*)

WB – Světová banka (*World Bank*)

Seznam grafů

Graf 1: Podíl dětí v SSA nenavštěvujících školu, 2000–2020, rozděleno dle věkových skupin ... 36

1. Úvod

Zajištění lepšího vzdělávání pro děti je jedním z klíčových cílů mnoha státní projektů i projektů nevládních organizací, protože kvalitní a dostupné vzdělání je základním předpokladem pro osobní i kolektivní rozvoj. Přístupnost a podmínky v oblasti vzdělání mají silný vliv na vývoj a budoucí život dítěte (Bynner a Feinstein, 2004). Nejen že moderní vzdělání obvykle zajišťuje budoucí kvalitnější profesní uplatnění, ale také posiluje sociální a komunikační dovednosti a schopnost kritického uvažování. Mimo jiné také zvyšuje žákům sebedůvěru a ti nabývají větší kontroly nad svými životy.

Děti se sociálním znevýhodněním nemohou ze zmíněných osobních benefitů těžit tak jako jejich spolužáci, protože nemají pro vzdělávání stejné podmínky jako ostatní (Parsons a Bynner, 2007). Kvůli svému znevýhodnění musí překonávat různé překážky, setkávají se s předsudky, neférovým přístupem ze strany žáků i učitelů či s nízkou podporou ve vzdělávání. Pro některé je vzdělávání v těchto podmínkách natolik obtížné, že školu raději předčasně ukončí. Bez dostatečného ošetření či kompenzace těchto překážek vzniká mezi sociálně znevýhodněnými žáky a jejich vrstevníky propast, která přetrvává i v dospělém životě.

Také v celospolečenském měřítku můžeme na vzdělání nahlížet jako na investici, neboť je statisticky podloženo, že vzdělanost společnosti má pozitivní vliv na její zdraví, zvyšuje ekonomický růst a snižuje vysokou míru fertility (Machin, 2006), která je v rozvojových zemích problematickým jevem. V neposlední řadě v sobě kvalitní vzdělání skrývá potenciál vychovávat informované, zodpovědné a aktivní občany (Brehm a Rahm, 1997). I podle nejnovějších zpráv organizací OSN je nutné v plánování dalších rozvojových projektů problematiku sociálního znevýhodnění více reflektovat a pokusit se nastolit strategie, které by významně snížily míru nerovnoměrnosti ve vzdělávání (UNESCO, 2021).

2. Cíle a metody

Prvním cílem této bakalářské práce je uvést do problematiky sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělávání. Práce představuje základní typy znevýhodnění a snaží se zachytit jejich vliv na vzdělávací proces dítěte.

Druhým cílem, jež si BP klade, je seznámení s charakteristikou Subsaharské Afriky v oblasti vzdělávání. Práce popisuje jak místní historický vývoj, tak současnou situaci a vzdělávací politiku. Zabývá se i aktuálními nedostatky tamního školství. Důležitou součástí je také zhodnocení rolí vybraných aktérů působících v této sféře.

Třetím cílem je nastínění možných strategií boje proti negativním dopadům sociálního znevýhodnění na vzdělávání v zemích Subsaharské Afriky. Práce podrobně přibližuje koncept tzv. home-visiting programů, jakožto jednoho z potenciálně nejefektivnějších způsobů, jak proti sociálnímu znevýhodnění bojovat. Součástí tohoto cíle je i návrh implementace home-visiting programů do vybraného regionu.

Bakalářská práce je strukturována do jednotlivých kapitol na základě výše uvedených cílů.

Tato bakalářská práce vychází z vědecké metody literární rešerše, komprese a následné analýzy získaných dat. Při psaní této bakalářské práce bylo čerpáno z dostupné literatury. Konkrétně byly primárně použity informace zejména z odborných článků a dokumentů odborných organizací OSN, jako je např. UNESCO. Sekundárním zdrojem informací byly odborné knihy. Tyto zdroje byly převážně psané anglickým jazykem. Text byl podložen statistickými údaji poskytovanými OSN a Světovou bankou.

3. Sociální znevýhodnění

3.1. Základní terminologie

Většina z níže definovaných pojmů se v českém kontextu překrývá a běžně dochází dokonce k nakládání s těmito slovy jako s ekvivalentními. Jednotlivé termíny ovšem mají svá užší a širší vymezení a odlišují se ve školských předpisech (Kaleja, 2015). I v anglicky psané literatuře se tyto pojmy značně prolínají a neexistují jejich jednotné definice, ačkoliv se většina z nich shoduje ve společném základu. Tyto výrazy byly zejména během poslední dekády postupně nahrazeny pojmem inkluzivní školství z důvodu jeho větší univerzálnosti a nepejorativnosti.

3.1.1. Pojem sociální znevýhodnění

V českém Bedekru sociálním znevýhodněním pro učitele základních škol (2011, 14) je uvedena tato definice: *„Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“* Sociálně znevýhodněné dítě se může setkat se společenskou stigmatizací, která je charakteristická např. stereotypizací, předsudky nebo obecně negativním přístupem ze strany ostatních (Zíková a kol., 2011). Tento termín má velmi podobné vymezení i v mezinárodním kontextu.

Sociální znevýhodnění může mít mnoho příčin a forem, které jsou důkladně rozebrány v podkapitole 3.2. Tyto příčiny a typy spolu mohou samozřejmě souviset a mohou se i prolínat. Stav sociálního znevýhodnění nemusí být trvalý. Formu i rozsah sociálního znevýhodnění konkrétního dítěte je třeba posuzovat velmi individuálně a neuchýlit se ke stereotypizaci (Zíková a kol., 2011). Sociální znevýhodnění je relativní pojem, protože o nerovných podmínkách a přístupech můžeme hovořit jen ve vztahu k určité normě a ve vztahu s ostatními, a proto je třeba brát v potaz kulturně-historický kontext lokality, ve které tento jev zkoumáme, a musíme chápat obecné místní komplexní

vztahy sociální rovnosti (Artiles a kol., 2011). Jinými slovy jsou aspekty sociálního znevýhodnění proměnné v místě i čase (Felcmanová a kol., 2015).

Sociální znevýhodnění můžeme podle Felcmanové a kol. (2015) také rozdělit na základě úrovní:

- úroveň jedince (např. rasa, pohlaví, minoritní sexuální orientace)
- úroveň rodiny (např. dysfunkční rodina, rodina žijící alternativním způsobem života)
- úroveň sociálního prostředí (např. rizikové prostředí, nestimulující prostředí)
- úroveň socioekonomického statusu (dítě z rodiny s nízkými příjmy)

3.1.2. Sociální vyloučení

V české odborné literatuře zabývající se speciální pedagogikou a sociálním znevýhodněním se velmi často můžeme setkat s pojmem sociální vyloučení či sociálně vyloučené lokality. Sociální vyloučení je komplexním jevem, který má řadu podob. Obecně jako sociální vyloučení označujeme proces, během kterého je jedinci, skupině nebo komunitě výrazně znesnadňován nebo zcela zamezen přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti (Bartoňová, 2009). Sociálně vyloučení žáci dle naší legislativy spadají do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V mezinárodním kontextu se nejčastěji setkáváme s podobným pohledem jako u Bartoňové, tedy že vyloučení je vztahový proces snižování participace, solidarity a přístupnosti k různým typům aktivit, při kterém došlo ke zprerhání sociálních vazeb. Jako sociálně vyloučení žáci bývají označováni zejména ti, kteří pochází z nízkopříjmových rodin, ačkoliv chudoba a sociální vyloučení spolu nemusí nutně souviset. Spojování tohoto pojmu s chudobou je zřejmě dáno jeho historickým používáním výhradně v tomto kontextu (Silver a Miller, 2003). OSN na sociální vyloučení nahlíží jako na multidimenzionální jev, který se neomezuje pouze na materiální deprivaci, ačkoliv chudobu vnímá jako jednu z jeho dimenzí, nikoliv však jedinou. OSN neodmyslitelně spojuje sociální vyloučení se sociálním znevýhodněním, přičemž vyloučení považuje za jev, se kterým se mohou setkávat sociálně znevýhodnění lidé (OSN, 2016). Jiní

autoři publikující v anglickém jazyce velmi často používají tyto dva termíny jako synonyma.

3.1.3. Žák se speciálními vzdělávací potřeby

České MŠMT na svých webových stránkách uvádí následující definici: *„Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek“.* Zmíněná podpůrná opatření jsou reflektována v příslušném zákoně (viz kapitola 5.1.2).

V mezinárodním kontextu neexistuje jednotná definice tohoto pojmu (Wilson, 2002). Definice a podpůrná opatření se mezi zeměmi různí. Určitá studie dokonce odhalila, že se vnímání pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ může lišit dokonce mezi jednotlivými učiteli (Ferguson, 2008).

3.1.4. Inkluzivní vzdělávání

V kontextu této problematiky bývá velmi často zmiňováno tzv. inkluzivní vzdělávání. Pro svou širokospektrální povahu dokonce může nahrazovat dříve definované termíny, čímž se de facto vyhýbá problémům s jejich obtížnější či nejednotnou definicí a škatulkováním.

Obecným hlavním principem inkluzivního vzdělávání je to, že všechny osoby mají právo na společnou, plnohodnotnou a rovnocennou účast ve výuce, bez ohledu na své socioekonomické, rasové, etnické, kulturní, zdravotní, genderové či jiné znevýhodnění. Cílem inkluzivního vzdělávání je eliminovat sociální vyloučení, které vzniká jako odpověď na tyto odlišnosti (Vitello a Mithaug, 1998). Podle českého experta na pedagogiku, doc. Jiřího Havla (2013), se inkluze zabývá identifikováním a odstraňováním bariér a měla by klást důraz na žáky, kteří jsou ohroženi marginalizací či vyloučením.

Principy inkluzivního vzdělávání jsou de facto zakotveny v Prohlášení ze Salamanky z roku 1994, které je považováno za jeden z nejdůležitějších dokumentů týkajících se speciální pedagogiky. Toto prohlášení podepsalo 92 zemí světa, nedošlo ovšem k jednotnému zavedení odpovídajících postupů, ale

pouze k implementaci různých opatření na základě lokálních interpretací (Artiles a kol., 2011).

Inkluzivní a spravedlivé vzdělávání je i součástí agendy Cílů udržitelného rozvoje. OSN a jeho části většinou používají tato dvě slovní spojení (anglicky inclusive education a fair education) jako obecné termíny zastřešující výuku jak žáků se sociálním znevýhodněním, tak se speciálními vzdělávacími potřebami. Často také operuje s pojmem educational equity, který se do češtiny obvykle překládá jako rovné vzdělávací příležitosti.

3.2. Typy sociálního znevýhodnění studentů a jeho dopady

Druhů sociálního znevýhodnění je velké množství a kategorizace se může mezi autory lišit. Tyto typy se rovněž mohou prolínat a souviset spolu.

Zíková a kol. v Bedekru sociálním znevýhodněním (2011) zmiňuje v českém prostředí následující typy sociálního znevýhodnění: znevýhodnění na základě nízkého socioekonomického statusu, na základě přítomnosti rizikových faktorů a na základě prvků sociokulturní odlišnosti, mezi které řadí jazykovou, náboženskou, rodinnou či hodnotovou odlišnost od většinové společnosti.

Podle OSN (2016) může mít sociální znevýhodnění základy v pohlaví a genderové identitě, rase, etnicitě, náboženské příslušnosti, socioekonomickém statusu, místě pobytu či v přistěhovalectví.

3.2.1. Důsledky společné pro všechny typy sociálního znevýhodnění

Vliv sociálního znevýhodnění dítěte na jeho vzdělávání může mít různé podoby. Může se jednat o vliv v oblasti vývoje, zdraví a duševního zdraví. Sociální znevýhodnění také může ovlivňovat motorické, sociální a kognitivní dovednosti včetně řeči (McPhilipps a Jordan-Black, 2007).

První společným důsledkem je škodlivý vliv stresu, který může mít vliv i na školní výsledky. Sociálně znevýhodněné děti zažívají větší množství stresu. Lékařské studie prokázaly, že dlouhodobé nadměrné vystavení stresu (tzv. toxickému stresu) může ovlivnit řádný vývoj jejich mozku nebo na něm vyvolat strukturální či funkční změny, které později můžou mít za následek poruchy učení, poruchy chování nebo duševní nemoci jako schizofrenie nebo úzkostlivá porucha. Mozek, který se od útlého věku setkává s velkým

množstvím vyplavených stresových hormonů, jako je např. kortizol, může mít později také problémy s rozhodováním se, pamětí nebo sebekontrolou. V neposlední řadě jsou velmi často děti, které byly vystaveny velkému množství stresových situací, kvůli strukturálním změnám mozku přehnaně reagující, snadno podrážditelné a málo odolné vůči jakémukoliv stresu (Schonkoff a Garner, 2012). Logickým důsledkem těchto problémů je horší školní výkon a špatné snášení školního prostředí.

Dalším společným jmenovatelem všech typů sociálního znevýhodnění je fakt, že se sociálně znevýhodnění žáci mohou setkávat s předsudky a stereotypizací. Předsudek znamená předem zformovaný postoj k nějakému objektu a může být buď explicitní, tedy vědomý, nebo implicitní, tedy podvědomý (Hayes, 2007). Jeden z nejcitovanějších psychologů 20. století, Američan Gordon Allport (2004, 39), definuje stereotyp jako „nepřátelský až odmítavý postoj k člověku, který patří do určité skupiny, jen z toho důvodu, že k ní patří, a připisuje mu vlastnosti přisuzující této skupině“. Negativní předsudky a stereotypizace se mohou ve škole projevovat přiřazováním určitých vlastností bez ohledu na individualitu jedince, zaujatostí, nerovným přístupem nebo přímo averzí k zasažené skupině nebo jedinci. Z těchto důvodů se žákům se sociálním znevýhodněním nemusí dostávat objektivního hodnocení, adekvátní podpory nebo zvláštních opatření, která by vhodně reflektovala jejich situaci. Někteří učitelé nemají snahu věnovat se a pomáhat těmto žákům, protože předpokládají jejich školní neúspěch a považují ho za biologicky determinovaný (Zíková a kol., 2011). Předsudky a stereotypizace ze strany žáků se mohou projevovat nepřijetím do kolektivu, odmítáním podílet se na společných aktivitách (např. spolupráce v rámci výuky) a můžou vyústit dokonce v šikanu. Školní výkon dítěte pobývajícího v prostředí, kde se necítí zcela přijatě a bezpečně, může být vlivem těchto faktorů zhoršený (Golu, 2013).

3.2.2. Sociální znevýhodnění způsobené ekonomickou situací rodiny žáka

Nízký ekonomický status rodiny má často přímý vliv na zdravotní stav žáka. Chudoba je spojena se špatným zdravotním stavem v průběhu času, napříč demografickými skupinami a bez ohledu na konkrétní způsob měření ekonomického statusu (Feinstein, 1993). Chudé děti mají téměř dvakrát vyšší pravděpodobnost, že budou mít podprůměrný nebo špatný zdravotní stav,

dvakrát vyšší pravděpodobnost, že budou zaostávat ve vývoji, a častěji jim budou diagnostikovány závažné zdravotní potíže (Brooks-Gunn a Duncan, 1997). Tyto skutečnosti mají implikace i na vzdělání těchto dětí. Kvůli nemocem zameškávají výuku. Pravidelná docházka znamená pravidelný přístup k novým informacím. Studie prokázaly, že děti s vyšší účastí na výuce mají lepší výsledky testů (Schmidt, 1983; Marburger, 2001). Přílišná absence je navíc na některých školách trestaná snížením známky nebo jiným trestem.

Děti z nízkopříjmových nebo finančně nestabilních rodin obvykle dostávají stravu, která dostatečně neodpovídá potřebám jejich těl. Nedostatečná výživa má prokazatelný vliv na kognitivní funkce dítěte. Děti, u kterých není zajištěná strava, která by byla nutričně i objemově přiměřená, mohou mít problémy se soustředěním a pamětí a být neustále unavené. Nedostatek živin má také za následek nedostatečný vývoj mozku (Bellisle, 2004). Studie také prokázaly vztah mezi skutečností, jestli dítě snídalo, a duševní pohodou, snížením agresivity a četností školních trestů a zvýšením disciplíny (Brown a kol., 2008).

Tyto děti také mohou trpět nedostatkem spánku nebo jeho špatnou kvalitou, nejčastěji protože k němu nemají vhodné podmínky (např. hlučné prostředí) nebo protože například nemají zavedený pevný režim. To má za následek to, že se dítě ve škole nesoustředí a dělá chyby z nepozornosti, případně při hodinách usíná. (Alhola a Polo-Kantola, 2017; Okano a kol., 2019).

Nutno podotknout, že minoritní rasy a etnika mívají také horší zdravotní stav než je průměr, ale v nedávných studiích bylo dokázáno, že tento fakt je způsoben chudobou (Newachek a kol., 2002).

Nedostatek nebo nestabilita finančních zdrojů může také vést k tomu, že dítěti není poskytován dostatek peněz, které by sloužily k úhradě školních výdajů, jako je školné, školní pomůcky, učebnice, třídní aktivity nebo školní obědy (Black, 2008).

3.2.3. Sociální znevýhodnění způsobené pobytem v nevhodném prostředí

Je prokázáno, že prostředí má přímý vliv na vývoj dítěte, ať už se jedná o fyzické prostředí, sociokulturní prostředí či rodinné prostředí. Interakcí se svým okolím se dítě učí řešit problémy, socializovat se, osvojit si správné

návyky a rozvíjet řeč, motoriku a sílu potřebnou pro správné fungování (Bradley, 2020).

Ideální prostředí pro správný vývoj a výchovu dítěte by mělo být bezpečné, klidné, motivující a stabilní (Zíková a kol., 2011). Pokud se dítěti dostává vřelé, podporující, milující a pečující výchovy, je pravděpodobnější, že bude vynikat v kognitivním, emočním a sociálním vývoji (Connell a Prinz, 2002). Odborníci na vývojovou psychologii, manželé Rameyovi (2004), shrnuli klíčové faktory, které jsou nezbytné pro poskytnutí příležitostí k podnětnému učení a jsou nutné pro normální vývoj mozku v raném věku. Dětem podle nich prospívá, pokud rodiče:

- podporují jejich objevování,
- mentorují jejich základních dovedností,
- oslavují vývojové pokroky,
- zkoušejí a rozšiřují nové dovednosti,
- chrání před nepřiměřeným nesouhlasem a tresty,
- bohatě a citlivě komunikují,
- usměrňují a omezují jejich chování.

Děti vyrůstající v nevhodném prostředí mají specifický sociální kapitál. Zíková a kol. (2011, 42) definuje sociální kapitál takto: „*Sociální kapitál je souhrn všech znalostí, dovedností, kompetencí, kontaktů a známostí, které člověk získal například v průběhu vzdělávání, zaměstnání či běžného života a jež dokáže v případě potřeby aktivovat. Jedná se tedy o veškeré možné zdroje vyplývající z faktu, že se člověk zná s druhými lidmi, které pak daný jedinec může využívat. Objem a charakter těchto zdrojů se pochopitelně liší v závislosti na sociálním prostředí, v němž se člověk pohybuje.*”

Různé aspekty sociálního kapitálu silně ovlivňují vývoj dětí. Hrají zásadní roli v rozvoji osobnosti, schopnosti učit se, v motivaci a vnímání lidí (Abrar-ul-Haq a kol., 2015). Sociální kontakty mohou působit jako přenašeči hodnot (Zíková a kol., 2011). Důvěra, sociální propojení a normy v rodině, škole i komunitě dítěte mají celoživotní vliv na jeho možnosti, volbu a dosažené vzdělání (Smith, 2000–2009). Studiemi byl rovněž zdůrazněn přínos kompetentní a podporující skupiny vrstevníků pro kognitivní, sociální a emocionální vývoj dětí (Pianta

a kol., 2003). Častým jevem je, že dítěti chybí určitý pozitivní vzor z okolí, případně se rozhodnou následovat nevhodný příklad. Žáci se také nemusí mít na koho obrátit v případě problémů (Zíková a kol., 2011). Na školní výsledky žáka působí i lidský kapitál jejich rodičů (Teachman a kol., 1997).

Bylo prokázáno, že pobyt v sociálně znevýhodněném prostředí má vliv na jazykové schopnosti dítěte, protože znevýhodnění žáci mohou mít specifický jazykový kód. Zhoršená jazyková kompetence se projevuje i v případech, že děti jsou rodilými mluvčími, tedy že výuka a komunikace s vyučujícím probíhá v jeho mateřském jazyce. Touto problematikou se zabýval britský sociolog Basil Bernstein (1924–2000), který označoval jazykový kód sociálně znevýhodněných žáků (zejména těch s nižším socioekonomickým statutem) za omezený. Pro tento kód je podle něj charakteristická zejména prostá syntax, krátké a gramaticky jednoduché věty a omezená slovní zásoba. I modernější studie dokazují, že nestimulující prostředí a nízký ekonomický status se odráží v používané řeči. Zmiňuje se zejména vliv na obsáhlost slovní zásoby (Clegg a Ginsbourg, 1996).

Pobyt v sociálně znevýhodněném prostředí zvyšuje pravděpodobnost, že mladí lidé budou vystaveni trestné činnosti, což působí nejen jako stresový faktor (Fitzpatrick a Boldizar, 1997), ale navíc zvyšuje pravděpodobnost, že se sami zapojí do násilného chování (Bingenheimer a kol., 2015, De Coster, Heimer a Wittrock, 2016), a pravděpodobnost budoucí závislosti na omamných látkách (Kilpatrick a kol., 2000). Pokud žák vyrůstá v prostředí se zvýšeným výskytem sociálně patologických jevů, má tendenci tyto vzorce chování přejímat a patologické chování považovat za normální (Zíková a kol., 2011). Tyto vlivy se můžou ve školním prostředí projevit např. nedostatkem disciplíny, nerespektováním pravidel a autorit či násilným chováním ke spolužákům.

Někteří žáci nemají ve svých domovech vhodné podmínky k přípravě na výuku, protože mohou vyrůstat v rušivém prostředí, typicky bez dostatečného materiálního zabezpečení. Toto prostředí lze charakterizovat jako chaotické, hlučné a neorganizované. Některé rodiny obývají jen malé prostory, a děti proto nemají vyčleněný svůj vlastní klidný pracovní prostor, kde by byly v soukromí a mohly se lépe soustředit. Mimo to výkonnost žáka ovlivňuje i světlo a teplota v místnosti (Xiong a kol.).

Některé děti vyrůstají v prostředí, které se nedá označit jako vyloženě rušivé, ale je nevhodné tím, že dostatečně nestimuluje dítě k jeho dalšímu vývoji. Tyto děti například nedisponují knížkami, hrami a hračkami, které by podporovaly jeho slovní zásobu, představivost, motoriku, základní znalosti o fungování světa a podobně. Tento problém může vznikat jako důsledek nedostatku finančních zdrojů rodiny nebo jako důsledek pasivity rodiče, který s dítětem dostatečně nekomunikuje a nepodněcuje jeho vývoj a zlepšování jeho schopností (Clegg a Ginsborg, 2006). Na problematiku nedostatečně podporujících a motivujících rodičů a širšího okolí můžeme také nahlížet jako na důsledek specifického sociálního kapitálu (Zíková a kol., 2011; Abrar-ul-Haq a kol., 2015). Rodiče mohou být ve výchově buď obecně velmi pasivní, nebo nepovažují vzdělání za prioritu, případně nemají dostatečnou důvěru v instituci školy. Nemají zájem investovat svůj čas či prostředky do vzdělání a rozvoje dítěte. Tito rodiče nedostatečně podporují mimoškolní záliby dítěte a mnohdy ho nenabádají k aktivnějšímu způsobu trávení času. Takové dítě pak může mít problémy již od nástupu do školy, protože nedisponuje znalostmi a dovednostmi včetně jazykových kompetencí, které jeho vrstevníci běžně ovládají a které se od nich očekávají (Zíková a kol., 2011; Durisic a Bunijevac, 2017).

Dalším faktorem týkajícím se prostředí, který může mít negativní vliv na výkon dítěte ve škole, je nestabilita jeho zázemí, ať už fyzického (např. časté stěhování se) nebo rodinného (dysfunkční vztahy).

Každý případ je individuální, ale obecně bylo prokázáno, že rozvod rodičů má ve většině případů negativní vliv na dítě. Rozvod rodičů může být důvodem mnoha změn v životě dítěte, jako je např. stěhování se nebo změna rodinného rozpočtu. Může docházet ke konfliktu mezi rodiči, k poklesu duševního zdraví či narušení nebo dokonce zhoršení vztahu mezi dítětem a rodičem. Dětem rozvádějících se rodičů nebo děti samoživitelů se také nemusí dostávat přiměřená pozornost a motivace v oblastech vzdělání. Zmíněná nestabilita a nedostatek podpory jsou spojovány se zhoršením školních výsledků. (Amato 1994 a 2000; Potter, 2010).

Větší pozornosti by se mělo dostávat i žákům, kteří se v nedávné době přestěhovali nebo změnili konkrétní školu, jelikož byl zaznamenáno, že tyto skutečnosti mohou mít negativní vliv na školní výsledky, zejména pokud se

jedná o žáky, kteří jsou znevýhodnění i jinou skutečností (Pribesh a Downey, 1999).

3.2.4. Sociální znevýhodnění kvůli rasové, etnické nebo náboženské příslušnosti

V zemích s převahou bílého obyvatelstva docházelo k vnímání jiných ras jako podřadných, případně jim byly přisuzovány určité kolektivní atributy. Ve společnosti jsou mnohé tyto myšlenky zakořeněné tak silně, že přetrvávají až do dnešní doby. Podle těchto stereotypů jsou černoši mentálně defektní (intelektuálně, morálně i emocionálně), ale fyzicky nadaní (Taylor a Grundy, 1996). Asiaté jsou často vnímáni jako pilní a snaživí, spořádaní a považující vzdělání jako jednu z nejvyšších hodnot. Mnohdy bývají označováni jako příkladná a bezproblémová menšina (Yu, 2008).

Toto vnímání může být posilováno prostřednictvím médií a dalších společenských institucí. Tyto stereotypy v sobě mohou chovat i vyučující a třídní kolektiv, což se může odrážet k přístupu k dítěti minoritní rasy. Učitelé mohou mít nízká nebo naopak vysoká očekávání, která pak následně mohou mít vliv na hodnocení učitelem, ale i na sebehodnocení. Často totiž dojde k efektu tzv. sebenaplňujícího se proroctví, tedy že okolí přisuzuje někomu falešnou typickou charakteristiku tak dlouho, dokud se s ní jedinec neztotožní a nezačne být pravdivá (Rivera a Paredes, 2014).

S předsudky a nepochopením se mohou setkat také žáci minoritního etnického původu a žáci pocházející z rodiny vyznávající jiné náboženství než to převažující v dané lokalitě. Učitelé nemusí znát či respektovat specifika jejich kultury. Může docházet k neefektivní komunikaci a nedorozumění.

Některá etnika se musí setkávat s každodenními projevy nenávisti a diskriminací, případně dokonce čelit pronásledování a systematickému útlaku ze strany státu. V takových případech je mnohdy dětem z etnicky minoritních rodin běžné vzdělání naprosto odpíráno, jako např. Rohingům (Karim, 2020). Někdy jim není povolena a zpřístupněna výuka v jejich mateřském jazyce, což se týká např. tureckých Kurdů (Aydin, 2020).

3.2.5. Sociální znevýhodnění na základě pohlaví žáka

Sociální znevýhodnění na základě pohlaví bývá kromě interních rodinných hodnot vázáno na kulturní kontext dané země nebo regionu, protože očekávaná sociální role se může měnit v závislosti na lokalitě. I proto je specifikům genderového znevýhodnění v Africe věnována samostatná podkapitola v kapitole 4.

Index genderové rovnosti (GPI), který představuje poměr mezi dívky a chlapci zapsaných do daného stupně vzdělání (přičemž se nejčastěji posuzuje zapsání do základního stupně) dosahuje pro většinu států hodnoty kolem 1, tedy vyváženost. Rozdílné hodnoty však vykazují státy Subsaharské Afriky, jižní Asie a Blízkého východu, kde je počet zapsaných chlapců vyšší než počet dívek (UNICEF, 2020).

Toto znevýhodnění se velmi často projevuje formou předsudků a nerovným přístupem. Dívkám se obvykle přisuzují vlastnosti jako je lepší jazyková kompetence, starostlivost o druhé, orientace na humanitní předměty, pečlivost a poslušnost. S chlapci se často spojuje problémovost, soupeřivost, láska ke sportům a technickým oborům. Na chlapce se často nahlíží jako na budoucího živitele rodiny, a proto se mu může dostávat větší pozornosti ze strany rodičů i učitelů. Očekává se, že budoucí práce dívky nebude tak významná nebo výdělečná, případně je sociokulturní normou, že žena dává přednost péči o domácnost a děti před svou kariérou. Stereotypy se mohou prohlubovat nízkou reprezentací a nedostatkem pozitivních zdrojů. I učební materiály mohou napomáhat pěstovat určité povědomí o společenských rolích, které se v dané kultuře od daného pohlaví očekávají (UNESCO, 2021). Na základě těchto zažitých stereotypů pak žák může volit vzdělávací dráhu, která mu není vlastní, neodpovídá jeho potenciálu a preferencím. Některé dívky dokonce ve vzdělání vůbec nepokračují.

Další překážku ve vzdělání dívek může představovat těhotenství, ať už plánované, nebo neplánované. Dívky nemusí být dostatečně informované v oblasti sexuální výchovy a antikoncepční metody a interrupce nejsou často dostupné. Těhotným dívkám a náctiletým matkám se nemusí dostávat

dostatečné podpory, takže si musí vybrat mezi péčí o dítě a svým vzděláním. (Martinez a Odhiambo, 2018)

3.2.6. Pozice imigranta

Mnohé studie prokázaly souvislosti mezi statusem imigranta u dítěte nebo jeho rodičů a jeho studijními výsledky (Meunier, 2012). Vliv má to, ze které země dítě pochází a do které se přistěhovalo (Levels a Dronkers, 2008) a věk, kdy k tomuto zásadnímu milníku došlo (Heath a Kilpi-Jakonen, 2012). Pozice imigranta ovlivňuje školní prospěch v mnoha směrech, přičemž neznalost nebo omezená znalost vyučovacího jazyka je jednou z nejpřímějších překážek, která žákovi brání v pokroku, protože nerozumí výkladu či instrukcím (UNICEF, 2016). Další z překážek může být skutečnost, že rodiče těchto dětí nejsou v některých případech schopní pomáhat dětem s přípravou do školy včetně dělání domácích úkolů kvůli svému nízkému či žádnému stupni vzdělání, neznalosti místního jazyka nebo kvůli časovému vytížení (Artiles a kol., 2011).

4. Charakteristika vzdělávání v regionu Subsaharská Afrika

4.1. Význam vzdělání pro rozvoj

Kvalitní vzdělávání má celospolečenský pozitivní vliv a různými způsoby podporuje místní rozvoj. Zvýšení vzdělanosti v Subsaharské Africe má potenciál pomoci překonat mnoho z překážek, kterým tento region v současnosti čelí, jako je např. politická nestabilita, chudoba, rychle rostoucí populace nebo nerovnost pohlaví.

Kvalitní a inkluzivní vzdělávání bývá označováno jako předpoklad pro udržení demokracie, spravedlnosti a rovnoprávnosti ve společnosti. Studenti, kterým škola předala relevantní znalosti, umožnila jim rozvinout své schopnosti a předala jim důležité hodnoty, mohou mít v budoucnu pozitivní vliv na své okolí. Tyto studenty nazývá OECD (2018) termínem agenti změn. Mohou přinášet inovativní řešení a angažují se v komunitních procesech, což má za následek místní rozvoj a vyšší míru demokratizace. Dobrý vzdělávací systém má také potenciál vychovat budoucí voliče, kteří znají svá práva i povinnosti.

Vzdělání je také spjato s ekonomickým růstem. Vyšší úroveň vzdělání přispívá k ekonomické prosperitě, která by následně snížila úroveň chudoby. Podle Světového ekonomického fóra (2016) zvyšuje vzdělání ekonomickou efektivitu země třemi způsoby: zaprvé zvyšuje rychlost pracovní síly, zadruhé usnadňuje přenos informací a znalostí o technologiích a zatřetí posiluje schopnosti vytvářet nové poznatky a technologie. UNESCO (2017) uvádí, že pokud by všichni dospělí lidé měli ukončené středoškolské vzdělání, 420 milionů lidí by se mohlo vymanit z chudoby, což by snížilo celkový počet chudých lidí na celém světě o více než polovinu a v Subsaharské Africe téměř o dvě třetiny. Studie Světové banky navíc ukázaly, že ekonomická návratnost vzdělání je vyšší než u většiny ostatních druhů investic (UNICEF, 1990). Kvalitní lidský kapitál podporuje nezávislost a může být cestou, jak se vymanit z bludného kruhu chudoby zvýšením sociální mobility (Greenstone a kol., 2013). Vzdělanější lidé mívají nejen vyšší, ale i pravidelnější příjem a stabilní zaměstnání. Vzdělání může pomoci lidem k tomu, aby byli soběstační, a umožňuje zlepšení jejich

společenského a ekonomického postavení, což je zásadní zejména u žen, které v mnohých zemích Subsaharské Afriky nemají stejné postavení jako muži. Kvalitní vzdělání rovněž připravuje na různé výzvy, se kterými se lidé mohou během svého života setkat, protože poskytuje přístup k informacím, rozvíjí kritický úsudek a posiluje schopnost rozhodovat se a spolupracovat.

Z dat vyplývá, že čím vyššího vzdělání žena dosáhne, tím méně dětí pravděpodobně porodí. Je tomu tak zejména kvůli větší nezávislosti ženy, informovanosti o antikoncepčních metodách a plánovaném rodičovství, kvůli potenciálním ušlým (zejména ekonomickým) možnostem, pozdějším věkem, kdy žena vstoupí do manželství, a také kvůli změně představy o ideální velikosti rodiny (Kim, 2016). Ačkoliv tato demografická změna představuje pro vyspělé státy velkou výzvu, v případě většiny zemí Subsaharské Afriky je vítanou, protože přílišný nárůst populace brání udržitelnému rozvoji, zejména kvůli nedostatku základních zdrojů, možnému rozšíření chudoby a negativním dopadům na životní prostředí (Sachs, 2015). Vzdělanost matek také pozitivně ovlivňuje péči o jejich děti: vzdělání je silně spojeno s lepším zdravím, výživou a hygienou dítěte. To je zdůvodňováno zejména tím, že jsou znalejší v oblasti prenatální i rané péče, a také tím, že díky nižšímu počtu dětí a vyšším příjmům si mohou dovolit lepší jídlo a návštěvy lékaře. Z těchto důvodů mají děti vzdělaných matek rovněž nižší míru dětské úmrtnosti (Browne a Barrett, 1991).

4.2. Historie vzdělávání v regionu

Pro pochopení současného stavu afrického školství a jeho problémů je třeba znát jeho historický vývoj. Formální vzdělávání je v některých částech tohoto regionu poměrně mladým konceptem, případně byla tato vzdělávací tradice narušena zásahy kolonizátorů. Ve starověku silně převažovalo ústní a rituální předávání znalostí, které se týkaly zejména každodenních praktických činností. Tento přenos informací probíhal výhradně v rámci rodiny či komunity. Nutno podotknout, že podobné poměry panovaly i většině zbytku světa, protože jedinými oblastmi, ve kterých bychom v tomto období mohli najít nějaké druhy formálního vzdělávání, jsou části Indie, Číny a starověkého Říma a Řecka, přičemž i tamní formální vzdělávání bylo určeno jen pro specifickou skupinu společnosti, o které můžeme hovořit jako o elitě.

Počátky formálního vzdělávání na africkém kontinentu jsou spjaty zejména s příchodem islámu v 7. století n.l. Jedním z hlavních důvodů, proč k tomuto milníku mohlo dojít, je skutečnost, že ne všechny jazyky používané v oblasti Subsaharské Afriky měly psanou formu, a právě tehdy se k zápisu začalo používat arabské písmo. Další překážky, které komplikovaly přenos informací, spočívaly ve fyzické geografii. Ze severu a Blízkého východu se kvůli přírodním podmínkách do Subsaharské Afriky nedostaly mnohé znalosti a technologie včetně poznatků o výrobě papyru. Příchod muslimských dobyvatelů a obchodníků znamenal rozšíření arabštiny, která umožňovala lepší formalizaci výuky a šíření znalostí zejména z oborů náboženství, filozofie, lékařství a matematiky, které si místní učenci mohli osvojit a následně je i rozšiřovat (Fourie, 2013). Nejdůležitější západoafrická islámská centra vzdělanosti skládající se ze škol a knihoven se nacházela např. v Timbuktu, Walatě nebo ve městě Agadez (Kane, 2016). V těch částech Afriky, kterou neovládli muslimští dobyvatelé či se kterou neobchodovali muslimští obchodníci, nebyly zpravidla založeny žádné formální vzdělávací instituce a i nadále zde docházelo k tradičnímu mezigeneračnímu a komunitnímu předávání zkušeností (Fourie, 2013).

Tuto skutečnost změnilo až osídlování jižních částí Afriky Evropany v 18. a 19. století, kteří pro své potomky vybudovali na africkém území školy. Ačkoliv výuka v těchto školách byla určena primárně pro děti kolonizátorů, účastnila se jí i vybraná skupina potomků původních obyvatel. Kvůli umocňování vlivu křesťanství Evropané zakládali misijní stanice i mimo území svých kolonií. Misionáři zakládali školy a šířili gramotnost, aby mohli efektivněji předávat svou víru původnímu obyvatelstvu.

Vzdělávání během koloniální éry mělo svá specifika dle národnosti kolonizátora. Studie ukazují, že nejefektivněji se vzděláním černošského obyvatelstva naložili Britové, zřejmě proto, že své školství de facto zprivatizovali. Naopak král Leopold II. a později belgická vláda do vzdělání ve svých koloniích téměř neinvestovali finanční prostředky. Tato skutečnost spolu s masivním vykořisťováním přírodního bohatství, zotročením původního obyvatelstva a přivlečením nemocí má nepopiratelné následky dodnes. Ovšem ani na britský způsob vzdělávání nelze nahlížet jako na čistě pozitivní jev.

Ačkoliv další studie prokazují silnou korelaci mezi efektivitou vzdělávání afrického obyvatelstva během koloniální éry a dobrou vlastní správou země po jejím osamostatnění (s použitím indikátorů jako je politická stabilita nebo mírou zapojení se do světového trhu), je nutné si uvědomit, že koloniální vzdělávací proces probíhal v paradigmatu tzv. břemena bílého muže (Fourie, 2013). Misionáři považovali africké obyvatelstvo za primitivní, amorální a barbarské. Samotným účelem vzdělávání bylo předání hodnot, které bílý muž považoval za důležité, a usnadnění správy kolonie, která byla zdrojem prestiže i surovin. Západní vzdělávací systémy a evropské osnovy byly pro původní obyvatelstvo víceméně irelevantní.

Přístup k vyššímu vzdělání byl pro domorodé obyvatelstvo také značně omezený. Institucí zabývajících se jiným typem vzdělávání než základním bylo jen tolik, aby kolonizátoři mohli de facto vychovat pouze určitou elitu původního obyvatelstva, která by se zapojila do správy kolonie, ať už v podobě administrativních záležitostí, infrastruktury, technických oborů nebo medicíny. Tyto možnosti kolonizátoři neposkytli širší veřejnosti, neboť se obávali, že by vyšší míra vzdělanosti černošského obyvatelstva vedla k protikoloniálním náladám a touze po osamostatnění (White, 1996).

K mírnému zlepšení dostupnosti a kvality školství došlo v období po Druhé světové válce, jelikož si evropští kolonizátoři uvědomili nutnost přizpůsobit se novým poměrům a legitimizovat svou koloniální nadvládu. Po osamostatnění se afrických států v 50. a 60. letech 20. století došlo u většiny nově vzniklých zemí k ještě většímu zlepšení, protože většina nových vlád zainvestovala do budování škol a výcviku kvalifikovaných učitelů. To mělo za následek významný růst gramotnosti obyvatelstva. Ačkoliv se podíl afrických dětí ve věku od 5 do 14 let zapsaných do základní školy zvedl mezi roky 1938 a 1960 průměrně o mírně zvedl, stejně činil pouze čtvrtinu všech afrických dětí tohoto věku a jen ve 2 ze 42 afrických států přesahoval polovinu (Frankema, 2012).

Důležitým milníkem v historii afrického školství je květen 1961, kdy proběhla konference v Addis Ababa, která byla věnována vytvoření plánu rozvoje vzdělávání. Po této konferenci státy započaly masivní školní reformu, jejíž hlavními cíli bylo vytvořit programy na podporu gramotnosti dospělých, vyškolit odpovídající počet učitelů a zajistit, aby více dětí dosáhlo základního vzdělání.

Investice do vzdělání v této době začaly představovat největší položku státního rozpočtu, přičemž tvořily zhruba jeho čtvrtinu (Wolhuter, 2019).

Tyto snahy afrických vlád můžeme hodnotit jako úspěšné. Bohužel velký úpadek zažilo africké školství v 80. letech minulého století. Důvodem byla nepříznivá globální ekonomická situace, zadlužení států a následné škrty v rozpočtu. Kvalita výuky i míra účasti na výuce klesla. I přes mezinárodní iniciativu se ve znamení stagnace či pouze mírného zlepšení nesla i 90. léta. Program Education for All (EFA) neboli Vzdělání pro všechny vytvořený odbornými organizacemi OSN schválený na mezinárodní konferenci v thajském Jomtien v roce 1990 nepřinesl výraznější výsledky. Jeho hlavní cíle, mezi které patřilo dosáhnout všeobecného přístupu ke vzdělání, zvýšit důraz na spravedlnost a výsledky vzdělání, posílit význam základního vzdělání, zlepšit prostředí pro vzdělávání a zlepšit spolupráci mezi jednotlivými aktéry, se ukázaly být jako špatně nastavené, a i přes tyto snahy lze zaznamenat větší úspěchy v oblasti vzdělávání až v novém tisíciletí (WB, 2022). Svůj podíl na tom měly i nové mezinárodní rozvojové iniciativy. Jednou z nich byla EFA vytvořená na Konferenci v Dakaru v roce 2000, které bylo úspěšnější než jeho první etapa.

V tomtéž roce byla sepsána i Miléniová deklaráce obsahující osm Rozvojových cílů tisíciletí (MDGs), kterou podepsaly všechny členské státy OSN. Tyto strategie měly být zeměmi implementovány v letech 2000–2015. Druhým cílem MDGs bylo zajistit všeobecné dokončené základní vzdělání. Ačkoliv všem dětem se základní vzdělání zajistit nepodařilo, počet dětí s ukončeným základním vzděláním skutečně vzrostl. I tak lze hovořit o tomto podcíli jako o úspěchu, protože je nutné brát v potaz výchozí situaci regionu Subsaharská Afrika a fakt, že musel v této době čelit i jiným výzvám, jako byly např. rychlý růst počtu obyvatel ve věku základní docházky nebo ozbrojené konflikty.

Pokračování iniciativy EFA bylo díky lepšímu vytyčení cílů a strategií a průběžnému monitorování situace úspěšnější než snahy v devadesátých letech, nicméně se cíle ukázaly být jako příliš nerealistické. Spousta problémů, které v rámci této iniciativy měly být překonány, přetrvává až do současnosti.

4.3. Současné trendy

Mezi jednotlivými zeměmi Subsaharské Afriky jsou samozřejmě značné geografické, kulturní i historické rozdíly. Tato specifika se podílela na utváření současného stavu tamního školství. Proto je třeba brát v potaz diverzitu ve školství v rámci tohoto regionu.

Školní vzdělávání můžeme rozdělit na primární, sekundární a terciární. Konkrétní počet ročníků jednotlivých stupňů není pro region Subsaharská Afrika jednotný, ale nejčastějším schématem bývá 6 let primárního vzdělání a 7 let sekundárního vzdělání, které je ještě obvykle rozděleno na dva stupně. V průběhu studia se obvykle skládají tři významné zkoušky: první na konci základního vzdělání, druhá při přechodu na další stupeň sekundárního vzdělávání zhruba v jeho polovině (přičemž tato zkouška typicky podmiňuje pokračování ve studiu) a třetí na konci druhého stupně sekundárního studia.

Základní vzdělání je většině států Subsaharské Afriky teoreticky alespoň během prvních let zdarma (výjimku tvoří JAR a Zimbabwe), avšak rodiče musí platit různé poplatky, pomůcky nebo uniformy. Nelze také opomenout nepřímé náklady na vzdělávání. Školní docházka je k roku 2022 ve všech státech povinná a její délka se různí. Její hodnota se pohybuje od 6 do 10 let, přičemž je někdy ohraničena věkem dítěte. Nicméně školní docházka v praxi není téměř kontrolovaná. Většina zemí Subsaharské Afriky si jako svůj jazyk výuky zachovala jazyk svého bývalého kolonizátora, což je velmi často problematické, protože tímto jazykem spousta žáků nemluví, nebo jej neovládá natolik, aby plně rozuměla výkladu a instrukcím vyučujícího. Výjimku tvoří Tanzanie, Botswana, Eritrea, Lesotho, Madagascar, Rwanda, Svazijsko a Seychely, ve kterých se k tomuto jazyku přejde až po prvních pár letech.

Hlavními institucionálními aktéry ve školství jsou vlády jednotlivých států, místní nevládní organizace a také mezinárodní organizace. Tito aktéři by mezi sebou měli v ideálním případě spolupracovat nebo koordinovat své působení. Místní vlády a soukromý sektor mezi sebou mohou spolupracovat např. v rámci partnerství veřejného a soukromého sektoru (angl. public private partnership neboli PPP). Toto partnerství je dlouhodobým vztahem mezi vládou a soukromými poskytovateli, v rámci kterého své služby doplňují, rozšiřují

a zkvalitňují. Cílem PPP je zvýšit efektivitu, přístupnost i kvalitu poskytovaných služeb. Mezi aktéry také mohou vzniknout vztahy v rámci rozvojové spolupráce, kdy aktéři mohou být příjemcem, dárce nebo realizátorem projektu či programu.

Stav afrického školství se v novém tisíciletí podařilo průběžně zlepšovat. Výjimku představují státy, které musely čelit ozbrojeným konfliktům, jako je např. Středoafrická republika, Súdán, Kongo nebo Somálsko. Bohužel i v tomto regionu měla své negativní důsledky na vzdělávání pandemie Covidu-19. Pandemie prohloubila nerovnosti mezi žáky a nejvíce se dotkla právě skupin, které byly ohrožené už před ní. Spousta škol kvůli minimalizaci přenosu viru zavřela a neposkytla svým studentům žádné vzdělávací materiály nebo instrukce. Někteří žáci sice materiály obdrželi, nicméně pro ně bylo velmi těžké je v domácích podmínkách vypracovat, zejména pokud jim jejich rodiče kvůli vlastnímu nízkému či chybějícímu vzdělání nemohli pomoci. Online výuka byla ve většině států naprosto neuskutečnitelnou, protože žáci a učitelé nemají přístup k počítačům a internetu, rádiu nebo dokonce elektřině. Děti kvůli omezením také často přišly o kontakt se svými vrstevníky a s dospělými, kteří pro ně byli pozitivním vzorem a kterým by se mohly svěřovat se svými starostmi. Mnohé z nich byly doma přetěžovány domácími pracemi a výpomocí v zemědělství, museli čelit týrání ze strany rodiny včetně sexuálního zneužívání (Human rights watch, 2020). Kvůli zhoršení ekonomické situace rodin v důsledku pandemie musely také některé děti vyměnit studium za práci.

4.3.1. Role státu ve vzdělávání

Jednotlivé vlády hrají ústřední roli při zajišťování a financování veřejného vzdělávání a taktéž můžou v různé míře financovat nevládní sektor. Podle dat Statistického institutu organizace Světové banky vládní výdaje na vzdělání v zemích Subsaharské Afriky průměrně představují 3,5 % HDP a tvoří průměrně kolem 14,1 % všech vládních výdajů. Nejvíce z těchto finančních zdrojů připadá téměř vždy na základní vzdělávání. Stát nastavuje legální rámec vzdělávání, vytváří učební osnovy a nastoluje vzdělávací strategie. Je provozovatelem většiny afrických škol a koordinuje rozvojové aktivity. Zodpovídá za stav školství, a proto by ideálně měl také kontrolovat chod vzdělávacích institucí a dohlížet na jejich kvalitu. Produktem monitorování stavu

školský by měly být různé zprávy a statistické údaje, tato praxe je v mnoha státech Subsaharské Afriky poněkud zanedbávána. (Baghdady a Zaki, 2019)

4.3.2. Role místního nevládního sektoru

Místní nevládní sektor zahrnuje celé spektrum různorodých aktérů. Nejčastěji se s ním ale v oblasti vzdělávání můžeme setkat v podobě institucí provozujících soukromé základní, střední nebo vysoké školy a odborné školy (vocational schools) a instituce pro výcvik a školení vyučujících. Dále pak tento termín zastřešuje různé charity, náboženské organizace, ale např. i soukromé firmy. Hlavními aktivitami, kteří tito aktéři v oblasti školství vykonávají, je provozování škol a realizace rozvojových projektů a programů, o kterých se hovoří v sekci 4.3.3).

Tento sektor by měl ideálně doplňovat aktivity státu, protože stát samotný obvykle nemívá dostatečné zdroje a kapacitu k zajišťování vzdělávání na požadované úrovni. Ačkoliv by spolupráce mezi vládním a nevládním sektorem měla probíhat na úrovni partnerství, je nutno podotknout, že tento vztah není rovnocenný, jelikož stát může nevládní sektor a jeho činnosti určitým způsobem regulovat. Tyto regulace probíhají v každém státě v jiné míře a konkrétně mezi ně patří např. nutnost registrace nevládních organizací, omezení aktivit tak, aby korespondovaly s místními zákony a jinými pravidly, zásahy do agendy organizací nebo vyžadování poskytování různých údajů, zejména finančních výkazů. (Miller-Grandvaux, 2002)

Soukromé školy se dále základně dělí na církevní školy (katolické, protestantské i islámské) a sekulární soukromé školy, pod které spadají i tzv. komunitní školy a charitativní ústavy. Obliba soukromých škol všech vzdělávacích stupňů stále roste. V současnosti je v nějakém typu soukromé školy v Africe zapsáno zhruba pětina studentů (Quartz Africa, 2017). Obzvláště významnou roli v Subsaharské Africe mají soukromé církevní školy (v anglické literatuře označované jako *faith-inspired* nebo *faith based schools*).

Náklady na studium v těchto školách jsou sice zpravidla vyšší než ve veřejných školách, ale zároveň nižší než v sekulárních soukromých školách. Nejčastějšími důvody rodičů pro výběr soukromé církevní školy pro jejich děti je významná role náboženství v jejich životě a údajná vyšší kvalita těchto škol.

Některé výzkumy ukazují, že soukromé církevní školy jsou skutečně kvalitnější a nákladově efektivnější než veřejné školy. Bohužel je šetření a dat stále velice málo, a proto je nutné brát tato tvrzení s určitou rezervou. (Wodon, 2013)

Obecně lze říci, že místní nevládní sektor je důležitým aktérem v oblasti vzdělávání, který je mnohdy veřejností i samotnými vládami podceňován. Právě jeho rozvinutost a spolupráce s vládami jsou mnohými experty vnímány jako jeden z nejdůležitějších faktorů k dosažení efektivnějšího a kvalitnějšího vzdělávání. Existence soukromých škol je podle předního ekonoma Světové banky Quentina Wodona (2013) přínosná pro celkový stav školství z následujících důvodů: zaprvé vytváří konkurenci ve vzdělávacím sektoru, čímž může zvyšovat kvalitu školství, zadruhé mohou být soukromí poskytovatelé flexibilnější než státní a zatřetí sdílení rizik mezi vládou a soukromým sektorem může vést k lepším výsledkům. Jiní experti se naopak obávají přílišné privatizace školství. Obecně také bývají soukromé školy občas kritizovány za to, že některé z nich mohou být tak drahé, že jsou nedostupné pro chudé, případně že nemají své zastoupení v rurálních oblastech, čímž ještě více prohlubují rozdíly mezi společenskými vrstvami a nejsou v souladu s principy inkluzivního školství. Je ale nutné podotknout, že část soukromých církevních škol se snaží otázku přístupnosti pro žáky z chudých rodin aktivně řešit a celkově jsou v určitých státech pro chudé pořád dostupnější než necírkevní soukromé školy. V posledních několika letech se také hovoří o potenciálu tzv. nízkonákladových soukromých škol (angl. *low-cost private schools*), které by vznikly právě na základě již zmiňovaného PPP. Tyto školy již fungují např. v Keni, Nigérii, Ghaně nebo Ugandě.

4.3.3. Role mezinárodní rozvojové spolupráce

Rozvojovou spoluprací rozumíme aktivity, jejichž cílem je dlouhodobý rozvoj rozvojové země, zmírnění projevů chudoby a usnadnění integrace rozvojové země do světového hospodářství. Dříve se používalo spíše označení rozvojová pomoc signalizující nevyváženost vztahu mezi příjemcem a dárce, v současnosti ale mezi stranami převažuje partnerský vztah s výraznějším dialogem. Rozvojová spolupráce může mít několik podob. Jedná se např. o nastolování rozvojové agendy a realizaci rozvojových projektů,

poskytování finančních prostředků, technické asistence, pomoc s oddlužením země nebo poskytování služeb v rámci mikrofinancování.

Většinu rozvojové spolupráce tvoří tzv. oficiální rozvojová pomoc (ODA), kdy vlády obvykle vyspělých zemí posílají prostředky ze svých veřejných zdrojů s cílem podpory ekonomického rozvoje a blahobytu v zemi příjemce, kterým je rozvojová země. ODA musí být evidována a je omezena různými kritérii stanovenými OECD. Neoficiální rozvojová spolupráce je poskytována soukromými dárci a těmto kritériím nepodléhá.

Rozvojovou spoluprací můžeme také rozdělit na bilaterální a multilaterální. Bilaterální spolupráce probíhá mezi dvěma zeměmi a multilaterální mezi více stranami, obvykle skrz aktivity mezinárodních organizací.

Počátky rozvojové spolupráce (respektive pomoci) sahají do období po druhé světové válce. V této době došlo ke vzniku mezinárodních institucí klíčových pro multilaterální pomoc jako je OSN a její agentury, Mezinárodní banka pro obnovu a rozvoj (IBRD) nebo Mezinárodní měnový fond (IMF). OSN zahájila vytváření programů na podporu míru a brettonwoodské instituce usilovaly o stabilizaci poválečné světové ekonomiky, později se ale všechny tyto instituce začaly věnovat i čistě rozvojové agendě. Počátky bilaterální rozvojové pomoci se také datují do poválečného období, kdy v případě Afriky byly prvotními donory zejména kolonizátorské a bývalé kolonizátorské země, a postupem času se připojily i jiné státy.

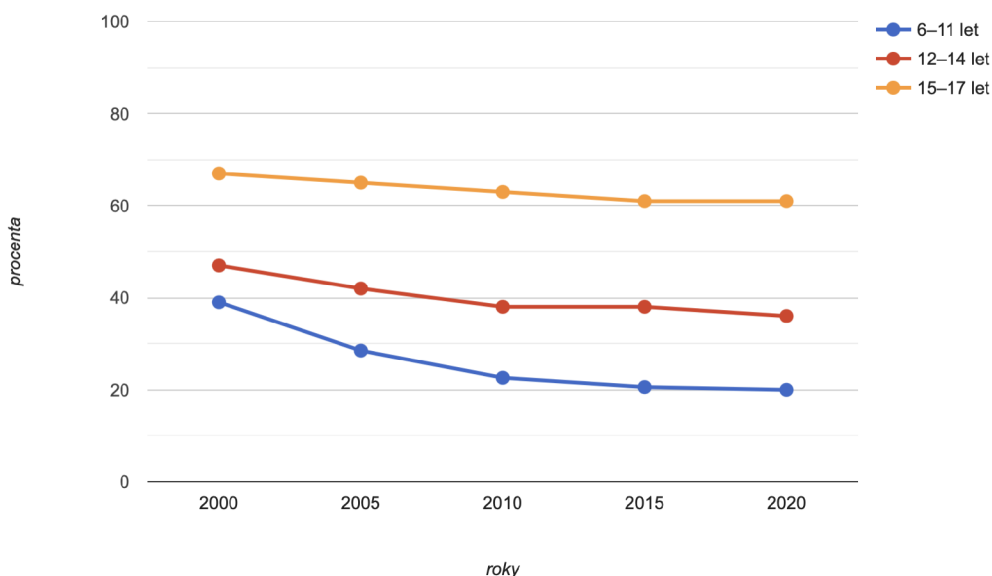
Rozvojová spolupráce přispívá ke zlepšení stavu školství několika způsoby. Nejdůležitějšími z nich je doplnění financování, které příjemci chybí k úspěšné implementaci rozvojových strategií pro tento sektor, realizace projektů zaměřených na vzdělávání a nastolování globálních vzdělávacích strategií. Bohužel ne všechny z projektů a programů rozvojové pomoci a spolupráce jsou kvalitně nastaveny, a tak jsou některé počiny kritizovány pro svou nedostatečnou efektivitu, nekoloniální podtext a nedostatečné porozumění potřebám rozvojových zemí (zejména v případě rozvojové pomoci). Další komplikace mohou spočívat ve špatné evaluaci nebo v dlouhodobé neudržitelnosti některých programů.

I přes tuto občasnou kritiku v současné době ODA ve všech svých formách zůstává významným zdrojem prostředků pro tento region. V roce 2019 ODA do Subsaharské Afriky činila 42,2 miliard dolarů a z toho v průměru zhruba 13 % putovalo do sektoru vzdělávání, ale je třeba podotknout, že v sektorových prioritách jsou v rámci států Subsaharské Afriky velké rozdíly (rozpětí hodnot je od 2 do 55 % celkového objemu ODA). Největšími bilaterálními dárci ODA jsou v tomto regionu (a mj. i celosvětově) USA, Velká Británie, Německo, Francie a Japonsko, vzrůstá ale i vliv nových dárcovských zemí, jako je např. Čína. Mezi největší multilaterální dárcy patří Mezinárodní asociace pro rozvoj (IDA), Globální fond a instituce EU. Neopomenutelnou roli má také OSN a její speciální orgány jako je např. UNICEF nebo UNESCO. Tito aktéři vytváří globální vzdělávací plány a standardy, monitorují situaci a realizují rozvojové projekty. V současné době jsou tyto činnosti uskutečňovány v rámci Agendy pro udržitelný rozvoj 2030 obsahující 17 Cílů udržitelného rozvoje (SDGs). Cíle jsou vzájemně propojené, nicméně za cíl neklíčovější pro tuto BP můžeme považovat čtvrtý cíl, který je zaměřen na vzdělávání s důrazem na zlepšení kvality i dostupnosti vzdělávání.

4.3.4. Současné problémy

I v současné době navzdory výraznému pokroku v minulém století čelí africké školství mnoha překážkám. Podle statistických šetření organizace UNESCO je Subsaharská Afrika regionem s nejvyšší mírou vyloučení žáků ze vzdělávání. Ačkoliv se hrubý podíl dětí zapsaných do subsaharských základních škol zejména v první dekádě nového milénia zvýšil, výsledek stále nemůžeme považovat za uspokojivý. Z dětí ve věku mezi 6 až 11 lety jich nenavštěvuje školu přibližně pětina, v případě mládeže mezi 12 až 14 roky asi třetina a ve věkové skupině mezi 15 a 17 lety se výuky neúčastní přibližně 60 % dospívajících (viz graf č.1). Celkový počet osob nenavštěvujících školu je odhadován na 260 milionů, z toho kolem 90 milionů v Subsaharské Africe (Ritchie, 2019). Mezi hlavní důvody, proč tolik afrických dětí nechodí do školy (ať už hovoříme o nenastoupení do školy či jejím předčasném opuštění), patří právě nějaký druh sociálního znevýhodnění, čemuž se podrobněji budeme věnovat v samostatné podkapitole.

Podíl dětí v SSA nenavštěvujících školu, 2000–2020, rozděleno dle věkových skupin



Zdroj dat: UIS, 2022

Graf 1: Podíl dětí v SSA nenavštěvujících školu, 2000–2020, rozděleno dle věkových skupin

Značně omezený je i celkový přístup k terciárnímu vzdělání. Hlavním důvodem je, že místní vlády i mezinárodní organizace se mnohem více soustředí na primární a sekundární vzdělání, které považují za prioritu. Dalším důvodem nepřístupnosti terciálního vzdělávání je jeho časté zpoplatnění. Kvůli těmto i dalším problémům tak hrubá míra zapsání do nějakého typu terciálního vzdělání činí pro tento region pouhých 9,5 %, přičemž celosvětový průměr je 40,2 % a průměr pro země OECD dokonce 76,9 % (data World Bank).

Další překážka pro rozvoj spočívá i ve kvalitě místního školství. Nízká kvalita školství je způsobena zejména jeho podfinancováním. Rozvíjející se africké ekonomiky často nemají dostatek financí, které by věnovaly tomuto sektoru, protože vlády těchto zemí, které jsou často nestabilní a zadlužené, musí řešit problémy jako je např. transformace ekonomiky, vnitřní i mezistátní konflikty nebo populační exploze. Další překážkou může být také korupce a administrativní zátěž. Mnohé státy proto mají problém pravidelně a dostatečně platit za práci učitelům a školit nové. To může ústit i v tzv. teacher absenteeism, což je jev, kdy učitel nedodrжуje svou oficiální pracovní dobu. Africké školy kvůli chybějícím financím taktéž trpí nedostatkem vybavení

a školních pomůcek. Při výuce bývají mnohdy používané učebnice, které jsou psány evropskou optikou a neodrážející africké realie, případně jsou příliš zastaralé. Stejně tak jsou často špatně navržené školní osnovy, protože neučí žáky praktickým znalostem a dovednostem, které by byly relevantní pro budoucí životy žáků a tamní pracovní trh. V Subsaharské Africe má pedagogické vzdělání pouze 62 % učitelů základních škol a 45 % učitelů středních škol (Thomas, 2020). Způsob výuky často spočívá v odříkání výkladu učitelem a pouhým memorováním žákem bez větších snah danou látku pochopit. Kvalita výuka je někdy dokonce tak nízká, že se žáci ani po pěti letech studia nenaučí číst, psát a počítat (UNESCO, 2010). Nevalné výsledky mohou být dány i tím, že výuka často neprobíhá v mateřském jazyce žáka.

Počet škol je neadekvátní k věkové struktuře obyvatelstva Subsaharské Afriky, která je charakteristická obrovským podílem mladých lidí, a často jsou při plánování opomíjeny venkovské oblasti. Souvisejícím problémem je vysoký počet žáků připadajících na jednoho učitele, což je způsobeno místními demografickými trendy a již zmíněným nedostatkem kvalifikovaných vyučujících. Např. k roku 2018 v tomto regionu na jednoho učitele základní školy připadalo 28 žáků, kdežto v zemích OECD pouze 15.

I oblast terciárního vzdělávání se potýká s velkými nedostatky týkajícími se kvality. Chybí technické zázemí, počítače i kvalifikovaní akademičtí pracovníci. Velkým problémem afrických zemí je také fenomén zvaný odliv mozků. Pro nestabilní politickou situaci ve své vlasti či kvůli vidině lepšího uplatnění a finančního ohodnocení se velká část vysokoškolsky vzdělaných lidí rozhodne svou zemi opustit. Přitom právě tyto vysoce kvalifikovaní občané by se ve své rodné zemi mohli stát tolik potřebnými aktéry změn a podílet se na místním rozvoji, mimo jiné i prací v místním školství.

4.4. Sociální znevýhodnění v africkém vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, sociální znevýhodnění se bohužel projevuje i v regionu Subsaharská Afrika. Rizikovými skupinami jsou zejména dívky, děti z rurálních oblastí, děti nízkopříjmových rodin, různé etnické menšiny, děti vyrůstající během konfliktu včetně dětských vojáků, HIV pozitivní děti nebo oběti nuceného

vysídlení. Mezi následky sociálního znevýhodnění může v kontextu vzdělávání patřit například nedostatečná podpora a neposkytnutí vhodných podmínek ze strany učitelů i rodičů, nenastoupení do školy nebo její předčasné opuštění.

4.4.1. Znevýhodňování dětí z chudých rodin

Děti pocházející z chudých rodin mají větší absence a předčasně opouští školu. Nejčastějším důvodem je, že si jejich rodiny nemohou vzdělávání dovolit. Podle statistik organizací OSN (je například v Nigérii u dětí z nízkopříjmových rodin 10x větší pravděpodobnost, že nebudou navštěvovat školu, než u dětí z bohatších rodin. Školné, poplatky či jiné náklady spojené se vzděláváním pro nízkopříjmové rodiny představují příliš velký zásah do rodinného rozpočtu, zejména pokud má dítě sourozence. Rodiče také zvažují ušlé ekonomické příležitosti, protože dítě může být využito jako pracovní síla. UNICEF (2021) odhaduje, že v Subsaharské Africe je nuceno pracovat každé čtvrté dítě, což dohromady představuje kolem 70 milionů dětí. Většina těchto dětí je nucena pracovat v rámci rodinného zemědělství, dále pak musí vypomáhat v rodinných firmách a domácnostech. Levná dětská pracovní síla je také najímána k práci v dolech, lomech nebo v továrnách. Práce tedy buď úplně nahrazuje studium, případně je dítě musí kombinovat, což má ale neblahé následky na jeho fyzický a psychický stav. Únava, nedostatek času na přípravu a jiné související faktory se potom promítají do školního výkonu žáka.

Dalším důvodem menší poptávky po vzdělání a nižších studijních ambicích ze strany takto marginalizovaných žáků je irelevance učiva. Valná většina rurálního obyvatelstva se živí zemědělstvím a znalosti předávané ve škole pro ni de facto nejsou přínosné.

Chudší rodiny obývají zpravidla především rurální oblasti a okrajové části měst. V těchto lokalitách není vystaveno dostatečné množství škol, a proto mnozí žáci musí za vzděláním docházet až několik hodin denně, což má vliv na jejich zdraví, pozornost i motivaci ke studiu. Kvalita škol v chudých oblastech bývá také snižena. Tyto školy bývají hůř vybavené a disponují méně kvalifikovanými učiteli.

Děti z chudých rodin jsou také více ohrožené podvýživou a hladověním, což může mít za následek jejich nedostatečný vývoj, zhoršení pozornosti a celkové zhoršení výsledků.

4.4.2. Znevýhodňování dívek

Přestože by zajištění rovnosti ve vzdělání mezi dívkami a chlapci velmi pomohlo místnímu rozvoji, protože stejné možnosti ve školství mají pozitivní vliv nejen na dívky samotné, ale dokonce na celou společnost, místní vlády nejsou schopné tento problém efektivně řešit. I v zemích, kde byla oficiálně přijata opatření zaměřená na posílení rovnoprávnosti žen, v praxi neustále dochází ke znevýhodňování. Tradiční role ženy a její nerovné postavení je bohužel velmi hluboce zakořeněno v sociálních a kulturních normách. Toto vnímání má za následek různá omezení a překážky v životě ženy, které lze pozorovat i v oblasti vzdělávání.

Častou překážkou ve studiu je zátěž spojená s nutností pomáhat v domácnosti, protože od dívek se velmi často očekává, že se budou starat o své rodinné příslušníky (nejčastěji mladší sourozence), vypomáhat v zemědělství nebo obstarávat domácí činnosti jako je vaření nebo zajišťování pitné vody. Výsledkem opět může být nenastoupení do školy, její předčasné opuštění, časté absence, nedostatek času na plnění školních povinností a neochota rodiny dívku ve studiu podporovat, včetně nesplácení školních výdajů.

Dalším z problémů spojených s tradičními genderovými rolami je vysoký počet dívek, které svůj vzdělávací proces předčasně ukončí z důvodu brzkého sňatku, protože od manželek se očekává, že zanechají studia, aby se mohly naplno věnovat péči o domácnost. Podle webových stránek iniciativy Girls Not Brides mezi africké země s nejčastějším výskytem dětských sňatků patří Niger, Středoafrická republika, Čad, Mali, Mosambik, Burkina Faso a Jižní Súdán, ve kterých se více než polovina dívek provdá již před svými osmnáctými narozeninami (v Nigeru dokonce $\frac{3}{4}$). Situace je ale velmi vážnou i v jiných státech Afriky. Tato praxe je méně častá pouze v zemích jižní Afriky, ve kterých jsou dětské svatby záležitostí pouze určitých kmenů. K hlavním příčinám nízkého věku nevěst patří špatná ekonomická situace rodiny dětské nevěsty vedoucí k domluvenému sňatku a také zažitá představa, že jediným posláním

dívky je vdát se a mít potomky. Svou roli má i mnohoženství, přičemž vyšší počet manželek přináší muži určitou společenskou prestiž, a dále nucené vysídlení. Důvodem k sňatku může být i těhotenství dívky, protože svobodným matkám se většinou nedostává dostatečné podpory a příbuzní je donutí k sňatku, aby nebyla poškozena čest rodiny.

Jinou bariérou, se kterou se africké dívky ve škole setkávají, je rozdílný přístup ze strany učitelů, který může být záměrný, ale i podvědomý. Někteří učitelé mají tendenci věnovat se více žákům než žačkám. Taktéž od dívek mohou vyžadovat větší poslušnost a v rámci stereotypizace jim přisuzovat určité vlastnosti jako jsou vlohy či naopak zhoršené kompetence k určitým činnostem.

Často opomíjeným problémem je nevhodné školní prostředí. Školní prostory nebývají navrženy tak, aby se zde dívky mohly cítit bezpečně a skutečně v bezpečí byly. Ačkoliv škola by měla být pro dítě bezpečným místem, v mnohých případech zde bohužel dochází k sexuálnímu obtěžování a násilí ze strany spolužáků nebo dokonce i učitelů. Řada studií odhalila, že jsou studentky vystavovány různým formám zneužívání, od slovního obtěžování až po znásilnění. Nebezpečí dívkám hrozí jak při cestě do školy, tak na školním pozemku. Všeobecnou velkou komplikací je absence čistých a bezpečných toalet. Záchody či latríny navíc bývají pro všechny společné, což je pro dívky obzvláště nebezpečné, protože právě zde se mohou stát obětí sexuálního obtěžování, ale také protože nemají možnost zde v soukromí provést správnou hygienu spojenou s menstruací. Obecně jsou hygienické pomůcky v tomto regionu velmi nedostupné, což má společně s obecnou stigmatizací menstruace za následek to, že během svých dnů nechodí do školy zhruba desetina dívek (UNESCO, 2014).

5. Prevence a řešení vlivu sociálního znevýhodnění

Tato kapitola má za úkol představit vybrané možnosti, které bojují proti negativnímu vlivu sociálních rozdílů na vzdělávání dítěte. Pro účely naší práce můžeme tyto strategie rozdělit na preventivní a kompenzační. Výraz prevence má dle Rejzkova (2001) Etymologického slovníku základ v latinském slovesu *praevenire*, které znamená předejít či zabránit. Prevence tedy v kontextu této práce znamená opatření, jejichž cílem je předejítí toho, aby různé sociální charakteristiky žáka, jako je např. jeho pohlaví, socioekonomický status, původ apod., byly pro žáka znevýhodňujícím faktorem v jeho vzdělání. Naproti tomu slovo kompenzace dle téhož zdroje vychází z latinského *compensare* znamenajícím vyvážit či vyrovnat. Jedná se tedy o srovnání podmínek a příležitostí znevýhodněných žáků na úroveň jejich spolužáků.

Na zabránění vzniku sociálního znevýhodnění a potlačení jeho vlivu naráží různé vědní obory. Za nejdůležitější však můžeme považovat pedagogiku, tedy vědu zabývající se výchovou a výukou, která je de facto transdisciplinárním spojením těchto oborů. Konkrétní specializované disciplíny pedagogiky, které se tomuto tématu věnují, jsou zejména:

- sociologie výchovy - zabývá se především sociálními aspekty vzdělávání a výchovy, sociální a vzdělanostní mobilitou, vztahy a spoluprací mezi výchovnými a vzdělávacími aktéry a sociální podmíněností vzdělání,
- speciální pedagogika - zabývá se vzděláváním osob se specifickými fyzickými, psychickými a sociálními potřebami,
- sociální pedagogika - zabývá se vlivem prostředí a sociálním začleněním jedince, zaměřuje se na sociálně znevýhodněné obyvatelstvo.

O implementaci poznatků těchto oborů se stará několik aktérů. Nejdůležitějšími aktéry v České republice je MŠMT, ředitelé vzdělávacích zařízení, zaměstnanci vzdělávacích a výchovných zařízení, různé specializované instituce (např. pedagogicko-psychologické poradny), obce a neziskové organizace (Hutyrová a kol., 2013). Obdobné poměry panují i v jiných vyspělých zemích.

Snahy o dosažení rovnosti ve vzdělání můžeme zpozorovat i ve většině států Subsaharské Afriky. Bohužel ale často zůstávají spíš se zde ale setkáváme s některými limity, kterým je věnovaná samostatná sekce na konci této kapitoly.

5.1. Klasické strategie

K opravdu efektivní prevenci či kompenzaci sociálního znevýhodnění je nutné učinit systémové změny, ale zároveň také spolupracovat s jednotlivými žáky a jejich rodinami (Matějů a Straková, 2006). Je vhodné, aby první kroky učinil právě institucionální aktér, a oslovili žáka a jeho rodiče, neboť ti si problém v některých případech neuvědomují nebo nemají dost vůle ho aktivně začít řešit, popřípadě netuší jak.

5.1.1. Strategie na úrovni mezinárodní spolupráce

Mezinárodní spolupráce se řešení a prevenci působení sociálního znevýhodnění může podílet skrz nastavování odpovídající agendy. Jednotlivým vládám mohou pomoci transformovat své školství na inkluzivnější.

V rámci mezinárodní rozvojové spolupráce mohou také být realizovány projekty, které mohou mírnit vliv sociálního znevýhodnění nebo jej podchycovat. Taktéž může být zdrojem prostředků, které mohou být využity v této oblasti.

5.1.2. Strategie na úrovni státu

Vlády jednotlivých zemí mají díky svým pravomocem širokou škálu možností, jak potlačovat sociální znevýhodnění a předcházet jeho vzniku.

Právě v moci státu je nastavit pravidla na inkluzivnější. Zákonodárná moc může pro boj proti sociálnímu znevýhodnění ve vzdělávání vytvořit vhodný legální rámec, ve kterém by byla zavedena podpůrná opatření, jako je tomu v České republice. Česká legislativa ošetřuje tuto problematiku např. v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který v devíti bodech nabízí soupis možných podpůrných opatření, kterých mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami dosáhnout. Patří mezi ně např. umožnění využití služeb školního poradenství, úprava průběhu vzdělávání individuálním plánem či možnost využití asistenta pedagogika. Stát by měl také dbát na dodržování nastavených pravidel. Jejich kontrola či případné vynucování bohužel není v praxi vždy úplně efektivní, nebo dokonce jako v případě některých afrických států neprobíhá vůbec.

Stát také může účinně cílit na snad nejpálčivější důsledek sociálního znevýhodnění ve státech Subsaharské Afriky, a to předčasné ukončení formálního vzdělávání. Jeden ze způsobů, jak zabránit předčasným odchodům žákům ze školy, je upravit vzdělávací osnovy tak, aby více reflektovaly poptávku pracovního trhu a zahrnovaly výuku dovedností, které jsou pro studenty a jejich rodiče atraktivnější. Podobným řešením je i založení nových škol, zaměřených přímo na žádané obory, jakými jsou v africkém kontextu např. moderní zemědělství nebo základy podnikání. Za obecně úspěšnou strategii, jak udržet děti ve škole, se také považuje taktika proplácení školních jídel (OSN, 2007). Ta zároveň řeší častý dopad sociálního znevýhodnění, a to nedostatečnou výživu a hladovění. Tato strategie zvyšuje motivaci rodin posílat děti do škol, ale také motivaci samotných žáků. Stát má také různé prostředky cílit proti nejčastější příčině, proč africké děti nejsou ve škole, a to dětské práci.

Stát se rovněž může podílet na zajištění větší dostupnosti škol, např. zajištěním budování škol v rurálních oblastech nebo regulací výše školného a školních poplatků. V boji proti rurálnímu sociálnímu znevýhodnění a potažmo i proti rurální chudobě by pomohly investice do rozvinutí infrastruktury či zajištění veřejné dopravy, která by byla schopna dopravovat děti z venkovských oblastí do škol.

Stát může také financovat provoz nevládních organizací.

5.1.3. Strategie na úrovni školy

Školy mohou zabránit vzniku sociálního znevýhodnění či jej kompenzovat třemi hlavními způsoby: vhodnou spoluprací s rodiči, úpravou průběhu vyučování a vytvořením vhodného prostředí.

Obecně platí, že jednotlivé školy by měly dbát na názory rodičů, učitelů i studentů, pravidelně se ptát na zpětnou vazbu a monitorovat průběh výuky. Na základě těchto údajů je vhodné pravidelně provádět evaluaci a diskutovat výsledky na společných poradách. Díky realizaci těchto činností se zvyšuje pravděpodobnost identifikace žáků se sociálním znevýhodněním nebo s rizikem jeho vzniku. Zahájení a udržování dobrých vztahů a pravidelná komunikace s rodiči může zároveň pomoci předejít pozdějším obtížným situacím a usnadnit

spolupráci na jejich řešení. Zapojit rodinu žáka do výuky mohou pomoci různé společné akce. Podle online příručky Mají na to, jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ, by rodičům by mělo být již při nástupu dítěte do školy (a při přechodu mezi jednotlivými stupni) základně vysvětleny organizační záležitosti, cíle výuky a očekávání, která na ně škola má. Mělo by jim být taktéž sděleno, kam se obrátit v případě nejasností, pochybností či potíží.

Samotný učitel dbá na to, aby dítě pro své sociální charakteristiky nebylo vyloučené z kolektivu. K tomu mohou sloužit skupinové práce, které podporují spolupráci mezi žáky a přispívají k budování jejich vztahů. Dále vede žáky k respektu ke druhým a k toleranci odlišností a nastavuje jasná pravidla, dbá na jejich dodržování a adekvátně řeší jejich porušení. Také sleduje vztahy mezi svými žáky, snaží se předcházet větším konfliktům a napomáhá hledání jejich řešení. Pečuje o tzv. třídní klima, což je dlouhodobá atmosféra mezi žáky a mezi žáky a vyučujícími (Čapek, 2010). Snaží se také o vytvoření dobrého vztahu mezi ním samotným a rodiči svých žáků. Průběžně je informuje o výsledcích jejich dítěte a aktivitách školy. V ideálním případě by jim měl být schopen poskytnout možnost soukromého osobního setkání. V případě nedostatečné podpory žáka rodiči se snaží o namotivování samotného žáka i jeho rodičů, průběžně dítě chválí i za dílčí úspěchy a snahu. V některých situacích je dobré zvážit, zda je nutné zadávat velké množství práce na doma.

Kvalitní učitel by měl v kolektivu vytipovat děti ohrožené vznikem sociálního znevýhodnění a identifikovat již znevýhodněné žáky. Ke každému z těchto dětí by se vždy mělo přistupovat individuálně, aby se zabránilo stereotypizaci. Před jakoukoliv intervencí je třeba zjistit specifický kontext situace a identifikovat jeho konkrétní potřeby. Vyučující může průběh vyučování upravit dle svého uvážení tak, aby zabránil znevýhodňování žáka nebo omezil vliv jeho již vzniklého znevýhodnění.

Pokud škola předem ví o příchodu dítěte s určitým znevýhodněním (v africkém kontextu jsou v této situaci myšleny zejména děti migrantů, minoritní etnikum nebo náboženství, HIV pozitivní děti nebo albíni), je nutné, aby byla předem dostatečně připravená. To zahrnuje trpělivou komunikaci s rodiči s hlavním cílem dozvědět se co nejvíce informací předem tak, aby bylo možné efektivně

zahájit spolupráci s rodiči a navrhnout další preventivní opatření (Mahoney, 2007).

Školy by měly upravit své prostředí tak, aby bylo nejen přívětivé, ale také bezpečné. Strategií, kterou školy mohou použít, je zařazení do výuky více interaktivních metod. Tyto metody mají potenciál žáky více zaujmout a zvýšit motivaci ke studiu (Vinogradova a kol., 2018).

5.1.4. Strategie na úrovni místního nevládního sektoru

K boji proti sociálnímu znevýhodnění svými aktivitami přispívají i nevládní organizace. Mohou tak činit ve spolupráci se školami, ale i samostatně. Jako externí partneři škol se mohou např. podílet na přípravě návrhů inovací ve výuce, tvorbě výukových materiálů a organizaci tématické akce. Dále mohou na školách uskutečňovat proinkluzivních projekty nebo spolupracovat na jejich přípravě. Nevládní organizace mohou pořádat vzdělávací semináře pro žáky i vyučující. Zaměstnanci škol mohou taktéž vybraným rodinám doporučit organizace, které se specializují na poskytování sociálního poradenství a služeb nebo pomoc se školní přípravou.

I činnosti nezávislé na školách mohou mít velmi pozitivní vliv na vzdělávání dítěte. Může se jednat např. o nejrůznější mimoškolní aktivity nebo o již zmíněné doučování. Tímto způsobem nevládní organizace pomáhají s integrací sociálně znevýhodněných žáků, rozvíjí jejich schopnosti, kompenzují nestimulující prostředí nebo potlačují vliv špatného sociálního prostředí. Také mohou být nápomocné žáky s jiným mateřským jazykem, než je jazyk výuky. Tato služba může být oceněna jak dětmi, tak jejich rodiči. Nicméně v oblasti Subsaharské Afriky, kde je specifická jazyková situace, by tato služba měla značné limity.

5.1.5. Strategie na úrovni rodiče

Rodina má v boji proti sociálnímu znevýhodnění nezastupitelnou roli. V rámci výchovy dítěte by jej měla podporovat s budováním sebedůvěry, učit ho znát svou hodnotu i hranice. Rodič by měl své dítě hájit a prosazovat jeho zájmy. Pro zajištění co nejvhodnějších podmínek jeho výuky by měl spolupracovat se školou a řídit se jejími doporučeními. Rodiče sami o sobě mívají často

bohužel jen omezené možnosti, zejména při nespolupráci s institucionálními aktéry.

5.2. Home-visiting programs

HVPs jsou programy zaměřené na posilování rodičovských dovedností prostřednictvím speciálně vyškoleného pracovníka. Probíhají formou pravidelných návštěv rodiny, při kterých návštěvník poskytuje poradenství a učí rozvíjet schopnosti spjaté s péčí o dítě a jeho výchovou. Tyto programy mohou cílit na celou škálu rodičovských kompetencí a sloužit jako prevence mnoha patologických jevů. Mezi nejčastější zaměření HVPs patří fyzická péče o dítě, podpora kognitivních a jazykových schopností dítěte, posilování vztahu mezi rodičem a dítětem a prevence jeho týrání. Programy domácích návštěv jsou v mnohých případech účinnější než jiné intervence s obdobným cílem, protože rodiče spolupracují s někým, který zná je samotné, jejich děti a celkovou rodinnou situaci. (McWilliam, 2012)

V současné době jsou na africkém kontinentu tyto programy orientovány především na oblast zdraví, hygieny a výživy. HVPs orientované na zdraví matky a dítěte, které probíhaly v rozvojových zemích v posledních 25 letech, se velmi osvědčily. Programy návštěv u těhotných žen a žen po porodu byly spojeny s menším počtem dětí s nízkou porodní hmotností, snížením počtu předčasných porodů a zvýšením míry kojení (Lee a kol., 2009; Mannan a kol., 2018). Bylo také prokázáno, že návštěvy v domácnosti snižují kojeneckou úmrtnost v nízkopříjmových oblastech ve východní Africe (Kananura, 2016).

Programy domácích návštěv nabízejí rodičům příležitost komunikovat o rodičovství, vyjadřovat své obavy a učit se novým schopnostem. Tyto interakce umožňují jejich větší socializaci a sdílení informací. V rámci HVPs si rodiče můžou osvojit nové metody péče o dítě, nacvičit vhodné interakce a rozvinout své pečovatelské schopnosti. HVPs poskytují novým rodičům jedinečnou neformální možnost, jak se mohou naučit a procvičit dovednosti v péči o děti a získat poradenství pro děti a rodinu. Služba domácích návštěv poskytuje rodičům psychologickou podporu, čímž se omezuje riziko vzniku jejich přetížení a zároveň se tím zvyšuje motivace rodičů být aktivní a vhodně

interagovat s dítětem. Podpora, kterou pracovník HVPs nabízí, je navržena tak, aby se reflektovala konkrétní vztah a potřeby rodičů a nabízí možnosti řešení specifické zdravotních nebo vzdělávacích potřeb dítěte.

HVPs mohou být ovšem také zaměřeny přímo na prevenci či minimalizaci dopadů sociálního znevýhodnění v oblasti vzdělávání. V raném věku dítěte se rodič a návštěvník soustředí především na tvorbu stabilního a stimulačního prostředí a na nácvik aktivit, které přispívají k rozvoji jeho schopností. Ke konkrétním schopnostem, které jsou později kritické pro dobrý školní výkon dítěte, patří přesná motorika a koordinace, rozvinuté myšlení, rozvinutá řeč včetně bohaté slovní zásoby a správné artikulace, schopnost lepší koncentrace a dobrá paměť (Oates a Grayson, 2004). Ve školním věku dítěte se pracovník snaží zejména o zlepšení postoje rodiny ke vzdělání a zvýšení motivovanosti rodičů a dítěte pokračovat ve vzdělání a podávat dobré výkony. V některých případech rodiče již před intervencí mají zájem angažovat se ve výuce dítěte a podporují jeho vzdělávání, ale nemají na to vhodné schopnosti. U těchto rodin se návštěvník může uplatnit například jako spojující článek mezi rodinou a školou nebo mediátor jejich konfliktů. Může se též pokusit zvýšit příslušné kompetence rodičů, dítěti pomáhat s domácí přípravou, případně rodinu nasměrovat na vhodné odborné organizace.

5.2.1. Návrh HVPs v regionu Subsaharská Afrika

Ve schématickém popisu implementace HVPs do prostředí Subsaharské Afriky můžeme vytyčit pět důležitých částí:

- zřízení zodpovědné instituce,
- výběr vhodných rodin,
- první intervence u rodiny,
- další návštěvy,
- závěrečná evaluace.

Provozovatelem služby HVPs může být stát, ale i nevládní organizace. Pracovník docházející do rodiny může být sociální pracovník, zdravotní sestra, učitel, ale i spolehlivý člen komunity. Možnost stát se návštěvníkem by neměla být omezena dosažením vysokého stupně formálního vzdělání. Naopak dobrovolník z místní komunity může být i přes chybějící formální vzdělání velmi

vhodnou volbou, protože rozumí lokálním poměrům a může být snadněji přijat navštěvovanou rodinou. Setkání se členem komunity většinou působí méně strojeným, přátelštějším dojmem a rodina nemá pocit nerovnocennosti vztahů. V každém případě by potenciální návštěvník měl absolvovat speciální školení, ve kterém se seznámí s konceptem intervence, osvojí si konkrétní metody, naučí se identifikovat potřeby klienta a vhodně s ním komunikovat. Některé uplynulé HVPs nepřinesly očekávané výsledky právě proto, že pracovník nebyl dostatečně vyškolen (Schulz a kol., 2018). Je vhodné, aby měl pracovník možnost nácviku situací nanečisto, např. pomocí simulace s ostatními účastníky školení a školiteli (Taylor, 2015). Také může absolvovat několik schůzek s již osvědčenými pracovníky, nicméně to je možné pouze za souhlasu rodiny, ve které intervence probíhá, protože tato ztráta soukromí pro někoho může být velmi nepříjemná a může zmařit dosavadní vynaložené úsilí. Poskytovatel HVP může zvolit různé metody kontroly efektivity programu. Nejčastěji se využívá sebeevaluace pracovníků a zpětné vazby od rodin. Jako efektivní se jeví metoda skupinových setkání mezi návštěvníky a školiteli, při kterých popisují průběh své poslední intervence, obhajují své postupy a diskutují jiné možnosti řešení a další postup (Schultz a kol., 2018).

HVPs většinou probíhají na dobrovolné bázi, v určitých případech mohou být však i nařízené (Byrd, 1995). Cílové skupiny může být vytipovány např. školou nebo zdravotnickým zařízením a obdržet nabídku k zapojení se do programu. V této přípravné části dochází k rozhovoru mezi pracovníkem a rodinou. Dochází ke vzájemné výměně informací. Rodina stručně popisuje svou situaci a očekávání od programu. Pracovník objasňuje koncept HVPs a odpovídá na případné otázky. V případě zájmu a vhodnosti je domluven termín první návštěvy v domácím prostředí.

Hlavními třemi cíli úvodní návštěvy jsou vytvoření vztahu mezi rodinou a pracovníkem, vysvětlení logistických a organizačních stránek intervence a porozumění potřebám rodiny. Pracovník služby by měl dbát na dobrý první dojem a navodit atmosféru důvěry. Před zahájením dialogu by se měl řádně představit. Následně je potřeba získat o dané rodině co nejvíce informací a pochopit kontext konkrétního sociálního znevýhodnění. To zahrnuje zjistit vztahy mezi jednotlivými členy rodiny a dalšími klíčovými osobami, vyjasnit si

jakým způsobem je rodina řízená a jak jsou v ní rozděleny povinnosti, udělat si představu o každodenním chodu domácnosti a identifikovat jaké věci v rodině fungují dobře a kde je naopak prostor pro zlepšení. Může záměrně klást takové otázky, které mu pomohou prohlubovat chápání rodinného kontextu a snadněji pak identifikovat konkrétní problémy a jejich příčiny, které jinak zůstaly skryté. Pracovník se zeptá samotné rodiny, jaké schopnosti by si přála během návštěv osvojit či posílit a co od intervence očekává. Vyhodnotí reálnost těchto očekávání a s rodinou ji zkonzultuje.

Po celou dobu schůzek se pracovník snaží citlivě, ale zároveň efektivně komunikovat. Obrovskou předností HVPs spočívá v tom, že probíhá přímo v domácnosti konkrétní rodiny. V domácím prostředí se rodina obvykle cítí bezpečněji a uvolněněji než na půdě různých institucí. Tato výhoda ovšem může být velmi snadno vyvážena nevhodně zvolenou komunikací ze strany pracovníka. Je opět nutné připomenout, že tyto programy jsou založené na spolupráci a žádná ze zúčastněných stran nemá návrh. Rodina se musí cítit respektovaná. Pracovník proto hovoří citlivě, trpělivě naslouchá a je empatický. Členy rodiny by měl nechat nepřerušovaně hovořit. Nejenže samotné vyslechnutím klienta má důležitou terapeutickou funkci, ale také by pracovník svým zásahem mohl přijít o doplnění důležitých informací, které by pomohly lépe nasměrovat v otázkách další postup a pomoci s výběrem konkrétních metod. Zároveň je nutné být přiměřeně asertivní, zejména v případě velmi vážného negativního vlivu sociálního znevýhodnění dítěte či vysoké šance na jeho vytvoření v budoucnu. Pracovník používá srozumitelný jazyk a snaží se vyvarovat používání odborné terminologie.

V případě HVP zaměřeného na prevenci a kompenzaci sociálního znevýhodnění ve vzdělávání může návštěvník poskytovat např. tyto služby:

- poradenství,
- nácvik aktivit rozvíjejících dítě,
- předávání informací o vhodné výživě, prostředí k učení apod.,
- motivování rodičů i dítěte a zvýšení jejich ambic,
- mediace mezi členy rodiny.

Jedna návštěva průběžně trvá asi 30 min (Terziev a Fitzwater, 2018), nicméně trvání i průběh se mohou lišit dle konkrétních potřeb rodiny. Důležité je rodiče nepřehltit informacemi. Navíc je možné, že by rodina cítila spíše nátlak než podporu. Na konci každé návštěvy je vhodné zopakovat nové poznatky a přesvědčit se, jestli došlo k efektivnímu předání znalostí. Další kontrolu provádí pracovník na začátku další návštěvy. Frekvence návštěv a jejich počet taktéž není univerzální. Některé HVPs jsou koncipované jako intenzivní a jiné naopak jako dlouhodobé. Nicméně by se mělo dbát na pravidelnost a do jedné domácnosti by měl docházet pouze jeden návštěvník.

Pracovník provádí průběžnou i závěrečnou evaluaci. Zajímá se, jestli ze strany rodiny došlo k naplnění očekávání. Není nutné stoprocentně dosáhnout všech předem určených cílů, je třeba ocenit i snahu a menší úspěchy.

5.3. Limity

Jak již bylo v úvodní části této kapitoly naznačeno, snahy o prevenci a kompenzaci negativního vlivu sociálního znevýhodnění na vzdělávání provází určité limity.

V prvé řadě je třeba si uvědomit, že je velmi komplikované účinně cílit na některé z konkrétních projevů sociálního znevýhodnění pro jeho strukturální povahu. Účinnost opatření je do jisté míry ovlivněna mírou spolupráce všech stran, ať už se jedná o institucionální aktéry nebo konkrétní zapojené jedince. Strany by měly koordinovat své aktivity tak, aby se vzájemně doplňovaly a působily synergicky. Metody představené v této kapitole jsou založené na dobrovolné bázi a předpokládají tak vůli účastníků situaci změnit. V praxi se však bohužel mnohdy lze setkat s laxním či přímo negativním přístupem. Překážkou se pak může stát např. neochota často přetížených a špatně placených učitelů měnit své návyky, prohlubovat své znalosti nebo angažovat se v mimoškolních aktivitách. Obdobně tak může snahy jednotlivců a komunit omezovat malá vůle státu či většinové společnosti řešit dané problémy. Potřeby některých skupin zůstávají nevyslyšeny a můžeme zde hovořit o jejich marginalizaci.

Většina strategií boje proti nerovnostem ve vzdělání byla zformována ve vyspělých zemích a pro vyspělé země. Při vymýšlení těchto preventivních a kompenzačních metod se zvažoval lokální kontext dané země a její specifika.

Nelze jednoznačně určit, zda jsou tyto metody přenositelné do prostředí Subsaharské Afriky. O implementaci těchto metod v rozvojových zemích existuje jen málo odborných článků a dat.

Omezujícím faktorem může být finanční stránka věci. Státy Subsaharské Afriky mají značně napjaté rozpočty a musí čelit mnoha výzvám. Téma nerovností ve vzdělání proto u většiny z nich není programovou prioritou na celostátní úrovni. V některých zemích Subsaharské Afriky toto téma není hlavním cílem ani v samotném resortu školství, protože je věnována pozornost akutnějším problémům, o kterých pojednává podkapitola v minulé kapitole této práce. Aktéři bojující proti dopadům sociálního znevýhodnění se tedy mohou potýkat s nedostatkem finanční podpory.

Dalším problémem může být nedostatečná institucionální rozvinutost rozvojových zemí. Vyspělé země mají určité zkušenosti v oblasti boje proti sociálnímu znevýhodnění ve vzdělávání. Disponují velkým množstvím vypracovaných metodických plánů a odborných institucí. Určitá témata sociálního znevýhodnění jsou taktéž legislativně ošetřena. Některé preventivní a kompenzační nástroje mohou být realizovány prostřednictvím speciálních zaměstnanců, jako je např. výchovný poradce nebo asistent pedagoga. Tyto pozice bohužel v Subsaharské Africe chybí. U některých strategií je tedy nutné nejprve vytvořit určité základy v podobě založení odborných institucí, reflexe problematiky v legislativě a vytvoření nových funkcí.

Poslední komplikací je provázání některých typů sociálního znevýhodnění se sociokulturními normami. Příkladem může být vžitá tradiční role ženy. Sociokulturní normy jsou v dané oblasti hluboce zakořeněny a nelze je jednoduše přepsat. Kromě obtížnosti tohoto úkolu zde vyvstává i morální otázka, zda je správné vměšovat se do záležitostí cizího státu s argumentem, že jedině západní pohled je ten správný.

6. Závěr

Tato bakalářská práce přiblížila problematiku sociálního znevýhodnění dítěte. Došlo k vymezení jeho definice a objasnění souvisejících pojmů na české i mezinárodní úrovni. Následně došlo k základnímu rozdělení sociálního znevýhodnění. U nejrozšířenějších typů byl popsán jeho možný vliv na vývoj a vzdělávání žáka.

Další kapitola představila oblast školství v Subsaharské Africe. Byly popsány dějiny vzdělávání tohoto regionu od období starověku přes vzdělávání během koloniální správy až do dnešní doby. Byl charakterizován současný stav školství a role institucionálních aktérů. Dále byly přiblíženy jeho nedostatky, jako je špatná efektivita výuky, ale také častá přítomnost negativního vlivu sociálního znevýhodnění, který se v africkém prostředí projevuje zejména nedostupností vzdělávání a jeho předčasným ukončením. Byly konkrétně popsány dva nejběžnější typy tamního soc. znevýhodnění, a to znevýhodňování dětí z chudých rodin a dívek.

Poslední obsahová kapitola byla věnována strategiím boje proti negativnímu vlivu znevýhodnění. Opatření byla rozdělena na preventivní a kompenzační. Na základě rešerše literatury, analýzy a syntézy poznatků z předchozích kapitol byla některá z těchto opatření popsána. Speciální pozornost byla věnována home-visiting programům. Byly popsány základní principy této intervence a předložen její návrh. V poslední části této kapitoly byly diskutovány obecné limitace vybraných řešení a aplikovatelnost západních strategií v regionu Subsaharské Afriky.

Seznam pramenů

- ALHOLA, P., POLO-KANTOLA, P. (2007). Sleep deprivation: Impact on cognitive performance. *Neuropsychiatr. Dis. Treat.* 3, 553–567.
- ALLPORT, G. W. O povaze předsudků. (2004). Přeložil Eduard GEISLER. Praha: Prostor. ISBN: 80-7260-125-3.
- AMATO, P. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 269–287.
- AMATO, P. R. (1994). Father–child relations, mother–child relations, and offspring psychological well-being in early adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56(4), 1031–1042.
- ARTILES, A. J., E. B. KOZLENSKI, F. R. WAITOLLER. (2011). *Inclusive education: examining equity on five continents*. Cambridge, MA. Harvard Education Press. ISBN: 978-1-61250-115-4.
- AYDIN, H. (2020). Status of Education and Minorities Rights in Turkey. *Georgetown Journal on International Affairs*. [online]. [cit. 9.01.2022] Dostupné z: <https://gjia.georgetown.edu/2020/12/20/status-of-education-and-minorities-rights-in-turkey/>
- Atlas girls not brides. [online]. [cit. 13.02.2022] Dostupné z: <https://atlas.girlsnotbrides.org/map/>
- BAGHDADY A., ZAKI O. (2019). *Secondary Education Governance in Sub-Saharan Africa*. Doha, Qatar:
- BARTOŇOVÁ, M. (2009). Analýza podmínek vzdělávání v přípravných třídách. In NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, MU. ISBN: 978-80-210-5033.
- BELLISLE, F. (2004). Effects of diet on behaviour and cognition in children. *British Journal of Nutrition*, 92(2), 227–232. Dostupné z: <http://hundsundskolerestaurant.no/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/Bellisle-sugar-and-cognition-in-children-2004.pdf>.
- BINGENHEIMER, J. B., BRENNAN, R. T., EARLS, F. J. (2005). Firearm violence exposure and serious violent behavior. *Science (New York, N.Y.)*, 308(5726), 1323–1326.
- BLACK, M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*
- BRADLEY, R. (2020). *The Child's Environment (Elements in Child Development)*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 1108791417.

- BRAR-UL-HAQ, M., AKRAM, F., RANA, M., FAROOQ, A. (2015). The Impact of Social Capital on Educational Attainment: Evidence from Rural Areas of Pakistan. 5. 2225-484.
- BREHM, J., RAHN, W. (1997). Individual-Level Evidence for the Causes and Consequences of Social Capital. *American Journal of Political Science*, 41(3), 999–1023.
- BROOKS-GUNN J., DUNCAN G. (1997). The effects of poverty on children. *Children and Poverty*. 7, 55–71.
- BROWN, J. L., BEARDSLEE, W. H., PROTHROW-STITH, D. (2014). Impact of school breakfast on children's health and learning: An analysis of the scientific research. Wilder Research [online].[cit. 16. 12. 2021]. Dostupné z: https://www.wilder.org/sites/default/files/imports/Cargill_lit_review_1-14.pdf.
- BROWN, T. H. (1988). The African Connection. *JAMA* 260, no. 15.
- BROWNE, A. W., BARRETT, H. R. (1991). Female Education in Sub-Saharan Africa: the key to development? *Comparative Education*, 27(3), 275–285.
- BYNNER, J., FEINSTEIN, L. (2004). The importance of developmental trajectories in mid-childhood: effects on adult outcomes in the UK 1970 Birth Cohort. *Child Development*, 75, 1329–1339.
- CLEGG J., GINSBOURG J. (2006). *Language and Social Disadvantage: Theory into Practice*. ISBN: 978-0-470-01975-7.
- CONNELL, C. M., PRINZ, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177–193.
- ČAPEK, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- DE COSTER, S., HEIMER, K., WITTRICK, S. M. (2006). Neighborhood Disadvantage, Social Capital, Street Context, and Youth Violence. *The Sociological Quarterly*, 47(4), 723–753.
- DURISIC, M., BUNIJEVAC, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *CEPS Journal* 7-3, 137–153.
- FEINSTEIN, J. S. (1993). The relationship between socio-economic status and health: a review of literature. *The Milbank Quarterly*, 71, 279–322.
- FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. (2015) Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.[online]. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 22. 11. 2021]. ISBN: 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>.

FERGUSON, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 2, 109-120.

FITZPATRICK, K., BOLDIZAR, J. (1993). The prevalence and consequences of exposure to violence among African-American youth. *Journal of the Academy of Child and Adolescent and Child Psychiatry*. 32, 424–430.

FOURIE, J. (2013). "The Rise of Education in Africa", In Ewout Frankema, Ellen Hillbom, Ushehwezu Kufakurinani and Felix Meier zu Selhausen (eds.), *The History of African Development: An Online Textbook for a New Generation of African Students and Teachers*. African Economic History Network.

FRANKEMA, E. (2012). The origins of formal education in Sub-Saharan Africa: Was British rule more benign? *European review of economics history*. 16(4), 335–355

GOLU, F. (2013). Prejudice and Stereotypes in School Environment-Application to adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 78. 61–65.

GREENSTONE, M., LOONEY, A., PATASHNIK, J., YU, M. (2013). Thirteen Facts about Social Mobility and the Role of Education. The Hamilton Project (Brookings Institution)

HAVEL, J. (2013). Inkluze v českých primárních školách v kontextu současného pojetí výuky elementárního čtení a psaní. Habilitační práce. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Havel/habilitace/Konecna_verze.pdf.

HAYES, N. (2007). *Základy sociální psychologie*, vyd. 4. Přeložila Irena Štěpánková. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-283-6.

HUMAN RIGHTS WATCH(2020). Impact of Covid-19 on Children's Education in Africa. Dostupné z: <https://www.hrw.org/news/2020/08/26/impact-covid-19-childrens-education-africa>.

HUTYROVÁ, M., RŮŽIČKA, M., SPĚVÁČEK, J. (2013). *Úvod do speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením a narušením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3726-2.

KALEJA, M. (2015). (Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakult veřejných politik. ISBN: 978-80-7510-160-0.

KANE, O. (2016) *Beyond Timbuktu: an Intellectual History of Muslim West Africa*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN:

KARIM, M. (2020). No education – lost generation: The right to education of stateless Rohingyas in Bangladesh. *Inclusive citizenship and human rights*. [online]. [cit. 9.01.2022] Dostupné z: https://www.inclusive-citizenship.no/wp-content/uploads/2021/02/2021-02-24_Fahmina-Karim.pdf

KILPATRICK, D. G., ACIERO, R., SAUNDERS, B., RESNICK, H., BEST, C., SCHNURR, P.P. (2000). Risk factors for adolescent substance abuse and dependence: Data from a national sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 19–30.

LA PARO, K. M., KRAFT-SAYRE, M., PIANTA, R. C. (2003). Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147–158.

LEE, E., MITCHELL, S. D., LOWENFELS, A. A., GREENE, R., DORABAWILA, V., DUMONT, K. A. (2009). Reducing low birth weight through home visitation: a randomized controlled trial. *American journal of preventive medicine*, 36(2), 154–160.

MACHIN, S. (2006). Social Disadvantage and Education Experiences. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 32, OECD Publishing, Paris.

Mají na to!. *Mají na to!* [online]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/17-jak-zlepsit-vztahy-skoly-s-rodici-prakticky-manual-pro-rodice.php>

MARBURGER, D. R. (2001). Absenteeism and Undergraduate Exam Performance. *The Journal of Economic Education*, 32(2), 99–109.

MARTINEZ, E., ODHIAMBO, A. Discrimination in Education against Pregnant Girls and Adolescent Mothers. Human Rights Watch | Defending Human Rights Worldwide [online]. [cit. 10.01.2022]. Dostupné z: <https://www.hrw.org/report/2018/06/14/leave-no-girl-behind-africa/discrimination-education-against-pregnant-girls-and>

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. (2006.) (Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia.

MCPHILLIPS, M., JORDAN-BLACK, J. A. (2007). The effect of social disadvantage on motor development in young children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48:12, 1214–1222.

MCWILLIAM, R. (2012). Implementing and Preparing for Home Visits. *Topics in Early Childhood Special Education*. 31. 224-231.

MILLER-GRANDVAUX, Y., WELMOND, M., WOLF, J. (2002). "Evolving Partnerships: The Role of NGOs in Basic Education in Africa. USAID.

MUKAMA, E. (2007). Rethinking languages of instruction in African schools', *Policy and Practice: A Development Education Review*, Vol. 4, Spring, 53—56

MANNAN, I., RAHMAN, S. M., SANIA, A., SERAJI, H. R., ARIFEEN, S. E., WINCH, P. J., DARMSTADT, G. L., BAQUI, A. (2008). Can early postpartum home visits by trained community health workers improve breastfeeding of newborns?. *Journal of perinatology : official journal of the California Perinatal Association*, 28(9), 632–640.

NEWACHEK P., STEIN R., BAUMAN L., HUNG Y. (2002). Are there disparities in the prevalence of disability between white and black children? *Arch Pediatr Adolesc Med.* 2002, 244–248.

OECD (2018). The future for education and skills: Education 2030. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>

OKANO, K., KACZMARZYK, J. R., DAVE, N., GROSSMAN, J. C., GABRIELI, J. D. E. (2019) Sleep quality, duration, and consistency are associated with better academic performance in college students. *Sci. Learn.* 4, 16.

OSN (2007). [online]. Food keeps African children in school. Dostupné z: <https://www.un.org/africarenewal/magazine/january-2007/food-keeps-african-children-school>

OSN (2016). Leaving no one behind: Identifying social inclusion and exclusion. Dostupné z: <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/chapter1.pdf>

OATS, J., GREYSON, A. (2004). *Cognitive and Language Development in Children.* 1st Edition. Willey-Blackwell.

PARSONS, S., BYNNER J. (2007). *Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with entry level literacy or numeracy over the lifecourse* [online]. London: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy, Institute of Education, University of London. [cit. 12. 12. 2021]. ISBN: 978-1-905188-57-4. Dostupné z: https://dera.ioe.ac.uk/21971/1/doc_3912.pdf.

POTTER, D. (2010). Psychosocial Well-Being and the Relationship Between Divorce and Children's Academic Achievement. *Journal of Marriage and Family*, 72, 933–946.

PRIBESH S., DOWNEY D. B. (1999). Why Are Residential and School Moves Associated with Poor School Performance? *Demography* 36. 521–534.

Quartz: Africa should invest billions to build its private education sector, a new research report argues *Quartz — Global business news and insights* [online]. Copyright © 2022 G [cit. 25.05.2022]. Dostupné z: <https://qz.com/africa/979203/private-education-is-growing-faster-than-public-education-in-africa/>

RAMEY C., RAMEY S. (2004). Early learning and school readiness: can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly* 2004, 50(4), 471–91.

RIVERA, L., PAREDEZ, S. (2014). Stereotypes Can “Get Under the Skin”: Testing a Self-Stereotyping and Psychological Resource Model of Overweight and Obesity. *Journal of Social Issues.* Vol. 70, No. 2, 226–240.

Rotchie <https://ourworldindata.org/how-many-children-are-not-in-school>

SACHS, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development.* New York, NY: Columbia University Press.

SCHMIDT, R. M. (1983). Who maximizes what? A study in student time allocation. *American Economic Review*, 72, 23–28.

SCHONKOFF, J. P., GARNER, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), 232–246.

SILVER, H., MILLER, S. M. (2003). Social Exclusion: The European Approach To Social Disadvantage. *Indicators*, vol. 2., no. 2, Spring 2003. 1–14.

SMITH, M. K. (2000–2009). ‘Social capital’, *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Dostupné z: <https://infed.org/mobi/social-capital/>.

SCHULTZ, D., JONES S. S., PINDER W. M. (2018). Effective Home Visiting Training: Key Principles and Findings to Guide Training Developers and Evaluators. *Matern Child Health J.* 2018;22(11):1563-1567.
doi:10.1007/s10995-018-2554-6

TAYLOR, J. A., GRUNDY, C. (1996). Measuring black internalization of white stereotypes about blacks: The Naganolitization Scale. R. L. Jones (Ed.), *Handbook of tests and measurements for Black populations*, 217–221.

TEACHMAN, J. D., PAASCH, K., CARVER, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social forces*, 75(4), 1343–1359.

THOMAS, C. J. (2020). The case for more international cooperation in education. [online]. Dostupné z: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/06/02/the-case-for-more-international-cooperation-in-education/>

TERZIEV, J., FITZWATER, S. (2022). Family Matters: The Role of Home Visits in Children’s Learning. *Mathematica | Progress Together*. [online]. Copyright © 2022 Mathematica [cit. 01.06.2022]. Dostupné z: <https://www.mathematica.org/blogs/family-matters-the-role-of-home-visits-in-childrens-learning>

UNESCO (2010) Reaching the marginalized: EGA global monitoring report, 2010. [online]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186606>

UNESCO (2017) World poverty could be cut in half if all adults completed secondary education. [online]. Copyright © UNESCO 2021 [cit. 19.04.2022]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/news/world-poverty-could-be-cut-half-if-all-adults-completed-secondary-education>

UNESCO. Gender Equality. [online]. Dostupné z: <http://www.iiep.unesco.org/en/gender-equality-education-digging-beyond-obvious-13854>.

UNICEF (1990) *The State of the World's Children 1990*. Oxford University Press. ISBN 0-19-261927-6. Dostupné z: http://www.caribbeanelections.com/eDocs/development_reports/sowc_1990.pdf

UNICEF (2021). *Child labour* | UNICEF. UNICEF [online]. Dostupné z: <https://www.unicef.org/protection/child-labour>

UNICEF DATA - Child Statistics [online]. Dostupné z: <https://data.unicef.org/topic/gender/gender-disparities-in-education/>.

UNICEF Office of Research.(2016). *Innocenti* [online].[cit. 10.01.2022]. Dostupné z: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IWP_2016_11.pdf.

VITELLO, S. J. (1998). *The law of inclusion*. In S. J. Vitello and D. E. Mithaug (Eds.), *Inclusive Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN: 9780805830392.

VINOGRADOVA, M. V., YAKOBZUK, L. I., ZENINA, N. V. (2018). *Interactive teaching as an effective method of pedagogical interaction*. *Espacios*, 39(30), 15-17.

WEF (2016). *Global Competitiveness Report 2015-2016* [online]. Copyright © 2022 World Economic Forum [cit. 19.04.2022]. Dostupné z: <https://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2015-2016/education/#view/full>

WHITE, B. W. (1996). "Talk about school: Education and the colonization project in French and British Africa (1860-1960)". *Comparative Education*, 32: 9–25.

WOLHUTER, C. C. (2019). *Education in Sub-Saharan Africa*. *International Perspectives on Education and Society*, 225–242.

WODON, Q. (2013). *Faith-inspired, Private Secular, and Public Schools in sub-Saharan Africa: Market Share, Reach to the Poor, Cost, and Satisfaction*. World Bank. Dostupné z: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/45363/1/MPRA_paper_45363.pdf

WB. *School enrollment, tertiary (% gross)* | Data. *World Bank Open Data* | Data [online]. Copyright © [cit. 06.06.2022]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>

WB (2016). *Globally, periods are causing girls to be absent from school*. *Education for Global Development*. [online]. Dostupné z: <https://blogs.worldbank.org/education/globally-periods-are-causing-girls-be-absent-school>

World Innovation Summit for Education. Dostupné z: <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2019/05/Education-Governance-in-Sub-Saharan-Africa-FINAL.pdf>.

XIONG, L., HUANG, X., LI, J., MAO, P., WANG, X., WANG, R., TANG, M. (2018). *Impact of Indoor Physical Environment on Learning Efficiency in Different Types of*

Tasks: A $3 \times 4 \times 3$ Full Factorial Design Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 15(6), 1256.

YU, C. J. (2008). Beyond stereotypes: Creating an asian children's advocacy movement. *Journal of Children and Poverty* [online]. 3(2), 1–11 [cit. 2022-01-01]. ISSN 1079-6126.

ZÍKOVÁ, T. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0052-2.