

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra statistiky



Bakalářská práce

**Integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí
do prostředí základních škol v regionu Podřipsko**

Martin Šámal

© 2016 ČZU v Praze

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Provozně ekonomická fakulta

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Martin Šámal

Veřejná správa a regionální rozvoj

Název práce

Integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základních škol v regionu Podřipsko

Název anglicky

Integration of pupils from socially disadvantaged backgrounds into the environment of elementary schools in Podřipsko region

Cíle práce

Cílem práce analyzovat vývoj dostupných ukazatelů integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základních škol v konkrétní spádové škole v regionu Podřipsko formou speciální třídy. Výsledky analýz budou konfrontovány s koncepcí vzdělávání MŠMT, která počítá s integrací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných tříd ZŠ. Součástí řešení bude dotazníkové šetření a výsledky analýz budou využity k formulaci návrhů a doporučení.

Metodika

Při vyhodnocení podkladových údajů bude využito metod popisné statistiky, postupů pro popis a modelování časových řad a metod pro hodnocení závislosti kvalitativních znaků.

Doporučený rozsah práce
40-50 stran

Klíčová slova

majorita, minorita, menšiny, Romové, sociální, škola, vzdělávání, integrace

Doporučené zdroje informací

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, spol s r.o., 2004. ISBN 80-86031-48-9

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. KATEDRA STATISTIKY, – KÁBA, B. – SVATOŠOVÁ, L. *Statistické metody I*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2007. ISBN 978-80-213-1672-0.

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. KATEDRA STATISTIKY, – SVATOŠOVÁ, L. – PRÁŠILOVÁ, M. *Zdroje a zpracování sociálních a ekonomických dat*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2004. ISBN 80-213-1171-1.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s., 2002. ISBN 80-7106-615-X

NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti : jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. Vyd. 5. dopl. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 129 s. ISBN 80-244-0497-4

SIROVÁTKA, Tomáš. *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Vyd. 1. Brno: Nakl. Georgetown, 2002, 355 p. ISBN 80-862-5113-6

SVATOŠOVÁ, Libuše a Bohumil KÁBA. *Statistické metody II: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, 2008, 107 s. ISBN 978-802-1317-369

VYLITOVÁ, Romana. *Co se osvědčilo – Úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě*. Praha: Partners Czech, 2003. ISBN 80-239-0362-4

Předběžný termín obhajoby
2015/16 LS – PEF

Vedoucí práce

doc. Ing. Marie Prášilová, CSc.

Garantující pracoviště

Katedra statistiky

Elektronicky schváleno dne 27. 10. 2015

prof. Ing. Libuše Svatošová, CSc.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 10. 11. 2015

Ing. Martin Pelikán, Ph.D.

Děkan

V Praze dne 14. 01. 2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci " Integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základních škol v regionu Podřipsko" jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu použitých zdrojů na konci práce. Jako autor uvedené bakalářské práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V Praze dne 14. 3. 2016

Poděkování

Rád bych touto cestou poděkoval doc. Ing. Marii Prášilové, CSc., vedoucí mé bakalářské práce, za cenné rady a odborné vedení, které mi poskytla při zpracování této práce.

Integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základních škol v regionu Podřipsko

Souhrn

Práce analyzuje integraci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základní školy v konkrétní spádové škole v regionu Podřipsko formou speciální třídy, prostřednictvím vývoje výše normativu na žáka, vývoje počtu žáků v prvních třídách specializovaných a běžných tříd, vývoje průměrného počtu žáků ve specializovaných a běžných třídách, vývoje průměrného počtu žáků na škole a vývoje celkového počtu žáků na škole.

Výsledky analýz jsou konfrontovány s koncepcí vzdělávání MŠMT, která počítá s integrací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných tříd ZŠ.

Součástí řešení je dotazníkové šetření realizované zvláště mezi dívkami a chlapci s cílem zjistit, zda dívky a chlapci mají rozdílné obavy ze slučování žáků ze speciálních a běžných tříd do tříd smíšených a zda ke slučování zaujímají rozdílné názory.

S pomocí metod statistické analýzy jsou výsledky využity k formulaci návrhů a doporučení.

Klíčová slova: časová řada, inkluze, integrace, kvalitativní znaky, normativ, sociální vyloučení, segregace, vzdělávání, základní škola, závislost.

Integration of pupils from socially disadvantaged backgrounds into the environment of elementary schools in Podřipsko region

Summary

The thesis analyzes the integration of pupils from socially disadvantaged environment to elementary school in specific school catchment region Podřipsko by a special class with the use of development of the amount per pupil, development of pupils in the first special classes and regular classes, the development of the average number of pupils in special and regular classes, the development of the average number of pupils at the school and the development of the total number of students at the school.

Results of the analyzes are confronted with the concept of education of the Ministry of Education that, which is planning the integration of pupils from disadvantaged backgrounds into regular classes of primary school.

The solution includes a survey carried out separately between girls and boys in order to determine whether girls and boys have different concerns about the merging of students from special and regular classes to mixed classes and whether they occupy different opinions to merging.

With the help of statistical analysis results are used to formulate proposals and recommendations.

Keywords: education, elementary school, inclusion, integration, quality features, normative, social exclusion, segregation, time series.

Obsah

1	Úvod do problematiky inkluze ve vzdělávání a sociálního znevýhodnění.....	10
2	Cíl práce.....	11
2.1	Metodika	11
2.1.1	Analýza časových řad	11
2.1.2	Analýza kvalitativních znaků - Dotazníkové šetření	14
3	Teoretická východiska	15
3.1	Sociální znevýhodnění	15
3.2	Sociální znevýhodnění z důvodu příslušnosti k romskému etniku	18
3.2.1	Výchova a vzdělávání romských žáků.....	19
3.2.2	Charakteristiky romského žáka.....	20
3.2.3	Strategie romské integrace do roku 2020	21
4	Charakteristika zkoumané školy a lokality.....	344
5	Analýza současného stavu integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na základní škole v regionu Podřipsko	36
5.1	Vyhodnocení vývoje	36
5.1.1	Vývoj normativu na žáka v období 2004 – 2016 s prognózou do roku 2020 ..	36
5.1.2	Vývoj počtu žáků zařazených do speciálních tříd v období 2004 – 2016 s prognózou do roku 2020	37
5.1.3	Vývoj počtu žáků zařazených do běžných tříd v období 2004 – 2016 s prognózou do roku 2020	40
5.1.4	Vývoj celkového počtu žáků na škole	42
5.1.5	Shrnutí vývoje normativu na žáka a počtu žáků a prognózy do roku 2020 ...	43
5.2	Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření.....	466
5.2.1	Vyhodnocení základních identifikačních údajů.....	46

5.2.2	Vyhodnocení tematických otázek.....	46
5.2.3	Shrnutí vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření – tematické otázky ...	51
5.2.4	Analýza závislosti kvalitativních znaků	51
5.2.5	Shrnutí vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření – závislosti kvalitativních znaků.....	56
5.3	Zhodnocení výsledků	57
5.4	Doporučení.....	59
6	Závěr	61
7	Seznam použitých zdrojů.....	64
8	Seznam grafů	66
9	Seznam tabulek a obrázků	67
10	Přílohy.....	69
	Příloha č. 1: Normativy na žáka v období 2004 – 2016	70
	Příloha č. 2: Elementární charakteristiky časových řad a jejich prognózy.....	70
	Příloha č. 3: Počty žáků na vybrané škole v období 2004 – 2016.....	76
	Příloha č. 5: Dotazníkové šetření – sběr dat	79

1 Úvod do problematiky inkluze ve vzdělávání a sociálního znevýhodnění

Koncept inkluze ve vzdělání je poměrně nový. Je zaváděn především prostřednictvím Školského zákona a jeho novel, ale i různých vládních plánů a programů a jeho implementace na školách právě probíhá. Koncept spočívá v zařazení žáků, kteří mají v důsledku svého znevýhodnění speciální vzdělávací potřeby, do hlavního vzdělávacího proudu v rámci školské soustavy. Snaží se jim dát větší šance ve vzdělání a tím i v životě. Tento koncept má řadu výhod ale také nevýhod, navíc se s ním setkávají často i rodiče dětí s běžnými vzdělávacími potřebami, protože se jejich potomci ve školním kolektivu setkávají se spolužáky, kterým je poskytována speciální péče, a proto je toto téma ve společnosti velmi diskutované.

Jednou z kategorií znevýhodnění je sociální znevýhodnění. To je, zjednodušeně řečeno, takový stav, kdy žák nemůže dostatečně využít ve vzdělávacím procesu svůj potenciál z důvodu dlouhodobého života v prostředí, které má nízký socioekonomický status, vyskytují se v něm rizikové jevy, sociokulturní odlišnosti, ale i z důvodu např. nedostatečné kompetence rodičů a jiných. Např. je rodina závislá na sociální podpoře, má bydlení se špatnými hygienickými podmínkami, nebo má odlišnou hodnotovou orientaci a nemá ke vzdělání kladný vztah. Významnou a specifickou podskupinu této kategorie tvoří sociální znevýhodnění z důvodu příslušnosti k romskému etniku. Romští žáci mají tendenci se dostávat do kategorie sociálně znevýhodněných z mnoha důvodů. Je jím často socioekonomické a kulturní prostředí rodiny, odlišné hodnoty etnika (nepodporující vztah ke vzdělání), ale i jazyková bariéra či předsudky majoritní společnosti atd.

Podkategorii znevýhodnění ve vzdělávání je v bakalářské práci věnován velký prostor, neboť práce zkoumá vývoj počtu žáků ve speciální třídě pro žáky se sociálním znevýhodněním, kde téměř 100 % tvoří romští žáci. Základní škola se nachází v lokalitě s velkou romskou populací, a docházejí do ní i žáci přímo ze sociálně vyloučené romské lokality, na periferii obce. Očekávaným přínosem práce je odhalení rizik a bariér a možnost lepší přípravy vedení školy na implementaci konceptu inkluze ve vzdělávání.

2 Cíl práce a metodika

2.1 Cíl práce

Cílem práce je analyzovat integraci žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základní školy v konkrétní spádové škole v regionu Podřipsko formou speciální třídy prostřednictvím vývoje výše normativu na žáka, vývoje počtu žáků v prvních třídách specializovaných a běžných tříd, vývoje průměrného počtu žáků ve specializovaných a běžných třídách, vývoje průměrného počtu žáků na škole a vývoje celkového počtu žáků na škole.

Výsledky analýz budou konfrontovány s koncepcí vzdělávání MŠMT, která počítá s integrací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných tříd ZŠ.

Součástí řešení bude dotazníkové šetření realizované zvláště mezi dívkami a chlapci s cílem zjistit, zda dívky a chlapci mají rozdílné obavy ze slučování žáků ze speciálních a běžných tříd do tříd smíšených a zda ke slučování zaujímají rozdílné názory.

S pomocí metod statistické analýzy budou výsledky využity k formulaci návrhů a doporučení.

2.2 Metodika

Při vyhodnocení podkladových údajů bude využito metod popisné statistiky, postupů pro popis a modelování časových řad a metod pro hodnocení závislosti kvalitativních znaků.

2.2.1 Analýza časových řad

Časová řada je posloupnost věcně a prostorově srovnatelných dat, která jsou jednoznačně uspořádána z hlediska času od minulosti do přítomnosti. Analýzou časových řad se pak rozumí soubor metod, které souží k popisu těchto řad (a případně k předvídání jejich budoucího chování. (HINDLS, Richard. Statistika pro ekonomy. Praha: Professional Publishing, 2007. s.246)

Sledovaným obdobím je období let 2004 až 2016. Zkoumaná data mají roční periodicitu. Data se místně vztahují k vybrané základní škole v Podřipsku. Zkoumána jsou data popisující vývoj počtu žáků ve speciální třídě a v běžné třídě a ta jsou následně porovnána. Také je zkoumán vývoj celkového počtu žáků na škole. Kromě průměrných počtů žáků

v jednotlivých třídách je zkoumán záměrně i vývoj počtu žáků v prvních třídách. Je to z toho důvodu, že pro školy je specifické, že díky několika ročníkům, kterými třídy postupně procházejí, se změny v trendech vývoje projeví nejdříve na první třídě (např. v důsledku populačních výkyvů) a tedy celkově na prvních třídách. Při sledování průměrného nebo celkového počtu žáků ve škole (případně zvláště speciálních a zvláště běžných třídách) takovýto výkyv ztrácí na významu v důsledku smíšení dat měnícími trend s daty starších ročníků na škole.

Prognóza je vytvářena na období let 2017 – 2020. Konec prognózy je volen v souvislosti s koncem období Strategie romské integrace do roku 2020, která s problematikou úzce souvisí.

Analyzovány jsou tyto časové řady:

- vývoj ročního normativu na žáka,
- vývoj počtu žáků v 1. ročníku speciální třídy,
- vývoj průměrného počtu žáků ve speciálních třídách,
- vývoj počtu žáků v 1. ročníku běžné třídy,
- vývoj průměrného počtu žáků v běžných třídách,
- vývoj celkového počtu žáků na škole.

Časové řady jsou popsány elementárními charakteristikami, konkrétně diferencemi prvního a druhého řádu, tempem růstu, průměrným tempem růstu a průměrnou hodnotou časové řady.

K popisu absolutních přírůstků (či úbytků) za rok oproti předcházejícímu roku je použita první absolutní diference:

$$\Delta_t^1 = y_t - y_{t-a}$$

K popisu absolutního zrychlení (či zpomalení) je využita druhá absolutní diference. Ta popisuje, o kolik je následující přírůstek (úbytek) větší nebo menší, než přírůstek předcházejícího roku:

$$\Delta_t^2 = \Delta_t^1 - \Delta_{t-1}^1.$$

Dále je použit koeficient růstu (řetězový index) k popisu tempa růstu:

$$k_i = \frac{y_t}{y_{t-1}}.$$

Další základní charakteristikou je průměrné tempo růstu. To je stanoveno jako geometrický průměr z jednotlivých temp růstu tímto způsobem:

$$\bar{k} = (k_2, k_3, \dots, k_n) \frac{1}{n-1} = \sqrt[n-1]{k_2, k_3, \dots, k_n}.$$

V dalším kroku je pro zjištění alespoň orientačního směru vývoje využita analýza trendu, konkrétně lineární trendová funkce, která má tvar přímky a je vypočtena dle vzorce:

$$y'_i = a + bt_i$$

a a b jsou neznámé parametry a t ($t = 1, 2, 3, \dots, m$) je časová proměnná. Vzhledem k tomu, že je funkce lineární z hlediska parametrů, je k odhadu parametrů a a b použita metoda nejmenších čtverců. Tato metoda dává nejlepší nevychýlené odhady. Prognózu na další období lze odhadnout dosazením do trendové funkce za časovou proměnnou. (Hindls, 2007, s. 257)

Další možností trendové funkce je kvadratický trend dle vzorce:

$$y'_i = a + bt_i + ct_i^2,$$

kde a , b a c jsou neznámé parametry a t ($t = 1, 2, 3, \dots, n$) je časová proměnná. Tato funkce je také lineární z hlediska parametrů, a proto je k odhadu parametrů použita také metoda nejmenších čtverců.

Ke zjištění, kterou trendovou funkci je vhodné využít, je třeba vypočítat index determinace dle vzorce:

$$I^2 = 1 - \frac{\sum_{t=1}^n (y_t - y'_t)^2}{\sum_{t=1}^n (y_t - \bar{y})^2}, \text{ kde}$$

y_t ... pozorované hodnoty časové řady,

y'_t ... očekávané (teoretické) hodnoty, vypočítané z trendové funkce,

\bar{y} ... aritmetický průměr hodnot časové osy y .

Nejlepší funkce je potom taková, jejíž index determinace se co nejvíce blíží jedné. (HINDLS, Richard. Statistika pro ekonomy. Praha: Professional Publishing, 2007.s.257)

2.2.2 Analýza kvalitativních znaků - Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření je zjištění vlivu třech proměnných (zařazení do druhu třídy, pohlaví, věk) na existenci obav ze slučování žáků speciálních tříd a žáků běžných tříd do tříd smíšených a na souhlas či nesouhlas s tímto sloučením. Zkoumány jsou závislosti:

- obavy ze slučování tříd a zařazení do speciální nebo třídy,
- obavy ze slučování a pohlaví,
- obavy ze slučování a věk,
- souhlas se slučováním a zařazení do speciální nebo běžné třídy,
- souhlas se slučováním a pohlaví,
- souhlas se slučováním a věk.

Vedení školy se obává, že bariérou slučování žáků speciálních a běžných tříd do tříd smíšených a fungování výuky za nové organizace by mohly být i negativní postoje samotných žáků. Z toho důvodu byl realizován dotazníkový výzkum, jehož účelem je jednak zjistit postoje žáků k těmto plánovaným změnám a také postihnout charakteristiku odpůrců z hlediska věku, pohlaví, příslušnosti k třídě. S takovýmito informacemi je možné celý proces potom lépe naplánovat. Dle zkušeností pedagogů na škole se očekává, že jiné postoje budou mít dívky a jiné chlapci, proto byl i výzkum rozdělen dle pohlaví.

Respondenty jsou žáci základní školy v celkovém počtu 280 osob.

Sběr dat byl proveden za pomoci tištěných dotazníků. Dotazník je uveden v příloze č. 0. Dotazníkové šetření proběhlo v říjnu 2015.

Kvalitativní znaky jsou znaky, které jsou vyjádřeny slovně, ne čísly. V této analýze jsou zkoumány znaky, které nabývají více obměn, tedy znaky množné. Závislost mezi nimi je zkoumána kontingencí. Dále je zkoumána také intenzita této závislosti a intenzity jednotlivých závislostí jsou též porovnány.

Četnosti znaků jsou uspořádány do kontingenční tabulky. Testování závislosti v kontingenční tabulce probíhá v následujících krocích:

1. formulace nulové hypotézy H_0 ,
2. formulace alternativní hypotézy H_1 ,
3. zvolení hladiny významnosti α (obvykle výběr mezi $\alpha = 0,01$ a $\alpha = 0,05$)
4. výpočet teoretických četností n_{0j} :

$$n_{oj} = \frac{(n_i \cdot n_j)^2}{n}$$

5. výpočet testovacího kritéria χ^2 (test nezávislosti):

$$\chi^2 = \sum \sum \frac{(n_{ij} \cdot n_{oj})^2}{n_{oj}}$$

6. určení kritické hodnoty χ^2_{α} pro $[(r - 1)(s - 1)]$ stupňů volnosti,

7. porovnání získaných výsledků co do velikosti – je-li $\chi^2 > \chi^2_{\alpha}$, potom se zamítá nulová hypotéza na hladině významnosti α ve prospěch hypotézy alternativní.

(Kába, Svatošová, 2012).

V případě, že se závislost mezi zkoumanými kvalitativními znaky prokáže, je dále použit Cramérov koeficient (Cramérovo V) k měření této závislosti:

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(h-1)}}$$

pro $h = \min(r, s)$.

Pokud je více než 20 % očekávaných četností menší než 5 a současně žádná z těchto četností není menší než 1, je použito testovací kritérium χ^2 . V případě, že by tyto podmínky nebyly splněny, musí být slabé skupiny sloučeny do jedné silnější, která již kritéria bude splňovat. (ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. KATEDRA STATISTIKY, -- KÁBA, B. -- SVATOŠOVÁ, L. *Statistické metody I.V* Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2007).

3 Teoretická východiska

3.1 Sociální znevýhodnění

Dle § 16 odst. 1 Školského zákona patří sociálně znevýhodnění žáci do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle odst. 4 je sociálním znevýhodněním rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta. (Školský zákon) Charakteristikou sociálního znevýhodnění žáků je stav, kdy žák „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 rozvinuty

kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu“.(Cesta k rovným příležitostem, www.cerop.cz) Za prvky nízkého socioekonomického statusu je považována závislost rodin na systému státní sociální podpory, zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti; zadluženost či předluženost rodin; nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky atd. Za projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte je považován život v kriminogenním prostředí; výrazný výskyt sociálně patologických jevů včetně situací, kdy je rodina obětí trestné činnosti; dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte; nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku atd. „Za prvky sociokulturní odlišnosti lze považovat jazykovou odlišnost (především nedostatečná znalost vyučovacího jazyka), významně odlišnou rodinnou konstelaci; náboženskou odlišnost, rituální nečistotu; výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování atd.“ (Cesta k rovným příležitostem, www.cerop.cz) Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dává zákon právo na vzdělávání, *„jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení*“. K povaze znevýhodnění má být přihlíženo při jejich školním hodnocení. (Školský zákon, § 16 odst. 1) Na základě § 16 odst. 9 může ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální atd. ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. Ke zřízení této funkce je v případě škol zřizovaných ministerstvem nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu. (Školský zákon, § 16 odst. 10) Z ustanovení zákona vyplývá, že *„žáky se sociálním znevýhodněním nelze integrovat skupinově, ale je třeba je mít ve třídě společně s ostatními dětmi*“ (Čermák, 2006) Dle odborníků je to pro děti výhodou, neboť se bude jednat o *„individuální integraci, která pokud by byla podpořena ještě pomocí asistenta pedagoga, může vést k probuzení zájmu dětí o vzdělání a snaze pokračovat ve vzdělávání i po ukončení základní školy*“. (Horáková, M. 2007) Náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami stanovuje MŠTV prováděcím předpisem. Tímto prováděcím předpisem bude od 1. 9. 2016 Předpis č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

a žáků nadaných. V této vyhlášce jsou zavedena tzv. vyrovnávací opatření, která jsou zaměřená na prevenci či minimalizaci školního neúspěchu, zejména žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním (u zdravotně postižených se mluví o tzv. podpůrných opatřeních). Tato vyrovnávací opatření zahrnují ale pouze to, co musí zajistit pedagog, bez přispění jakékoli pomoci. Je zcela na zodpovědnosti a invenci pedagoga, zda zvolí vhodné metody, přizpůsobí formu a obsah vzdělávání a zda poskytne individuální přístup. (Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi, www.cerop.cz) Financování studia sociálně znevýhodněných žáků se řídí stejnými normativy jako pro běžné žáky a nelze je v současnosti zvýšit. (Školský zákon) Na žáka je možné získat více financí na základních praktických školách. (Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi, www.cerop.cz) Výše roční dotace na žáka je určena prostřednictvím normativu. Základní školy jsou financovány dle počtu žáků. Školský zákon upravuje počty žáků ve třídách. Na základních školách je minimum 17 žáků a maximum 30 (Školský zákon, § 4), s tím, že ředitel školy může povolit překročení horního limitu o 4 žáky, ale pouze pokud nedojde ke snížení kvality výuky. (Školský zákon, § 23 odst. 5) Kategorie sociálního znevýhodnění tedy v praxi slouží pouze ke zřízení funkce asistenta pedagoga a vytvoření individuálních vzdělávacích plánů. Odborníci ale upozorňují, že u obou opatření je však problém s náročnou administrativou. V případě žádosti o asistenta pedagoga pro děti sociálně znevýhodněné je výhodou, že není třeba vyjádření školského poradenského zařízení. Avšak individuální vzdělávací plán musí být sestavován ve spolupráci s poradenským zařízením a musí být dvakrát ročně vyhodnocován za účasti poradenského zařízení a není možné jej získat pro větší počet dětí v jedné třídě. Kromě individuálního vzdělávacího plánu škola může navrhnout vyrovnávací opatření bez doporučení školského poradenského zařízení. (Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi, www.cerop.cz) Úkolem asistenta pedagoga je v případě péče o sociálně znevýhodněné žáky pomáhat pedagogovi nejen ve škole, ale často i mimo školu, kde je potřeba omezovat vliv nevhodného a nepodněného prostředí na výchovu a vzdělávání.¹ (Spolupráce s asistentem

¹ Dále např. povzbuzuje žáka, motivuje a vytváří podnětné prostředí a vhodné pracovní klima. Pomáhá žákovi se zapojením do třídy, v osvojování sociálních kompetencí, v překonání uzavřenosti žáka v nepodnětném prostředí. Podporuje žáka v navazování sociálních kontaktů a pomáhá mu s vhodným využitím volného času a řešením problémů spojených s docházkou do školy. Zajímá se o přípravu žáka na vyučování, pomáhá mu, kontroluje, zda má svačinku, zajištěné občerstvení, čisté oblečení atd.. Pomáhá mu v osvojování či upevňování hygienických návyků. I když není sociálním pracovníkem, přínosná pro jeho práci se sociálně znevýhodněným žákem je znalost sociálního prostředí žáka (včetně návštěv v rodině). (Spolupráce s asistentem pedagoga. Metodika, 2012, s. 60 - 61)

pedagoga. Metodika, 2012, s. 60 - 61) Dle metodiky pro asistenty pedagoga, je konkrétně v případě romských žáků třeba brát v úvahu zakořeněnou nedůvěru k majoritní společnosti, danou historickou zkušeností Romů, jejich obavami z pronásledování a diskriminace. Jejich současný život je stále plný odmítání a nepochopení, s kterým se romské děti setkávají prakticky denně. Musí se bránit odmítání a postupně se stávají agresivními, tzn. „oplacejí“ útoky stejným způsobem a osvojují si takto vzorce chování, které jim pak zůstávají po celý život. (Spolupráce s asistentem pedagoga. Metodika, 2012, s. 60 - 61) Kategorie sociálního znevýhodnění může také sloužit pro zohlednění při výuce a diagnostice. *„Například vyjde-li dítě v hraničním pásmu lehké mentální retardace a ví se, že pochází ze sociálně vyloučené lokality, mělo by to být zohledněno při interpretaci výsledků a výsledný skóre by neměl být považován za tolik vypovídající či přesný jako u dítěte z většinové populace. Zohlednění sociálního znevýhodnění je tedy klíčové z hlediska přeřazování či zařazování žáků do základních škol praktických.“* (Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi, www.cerop.cz) Škola má tedy možnost využití asistenta pedagoga a, nebo výjimečně individuálního vzdělávacího plánu. Kromě těchto dvou nástrojů je veškerá intervence pouze na samotném pedagogovi. Poradny mohou pomoci s diagnostikou a nastavením speciálních metod v práci s žákem. (Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi, www.cerop.cz) Na činnost asistenta pedagoga je možné čerpat finance z dotačních programů (Rozvojový program MŠMT - „Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním“, 2016)

3.2 Sociální znevýhodnění z důvodu příslušnosti k romskému etniku

Romští žáci mají tendenci se dostávat do kategorie sociálně znevýhodněných. Důvodů je více, jednak je jím často socioekonomické a kulturní prostředí rodiny, odlišné hodnoty etnika (nepodporující vztah ke vzdělání), ale i jazyková bariéra či předsudky majoritní společnosti atd. Významným a především specifickým tématem sociálního znevýhodnění je proto sociální znevýhodnění romského etnika.

Vzhledem k tomu, že většinu sociálně znevýhodněných žáků ve speciální třídě zkoumané v analytické části je znevýhodněna právě z tohoto důvodu, je zde záměrně věnován velký prostor výchově a vzdělávání romských žáků a současně Strategii romské integrace do

roku 2020, jejímž jedním z cílů je integrace žáků na školách, kterou se zabývá Dotazníkové šetření v analytické části.

3.2.1 Výchova a vzdělávání romských žáků

1. *Výchovu cikánských dětí ve školských zařízeních mnozí až dosud považují za neúspěch. V této situaci není třeba školu „přebudovat, ale vybudovat“*. (Liégeois, J. P.: Rómovia Cigáni Kočovníci, Dějiny a současnost v evropskom kontexte. Rada Európy, 1995, Academia Istropolitana, Bratislava, 1995, s. 176)

2. U romské etnické skupiny není možné dosáhnout vyšší úrovně vzdělání bez jejich angažovanosti, musejí chtít sami Romové. Dále je potřeba i větší angažovanost neromů, kteří se do vzdělávání zapojují. Na překonání handicapů sociálních, ekonomických

i kulturních, realizaci pozitivního života, je potřeba co nejkvalitnější vzdělání pro Romy. Toto vše je také důležité, aby získali vlastní sebevědomí a vyrovnali se s vysokou úrovní soudobých požadavků na člověka. *„Výchovu cikánských dětí ve školských zařízeních mnozí až dosud považují za neúspěch. V této situaci není třeba školu „přebudovat, ale vybudovat“*. (Liégeois, J. P.: Rómovia Cigáni Kočovníci, Dějiny a současnost v evropskom kontexte. Rada Európy, 1995, Academia Istropolitana, Bratislava, 1995, s. 176) „Prostředky, které je nutno poznat a využívat pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů jsou učitelé romských žáků jako subjekty, romští pedagogičtí asistenti, kteří působí ve školách jako zprostředkovatelé romské kultury a komunikační činitelé mezi učiteli a žáky, mezi školou a rodinou, speciální programy, vytvořené v procesu hledání metod pro specifické vzdělávací prostředí při práci s romskými žáky, kvalifikace, schopnost a ochota učitelů romských žáků přistupovat k romským žákům z hlediska humanistické pedagogiky, speciální metody a pomůcky, vytvářených ve školách s převahou romských žáků.“ (BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, spol s r.o., 2004s. 6) Optimalizace výchovně vzdělávacího procesu romských žáků se neobejde bez systémového řešení. Systémovost je základní metoda i při tvorbě konceptů politiky vlády vůči Romům. V druhé polovině 90. let vznikly dva vládní dokumenty, zpracované systémovou metodou. Tvořily východisko pro pozitivní společenské změny i pro Romy: Bratinkova

zpráva²,

a Usnesení vlády České republiky ze dne 14. 6. 2000 č. 599 ke Koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti. V roce 2001 byl schválen zákon o národnostních menšinách, který vytváří legislativní podmínky pro uplatňování systémových změn ve školství, a dalších pozitivních změn v postavení romské komunity. Existují také výchovné projekty škol s převahou romské komunity. Nazývají se komunitními školami. Hodně pomohli i programy v rámci alternativní pedagogiky, romští pedagogičtí asistenti, přípravné třídy, školení pedagogů škol s převahou romských žáků, vydávání pedagogické literatury s romskou tematikou. Systémové změny jsou podporovány činnostmi různých nadací.³

3.2.2 Charakteristiky romského žáka

Ve škole je romský žák svázán se svým učitelem, ale pořád i se svou rodinou. Ovšem vztahy ve škole a v rodině mají výrazná specifika, která by měl učitel respektovat. Romská rodina má pro Romy veliký význam, je to pro ně jedna velká sociální jednotka. V ní se zabezpečuje vše – výchova, reprodukce, ochrana. Romská rodina vždy vystupuje jako celek, ne jako jedinci. Solidarita spojuje všechny členy. Děti i dospělí jsou ve stálém sociálním i fyzickém kontaktu. Škola jako výchovná instituce, přináší změnu v hodnotách rodinné výchovy, která je pro ně ale nežádoucí. Rodiče si často školu pamatují ne jako nejlepší, a proto zvažují, jestli do ní mají své děti posílat. Myslí si, že není žádná vazba mezi vzděláním a sociálním a ekonomickým úspěchem. Do sporu se tak dostanou dva výchovné systémy – škola a rodina. Škola musí vyvinout co největší úsilí o adaptaci romských žáků. Ve škole je vše jiné – jiné postoje a hodnoty, jazyk. Díky tomu se romský žák skoro vždy dostává do skupiny nepřizpůsobivých anebo mentálně postižených jedinců. Nerespektování romské rodiny může znamenat velký neúspěch ve výchově romského žáka. Učitel by měl poznat celkovou situaci romského žáka. Neuznávání rodinné výchovy přináší vážné negativní důsledky. Pak se škola stane pro romské dítě za trest. Výchova v rodinách by měla chápat jako rovnocenná. „Pouze pak může nastat, že se romský žák cítí

² Na jejím základě vzniklo Usnesení vlády České republiky ze dne 29. 10. 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě.

³ Například Nadace rozvoje občanské společnosti a Open Society Fund, a také občanských sdružení jako Nová škola, Hnutí spolupracujících škol R, Humanitas Profes o.p.s., R-Mosty. Dále pak občanská sdružení, Kulturní svaz Jekhetane, Romane čhave, DROM o.p.s.

rovnocenným s českým žákem.“ (Nováčková, J., 1992) Zvyšování vzdělanosti romské populace brání podceňování hodnoty vzdělání. Dříve se s romskými žáky počítalo jako „s fyzickou pracovní silou“, to se promítlo i v praxi škol při práci s romskými dětmi, u nichž se udržovala „přiměřenost“ výchovy a vzdělání. „Nyní se objevuje reformní praxe „nové výchovy“, v zahraničí i na našich školách, spočívá ve výchovně účinnějším vyučování, v hledání cest větší motivace žáků, jejich výraznější odpovědnosti za své výsledky.“ (BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, spol s r.o., 2004, s. 60)

3.2.3 Strategie romské integrace do roku 2020

Situace romské menšiny patří k nejnaléhavějším problémům společenského vývoje po roce 1989. Od přijetí tzv. Bratinkovy zprávy o situaci romské komunity v ČR vládou 29. října 1997 usiluje vláda o zlepšení situace Romů prostřednictvím cílených koncepcí, z nichž poslední zahrnovala roky 2010–2013. (vláda České republiky: *Strategie romské integrace do roku 2020*, Praha 2015, s. 2) V roce 2015 byla vládou schválena *Strategie romské integrace do roku 2020*.⁴ Strategie používá zcela novou taktiku k docílení lepšího začlenění Romů do většinové populace. Cílí totiž ne až tak na sociálně slabé Romy, ale nově se zaměřuje především na ty již společensky integrované, kteří ačkoliv mají potenciál, trpí nespravedlivou diskriminací díky příslušnosti ke skupině, které jsou připisovány charakteristiky dle její sociálně slabé části. Strategie se snaží se etniku pomoci vybudovat elitu. (vláda České republiky: *Strategie romské integrace do roku 2020*, Praha 2015, s. 2) Na vládní *Strategii romské integrace do roku 2020* navazuje *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, který reaguje na specifické potřeby žáků (různě hendikepovaných), včetně skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, tzn., včetně dětí romského etnika, které jsou ve společnosti i při vzdělávání znevýhodnění příslušností k etniku a dalšími bariérami (např. jazykové). Autoři plánu v jeho úvodu konstatují, že *„tyto potřeby stály dlouho mimo hlavní zájem organizačních, didakticko - metodických a personálních opatření v českém školství.“* (*Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze*, s. 1) ČR je kritizována za to, že se jí dosud nepodařilo přenést zkušenosti původních zemí EU s otevíráním škol hlavního vzdělávacího proudu příslušníkům minorit, zdravotně postiženým, sociálně znevýhodněným a dalším skupinám žáků, kterým prošly na

⁴ Tato strategie reaguje mimo jiné na Doporučení Rady EU o účinných opatřeních v oblasti integrace Romů v členských státech ze dne 9. 12. 2013.

konci minulého století. ČR je dle EU příliš vysoké procento dětí, žáků a studentů vyčleňují z hlavního vzdělávacího proudu – do škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a speciálních institucí. (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání – přípravná fáze, s. 2) Národní akční plán inkluzivního vzdělávání je aplikací § 16 novely Školského zákona. Který ustanovuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.⁵ (Školský zákon)

Evropské souvislosti

V roce 2009 – v době svého předsednictví EU - byla ČR iniciátorem hledání způsobů integrace Romů na platformě EU. Integrace Romů se po rozšíření EU v roce 2004 stala poté nezbytným krokem. Snahy o řešení situace Romů na platformě EU zintenzívněly v roce 2011, kdy Evropská komise přijala první strategický dokument nazvaný „Rámcem EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020,“ který je východiskem pro národní vládní Strategii romské integrace do roku 2020.⁶ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 8)

Segregace v současné praxi

K segregaci romských žáků dochází na základním školství několika způsoby. Žáci jsou často zařazováni na praktické školy (dříve zvláštní), které jsou určeny pro duševně hendikepované žáky. Ačkoliv EU vyvíjí tlak na ČR ke snižování počtu romských žáků na praktických školách, v letech 2013 a 2014 dokonce procento romských dětí v praktických školách mírně stoupl, ačkoli se vláda zavázala, že číslo bude klesat. Další formu segregace představují některé základní školy, které se vyprofilovaly jako romské, protože se vyskytují v lokalitách s početnou romskou komunitou a rodiče z většinové populace své děti na tyto školy nepřihlašují. Na základních školách, kde jsou zapsány jak žáci majority i minority, dochází často k segregaci vytvořením romských tříd. V praxi se objevila snaha

⁵ Dle tohoto ustanovení se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

⁶ Návazně byla vytvořena v členských státech v říjnu 2012 tzv. kontaktní místa pro integraci Romů k zajištění monitorování a výměně informací. Agentura Evropské unie pro základní práva (FRA) ustanovila ad hoc pracovní skupinu, aby pomáhala členským státům měřit pokrok, kterého dosáhly při integraci Romů. Agentura má pomoci vytvořit účinné mechanismy a indikátory monitorování pokroku. Systém monitorování má především poskytovat informace o socio-ekonomické situaci Romů ve srovnání s většinovou populací, tedy monitorovat rozdíly.

o legální segregaci, jejímž výsledkem je tvorba výběrových tříd nebo škol a tzv. běžných tříd nebo škol, kam jsou umístováni romští žáci, jejichž rodiče jsou odrazováni od snahy přijetí do výběrové třídy. Někteří, např. L. Stuchlíková a M. Šrajbrová, autoři článku „Romové pejsci, bílí kočky. Segregace na školách se horší“ považují tuto praxi za „trik“. Příkladem je např. škola Šalounova v ostravských Vítkovicích, která testuje děti hned při zápisu do první třídy. Ty s dobrými výsledky chodí do „výběrové“ budovy v jiné ulici, téměř výhradně se jedná o bílé žáky. Naopak z žáků běžné školy je 90 % Romů. K zápisům do první třídy ale může přijít kdokoli, a jestliže dítě udělá vstupní testy, které jsou normální pro všechny budoucí žáky prvních tříd, tak do výběrové školy může nastoupit také. Právě ale testy nebo další překážky při zápisu do výběrových škol romské rodiče často odradí. Dle expertky na romskou problematiku Jany Vargovčikové z Amnesty International výběrová třída buď vyžaduje úspěch v doplňkovém testu, nebo také poplatky za doplňkové, například sportovní, aktivity, což je pro romské rodiče takřka automaticky signálem, že tato třída není pro ně. Ve zmíněném příkladu z Vítkovic, rodiče romských žáků ani nevěděli o existenci druhé lepší školy nebo jim bylo řečeno, že je jen pro chytřejší děti. Další variantou segregace je rozdělení žáků v rámci výuky v jedné třídě na skupinu Romů a ostatních. L. Stuchlíková a M. Šrajbrová zmiňují jako jeden z příkladů základní školu v Českých Budějovicích, kde jsou děti ve 3. třídě na matematiku rozděleni na „pejsky“ a „kočky“. Násobení a dělení se pak učí každá skupinka zvlášť. Všichni pejsci jsou romské děti, které tvoří v místní základce zhruba třetinu žáků, v kočičkách zase převažují bílé děti. Ministra pro lidská práva Jiřího Dienstbiera tuto praxi hodnotí jako nepřijatelnou. (Stuchlíková, L., Šrajbrová, M.: Romové pejsci, bílí kočky. Segregace na školách se horší, 2015) Motivy k segregaci jsou v praxi různé. Uvádí se např., že se nemusí ani jednat o vůli ředitelů, ale spíše lobby rodičů majority. Nevládní organizace již dlouho upozorňují na to, že neromští rodiče raději odhlašují své děti ze škol, kde je velký počet Romů, čímž vznikají zcela segregované školy. Ředitelé jsou pak pod tlakem otevírat speciální třídy, aby si žáky udrželi. L. Stuchlíková a M. Šrajbrová uvádějí jako příklad historii školy Merhautova v Brně. Základní škola, do které chodili převážně bílí žáci, se před deseti lety sloučila s budovou ve Vranovské ulici, která byla tradičně romskou školou. Snahy o integrování žáků ale narazily na tuhý odpor rodičů - sepisovali petice a hromadně přehlašovali své děti jinam. Na Merhautově byla otevřena smíšená třída skládající se z 14 romských a 14 neromských žáků. Rodiče neromských žáků se domluvili a všechny své děti

dali do jiné školy. Dnes je budova ve Vranovské téměř výhradně romská a v Merhautově tvoří Romové zhruba třetinu žáků. Dle ředitelky, ve chvíli, kdy začnou mít rodiče dojem, že už je ve třídě Romů moc, dají dítě pryč. Obě školy mají stejný výukový program, ale naprosto odlišné výsledky - zatímco ze smíšené školy pokračovalo přes dvacet žáků na gymnázium či střední školu s maturitou, druhá budova se úspěšnými absolventy pochlubit nemůže. Dle Amnesty International by ředitelům měli pomoci zřizovatelé a ministerstvo školství. Žádná konkrétní opatření však dosud neexistují. (Stuchlíková, L., Šrajbrová, M.: Romové pejsci, bílí kočky. Segregace na školách se horší, 2015)

Cíl a dílčí cíle strategie, cílové skupiny, její vznik a výlučnost

Cílem strategie je „zvrátit do roku 2020 negativní trendy ve vývoji situace Romů v ČR zejména ve vzdělávání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální; nastartovat a urychlit pozitivní změny a dosáhnout pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací, zajistit účinnou ochranu Romů před diskriminací, bezpečné soužití a povzbudit rozvoj romské kultury a jazyka.“ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 2) Dle odhadů žije v ČR jedna třetina Romů ve vyloučených lokalitách a dvě třetiny jsou integrovány. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 2) Strategie konstatuje, že situace skupin Romů, kteří nejsou výraznými nositeli romské kultury a identity, ani nežijí v situaci sociálního vyloučení, není dodnes ani dobře zmapována. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 7 - 8) Strategie rozlišuje tři cílové skupiny: 1. Romové žijící v tzv. sociálně vyloučených lokalitách nebo jinak sociálně vyloučení Romové; 2. Romové, kteří nežijí v situaci sociálního vyloučení, jsou integrováni do společnosti, potřebují však pomoc při překonávání překážek; 3. Romové jako národnostní menšina. Tato Strategie zahrnuje sice všechny tři skupiny, avšak pokud jde o první cílovou skupinu, je primárním dokumentem Strategie boje proti sociálnímu vyloučení. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 29) Strategie cílí především na skupinu integrovaných Romů.⁷(vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 7 - 8) Cílení na skupinu integrovaných Romů někteří odborníci kritizují, jiní

⁷ Strategie chce důrazněji oslovit problémy a ambice této části romské menšiny, protože zejména skrze podporu zachování identity Romů a posilování postavení romské střední třídy a inteligence vede cesta k porozumění a k vyrovnání historicky vzniklé, méně příznivé situace Romů ve srovnání s většinovou populací

naopak vítají. Podle romisty Davida Tišera je správné, že nová strategie je krokem k vytvoření romské elity. Např. ale poslankyně Markéta Adamová naopak kritizuje, že se dokument zaměřuje zejména na již integrované Romy. (TRACHTOVÁ, Zdeňka: Plán integrace Romů: podpora vzdělávání a rovný přístup k bydlení, 2015) Bývalá ministryně pro lidská práva, Džamila Stehlíková, zdůvodňuje radikální odlišnost strategie od těch dosavadních tím, že ji poprvé vytvářeli sami Romové a také, že vznikala dva roky, což jí prospělo. Proces její tvorby začal vznikem pracovních skupin, které se scházely podle jednotlivých témat. Poprvé se na tvorbě podílela řada lidí z terénu, a spolupracovalo se s Agenturou pro sociální začleňování. Koncepce poprvé obsahuje konkrétní legislativní kroky, jak problémy řešit systémově. Dle názoru Džamily Stehlíkové, pokud se tyto kroky do roku 2020 naplní, tak to situaci opravdu posune. Koncepce také obsahuje kroky pro boj s diskriminací a anticiganismem, který u nás třeba před dvěma lety byl dle jejího názoru velký problém. Předchozí koncepce byly také vypracovány kvalitně, ale byly spíše deklaratorní, chyběly konkrétní legislativní kroky. V současnosti je evidentní větší politická vůle legislativně, tedy systémově, ty problémy řešit. (TRACHTOVÁ, Zdeňka: Plán integrace Romů: podpora vzdělávání a rovný přístup k bydlení, 2015) Strategie obsahuje prvky pozitivní diskriminace, která je obvykle kritizována většinovou populací. Mnozí odborníci, mezi nimi např. i romista David Tišer, se domnívají, že bez pozitivní diskriminace není možné se pohnout dál. *„Řada lidí tvrdí, že pozitivní diskriminace Romů u nás už je dávno, což ale není pravda. Žádné kvóty pro národnostní menšiny neexistují. Máme třeba stipendia pro romské studenty, ale to není pozitivní diskriminace. To je srovnávací akce, aby se romští vysokoškoláci měli šanci dostat na stejnou úroveň. Jestliže chceme něčeho dosáhnout a víme, že to závisí na vzdělání, tak holt musíme uměle vytvořit vzdělanou elitu, protože jejich děti pak už uměle studovat nebudou, jejich rodiče to po nich už budou přirozeně vyžadovat.“* (Plán integrace Romů: šance pro romskou elitu, nebo zbytečný dokument?) S úrovní pozitivní diskriminace v nové strategii vyjádřila dále souhlas i např. Markéta Adamová (TOP09), poslankyně a členka Výboru pro sociální politiku, která ocenila, že se strategie nakonec oprostila od vyloženě jasných prvků pozitivní diskriminace, protože v původních pracovních verzích byla snaha posunout to tímto směrem ještě dále. (Plán integrace Romů: šance pro romskou elitu, nebo zbytečný dokument?) V rámci strategie je navržena struktura dílčích cílů. Strategické cíle jsou v návaznosti na Doporučení Rady o účinných opatřeních v oblasti integrace Romů

v členských státech členěny na tematické cíle, horizontální cíle a strukturální cíle. Strategie sleduje tyto strategické cíle:

- Tematické strategické cíle: účinná podpora Romů jako svébytné národnostní menšiny, podpora romského jazyka a kultury, snížení rozdílů ve vzdělání mezi většinovou společností a Romy prostřednictvím zajištění rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních.
- Horizontální strategické cíle: zajištění rovného zacházení s Romy a jejich ochrana před diskriminací.
- Strukturální strategické cíle: podpora integrace Romů na krajské a místní úrovni a boj proti sociálnímu vyloučení, podpora participace Romů na veřejném životě,
- Poznání podporující interetnické soužití. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 33)

V rámci podpory Romů jako svébytné národnostní menšiny, podpora romského jazyka a kultury má být realizován specifický cíl - poskytnout účinnou podporu užívání romského jazyka. Strategie uvádí, že na území ČR je používáno několik dialektů romštiny s různou vitalitou. Romštinu ohrožuje stigmatizace romské identity, přičemž romština je stále chápána jako jeden z jejích markérů a podceňování komunikačních funkcí romštiny a jejího statusu jako plnohodnotného jazyka. Strategie si klade za dlouhodobý cíl opatření směřující k podpoře romštiny prostřednictvím dosažení změny v jejím vnímání, jak u Romů, tak u neromské veřejnosti skrze podporu jejího používání na veřejnosti v plnohodnotné komunikační funkci, nejen v její funkci symbolické, včetně podpory výuky romštiny na základních školách. Strategie ale konstatuje, že výsledky studií současně poukazují na určitou nepřipravenost učitelů na práci s dětmi z jinojazyčného prostředí, včetně dětí pocházejících z prostředí, kde se používá romština a/nebo romský etnolekt češtiny. Strategie si klade dále za cíl podporovat vývoj metodických a didaktických materiálů a pomůcek pro její výuku s odůvodněním, že výuka romštiny by měla být ve školách zajištěna stejně, jako u jiných méně vyučovaných jazyků (tj. jako doplňující volitelný nebo nepovinný předmět) a měla by záviset na poptávce žáků a jejich rodičů. Strategie současně upozorňuje, že výuka romštiny je nástrojem zvýšení kvality vzdělávání romských dětí, protože umožňuje rozvíjení dalších jazykových kompetencí (např. různá práce s textem). Dle odborníků lze předpokládat, že rozvoj některých

obecných kompetencí získaných při výuce romštiny by tito žáci využili i v jiných předmětech. Její začlenění do jazykové krajiny školy může také podpořit vytváření pozitivního vztahu ke škole a rozvoji informovaného a tolerantního školního prostředí. Autoři strategie dále konstatují, že v předchozích letech bylo dosaženo jistého pokroku v přípravě metodických a didaktických materiálů pro české prostředí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy by mělo dále systematicky podporovat vývoj dalších metodických a didaktických materiálů zpracovaných na základě existujících evropských dokumentů pro výuku romštiny a současně by se mělo výrazně podílet na řešení problému nedostatku pedagogů kvalifikovaných pro výuku romštiny a zapojení do struktury českého školství. Dalším cílem v této oblasti je podpořit výzkum českého jazykového projevu dětí z prostředí, kde se používá v běžné komunikaci romština a, nebo romský etnolekt češtiny; podpořit vývoj v praxi využitelných nástrojů pro nápravu „chyb“ v užívání obecné / spisované češtiny u dětí z tohoto prostředí; vzdělávání učitelů a asistentů pedagoga povinně rozšířit o téma jazykové vybavenosti romských žáků konkrétně a důsledků jazykových a komunikačních bariér obecně. „*Výchova v prostředí, kde se používá v běžné komunikaci romština a romský etnolekt češtiny, může mít různě závažné dopady na míru a způsob ovládnutí obecné i spisovné češtiny. Tyto nedostatky v jazykové připravenosti mají závažné dopady nejen pro výkon (a rozvoj) ve všech školních předmětech včetně předmětu český jazyk a omezují tak další vzdělávací možnosti a profesní šance těchto dětí. Ovlivňují též negativní vnímání těchto dětí ze strany nedostatečně informovaných učitelů a dalších pracovníků ve školství. Ve školní praxi též chybí specifické pomůcky, založené na znalosti příčin a konkrétních jazykových projevů těchto dětí v češtině označovaných za chybné, kterými by učitelé mohli podpořit tyto děti v rozlišování a bezchybném využívání obecně/spisovně češtiněského jazykového kódu.*“ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 37 - 38)

Cíl vytvářet podmínky pro objektivní informování o romské menšině, kultuře, dějinách a současné situaci, tradicích a názorech Romů by měl být realizován zahrnutím informací o romské kultuře a dějinách do rámcových vzdělávacích programů škol, dále do výukových materiálů vydávaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro žáky a studenty na všech stupních vzdělávacího systému, do systému vzdělávání pedagogických pracovníků a do metodických materiálů, jimiž se při práci řídí. „*Pokud má společnost jako celek překonat xenofobní postoje a chápat romskou kulturu, historii a jazyk jako součásti*

celkové kultury české společnosti, musí se s nimi systematicky a již od dětství seznamovat. Musí je vnímat jako integrální součást základních informací o světě kolem, které zprostředkovává všeobecné vzdělání. Navržená opatření směřují k tomuto cíli.“ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 40)

Cíl zajištění základních podmínek pro rozvoj inkluze romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu a rozvoj inkluzivního vzdělávání má být realizován zajištěním odborného vedení, vzdělávání a podporu pro všechny pracovníky školy pro začleňování romských dětí do základního vzdělávání a zvýšením odborné podpory pro pedagogické pracovníky školy při začleňování romských dětí do základního vzdělávání. Všichni pracovníci musí porozumět významu a potřebám při začleňování romských dětí a umět v tomto směru komunikovat s veřejností. Je třeba je podpořit při zavádění podpůrných opatření do praxe, s důrazem na specifika romských dětí. *„I pro základní školy je potřeba vytvořit, rozšířit a rozvíjet programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, metodickou pomoc, individuální podporu pedagogickým pracovníkům mateřských škol, zacílenou na vzdělávání romských dětí. Specificky by se měla podpora zaměřit na první stupeň ZŠ, zohlednit nároky druhého stupeň ZŠ včetně adaptačního období, a podporovat rozvoj dovedností zvláště u třídních učitelů, výchovných poradců a koordinátorů inkluzivního vzdělávání na školách.“* (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 46 - 47) Jako podpůrná opatření při udržení romských dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu se již osvědčilo zaměstnávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. V roce 2012 dotovalo MŠMT tuto činnost celkem částkou 93 166 987 Kč. V roce 2014 financuje MŠMT tento program prostřednictvím Rozvojového programu MŠMT „Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním“. *„Funkce asistenta pedagoga je využívána především školami s větším počtem romských dětí, a je užitečným nástrojem podporujícím začlenění těchto dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu. Navrhuje se, aby tento program byl zachován a posílen, respektive aby se v budoucnosti v souvislosti s novelizací školského zákona převedlo financování asistentů pedagoga mezi personální náklady hrazené v rámci normativního financování regionálního školství, přičemž pro školy vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by pozice asistenta pedagoga byla obligatorní.“* (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 46 - 47) K zajištění základních podmínek pro rozvoj inkluze romských žáků v

hlavním vzdělávacím proudem a rozvoj inkluzivního vzdělávání by měly dále pomoci motivační prázdninové programy a aktivity pro romské děti, a to především k překlenutí citlivého období přechodu žáků z prvního stupně na stupeň druhý a přechodu žáků z mateřské školy na první stupeň. Dále by měla být posilována spolupráce školy s rodinou, a to především prostřednictvím proškolených pedagogů, asistentů pedagoga, institucí, které zajišťují neformální vzdělávání a poskytují sociální ochranu, ochranu oprávněných zájmů dítěte, sociálními pracovníky působícími na obecních úřadech obcí s rozšířenou působností a poskytovateli služeb sociální prevence. Strategie uvádí, že vzdělávání romských dětí bez intervence jejich rodičů je velmi omezené. Škola by měla komunikovat s rodiči a zapojovat je do vzdělávacího procesu. „*Ve vztahu k situaci mnoha romských rodin, které se nacházejí v tíživé životní situaci, se rodiče spíše starají o základní životní potřeby. Prostřednictvím spolupráce rodičů, školy, neziskovými organizacemi a institucemi poskytujícími ochranu práv dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu je možné nalézt způsoby, jak rodiče v této oblasti motivovat a zplnomocňovat, což je klíčové zejména s ohledem na předpoklad informovaného a vědomého rodiče při úspěšném zavádění novely § 16 školského zákona.*“ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 48) Dalším nástrojem k naplnění cíle má být podpůrná role školy v odpoledních hodinách formou doučování, neformálního a zájmového vzdělávání, zapojení a vzdělávání rodičů. Tyto aktivity jsou vázány na rozvoj infrastruktury škol - školní družiny, školní kluby, víceúčelové prostory škol. „*Pro zajištění dostupného neformálního a informálního vzdělávání je potřeba, a to zejména v sociálně vyloučených lokalitách, podporovat budování potřebné infrastruktury (kontaktní místa, tzv. plácky, nízkoprahová zařízení, zařízení pro neformální vzdělávání).*“ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 47 - 48)

K zajištění rovného přístupu ke vzdělávání je zcela zásadní přijetí novely školského zákona (novelizace § 16). Ta ustupuje od „*horizontální kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle typu postižení nebo znevýhodnění ke stupňům podpory. Tato legislativní změna by měla zajistit snížení počtu romských žáků v tzv. základních školách praktických. Z pohledu romské integrace je naprosto nezbytné vyhodnotit dopad nových podpůrných opatření na situaci romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu.*“ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 48)

Principy strategie

Jedním z hlavních principů strategie je desegregace. Segregace dle strategie zamezuje rovnému přístupu ke vzdělání. Předpokladem skutečné rovnosti odstranění segregace. Segregace může mít dvojí podobu. Může se jednat o segregaci územní (existence převážně romských ghett) nebo i o sociální (např. ve školském systému). V ČR se přitom oba typy segregace prolínají (např. fenomén převážně romských škol). Odstraňování segregace proto musí být trvalou složkou všech politik ovlivňujících romskou integraci. Dalším z principů je uplatnění zásady nejlepšího zájmu dítěte. *„Uplatnění tohoto principu plyne z Úmluvy o právech dítěte, jíž je ČR smluvní stranou. Při romské integraci má zvláštní význam již vzhledem k věkové struktuře romské populace.“* (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 30)

Bariéry

Strategie definuje bariéry integrace Romů do společnosti, které je třeba překročit. Jako jednu z důležitých bariér vidí nedostatečné zastoupení příslušníků romské menšiny v rozhodovacích procesech. *„Zatímco integrace romské menšiny je úkol politický, v rozhodovacích procesech na všech úrovních participuje jen malý počet Romů. Proto i dobře míněné úsilí o integraci může být Romy vnímáno jako jednání většiny, ve kterém jsou pouhými objekty dění. To prohlubuje propast mezi většinou a romskou menšinou, kdy na straně většiny profesionální „integrační pracovníci“ věří, že svou práci odvádějí dobře, avšak tato práce nenachází pozitivní odezvu.“* (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 20) Z toho důvodu byla tato strategie připravována již se zástupci Romů, a proto se od ní tolik očekává.

Další dokumenty podporující integraci Romů v oblasti vzdělávání

Strategie romské integrace do roku 2020 cílí na snížení rozdílů ve vzdělání mezi většinovou společností a Romy prostřednictvím zajištění rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních. Mezi další důležité strategické dokumenty a legislativní opatření v oblasti vzdělání Romů patří: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020⁸, Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014–2020,

⁸ Jedním z cílů je snižovat nerovnosti ve vzdělávání. Tím chce směřovat ke stavu, kdy kvalitní výuka je dostupná pro každé dítě a pro každého mladého člověka v každé škole. Spravedlnost přitom není chápána jako formální rovnost, ale jako schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky pro efektivní kompenzaci sociálních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní

Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015; kapitola 4,⁹ Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho aktualizace (Akční plán opatření ke vzdělávání romských dětí, žáků, studentů na období 2015–2017), Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a provádějící vyhlášky v platném znění, Akční plán Dekády romské inkluze 2005–2015, Strategie sociálního začleňování 2014–2020¹⁰. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 42 - 43)

Klíčovou roli sehrává Akční plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho následné aktualizace (akční plány), který měl dopad i na případ zkoumaný v této práci. Plán obsahuje sérii klíčových opatření k odstranění segregace romských dětí do vzdělávacího proudu s nižšími vzdělávacími ambicemi. Opatření směřují k naplnění základních předpokladů pro inkluzivní vzdělávání jako takového i k naplnění specifických

společné úrovně znalostí, dovedností a způsobilosti. Mezi důležitými intervencemi strategie je uvedeno vytvoření podmínek pro efektivní začleňování žáků a studentů do hlavního vzdělávacího proudu. Zatímco tato strategie vytváří dobrý základ pro dosahování specifických cílů ve vzdělávání romských dětí, některé existující politické dokumenty obsahují specifické postupy, jak těchto cílů dosahovat. Strategie romské integrace bude sledovat naplňování těchto strategií s ohledem na dopad opatření na romské žáky. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 42 - 43)

⁹ Definuje priority z hlediska cílových skupin ohrožených sociálním vyloučením: Změna financování mateřských základních a středních škol; Posílení dostupnosti, kvality a využívání předškolní péče; Posílení otevřenosti a kvality základního vzdělávání; Posílení kvality profesní přípravy a podpora středního školství; Transformace péče o ohrožené děti; Transformace a posílení kvality poradenského systému; Posílení metodické připravenosti budoucích i stávajících pedagogických pracovníků; Posílení kvality a navýšení grantové podpory opatření v oblasti vzdělávání sociálně vyloučených dětí. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 42 - 43)

¹⁰ V oblasti Podpory rovného přístupu ke vzdělání uvádí opatření, která jsou svým zaměřením relevantní i pro tuto Strategii. Jedná se především o: Zajištění podmínek (materiální, technické, finanční, personální) pro vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu pro všechny děti, žáky a studenty; Zkvalitnění a rozvoj poradenského systému; Zajištění podpory rovného přístupu ve vzdělávání prostřednictvím mimo školních aktivit; Minimalizaci rizik spojených s rizikovým chováním u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím podpory standardizovaných a certifikovaných služeb v oblasti primární prevence rizikového chování ve vzdělávání, ve spolupráci s rodinou a sociálními službami; Podpora rozvoje a tvorby místních strategií rozvoje výchovně vzdělávací soustavy a systematické sociálně pedagogické intervence v domácnostech ohrožených sociálním vyloučením; Podporu poradenských, intervenčních a aktivizačních služeb v činnosti vzdělávacích institucí; Podpůrné služby k získání a dokončení vzdělání; Propojení a spolupráce škol, rodin, sociálních služeb a orgánů sociálně právní ochrany dítěte. (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 42 - 43)

cílů inkluze romských dětí a žáků ve vzdělávání.¹¹ (vláda České republiky: Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015, s. 42 - 43)

Zde je třeba zmínit i dokument Návrh základních kroků pro vytvoření systému odborné podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky-cizince v letech 2014–2015, jehož cílem bylo vytvořit systém metodické podpory pedagogických pracovníků při vzdělávání a začleňování žáků-cizinců navštěvujících školy v České republice blíže školám než z úrovně centra a to prostřednictvím krajských kontaktních center. Na podporu vzdělávání dětí cizinců jsou pravidelně vyhlášovány rozvojové a dotační programy. Pro podporu dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem v úspěšném zvládnutí školní docházky bude dále podporována výuka českého jazyka vhodnou metodikou výuky, připraven podpůrný e-learningový program, podpořen informační a poradenský systém školám a školským zařízením v jednotlivých krajích a vytvořen diagnostický nástroj pro zjišťování jazykové úrovně žáků s odlišným mateřským jazykem. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018, Praha 2015, s. 24)

Implementace plánu

Současné implementační kroky jsou především na Ministerstvu školství, mládeže, tělovýchovy. V současnosti v rámci podpořených projektů realizuje např. 5 příkladů dobré praxe řešení situace škol oslabených územní segregací. Ty budou uvedeny v metodických pomůckách pro obce. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018, Praha 2015, s. 17) Implementaci zaměřuje také na podporu systémové práce s žáky s odlišným mateřským jazykem.¹² (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018, Praha 2015, s. 24) Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže si klade za cíl vyšší míra začleňování dětí a žáků z cílové skupiny do již existujícího zájmového a neformálního vzdělávání, včetně prázdninových programů. Budou podpořeny projekty zaměřené na snižování předčasného ukončení vzdělání v běžných školách u

¹¹ Interval monitoringu a aktualizace Akčního plánu je určován Výborem ministrů, který je pověřen dohledem nad výkonem rozsudků Soudu. V současnosti je naplňování Akčního plánu Výborem ministrů sledováno v intervalu přibližně 6 měsíců a v tomto intervalu je též ČR povinná Akční plán aktualizovat.

¹² Cílem je podpořit dlouhodobé a systematické vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem: cizinců, bilingvních dětí a dětí s etnolekem. Stav je takový, že žáci přicházejí do českých škol s odlišnou úrovní českého jazyka, školy nemají dostatečnou podporu v práci s touto cílovou skupinou.

žáků, aktivity směřující k posílení motivace ke vzdělávání, podpůrné skupiny, podpora při přechodu ze ZŠ na SŠ a při vstupu na trh práce a aktivity vedoucí k vyšší míře začleňování (zvýšení počtu) dětí a žáků z cílové skupiny do již existujících organizací zájmového a neformálního vzdělávání s cílem rozvoje klíčových (měkkých) kompetencí, programy druhé šance a propojení s formálním vzděláváním. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018, Praha 2015, s. 24) Dále si klade za cíl zavést systém diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb pro děti a žáky z jiného socio-kulturně odlišného prostředí tak, aby bylo možno vyhodnocovat úspěšnost opatření na podporu jejich vzdělávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018, Praha 2015, s. 34) Na národní úrovni je nyní připravována společná metodika hodnocení a monitoringu Strategie romské integrace 2020.¹³ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018, Praha 2015, s. 42)

Dle odborníků, např. Martiny Horváthové, z občanského sdružení Slovo21 je strategie „*pouze prvním krokem, tím jednodušším. Implementace opatření, která navrhuje, bude to nejtěžší a je potřeba, aby byl dostatek politické vůle, a to i na komunální úrovni. Opravdu záleží na tom, jestli obce budou mít sílu a finance na to, aby ta opatření realizovaly*“. (Plán integrace Romů: šance pro romskou elitu, nebo zbytečný dokument?)

¹³ Monitoring bude probíhat každoročně v rámci Zprávy o naplňování Strategie romské integrace 2020 v gesci Úřadu vlády. Cílem je výrazně posílit sběr dat a zajistit zpracování vstupních analýz kvalifikovanými subjekty, především výzkumnými pracovišti a kvalifikovanými neziskovými subjekty.

4 Charakteristika zkoumané školy a lokality

Zkoumaná základní škola se nachází v Ústeckém kraji, v Podřipsku, necelých 7 km jižně od Roudnice nad Labem a 21 km jihovýchodně od Litoměřic. Obec má 1009 obyvatel a v roce 1950 byla sloučena s obcí Vodochody a stala se tak jednou z jejích částí. Název obce v rámci této práce nebude zveřejněn s ohledem na žáky a pedagogický sbor připravující zavádění konceptu inkluze ve vzdělávání na škole.

Základní škola byla v obci založena v roce 1865. Původní budova byla zbourána a nová škola vystavěna otevřena v roce 1956. Základní škola je devítiletá a má kapacitu 350 žáků. Po dovybavení inventářem je možné kapacitu zvýšit na 540 žáků (9 tříd x 30 žáků, tj. maximální počet žáků dle Školského zákona). Na škole vyučuje celkem 18 učitelů. Výuka je organizována dvěma třídami v ročníku. Třídy jsou pro účely této práce nazvány „speciální“ a „běžná“. Speciální třída má rozvolněný program odpovídající více možnostem žáků a jsou do ní na základě posouzení pedagogy zařazováni sociálně znevýhodnění žáci. Téměř ve všech případech se jedná o romské žáky.

V obci je velká populace sociálně slabých Romů a do zkoumané základní školy docházejí i žáci přímo ze sociálně vyloučené lokality (Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice), proto škola vytvořila třídy přímo pro sociálně znevýhodněné žáky.

Sociálně vyloučenou lokalitou je o dům na periferii vzdálený od obce 1 km, dostupný pouze polní cestou, kde žije 26 – 50 obyvatel z 95 % Romů. 100 % těchto obyvatel má maximálně základní školu. Odhad nezaměstnanosti v této lokalitě je také 100 %. Ze sociálně problémových jevů se zde ojediněle vyskytuje i prostituce a krádeže. Lokalita vznikla v roce 1956, kdy Romové byli postupně sestěhováni do budovy staré školy určené k demolici a poté přesídleni do opraveného objektu na konci obce, který původně sloužil k chovu hospodářských zvířat. Okolí domu je znečištěné. V domě je celkem 9 bytů, vytápění na tuhá paliva, teplá voda není k dispozici, v bytech je pouze WC a chybí koupelny. Dům je obce.

Škola se v současnosti připravuje na slučování speciálních a běžných tříd do tříd smíšených, jak je to vyžadováno Školským zákonem, Strategií romské integrace do roku 2020, potažmo požadavky Evropské unie na otevírání škol hlavního vzdělávacího proudu

příslušníkům minorit, zdravotně postiženým, sociálně znevýhodněným a dalším skupinám žáků, které směřují i na segregaci v rámci tohoto hlavního vzdělávacího proudu (tzn. např. vytváření škol nebo tříd určených pro Romy).

Strategii romské integrace do roku 2020 navazuje Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, který reaguje na specifické potřeby žáků (různě hendikepovaných), včetně skupiny žáků se sociálním znevýhodněním, tzn., včetně dětí romského etnika, které jsou ve společnosti i při vzdělávání znevýhodněni příslušností k etniku a dalšími bariérami (např. jazykové). Národní akční plán inkluzivního vzdělávání je aplikací § 16 novely Školského zákona.

§ 16 novely Školského zákona ustanovuje podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azyllanta.

Dle tohoto ustanovení se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (Školský zákon)

5 Analýza současného stavu integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na základní škole v regionu Podřipsko

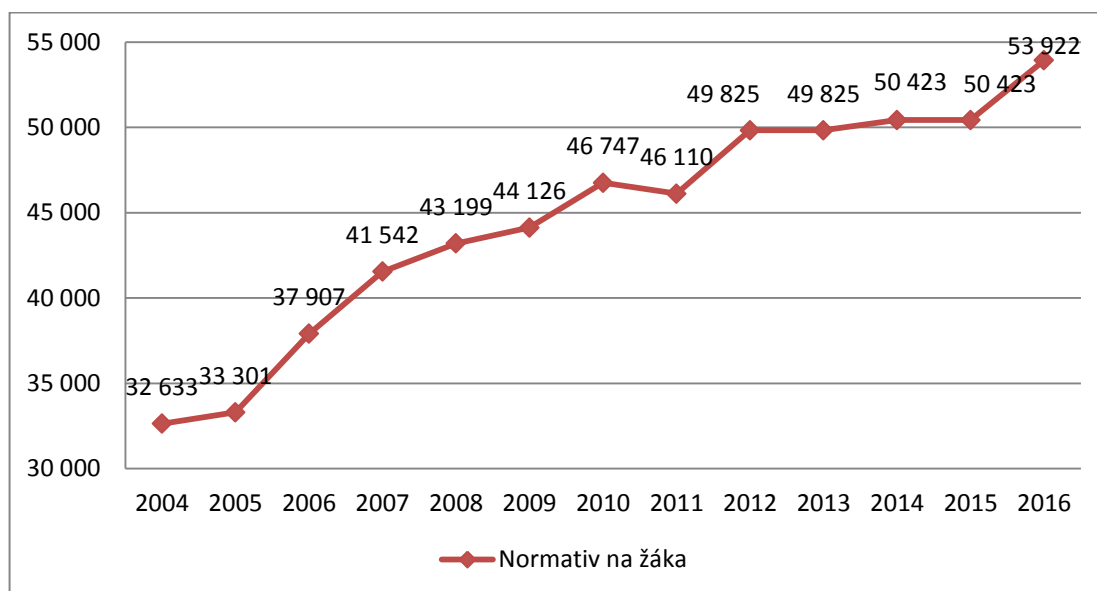
Analýza současného stavu integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí na základní škole v regionu Podřipsko se skládá z vyhodnocení vývoje počtu žáků a dotací na jejich výuku, jehož součástí je prognóza do roku 2020 a vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření, které se zabývá postoji žáků základní školy ke slučování žáků ze speciálních a běžných tříd do tříd smíšených.

5.1 Vyhodnocení vývoje

5.1.1 Vývoj normativu na žáka v období 2004 – 2016 s prognózou do roku 2020

Přidělování finančních prostředků školám je realizováno prostřednictvím normativů vyhlášených MŠMT. Normativy představují celkové neinvestiční výdaje na žáka a jsou vyhlášovány ve struktuře mzdových prostředků a odvodů na žáka a ostatních neinvestičních výdajů na žáka. V roce 2016 je to např. 53 922 Kč, z čehož je částka na mzdové prostředky 52 817 Kč a 1 105 Kč na ostatní neinvestiční výdaje na žáka. Toto členění výdajů ale není pro školy závazné.

Graf 1 Vývoj výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2004 - 2016 (v Kč)



Zdroj: vlastní zpracování dle informací MŠTV

Výše ročního normativu na žáka ve věku 6 – 14 let ve sledovaném období stoupala, kromě jednorázového propadu v roce 2011. V současnosti činí 53 922 Kč ročně na žáka, jak je patrné z grafu č. 1.

V tabulce č. 10 v příloze č. 2 jsou vypočteny základní elementární charakteristiky časové řady od roku 2004 do současnosti, tedy roku 2016. Na hodnotách první diference se odráží přírůstek (úbytek) výše normativu. Největší absolutní přírůstek byl v roce 2006 (4 606 Kč). V roce 2011 došlo naopak k jedinému poklesu výše normativu (-637 Kč). To bylo způsobeno změnou metodiky stanovení normativu oproti předchozímu roku. (Způsob stanovení normativu 2011, MŠMT) Druhou absolutní diferencí je popsáno zrychlení (zpomalení) výše normativu. Dále byl stanoven koeficient růstu, tzv. řetězový index pro popis tempa růstu. Nejnižší hodnota byla v roce 2011 (98,63 %). Průměrné tempo růstu bylo vypočteno 4,27 %.

Ke stanovení prognózy vývoje v tabulce č. 11 v příloze č. 2 byla vypočítána nejdříve průměrná hodnota řetězového indexu za celé období 1,0427. Pomocí této hodnoty lze odhadnout vývoj normativu v následujícím období.

Volba vhodné trendové funkce na základě indexu determinace:

a) lineární funkce: $y_i' = 32941,2692 + 1667,544 t_i \Rightarrow I_2 = 0,9312$

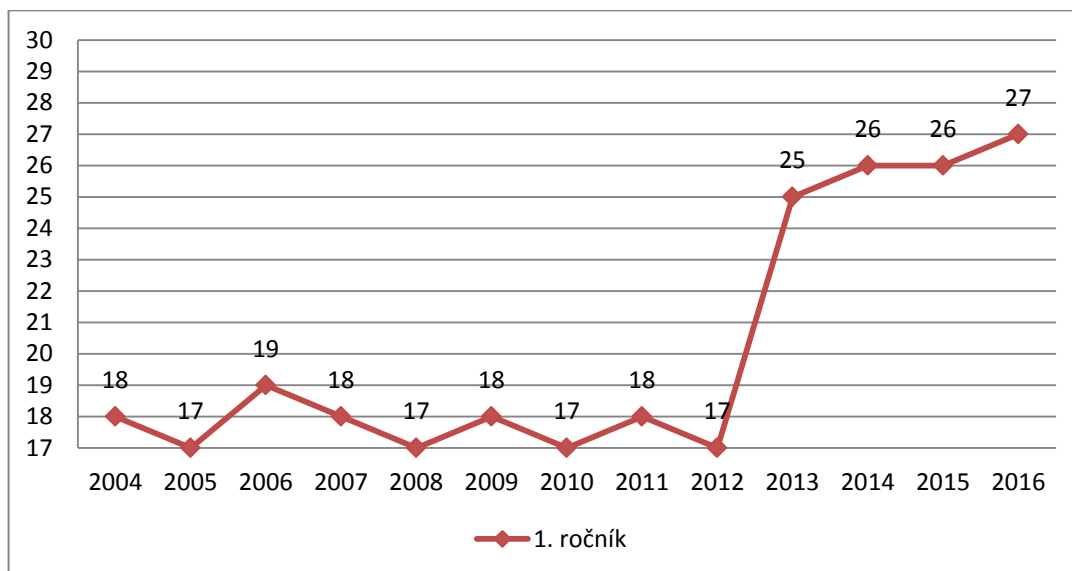
b) kvadratická funkce: $y_i' = 29221,5664 - 3155,4251 \cdot t_i - 106,2772 \cdot t_i^2 \Rightarrow I_2 = 0,9729$

Pomocí indexu determinace je vybrána kvadratická trendová funkce.

5.1.2 Vývoj počtu žáků zařazených do speciálních tříd v období 2004 – 2016 s prognózou do roku 2020

Z grafu č. 2 je patrné, že vývoj počtu žáků v 1. ročníku se pohyboval od 17 – 19 žáků do roku 2012. Od roku 2013 skokově stoupl na 25 žáků a poté dále rostl do konce sledovaného období. Skok lze vysvětlit aplikací Plánu opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 týkající se segregace romských žáků do praktických škol. Další vzrůst lze už přičítat populačnímu růstu v lokalitě.

Graf 2 Vývoj počtu žáků v 1. ročníku speciální třídy v období 2004 – 2016 (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 12 v příloze č. 2 jsou vypočteny základní elementární charakteristiky časové řady od roku 2004 do současnosti, tedy roku 2016. Na hodnotách první diferenciaci se odráží přírůstek (úbytek) počtu žáků. Největší absolutní přírůstek byl v roce 2013 (8 žáků). K úbytku docházelo v některých letech do roku 2012, vždy maximálně o 1 žáka. Druhou absolutní diferencí je popsáno zrychlení (zpomalení) počtu žáků. Dále byl stanoven koeficient růstu, tzv. řetězový index pro popis tempa růstu. Nejnižší hodnota byla v letech 200, 2008, 2010 a 2012 (94,44 %). Průměrné tempo růstu bylo vypočteno 3,44 %.

Ke stanovení prognózy vývoje v tabulce č. 13 v příloze č. 2 byla vypočítána nejdříve průměrná hodnota řetězového indexu za celé období 1,0344. Pomocí této hodnoty lze odhadnout vývoj normativu v následujícím období.

Volba vhodné trendové funkce na základě indexu determinace:

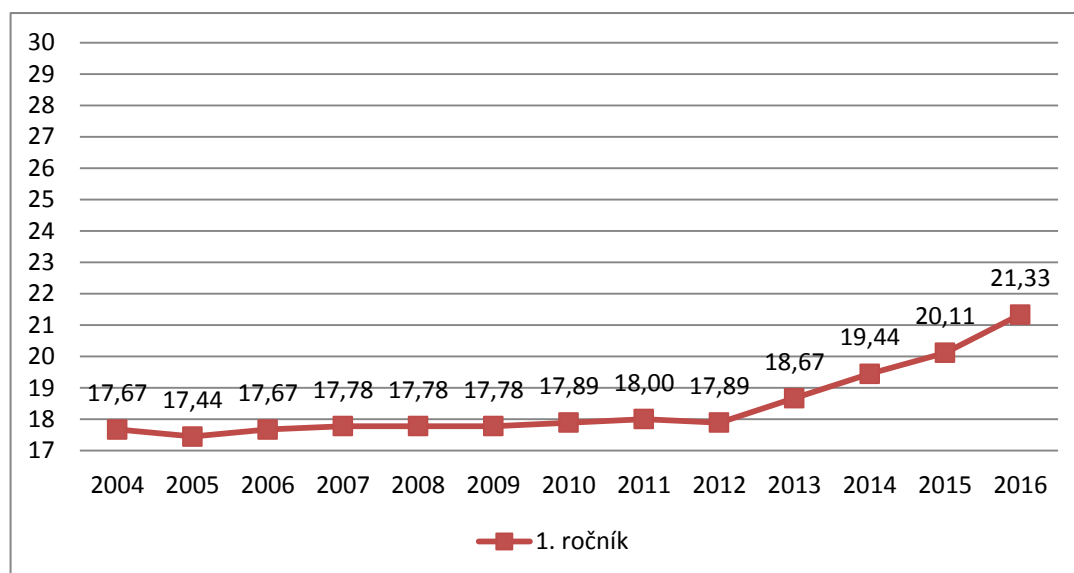
a) lineární funkce: $yi' = 14,5385 - 0,8132 \cdot ti \Rightarrow I2 = 0,6068$

b) kvadratická funkce: $yi' = 19,6434 - 1,2288 \cdot ti + 0,1459 \cdot ti^2 \Rightarrow I2 = 0,8217$

Pomocí indexu determinace je vybrána kvadratická trendová funkce.

Z grafu č. 3 je patrné, že postupný nárůst žáků speciálních tříd v prvních ročnících v důsledku Plánu opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 týkající se segregace romských žáků do praktických škol a jejich přirozené pokračování do dalších tříd má dopad i na průměrný počet žáků ve speciální třídě (tzn. průměr ze tříd od 1. do 9. ročníku). Ten se začal zvyšovat, když první silná třída nastoupila do 1. ročníku v roce 2013 a po ní následující obdobně silné ročníky. Nyní je tato první třída ve 4. ročníku a průměrný počet žáků ve škole ve speciálních třídách je 21,33 žáků. Lze počítat s dalším nárůstem průměrného počtu žáků, jak bude první silná třída postupovat do vyšších a vyšších ročníků následována dalšími silnými 1. ročníky.

Graf 3 Vývoj průměrného počtu žáků ve speciálních třídách v období 2004 – 2016 (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 14 v příloze č. 2 jsou vypočteny základní elementární charakteristiky časové řady od roku 2004 do současnosti, tedy roku 2016. Na hodnotách první diference se odráží přírůstek (úbytek) průměrného počtu žáků. Největší absolutní přírůstek byl v roce 2016 (1,22 žáků). K největšímu úbytku došlo v roce 2005 (0,22 žáků). Dále byl stanoven koeficient růstu, tzv. řetězový index pro popis tempa růstu. Nejnižší hodnota byla v roce 2005 (98,74 %). Průměrné tempo růstu bylo vypočteno 1,58 %.

Ke stanovení prognózy vývoje v tabulce č. 15 v příloze č. 2 byla vypočítána nejdříve průměrná hodnota řetězového indexu za celé období 1,0158. Pomocí této hodnoty lze odhadnout vývoj průměrného počtu žáků v následujícím období.

Volba vhodné trendové funkce na základě indexu determinace:

a) lineární funkce: $y_i' = 16,6692 + 0,25 \cdot t_i \Rightarrow I_2 = 0,6902$

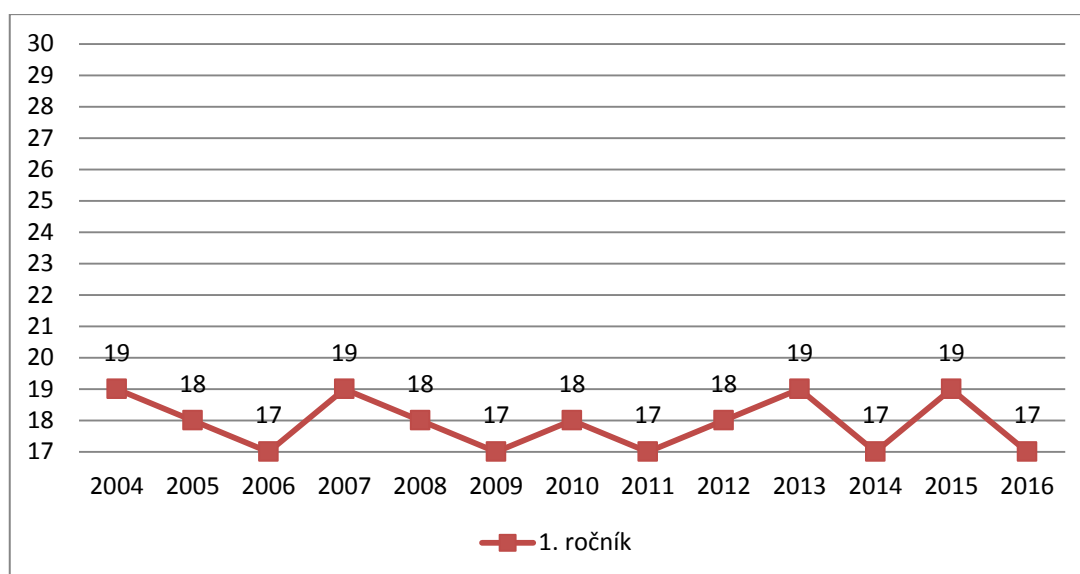
b) kvadratická funkce: $y_i' = 18,2552 - 0,3844 \cdot t_i + 0,0453 \cdot t_i^2 \Rightarrow I_2 = 0,9399$

Pomocí indexu determinace je vybrána kvadratická trendová funkce

5.1.3 Vývoj počtu žáků zařazených do běžných tříd v období 2004 – 2016 s prognózou do roku 2020

Z grafu č. 4 je patrné, že počet žáků v 1. ročníku běžné třídy se pohyboval po celé sledované období v rozmezí 17 až 19 žáků.

Graf 4 Vývoj počtu žáků v 1. ročníku běžné třídy v období 2004 – 2016 (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 16 v příloze č. 2 jsou vypočteny základní elementární charakteristiky časové řady od roku 2004 do současnosti, tedy roku 2016. Na hodnotách první diferenciaci se odráží přírůstek (úbytek) počtu žáků. Největší absolutní přírůstek byl v roce 2007 a 2015 (1 žák). K největšímu úbytku došlo v letech 2014 a 2016 (2 žáci). Druhou absolutní diferencí je popsáno zrychlení (zpomalení) počtu žáků. Dále byl stanoven koeficient růstu,

tzv. řetězový index pro popis tempa růstu. Nejnižší hodnota byla v letech 2016 (89,47 %). Průměrné tempo růstu bylo vypočteno jako pokles o 1 %.

Ke stanovení prognózy vývoje v tabulce č. 8 v příloze č. 2 byla vypočítána nejdříve průměrná hodnota řetězového indexu za celé období 0,9908. Pomocí této hodnoty lze odhadnout vývoj normativu v následujícím období.

Volba vhodné trendové funkce na základě indexu determinace:

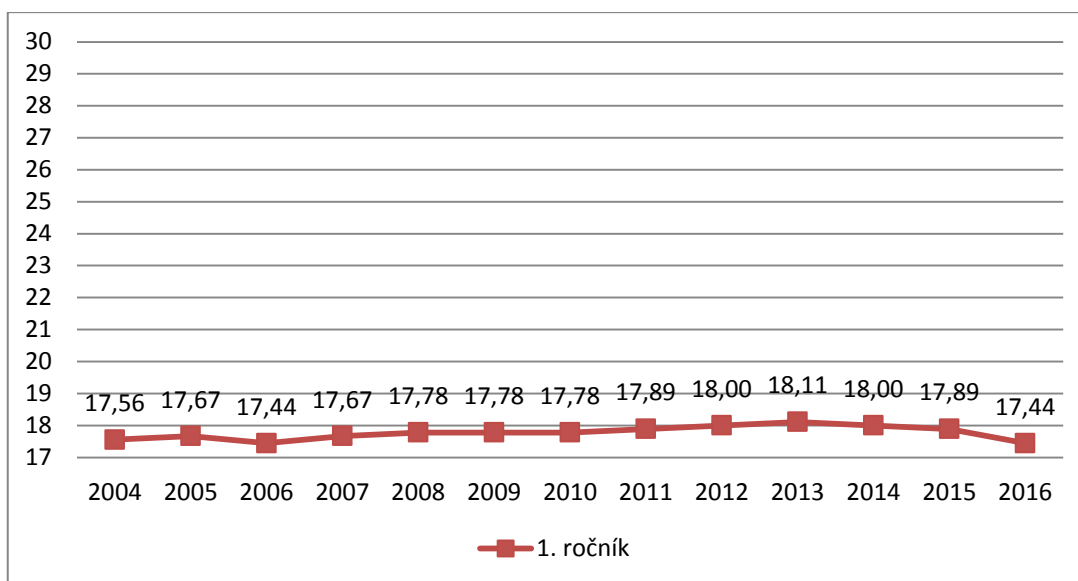
a) lineární funkce: $yi' = 18,1923 - 0,0385 \cdot ti \Rightarrow I2 = 0,0302$

b) kvadratická funkce: $yi' = 18,5944 - 0,1993 \cdot ti + 0,0115 \cdot ti^2 \Rightarrow I2 = 0,0598$

Pomocí indexu determinace je vybrána kvadratická trendová funkce.

Z grafu č. 5 je patrné, že průměrný počet žáků se v běžných třídách pohyboval od 17,44 do 18,11 žáků a nebyly zaznamenány žádné zásadní výkyvy.

Graf 5 Vývoj průměrného počtu žáků v běžných třídách v období 2004 – 2016 (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 18 v příloze č. 2 jsou vypočteny základní elementární charakteristiky časové řady od roku 2004 do současnosti, tedy roku 2016. Na hodnotách první diferenciace se odráží přírůstek (úbytek) počtu žáků. Největší absolutní přírůstek byl v roce 2007 (0,22 žáků). K největšímu úbytku došlo v roce 2016 (-0,44 žáků). Druhou absolutní diferencí je popsáno zrychlení (zpomalení) počtu žáků. Dále byl stanoven koeficient růstu, tzv.

řetězový index pro popis tempa růstu. Nejnižší hodnota byla v letech 2016 (97,52 %). Průměrné tempo růstu bylo vypočteno jako pokles o 0,1 %.

Ke stanovení prognózy v tabulce č. 19 v příloze č. 2 vývoje byla vypočítána nejdříve průměrná hodnota řetězového indexu za celé období 0,9994. Pomocí této hodnoty lze odhadnout vývoj normativu v následujícím období.

Volba vhodné trendové funkce na základě indexu determinace:

a) lineární funkce: $y_i' = 17,5973 - 0,0247 \cdot t_i \Rightarrow I_2 = 0,2080$

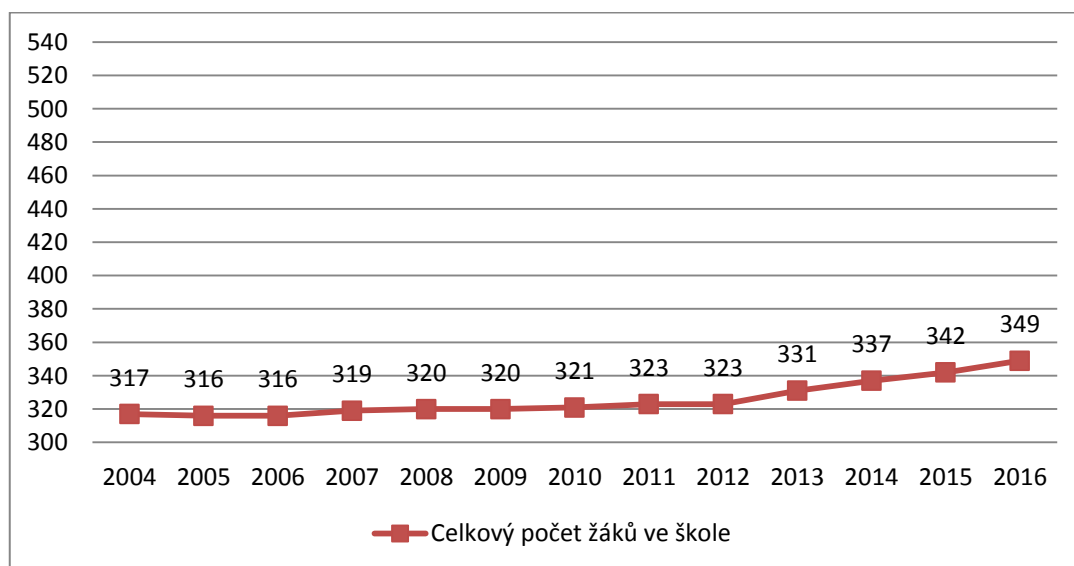
b) kvadratická funkce: $y_i' = 17,295 + 0,1456 \cdot t_i - 0,0086 \cdot t_i^2 \Rightarrow I_2 = 0,4945$

Pomocí indexu determinace je vybrána kvadratická trendová funkce.

5.1.4 Vývoj celkového počtu žáků na škole

Z grafu č. 8 je patrné, že příchod silných speciálních tříd do prvních ročníků od roku 2013 se projevil vzrůstem celkového počtu žáků na škole. Tento počet nyní dosáhl 349 žáků. Přičemž současná kapacita školy je 350 žáků a po dovybavení inventářem atd. je možné ji potenciálně zvýšit na 540.

Graf 6 Vývoj celkového počtu žáků na škole v období 2004 – 2016 (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

V tabulce č. 19 v příloze č. 2 jsou vypočteny základní elementární charakteristiky časové řady od roku 2004 do současnosti, tedy roku 2016. Na hodnotách první diference se

odráží přírůstek (úbytek) celkového počtu žáků na škole. Největší absolutní přírůstek byl v roce 2013 (8 žáků). K úbytku došlo pouze v roce 2005 (o 1 žáka). Druhou absolutní diferencí je popsáno zrychlení (zpomalení) počtu žáků na škole. Dále byl stanoven koeficient růstu, tzv. řetězový index pro popis tempa růstu. Nejnižší hodnota byla v roce 2005 (99,68 %). Průměrné tempo růstu bylo vypočteno jako nárůst o 3,44 %.

Ke stanovení prognózy vývoje v tabulce č. 20 v příloze č. 2 byla vypočítána nejdříve průměrná hodnota řetězového indexu za celé období 1,008. Pomocí této hodnoty lze odhadnout vývoj normativu v následujícím období.

Volba vhodné trendové funkce na základě indexu determinace:

a) lineární funkce: $y_i' = 308,3462 + 2,478 \cdot t_i \Rightarrow I_2 = 0,8129$

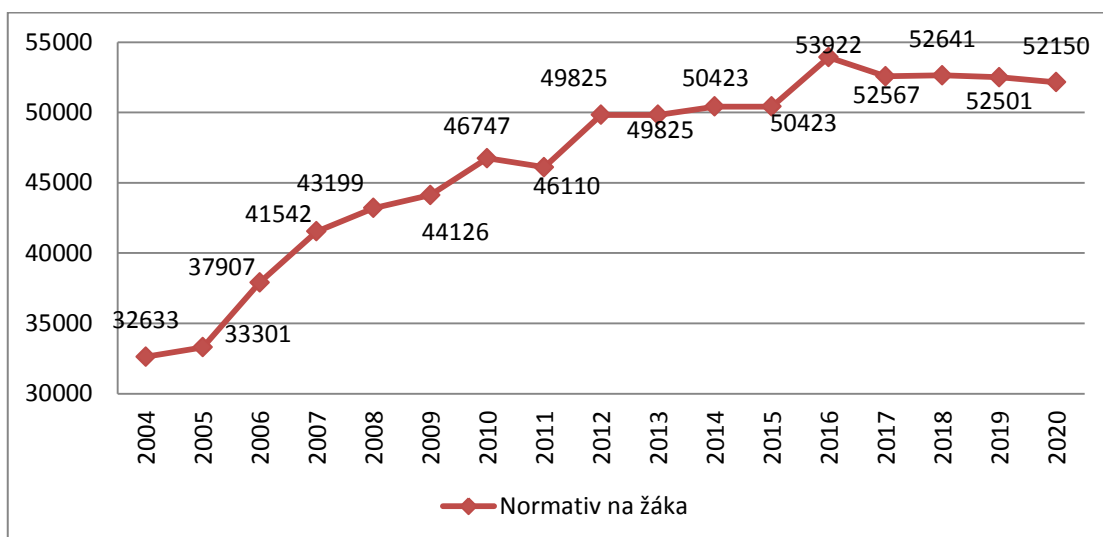
b) kvadratická funkce: $y_i' = 319,9371 - 2,1583 \cdot t_i + 0,3312 \cdot t_i^2 \Rightarrow I_2 = 0,9726$

Pomocí indexu determinace je vybrána kvadratická trendová funkce.

5.1.5 Shrnutí vývoje normativu na žáka a počtu žáků a prognózy do roku 2020

Dle prognózy kvadratické funkce dojde v období let 2017 až 2020 k poklesu ročního normativu na žáka pod úroveň současné výše 53 922 Kč, jak je patrné z grafu č. 7.

Graf 7 Vývoj výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2004 - 2016 a prognóza v období 2017 – 2020 (v Kč)



Zdroj: vlastní zpracování

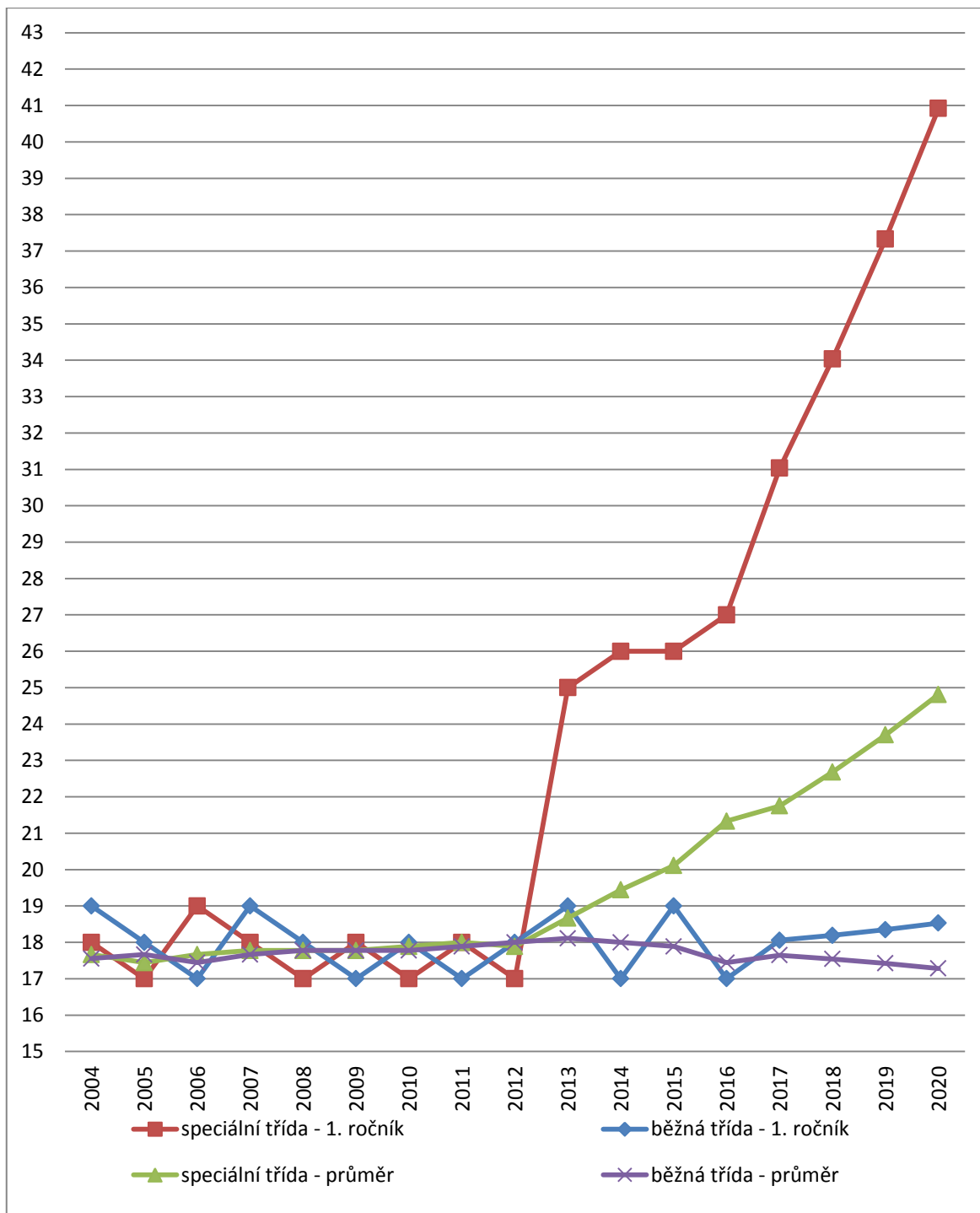
Graf č. Graf 8 porovnává vývoj počtu žáků v 1. ročníku speciální a běžné třídy a průměrné počty žáků na škole v těchto třídách. Současně graf zobrazuje porovnání prognóz vývoje dle kvadratické funkce.

Vyplývá z něj, že při ponechání současného rozdělení žáků na speciální a běžnou třídu by v roce 2017 byla v prvním ročníku speciální třídy překročena kapacita třídy (dle Školského zákona 30 žáků), zatímco v běžné třídě by v té době byla rezerva 9 volných míst.

Průměrný počet žáků (průměr ze všech ročníků speciálních tříd) by se ve sledovaném období navýšil na 25 žáků ve třídě v roce 2020, kdy by byl v 8. ročníku první silný ročník, tzn., že škola by v té době ještě neměla všech 9. ročníků naplněných silnými skupinami žáků speciálních tříd, které nastupovaly od roku 2013. Počet žáků v 1. ročníku je dále dle prognózy jen velmi mírně rostoucí a průměrný počet žáků v běžných třídách dokonce klesající, z toho lze usuzovat, že se celkově změní i složení žáků na škole. Vzroste podíl žáků speciálních tříd v neprospěch žáků běžných tříd.

Současná kapacita školy bude dle prognózy v tabulce č. 20 v příloze č. 2 překročena již v následujícím školním roce 2017/2018.

Graf 8 Komparace vývoje počtu žáků v období 2004 - 2016 a prognóza v období 2017 – 2020 (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

5.2 Vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření

Vedení školy se obává, že bariérou slučování žáků speciálních a běžných tříd do tříd smíšených a fungování výuky za nové organizace by mohly být i negativní postoje samotných žáků. Z toho důvodu byl realizován dotazníkový výzkum, jehož účelem je jednak zjistit postoje žáků k těmto plánovaným změnám a také postihnout charakteristiku odpůrců z hlediska věku, pohlaví, příslušnosti k třídě. S takovýmito informacemi je možné celý proces potom lépe naplánovat. Dle zkušeností pedagogů na škole se očekává, že jiné postoje budou mít dívky a jiné chlapci.

Do dotazníkového šetření bylo zahrnuto 280 respondentů – žáků základní školy a proběhlo v říjnu 2015. Nejdříve byly položeny tři identifikační otázky a poté dvě otázky tematické. Identifikační otázky směřovaly na druh třídy, kterou respondent navštěvuje, jeho věk a pohlaví. Následné dvě tematické otázky zjišťovaly existenci obav ze slučování žáků do smíšených tříd a souhlas či nesouhlas respondentů s tímto slučováním (respektive směřováním žáků). Dotazník a sebraná primární data jsou zařazena v přílohách č. 4 a 5.

5.2.1 Vyhodnocení základních identifikačních údajů

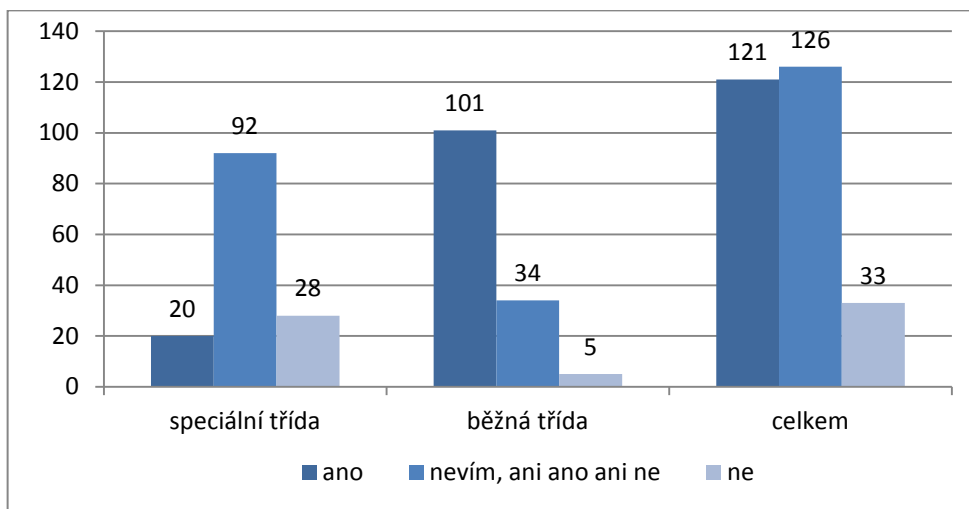
Respondenti jsou žáci vybrané základní školy. Celkový počet respondentů je 280 osob. 50 % je dívek a 50 % chlapců, 50 % navštěvuje běžnou třídu a 50 % speciální třídu, 50 % navštěvuje první stupeň a 50 % druhý stupeň.

5.2.2 Vyhodnocení tematických otázek

Respondenti odpovídali na dvě otázky. První z nich je: *„Máš obavy ze slučování žáků z běžné třídy a žáků ze speciální třídy do smíšených tříd?“*.

Jak ukazuje graf č. 9, ze slučování mají obavy žáci běžných tříd daleko více než žáci speciálních tříd. 101 žáků běžných tříd ze 140 odpovědělo, že má obavy, zatímco ze speciálních tříd to bylo pouze 20 žáků ze 140. Žáci speciálních tříd se nejčastěji vyjádřili tak, že nevědí, nebo je jim to jedno. Více, než žáků běžných tříd, jich ale odpovědělo, že nemají obavy (celkem 28 žáků).

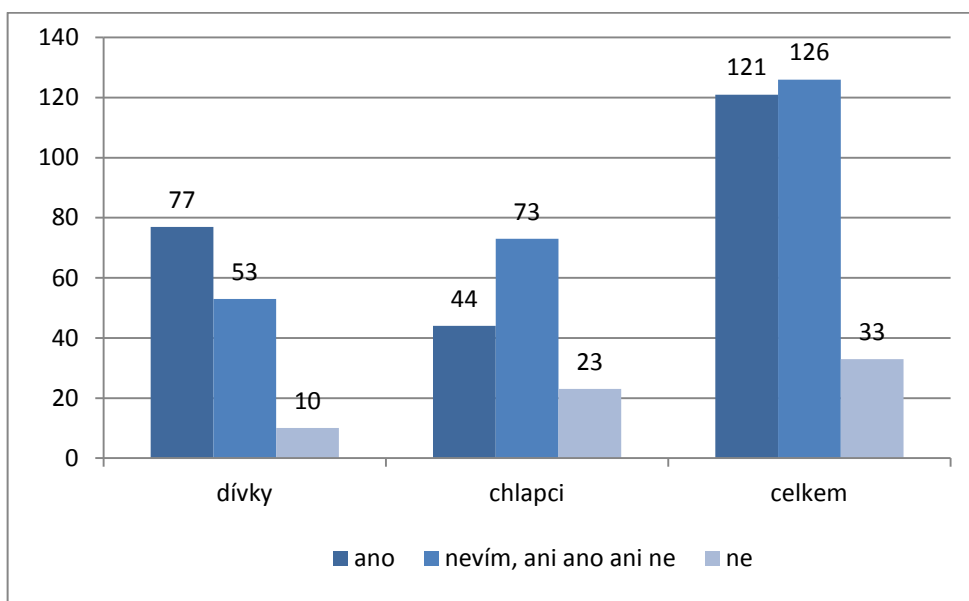
Graf 9 Obavy ze slučování a zařazení do třídy (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

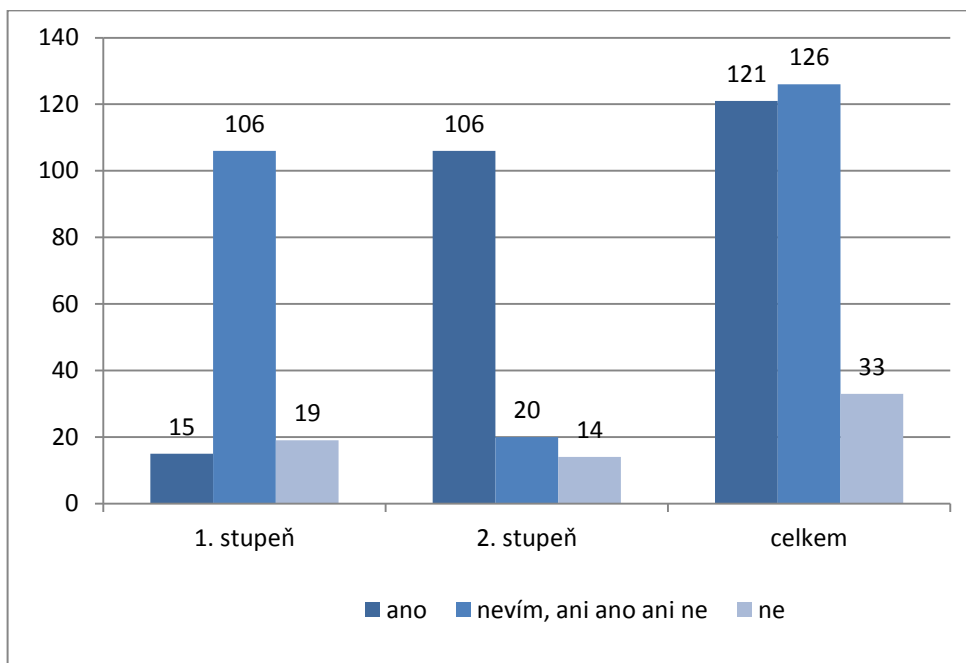
Graf č. 10 ukazuje, že větší obavy vyjádřily dívky než chlapci. Obavy má celkem 77 dívek a 44 chlapců. O 20 více chlapců než dívek odpovědělo neutrální odpovědí, že nevědí nebo „ani ano, ani ne“ a také více se vyjádřilo, že obavy nemají. Chlapců o 13 více než dívek.

Graf 10 Obavy ze slučování a pohlaví (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 11 Obavy ze slučování a věk (žáci)



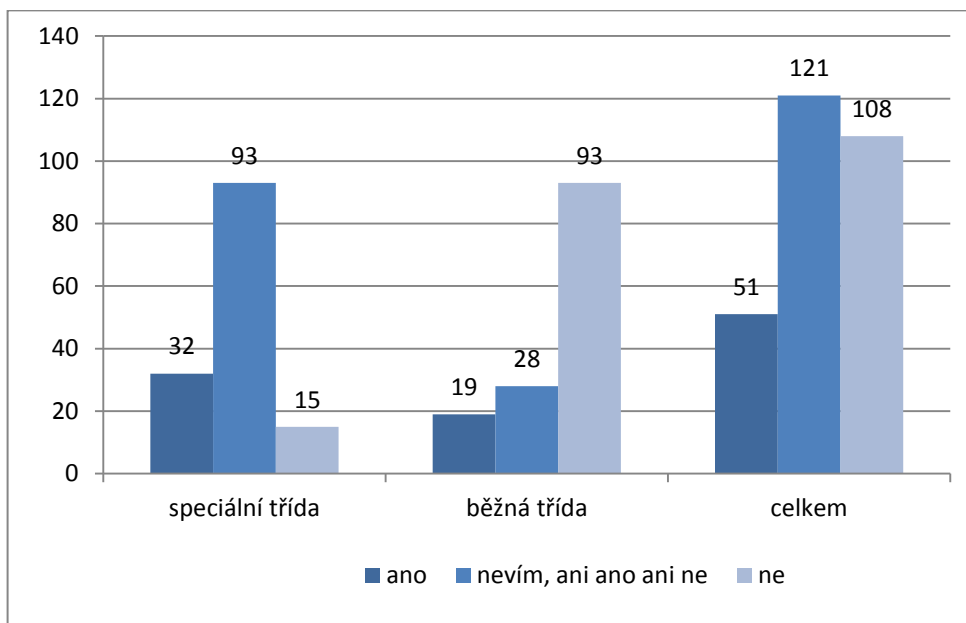
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu 11 vyplývá, že obavy ze slučování vyjádřilo zásadně více žáků druhého stupně – celkem 106, zatímco na prvním stupni se žáci vyjadřovali ve většině případů neutrálně (106) a vedle toho téměř stejný počet žáků se vyjádřil, že obavy má, jako se vyjádřil, že obav naopak nemá.

$\frac{3}{4}$ žáků 1. stupně se vyjádřilo neutrálně a $\frac{3}{4}$ žáků 2. Stupně má obavy. Obavy nepocítuje více žáků prvního stupně, než druhého stupně. Lze shrnout, že žáci 2. stupně mají vyhraněnější názory.

Další otázka v dotazníkovém šetření směřovala na souhlas či nesouhlas žáků se slučováním žáků z běžných tříd a žáků ze speciálních tříd do smíšené třídy: „*Souhlasíš se slučováním žáků z běžné třídy a žáků ze speciální třídy do smíšených tříd?*“.

Graf 12 Souhlas se slučováním a zařazení do třídy (žáci)



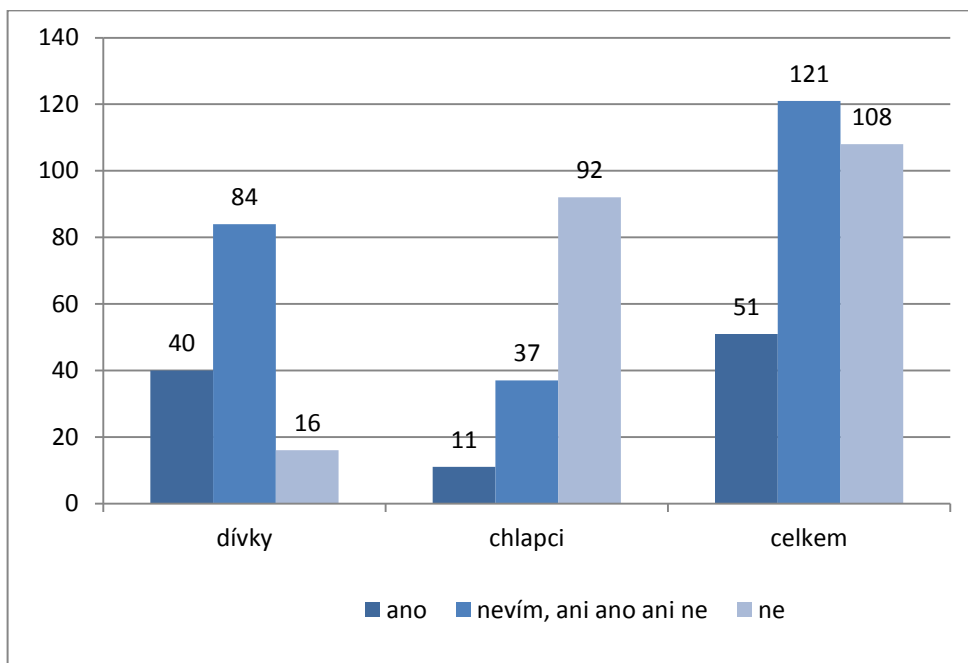
Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 12 vyplývá, že celkem souhlasí se slučováním 51 z 280 žáků, což je více než těch, kteří nemají obavy (33 žáků), ale méně než těch, kteří nemají obavy (33 žáků) a těch, kteří odpovídali neutrálně (126 žáků). Podobně, jako tomu bylo u otázky na obavy se slučováním tříd, tak i zde se projevují postoje obou skupin. Žáci běžné třídy mají obavy, a proto je jich většina proti slučování. Naopak u žáků speciální třídy, kteří obavy převážně nepociťovali (vyjadřovali se k nim neutrálně), je i postoj ke slučování převážně neutrální. Celkem jen 15 žáků speciálních tříd ze 140 je proti slučování.

Žáků běžných tříd, kteří jsou proti slučování, je nadpoloviční většina. Nadpoloviční většině žáků ze speciálních tříd je naopak slučování jedno.

Se slučováním nesouhlasí celkově méně žáků, než těch, kteří mají obavy. Se slučováním nesouhlasí více žáků běžných tříd než žáků speciálních. Většině žáků speciálních tříd je slučování jedno respektive se k němu nevyjádřilo.

Graf 13 Souhlas se slučováním a pohlaví (žáci)

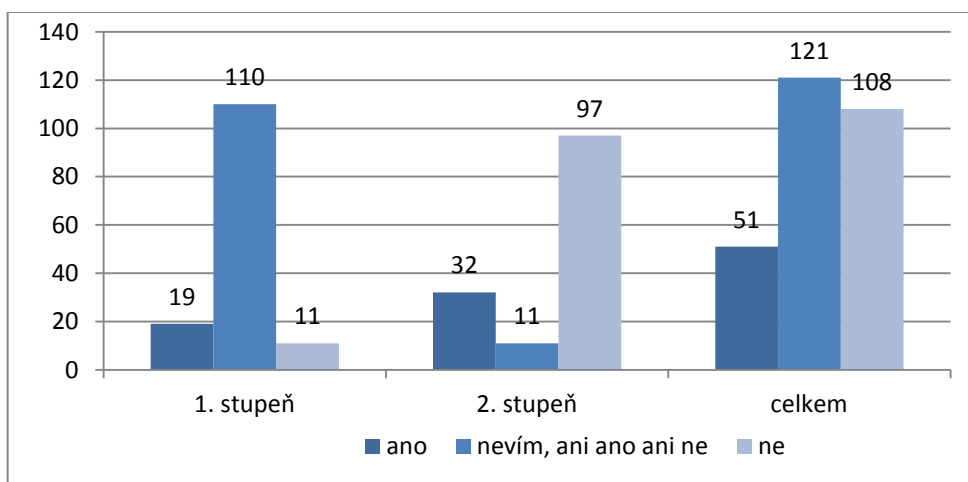


Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 13 plyne, že proti slučování je méně dívek (16 žákyň) než chlapců (92 žáků), ačkoliv jich více pociťovalo obavy. Neutrálně odpovídalo podstatně více dívek (84 žákyň), než chlapců (37 žáků). Se slučováním přím souhlasí více dívek, než chlapců.

Nadpoloviční většina dívek odpověděla neutrálně, zatímco nadpoloviční většina chlapců je proti slučování. Se slučováním souhlasí více dívek než chlapců.

Graf 14 Souhlas se slučováním a věk (žáci)



Zdroj: vlastní zpracování

Dle grafu č. 14 většina žáků na 1. stupni má neutrální postoj ke slučování. Zbytek z nich je zhruba na půl na půl pro a proti slučování, což odpovídá i tomu, jak vyjadřovali své obavy. Na druhém stupni jsou názory ke slučování vyhraněnější i v případě vyjádření souhlasu či nesouhlasu se slučováním. Většina je proti, malá část je pro a nejméně je těch, kteří se vyjádřili neutrálně.

Proti slučování se vyjadřovali převážně žáci na 2. stupni.

5.2.3 Shrnutí vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření – tematické otázky

Z vyhodnocení tematických otázek v dotazníkovém šetření vyplynulo, že ze slučování žáků speciálních a běžných tříd do tříd smíšených mají daleko větší obavy žáci běžných tříd než žáci speciálních tříd.

Tomu odpovídají i postoje vůči slučování. Žáci běžné třídy mají obavy, a proto je jich většina proti slučování. Naopak u žáků speciální třídy, kteří obavy převážně nepociťovali, je i postoj ke slučování převážně neutrální.

Žáci ze speciálních tříd se ohledně obav vyjadřovali převážně neutrálně, tzn., že obavy ani nemají, ani mají, či nevědí, co odpovědět. Neutrální postoje lze přičítat i jejich menšímu zájmu o školu vyplývajícímu z kulturních tradic převažujícího etnika v daných třídách.

Větší obavy mají dívky než chlapci, avšak proti slučování se vyslovilo méně dívek než chlapců, což lze připisovat např. větší citlivosti a toleranci.

Větší obavy mají žáci druhého stupně než prvního stupně.

Žáci prvního stupně mají nevyhraněné pocity obav ze slučování a současně i nevyhraněné postoje na rozdíl od žáků druhého stupně, kteří už ve většině pociťují obavy a jsou proti slučování.

Shrnout lze, že nejvíce obav mají žáci druhého stupně běžné třídy a proti jsou především chlapci z těchto tříd.

5.2.4 Analýza závislosti kvalitativních znaků

Prvním krokem analýzy je otestování získaných dat testem závislosti kvalitativních znaků, aby bylo možné určit, zda vybraný vzorek umožňuje zobecnění závěrů pro základní

soubor. Z dotazníkového šetření bylo vybráno šest výše uvedených dvojic znaků, u kterých je provedeno testování vzájemné závislosti.

Závislost: obavy ze slučování tříd a zařazení do speciální nebo běžných tříd

Zařazení žáka do speciální či běžné třídy je znak A (nezávisle proměnná) a obavy ze slučování do tříd je znak B (závisle proměnná). Zjištěné hodnoty absolutních četností jsou uvedeny v kontingenční tabulce č. 1.

Tabulka 1 Obavy ze slučování a zařazení do třídy (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
speciální třída	20	92	28	140
běžná třída	101	34	5	140
celkem	121	126	33	280

Zdroj: vlastní zpracování

Níže uvedeným způsobem je zjištěno, zda obavy ze sloučení jsou ovlivněny zařazením žáka do speciální či běžné třídy.

$n > 40$, proto bude použit χ^2 test.

H_0 : zařazení žáka do třídy nemá vliv na obavy ze sloučení tříd.

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 96,9519$

Tabulková hodnota: $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Koeficient síly závislosti: $V = 0,5884$

$\chi^2 > \chi^2_{0,05(2)}$ čímž byla prokázána závislost mezi oběma znaky a zamítnuta nulová hypotéza H_0 . Lze konstatovat, že obava ze slučování tříd je ovlivněna zařazením žáka do speciální či běžné třídy. Mezi zkoumanými znaky existuje závislost se střední intenzitou.

Závislost: obavy ze slučování a pohlaví

Pohlaví žáka je znak A (nezávisle proměnná) a obavy ze slučování do tříd je znak B (závisle proměnná). Zjištěné hodnoty absolutních četností jsou uvedeny v kontingenční tabulce č. 2.

Tabulka 2 Obavy ze slučování a pohlaví (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
dívky	77	53	10	140
chlapci	44	73	23	140
celkem	121	126	33	280

Zdroj: vlastní zpracování

Níže uvedeným způsobem je zjištěno, zda obavy ze sloučení jsou ovlivněny pohlavím žáka.

$n > 40$, proto bude použit χ^2 test.

H_0 : pohlaví žáka nemá vliv na obavy ze sloučení tříd.

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 17,2958$

Tabulková hodnota: $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Koeficient síly závislosti: $V = 0,2485$

$\chi^2 > \chi^2_{0,05(2)}$ čímž byla prokázána závislost mezi oběma znaky a zamítnuta nulová hypotéza H_0 . Lze konstatovat, že obava ze slučování tříd je ovlivněna pohlavím žáka. Mezi zkoumanými znaky existuje závislost se slabou intenzitou.

Závislost: obavy ze slučování a věk

Věk žáka (respektive jeho zařazení na 1. či 2. stupeň základní školy) je znak A (nezávisle proměnná) a obavy ze slučování do tříd je znak B (závisle proměnná). Zjištěné hodnoty absolutních četností jsou uvedeny v kontingenční tabulce č. 3.

Tabulka 3 Obavy ze slučování a věk (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
1. stupeň	15	106	19	140
2. stupeň	106	20	14	140
celkem	121	126	33	280

Zdroj: vlastní zpracování

Níže uvedeným způsobem je zjištěno, zda obavy ze sloučení jsou ovlivněny věkem žáka. $n > 40$, proto bude použit χ^2 test.

H_0 : věk žáka nemá vliv na obavy ze sloučení tříd.

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 127,8940$

Tabulková hodnota: $\chi_{0,05(2)}^2 = 5,991$

Koeficient síly závislosti: $V = 0,6758$

$\chi^2 > \chi_{0,05(2)}^2$ čímž byla prokázána závislost mezi oběma znaky a zamítnuta nulová hypotéza H_0 . Lze konstatovat, že obava ze slučování tříd je ovlivněna věkem žáka. Mezi zkoumanými znaky existuje závislost se střední intenzitou.

Závislost: souhlas se slučováním a zařazení do speciální nebo třídy

Zařazení žáka do speciální či běžné třídy je znak A (nezávisle proměnná) a jeho souhlas se slučováním do tříd je znak B (závisle proměnná). Zjištěné hodnoty absolutních četností jsou uvedeny v kontingenční tabulce č. 4.

Tabulka 4 Souhlas se slučováním a zařazení do třídy (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
speciální třída	32	93	15	140
běžná třída	19	28	93	140
celkem	51	121	108	280

Zdroj: vlastní zpracování

Níže uvedeným způsobem je zjištěno, zda souhlas se sloučením je ovlivněn zařazením žáka do speciální či běžné třídy.

$n > 40$, proto bude použit χ^2 test.

H_0 : zařazení žáka do třídy nemá vliv na souhlas se sloučením tříd.

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 94,644$

Tabulková hodnota: $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Koeficient síly závislosti: $V = 0,5811$

$\chi^2 > \chi^2_{0,05(2)}$ čímž byla prokázána závislost mezi oběma znaky a zamítnuta nulová hypotéza H_0 . Lze konstatovat, že souhlas se slučováním tříd je ovlivněn zařazením žáka do speciální či běžné třídy. Mezi zkoumanými znaky existuje závislost se střední intenzitou.

Závislost: souhlas se slučováním a pohlaví

Pohlaví žáka je znak A (nezávisle proměnná) a jeho souhlas se slučováním do tříd je znak B (závisle proměnná). Zjištěné hodnoty absolutních četností jsou uvedeny v kontingenční tabulce č. 5.

Tabulka 5 Souhlas se slučováním a pohlaví (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
dívky	40	84	16	140
chlapci	11	37	92	140
celkem	51	121	108	280

Zdroj: vlastní zpracování

Níže uvedeným způsobem je zjištěno, zda souhlas se sloučením je ovlivněn pohlavím žáka.

$n > 40$, proto bude použit χ^2 test.

H_0 : pohlaví žáka nemá vliv na souhlas se sloučením tříd.

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 88,2279$

Tabulková hodnota: $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Koeficient síly závislosti: $V = 0,5613$

$\chi^2 > \chi^2_{0,05(2)}$ čímž byla prokázána závislost mezi oběma znaky a zamítnuta nulová hypotéza H_0 . Lze konstatovat, že souhlas se slučováním tříd je ovlivněn pohlavím žáka. Mezi zkoumanými znaky existuje závislost se střední intenzitou.

Závislost: souhlas se slučováním x věk

Věk žáka (respektive jeho zařazení a 1. či 2. stupeň ZŠ) je znak A (nezávisle proměnná) a jeho souhlas se slučováním do tříd je znak B (závisle proměnná). Zjištěné hodnoty absolutních četností jsou uvedeny v kontingenční tabulce č. 6.

Tabulka 6 Souhlas se slučováním a věk (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
1. stupeň	19	110	11	140
2. stupeň	32	11	97	140
celkem	51	121	108	280

Zdroj: vlastní zpracování

Níže uvedeným způsobem je zjištěno, zda souhlas se sloučením je ovlivněn věkem žáka. $n > 40$, proto bude použit χ^2 test.

H_0 : věk žáka nemá vliv na souhlas se sloučením tříd.

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Vypočtená hodnota: $\chi^2 = 152,7952$

Tabulková hodnota: $\chi^2_{0,05(2)} = 5,991$

Koeficient síly závislosti: $V = 0,7387$

$\chi^2 > \chi^2_{0,05(2)}$ čímž byla prokázána závislost mezi oběma znaky a zamítnuta nulová hypotéza H_0 . Lze konstatovat, že souhlas se slučováním tříd je ovlivněn věkem žáka. Mezi zkoumanými znaky existuje závislost se střední intenzitou.

5.2.5 Shrnutí vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření – závislosti kvalitativních znaků

Byly prokázány všechny závislosti. Nejsilnější mezi příslušností k třídě a obavami ze slučování / souhlasem se slučováním. Pohlaví má naopak malý vliv na existenci obav ze slučování, jak vyplývá z tabulky č. 7.

Tabulka 7 Komparace závislostí

Zkoumaná závislost	χ^2	KH a =0,05	Intenzita závislosti (Cramerův koeficient)
Obavy ze slučování			
Obavy ze slučování a věk	127,8940	5,991	0,6758
Obavy ze slučování a zařazení do třídy	96,9519	5,991	0,5884
Obavy ze slučování a pohlaví	17,2958	5,991	0,2485
Souhlas se slučováním			
Souhlas se slučováním a věk	152,7952	5,991	0,7387
Souhlas se slučováním a zařazení do třídy	94,644	5,991	0,5811
Souhlas se slučováním a pohlaví	88,2279	5,991	0,5613

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Zhodnocení výsledků

Ze zkoumání problematiky sociálního znevýhodnění vyplynulo, že ustanovení tohoto institutu v zákoně, není v praxi příliš využitelné a tak je vše víceméně dále na iniciativě samotných pedagogů, koho do této kategorie z žáků přiřadí a jaké přístupy k jeho výuce použijí. Jediné, k čemu je definice této kategorie v praxi přínosná, je, že škola může pro sociálně znevýhodněné žádat asistenta pedagoga, tedy někoho, kdo bude pomáhat žákům dohnat to, co se jim nedaří získat ve své rodině jako je péče, dohled, motivace k učení, základní kompetence, zdravé postoje k životu, ale u mladších žáků třeba i upevňovat či získávat hygienické a společenské návyky. Asistent pedagoga navíc zajišťuje propojení školy a rodiny, kde má za úkol eliminovat negativní vlivy na výchovu a vzdělávání. V případě žáků, kteří jsou sociálně znevýhodněni z důvodu příslušnosti k romskému etniku, může být tato funkce velmi přínosná, neboť u romského etnika je, z důvodu historického vývoje a hodnot etnika atd., rozšířen negativní postoj vůči škole. Rodiče mají velký vliv na děti a získání jejich respektu je důležité pro získání dětí. Dále je také možné zavést individuální vzdělávací plány, které ale nemohou být využívány pro skupinu žáků, pouze pro jednotlivce, proto nejsou v případě řešeném v této práci, a běžně také v praxi jiných škol, aplikovatelné. Jejich nevýhodou je také velká administrativní náročnost, proto je nelze zavádět pro velký počet jednotlivců.

Co se týče integrace zmíněných romských žáků znevýhodněných z důvodu příslušnosti k etniku, lze konstatovat, že ani Strategie romské integrace do roku 2020 neřeší inkluzi po praktické stránce, ale spíše ideově – rámcově. Nepřináší dostatek nástrojů pro pedagogy.

V současnosti se stav realizace konceptu inkluze ve školství a strategie romské integrace dají souhrnně zhodnotit tak, že zatímco již vstoupily v platnost povinnosti vyplývající pro školy, nástroje pro zvládnutí inkluze zatím jsou jen ve fázi příprav. Špatná implementace může snadno vést k zavrnutí a nepodporování jinak dobrého konceptu v praxi. Příkladem je výuka romštiny či zařazení výuky historie Romů do osnov. Tyto v podstatě hlavní nástroje Strategie romské integrace do roku 2020 nejsou nijak rozpracovány. Navíc výuka Romštiny jako podpora jazyka je diskutabilní vzhledem k množství romských dialektů a nedostatku vyučujících. Dalším problémem implementace je zvyšování nároků na pedagogy, které nejsou vládou nijak řešeny. Nebyla zpracována studie proveditelnosti. Odborníci se staví k inkluzi tak, že musí být zavedena (z důvodu členství ČR v EU), ale přípravy na ni se zdají být nedostatečné, alespoň co se týče v této práci řešeného problému. Školy jsou nuceny přijímat žáky, kteří vyžadují speciální péči a dříve by byli umístěni v praktických školách, avšak výuka těchto žáků je financována dle běžných normativů pro žáky běžných základních škol. Navíc dle prognózy zpracované v této práci může dojít dokonce k poklesu normativu na žáka.

Vypomoci mohou asistenti pedagogů, avšak o ně musí škola žádat včetně finančních prostředků z dotačních programů. Problematika vzdělávání romských žáků je velice komplikovaná, jak ukázala rešerše v této části práce. Koncept inkluze romských žáků, potažmo strategie romské integrace bere v potaz specifika jejich vzdělávacích potřeb, vychází z názorů samotných Romů a to je v historii řešení této problematiky inovativní, a proto mají Romové od této strategie velká očekávání. Problém je, že strategie vůbec neřeší dopady na školy, pedagogy a majoritní studenty a nespokojenost může vést ke společenskému střetu mezi majoritní společností a minoritou. Jak ukázalo dotazníkové šetření v této práci, existuje závislost mezi příslušností k třídě (speciální a běžná) a obavami i souhlasem, respektive nesouhlasem s inkluzí. Mezi žáky majority (zařazených do běžných tříd) panují velké obavy i odpor k inkluzi. Existuje i závislost mezi pohlavím a obavami i souhlasem, respektive nesouhlasem s inkluzí. Větší obavy mají dívky, proti

inkluzi jsou více chlapci. Ale existuje i závislost mezi věkem a obavami i souhlasem, respektive nesouhlasem s inkluzí. Žáci prvního stupně ještě nemají vytvořený názor.

Pro školu je nesouhlas se slučováním tříd ze strany žáků běžných tříd varováním, že je třeba podniknout opatření, která sníží tuto bariéru zavedení inkluze zvláště na škole, kde je velké množství sociálně znevýhodněných žáků romského etnika. Počet těchto žáků bude dále růst. Tempo růstu jejich počtu je vyšší než tempo růstu žáků v běžných třídách. Díky zvyšujícímu se počtu žáků speciálních tříd poroste i průměrný počet žáků ve třídě a také celkový počet žáků na škole. To bude pro školu v budoucnu znamenat nutnost dovybavení a navýšení kapacit tříd, přičemž stropem je počet 30 žáků ve třídě.

Lze tedy shrnout, že školu čeká nelehký úkol.

5.4 Doporučení

Problémy s nepřipraveností nástrojů podporujících inkluzi může škola řešit tak, že bude sama iniciativně tyto nástroje připravovat v rámci svým možností a v souladu s plány strategie romské integrace. Není toho ale skutečně moc, co může dělat. Příkladem může být zařazení historie Romů např. do občanské nauky v rámci hodin s volitelným obsahem, případně formou přednášky s cílem získat si zájem Romů.

Získání zájmu romských rodin je důležité, jak vyplynulo z rešerše, proto by škola měla hledat možné cesty k navázání kontaktu s rodinami, což je poměrně náročný úkol vzhledem k tomu, že má současně eliminovat jejich negativní vliv na výchovu a vzdělávání. Kontakt s rodinami žáků je předmětem práce asistenta pedagoga. Větších úspěchů může škola docílit zaměstnáním romského asistenta pedagoga.

Škola by měla určitě využít možnosti přidělení asistentů pedagogů v maximálním možném měřítku, případně jednat s Úřadem práce a krajským úřadem, odborem školství o zřízení pozic asistentů pedagogů jako stálých pozic (tato možnost je reálná a je na vyjednání s krajským úřadem.). Argumentem je jistě spádová oblast, do které patří i sociálně vyloučená lokalita.

Je třeba, aby škola dále sledovala vypisování programů na podporu vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách. Obvykle tyto programy vypisují kraje. V současnosti není vypsán program pro základní školy v Ústeckém kraji.

Vzhledem k velkému zastoupení romského etnika, je možné uvažovat i o zřízení romského asistenta pedagoga, jak již bylo zmíněno.

Na zvýšení kapacity je možné čerpat dotace. V současnosti jsou uzavírány žádosti o dotace z Fondu rozvoje kapacit mateřských a základních škol (MŠMT).

Negativní postoje žáků majority na druhém stupni vůči inkluzi by měly být řešeny na republikové úrovni vzdělávací kampaní pro širokou veřejnost. Tento krok je zanedbán, proto by ho měla zajistit sama škola směrem nejen vůči žákům majority, ale i vůči jejich rodičům. Žákům může být strategie inkluze vysvětlena v rámci občanské nauky. Rodiče by měli být seznámeni s myšlenkami inkluze např. formou přednášky pořádané školou. Je třeba ujistit, že se nejedná o pozitivní diskriminaci romských dětí, nespravedlivou vůči jejich dětem.

Škola může naopak využít nevyhraněnosti názorů žáků majority na prvním stupni a soustředit se spíše na realizaci smíšených tříd od 1. ročníku a naopak starší ročníky nechat dojít do 9. třídy v současném rozdělení, pokud s tím bude souhlasit MŠMT z organizačních důvodů v lokalitě s velkým zastoupením sociálně znevýhodněných.

Problémem je do budoucna potřeba navýšení kapacity školy, jak vyplynulo z prognózy vývoje počtu žáků na škole. Tento problém je třeba konzultovat se zřizovatelem školy a vytvořit plán navyšování kapacit.

Vzhledem k tomu, že tempo růstu sociálně znevýhodněných žáků, kteří vyžadují větší péči, je rychlejší než tempo růstu žáků v běžných třídách, a prognóza klesajícího normativu na žáky, je třeba provést do budoucna finanční analýzu základů (např. na vytvoření další třídy v ročníku) v souvislosti s prognózovanou výší normativů.

6 Závěr

Bakalářská práce analyzuje vývoj dostupných ukazatelů integrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do prostředí základních škol v konkrétní spádové škole v regionu Podřipsko formou speciální třídy a výsledky analýz konfrontovat s koncepcí vzdělávání MŠMT, která počítá s integrací žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných tříd ZŠ. Součástí řešení bylo dotazníkové šetření a výsledky analýz byly využity k formulaci návrhů a doporučení.

Vstupními údaji časových řad byla výše normativů na žáka základní školy, které jsou každoročně vyhlášovány MŠMT a dále počty žáků na zkoumané základní škole ve speciální a běžné třídě.

Z analýzy vyplynulo, že normativ má stále stoupající trend a až na jednu výjimku v minulosti způsobenou změnou metodiky stanovení jeho výše. Ukázalo se současně, že tempo růstu sociálně znevýhodněných žáků, kteří vyžadují větší péči, je rychlejší než tempo růstu žáků v běžných třídách. Obě skupiny jsou ale financovány stejnou výší normativu na žáka, proto bude do budoucna třeba provést finanční analýzu základů (např. na vytvoření další třídy v ročníku) v souvislosti s prognózovanou výší normativů. Škola by měla zajistit zřízení asistentů pedagoga, kteří jsou financováni z dotačních programů, tedy mimo normativy a nejenže jsou specializovanou silou, ale současně navýší výkony (kapacitu) školy za finanční prostředky z jiných zdrojů, než jsou zmiňované dotace na žáka. (Pomůžou pedagogovi tak, že nebude nutné snížit počet žáků ve třídě.) Dále bylo zjištěno, že vzhledem k prognózovanému růstu počtu žáků se sociálním znevýhodněním a tedy i celkového růstu počtu žáků na škole, bude v budoucnu potřeba navýšení kapacity školy. Tento problém je třeba konzultovat se zřizovatelem školy a vytvořit plán navyšování kapacit.

Dalším zdrojem informací byl primární výzkum v podobě dotazníkového šetření na škole. Respondenty bylo 280 žáků. Cílem dotazníkového šetření bylo zjištění vlivu třech proměnných (zařazení do druhu třídy, pohlaví, věk) na existenci obav ze slučování žáků speciálních tříd a žáků běžných tříd do tříd smíšených a na souhlas či nesouhlas s tímto sloučením. Byly prokázány všechny závislosti. Nejsilnější mezi příslušností k třídě a obavami ze slučování / souhlasem se slučováním. Slabou intenzitu má závislost obavy ze

slučování a pohlaví žáka. Pohlaví má malý vliv na existenci obav ze slučování. Ukázalo se, že ze slučování žáků speciálních a běžných tříd do tříd smíšených mají daleko větší obavy žáci běžných tříd než žáci speciálních tříd, čemuž odpovídají i postoje vůči slučování. Žáci běžné třídy mají obavy, a proto je jich většina proti slučování. Naopak u žáků speciální třídy, kteří obavy převážně nepocítovali, je i postoj ke slučování převážně neutrální. Větší obavy mají dívky než chlapci, avšak proti slučování se vyslovilo méně dívek než chlapců, což lze připisovat např. větší citlivosti a toleranci. Větší obavy mají žáci druhého stupně než prvního stupně. Žáci prvního stupně mají nevyhraněné pocity obav ze slučování a současně i nevyhraněné postoje na rozdíl od žáků druhého stupně, kteří už ve většině pocíťují obavy a jsou proti slučování. Shrnout lze, že nejvíce obav mají žáci druhého stupně běžné třídy a proti jsou především chlapci z těchto tříd.

Na základě těchto zjištění byla vytvořena doporučení. Měly by být řešeny negativní postoje žáků majority na druhém stupni vůči inkluzi před její realizací. Škola by měla vyvinout aktivity nejen směrem k žákům majority, ale i k jejich rodičům. Měla by vysvětlit cíle, důvody a podstatu inkluze a seznámit je s celým konceptem. Žákům může být strategie inkluze vysvětlena v rámci občanské nauky. Rodiče by měli být seznámeni s myšlenkami inkluze např. formou přednášky pořádané školou.

Škola může naopak využít nevyhraněnosti názorů žáků majority na prvním stupni a soustředit se spíše na realizaci smíšených tříd od 1. ročníku a naopak starší ročníky nechat dojít do 9. třídy v současném rozdělení, pokud s tím bude souhlasit MŠMT z organizačních důvodů v lokalitě s velkým zastoupením sociálně znevýhodněných.

Vzhledem k tomu, že většinu sociálně znevýhodněných představují romští žáci, bylo by vhodné využít nástroje Strategie romské integrace, které sice nejsou připraveny k celorepublikovému použití, ale škola některé z nich může začít realizovat sama. Příkladem může být zařazení historie Romů např. do občanské nauky v rámci hodin s volitelným obsahem, případně formou přednášky s cílem získat si zájem Romů, ale i jejich přiblížení žákům majority.

Získání si zájmu romských rodin je důležité, jak vyplynulo z teoretických východisek této práce, proto by škola měla hledat možné cesty k navázání kontaktu s rodinami, což je poměrně náročný úkol vzhledem k tomu, že má současně eliminovat jejich negativní vliv

na výchovu a vzdělávání. Kontakt s rodinami žáků je předmětem práce asistenta pedagoga. Větších úspěchů může škola docílit zaměstnáním romského asistenta pedagoga, jak se ukazuje v praxi.

Ze zkoumání problematiky sociálního znevýhodnění vyplynulo, že ustanovení tohoto institutu v zákoně, není v praxi příliš využitelné a tak je vše víceméně dále na iniciativě samotných pedagogů, koho do této kategorie z žáků přiřadí a jaké přístupy k jeho výuce použijí. Jediné, k čemu je definice této kategorie v praxi přínosná, je, že škola může pro sociálně znevýhodněné žádat asistenta pedagoga, tedy někoho, kdo bude pomáhat žákům dohnat to, co se jim nedaří získat ve své rodině jako je péče, dohled, motivace k učení, základní kompetence, zdravé postoje k životu, ale u mladších žáků třeba i upevňovat či získávat hygienické a společenské návyky.

Co se týče integrace zmíněných romských žáků znevýhodněných z důvodu příslušnosti k etniku, lze konstatovat, že ani Strategie romské integrace do roku 2020 neřeší inkluzi po praktické stránce, ale spíše ideově – rámcově. Nepřináší dostatek nástrojů pro pedagogy.

V současnosti se stav realizace konceptu inkluze ve školství a strategie romské integrace dají souhrnně zhodnotit tak, že zatímco již vstoupily v platnost povinnosti vyplývající pro školy, nástroje pro zvládnutí inkluze zatím jsou jen ve fázi příprav. Špatná implementace může snadno vést k zavrnutí a nepodporování jinak dobrého konceptu v praxi.

7 Seznam použitých zdrojů

1. FRASER, Angus. *Cikáni*. Praha, 1998.
2. BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, spol s r.o., 2004. ISBN 80-86031-48-9
3. Bařinková, Z. a kol: *Spolupráce s asistentem pedagoga. Metodika. Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ISBN 978-80-87652-65-7, 2012
4. Blížkovský, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Amosium servis, Ostrava 1997,
5. VYLITOVÁ, Romana. *Co se osvědčilo – Úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě*. Praha: Partners Czech, 2003. ISBN 80-239-0362-4
6. ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. KATEDRA STATISTIKY, -- SVATOŠOVÁ, L. -- PRÁŠILOVÁ, M. *Zdroje a zpracování sociálních a ekonomických dat*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2004. ISBN 80-213-1171-1.
7. ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE. KATEDRA STATISTIKY, -- KÁBA, B. -- SVATOŠOVÁ, L. *Statistické metody I*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, 2007. ISBN 978-80-213-1672-0.
8. Bratinkova zpráva
9. HINDLS, R. *Statistika pro ekonomy*. Praha: Professional Publishing, 2007. ISBN 978-80-86946-43-6.
10. Hübschmannová, M.: *Mezinárodní konference v Athénách Vzdělávání Romů – pokrok ve vyučování*. In.: Romano džaniben 3/95, s. 15
11. Hübschmannová, M.: *Pojem „učit se“ v romštině*, In: Romano džaniben 3/1995
12. Liégeois, J. P.: *Rómovia Cigáni Kočovníci, Dějiny a současnost v evropskom kontexte*. Rada Európy, 1995, Academia Istropolitana, Bratislava, 1995
13. Milan Knížák, MF Dnes, 22. 1. 2002,
14. Nováčková, J. (NEMES – Nezávislá mezioborová skupina pro reformy školství): *Klasifikace ve škole*, In: Rodina a školač.1/1992
15. Stuchlíková, L., Šrajbrová, M.: *Romové pejsci, bílí kočky. Segregace na školách se horší*, 2015

Elektronické zdroje:

16. Cesta k rovným příležitostem. [online] [2016-03-02] Dostupné z <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>

17. Horáková, M.: Integrace žáků z rodin s nízkým sociálně kulturním postavením do běžných základních škol. Učitelské noviny č. 41/2007. [online] [2016-03-02] Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=700&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>
18. Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice. [online] [2016-03-02] Dostupné z https://www.esfcr.cz/mapa/int_ust.html
19. Plán integrace Romů: šance pro romskou elitu, nebo zbytečný dokument? [online] 25.2.2015 [2016-02 -01] Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/anketa-ke-strategii-romske-integrace-dsc-/domaci.aspx?c=A150224_160104_domaci_zt
20. Rozvojový program MŠMT - „Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním“ [online] 2016 [2016-03 -03] Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/asistent-pedagoga>
21. Stuchlíková, Lucie, Šrajbrová, Markéta: Romové pejsci, bílí kočičky. Segregace na školách se horší. 23. 4. 2015, <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/romove-pejsc-bili-kocicky-segregace-na-skolach-se-horsi/r~cdb4c46ae90111e4a788002590604f2e/>
22. TRACHTOVÁ, Zdeňka: Plán integrace Romů: podpora vzdělávání a rovný přístup k bydlení [online] 23. 2. 2015 [2016-02 -01] Dostupné z http://zpravy.idnes.cz/strategie-romske-integrace-do-roku-2020-dw6-/domaci.aspx?c=A150222_231551_domaci_zt
23. Zdroje podpory při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi. [online] [2016-03-02] Dostupné z <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch8>
24. Způsob stanovení normativu 2011, MŠMT. [online] [2016-03-02] Dostupné z http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ls7I06NqV8oJ:www.msmt.cz/file/14384_1_1+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

Ostatní:

25. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
26. Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015
27. Strategie romské integrace do roku 2020, Praha 2015
28. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020
29. Školský zákon

8 Seznam grafů

Graf 1 Vývoj výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2004 - 2016 (v Kč)	36
Graf 2 Vývoj počtu žáků v 1. ročníku speciální třídy v období 2004 – 2016 (žáci)	38
Graf 3 Vývoj průměrného počtu žáků ve speciálních třídách v období 2004 – 2016 (žáci)	39
Graf 4 Vývoj počtu žáků v 1. ročníku běžné třídy v období 2004 – 2016 (žáci)	40
Graf 5 Vývoj průměrného počtu žáků v běžných třídách v období 2004 – 2016 (žáci).....	41
Graf 6 Vývoj celkového počtu žáků na škole v období 2004 – 2016 (žáci).....	42
Graf 7 Vývoj výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2004 - 2016 a prognóza v období 2017 – 2020 (v Kč)	43
Graf 8 Komparace vývoje počtu žáků v období 2004 - 2016 a prognóza v období 2017 – 2020 (žáci)	45
Graf 9 Obavy ze slučování a zařazení do třídy (žáci).....	47
Graf 10 Obavy ze slučování a pohlaví (žáci).....	47
Graf 11 Obavy ze slučování a věk (žáci).....	48
Graf 12 Souhlas se slučováním a zařazení do třídy (žáci).....	49
Graf 13 Souhlas se slučováním a pohlaví (žáci).....	50
Graf 14 Souhlas se slučováním a věk (žáci).....	50

9 Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1 Elementární charakteristiky vývoje celkového počtu žáků na škole v období 2004 – 2016	75
Tabulka 2 Obavy ze slučování a zařazení do třídy (žáci)	52
Tabulka 3 Obavy ze slučování a pohlaví (žáci)	53
Tabulka 4 Obavy ze slučování a věk (žáci)	53
Tabulka 5 Souhlas se slučováním a zařazení do třídy (žáci)	54
Tabulka 6 Souhlas se slučováním a pohlaví (žáci)	55
Tabulka 7 Souhlas se slučováním a věk (žáci)	56
Tabulka 8 Komparace závislostí	57
Tabulka 9 Výše ročního normativu na žáka základní školy ve věku 6 – 14 let (Kč)	70
Tabulka 10 Elementární charakteristiky vývoje výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2004 – 2016	70
Tabulka 11 Prognóza vývoje výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2017 – 2020	71
Tabulka 12 Elementární charakteristiky vývoje počtu žáků v 1. ročníku speciálních tříd v období 2004 – 2016	71
Tabulka 13 Prognóza vývoje počtu žáků v 1. ročníku speciálních tříd v období 2017 – 2020	71
Tabulka 14 Elementární charakteristiky vývoje průměrného počtu žáků ve speciálních třídách v období 2004 – 2016	72
Tabulka 15 Prognóza vývoje průměrného počtu žáků v 1. ročníku speciálních tříd v období 2017 – 2020	72
Tabulka 16 Elementární charakteristiky vývoje počtu žáků v 1. ročníku běžných tříd v období 2004 – 2016	73
Tabulka 17 Prognóza vývoje počtu žáků v 1. ročníku běžných tříd v období 2017 – 2020	73

Tabulka 18 Elementární charakteristiky vývoje průměrného počtu žáků v běžných třídách v období 2004 – 2016	74
Tabulka 19 Prognóza vývoje průměrného počtu žáků v 1. ročníku běžných tříd v období 2017 – 2020	74
Tabulka 20 Prognóza vývoje celkového počtu žáků na škole v období 2016- 2010 (žáci).75	
Tabulka 21 Počty žáků na vybrané škole v běžné třídě období 2004 – 2016 (žáci).....	76
Tabulka 22 Počty žáků na vybrané škole v běžné třídě období 2004 – 2016 (žáci).....	77
Tabulka 23 Celkový počet žáků na vybrané škole v období 2004 – 2016 (žáci)	78
Tabulka 24 Respondenti dle zařazení do třídy (žáci)	79
Tabulka 25 Respondenti dle pohlaví (žáci)	79
Tabulka 26 Respondenti dle věku (žáci).....	79
Tabulka 27 Obavy ze slučování (žáci).....	79
Tabulka 28 Souhlas se slučováním	79

10 Přílohy

Příloha č. 1: Normativy na žáka v období 2004 – 2016

Příloha č. 2: Elementární charakteristiky časových řad a jejich prognózy

Příloha č. 3: Počty žáků na vybrané škole v období 2004 – 2016

Příloha č. 4: Dotazník

Příloha č. 5: Dotazníkové šetření – sběr dat

Příloha č. 1: Normativy na žáka v období 2004 – 2016

Tabulka 8 Výše ročního normativu na žáka základní školy ve věku 6 – 14 let (Kč)

rok	2004	2005	2006	2007
Kč	32 633	33 301	37 907	41 542
rok	2008	2009	2010	2011
Kč	43 199	44 126	46 747	46 110
rok	2012	2013	2014	2015
Kč	49 825	49 825	50 423	50 423
rok	2016			
Kč	53 922			

Zdroj: vlastní zpracování dle informací MŠVT

Příloha č. 2: Elementární charakteristiky časových řad a jejich prognózy

Tabulka 9 Elementární charakteristiky vývoje výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2004 – 2016

rok	Roční normativ (Kč)	d1yt	d2yt	kt	y't
2004	32633	-----	-----	-----	34608,8
2005	33301	668	-----	1,02047	36276,4
2006	37907	4606	3938	1,13831	37943,9
2007	41542	3635	-971	1,09589	39611,4
2008	43199	1657	-1978	1,03989	41279
2009	44126	927	-730	1,02146	42946,5
2010	46747	2621	1694	1,0594	44614,1
2011	46110	-637	-3258	0,98637	46281,6
2012	49825	3715	4352	1,08057	47949,2
2013	49825	0	-3715	1,0000	49616,7
2014	50423	598	598	1,0120	51284,3
2015	50423	0	-598	1,0000	52951,8
2016	53922	3499	3499	1,0694	54619,3

Zdroj: vlastní zpracování dle informací MŠMT

Tabulka 10 Prognóza vývoje výše ročního normativu na žáka ve věku 6 - 14 let v období 2017 – 2020

rok	t	y'
2017	14	52567,2
2018	15	52640,6
2019	16	52501,4
2020	17	52149,7

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 11 Elementární charakteristiky vývoje počtu žáků v 1. ročníku speciálních tříd v období 2004 – 2016

1. ročník	y	d^1_{yt}	d^2_{yt}	k_t	y't
2004	18	-----	-----	-----	15,3517
2005	17	-1	-----	0,9444	16,1649
2006	19	2	3	1,1176	16,9781
2007	18	-1	-3	0,9474	17,7913
2008	17	-1	0	0,9444	18,6045
2009	18	1	2	1,0588	19,4177
2010	17	-1	-2	0,9444	20,2309
2011	18	1	2	1,0588	21,0441
2012	17	-1	-2	0,9444	21,8573
2013	25	8	9	1,4706	22,6705
2014	26	1	-7	1,0400	23,4837
2015	26	0	-1	1,0000	24,2969
2016	27	1	1	1,0385	25,1101

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 12 Prognóza vývoje počtu žáků v 1. ročníku speciálních tříd v období 2017 – 2020

	y
2017	31,0366
2018	34,0389
2019	37,3333
2020	40,9189

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13 Elementární charakteristiky vývoje průměrného počtu žáků ve speciálních třídách v období 2004 – 2016

1. ročník	y	d^1_{yt}	d^2_{yt}	k_t	y't
2004	17,67	-----	-----	-----	16,9192
2005	17,44	-0,2222	-----	0,9874	17,1692
2006	17,67	0,22222	0,4444444	1,0127	17,4192
2007	17,78	0,11111	-0,11111	1,0063	17,6692
2008	17,78	0	-0,11111	1,0000	17,9192
2009	17,78	0	0	1,0000	18,1692
2010	17,89	0,11111	0,11111	1,0063	18,4192
2011	18,00	0,11111	0	1,0062	18,6692
2012	17,89	-0,1111	-0,22222	0,9938	18,9192
2013	18,67	0,77778	0,8888889	1,0435	19,1692
2014	19,44	0,77778	-3,55E-15	1,0417	19,4192
2015	20,11	0,66667	-0,11111	1,0343	19,6692
2016	21,33	1,22222	0,5555556	1,0608	19,9192

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 14 Prognóza vývoje průměrného počtu žáků v 1. ročníku speciálních tříd v období 2017 – 2020

	y
2017	21,7524
2018	22,6817
2019	23,7016
2020	24,8121

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 15 Elementární charakteristiky vývoje počtu žáků v 1. ročníku běžných tříd v období 2004 – 2016

	y	d1yt	d2yt	kt	y't
2004	19	-----	-----	-----	18,1538
2005	18	-1	-----	0,9474	18,1153
2006	17	-1	0	0,9444	18,0768
2007	19	2	3	1,1176	18,0383
2008	18	-1	-3	0,9474	17,9998
2009	17	-1	0	0,9444	17,9613
2010	18	1	2	1,0588	17,9228
2011	17	-1	-2	0,9444	17,8843
2012	18	1	2	1,0588	17,8458
2013	19	1	0	1,0556	17,8073
2014	17	-2	-3	0,8947	17,7688
2015	19	2	4	1,1176	17,7303
2016	17	-2	-4	0,8947	17,6918

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 16 Prognóza vývoje počtu žáků v 1. ročníku běžných tříd v období 2017 – 2020

	y
2017	18,0582
2018	18,1924
2019	18,3496
2020	18,5298

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 17 Elementární charakteristiky vývoje průměrného počtu žáků v běžných třídách v období 2004 – 2016

	y	d1yt	d2yt	kt	y't
2004	17,5556	-----	-----	-----	18,1538
2005	17,6667	0,1111	-----	1,0063	18,1153
2006	17,4444	-0,2222	-0,3333	0,9874	18,0768
2007	17,6667	0,2222	0,4444	1,0127	18,0383
2008	17,7778	0,1111	-0,1111	1,0063	17,9998
2009	17,7778	0,0000	-0,1111	1,0000	17,9613
2010	17,7778	0,0000	0,0000	1,0000	17,9228
2011	17,8889	0,1111	0,1111	1,0063	17,8843
2012	18,0000	0,1111	0,0000	1,0062	17,8458
2013	18,1111	0,1111	0,0000	1,0062	17,8073
2014	18,0000	-0,1111	-0,2222	0,9939	17,7688
2015	17,8889	-0,1111	0,0000	0,9938	17,7303
2016	17,4444	-0,4444	-0,3333	0,9752	17,6918

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 18 Prognóza vývoje průměrného počtu žáků v 1. ročníku běžných tříd v období 2017 – 2020

	y
2017	17,6478
2018	17,544
2019	17,423
2020	17,2848

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 19 Elementární charakteristiky vývoje celkového počtu žáků na škole v období 2004 – 2016

	y	d1yt	d2yt	kt	y't
2004	317	-----	-----	-----	310,8242
2005	316	-1	-----	0,9968	313,3022
2006	316	0	1	1,0000	315,7802
2007	319	3	3	1,0095	318,2582
2008	320	1	-2	1,0031	320,7362
2009	320	0	-1	1,0000	323,2142
2010	321	1	1	1,0031	325,6922
2011	323	2	1	1,0062	328,1702
2012	323	0	-2	1,0000	330,6482
2013	331	8	8	1,0248	333,1262
2014	337	6	-2	1,0181	335,6042
2015	342	5	-1	1,0148	338,0822
2016	349	7	2	1,0205	340,5602

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 20 Prognóza vývoje celkového počtu žáků na škole v období 2016- 2010 (žáci)

	y
2017	354,636
2018	362,083
2019	370,192
2020	378,963

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha č. 3: Počty žáků na vybrané škole v období 2004 – 2016

Tabulka 21 Počty žáků na vybrané škole v běžné třídě období 2004 – 2016 (žáci)

rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1. ročník	19	18	17	19	18	17	18
2. ročník	17	19	18	17	19	18	17
3. ročník	17	17	19	18	17	19	18
4. ročník	18	17	17	19	18	17	19
5. ročník	17	18	17	17	19	18	17
6. ročník	17	17	18	17	17	19	18
7. ročník	17	17	17	18	17	17	19
8. ročník	19	17	17	17	18	17	17
9. ročník	17	19	17	17	17	18	17
Celkem	158	159	157	159	160	160	160
Průměrný počet žáků ve třídě	17,56	17,67	17,44	17,67	17,78	17,78	17,78
rok	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
1. ročník	17	18	19	17	19	17	
2. ročník	18	17	18	19	18	18	
3. ročník	17	18	17	18	17	18	
4. ročník	18	17	18	17	17	17	
5. ročník	20	18	18	18	17	17	
6. ročník	17	20	18	18	18	17	
7. ročník	18	17	20	18	18	18	
8. ročník	19	18	17	20	17	18	
9. ročník	17	19	18	17	20	17	
Celkem	161	162	163	162	161	157	
Průměrný počet žáků ve třídě	17,89	18,00	18,11	18,00	17,89	17,44	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 22 Počty žáků na vybrané škole v běžné třídě v období 2004 – 2016 (žáci)

rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1. ročník	18	17	19	18	17	18	17
2. ročník	19	18	17	19	18	17	18
3. ročník	17	19	18	17	19	18	17
4. ročník	17	17	19	18	17	19	18
5. ročník	18	17	17	19	18	17	20
6. ročník	17	18	17	17	19	18	17
7. ročník	17	17	18	17	17	19	18
8. ročník	17	17	17	18	17	17	19
9. ročník	19	17	17	17	18	17	17
Celkem	159	157	159	160	160	160	161
Průměrný počet žáků ve třídě	17,67	17,44	17,67	17,78	17,78	17,78	17,89
rok	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
1. ročník	18	17	25	26	26	27	
2. ročník	17	18	17	25	26	27	
3. ročník	18	17	18	17	25	26	
4. ročník	17	18	17	17	17	25	
5. ročník	18	18	18	17	17	17	
6. ročník	20	18	18	18	17	17	
7. ročník	17	20	18	18	18	17	
8. ročník	18	17	20	17	18	18	
9. ročník	19	18	17	20	17	18	
Celkem	162	161	168	175	181	192	
Průměrný počet žáků ve třídě	18,00	17,89	18,67	19,44	20,11	21,33	

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 23 Celkový počet žáků na vybrané škole v období 2004 – 2016 (žáci)

rok	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
celkem	317	316	316	319	320	320	321
rok	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
celkem	323	323	331	337	342	349	

Zdroj: vlastní zpracování

Příloha č. 4: Dotazník

Všeobecné otázky:

1. Zařazení do třídy
 - a) běžná třída
 - b) speciální třída
2. Pohlaví žáka
 - a) dívka
 - b) chlapec
3. Stupeň základní školy
 - a) první stupeň (1. – 4. třída)
 - b) druhý stupeň (6. – 9. třída)

Tematické otázky:

4. Máš obavy ze slučování žáků z běžné třídy a žáků ze speciální třídy do smíšených tříd?
 - a) ano
 - b) nevím, ani ano ani ne
 - c) ne
5. Souhlasíš se slučováním žáků z běžné třídy a žáků ze speciální třídy do smíšených tříd?
 - a) ano
 - b) nevím, ani ano ani ne
 - c) ne

Příloha č. 5: Dotazníkové šetření – sběr dat

Základní identifikační údaje

Tabulka 24 Respondenti dle zařazení do třídy (žáci)

druh třídy	celkem
speciální třída	140
běžná třída	140
celkem	280

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 25 Respondenti dle pohlaví (žáci)

pohlaví	celkem
dívky	140
chlapci	140
celkem	280

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 26 Respondenti dle věku (žáci)

Stupeň ZŠ	celkem
1. stupeň	140
2. stupeň	140
celkem	280

Zdroj: vlastní zpracování

Tematické otázky

Tabulka 27 Obavy ze slučování (žáci)

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
celkem	121	126	33	280

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 28 Souhlas se slučováním

	ano	nevím, ani ano ani ne	ne	celkem
celkem	51	121	108	280

Zdroj: vlastní zpracování