

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Romana Brilová

**Výchova k hodnotám u dětí a mládeže ze sociokulturně
znevýhodňujícího prostředí**

Education for values for children and young people from soci-culturally
disadvantaged backgrounds

Praha 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Prohlášení:

Čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a postupovala jsem podle předepsaných kritérií. Texty jsem řádně citovala.

Praha: 27.duben 2022

Bc. Romana Brilová

Poděkování

„Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi, za podporu při zpracování diplomové práce.

Klíčová slova (česky)

Nerovnost ve vzdělávání, sociokulturně znevýhodňující prostředí, výchova a vzdělávání romských dětí, rovné vzdělávací příležitosti, sociální pedagog, sociální znevýhodnění, vyloučené lokality.

Klíčová slova (anglicky):

Inequality in education, socioculturally disadvantaged environment, upbringing and education of Roma children, equal educational opportunities, social pedagogue, social disadvantage, excluded localities.

Abstrakt (česky)

Diplomová práce s názvem *Výchova k hodnotám u dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* se zabývá výchovou a vzděláváním romských dětí. Práce popisuje integraci dětí do běžného vzdělávacího proudu a jejich výchovu. Dále práce popisuje praxi škol v začlenění romských dětí do společnosti. Teoretická část se zabývá výchovou Romů a přístup rodičů ke vzdělávání svých dětí. Výzkumná část v diplomové práci je zaměřena na zkušenosti škol, zkušenosti sociální pracovníce, která dlouhodobě pracuje s romskými rodinami a dále práce představuje vize projektu, který motivuje žáky k dokončení středoškolského vzdělání. Zkušenosti sociálního pedagoga a běžné základní školy, jsou zajímavou výpovědí o tom, jak se dá efektivně pracovat s romskými dětmi. Zkušenosti romské sociální pracovníce jsou cennou výpovědí o romských rodinách a způsobu jejich života. V práci jsou popsány problémy romských rodin, které jsou často způsobené nízkým vzděláním romských rodičů, a kteří by svou podporu potřebovali právě v oblasti vzdělávání svých dětí. Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání Romů a vytváření rovných příležitostí romských dětí.

Abstract (in English):

The diploma thesis entitled *Education for values in children and youth from socio-culturally disadvantaged backgrounds* deals with the education of Roma children. The work describes the integration of children into the mainstream of education and their upbringing. Furthermore, the work describes the practice of schools in the integration of Roma children into society. The theoretical part deals with the education of the Roma and the approach of parents to the education of their children. The research part of the diploma thesis is focused on the experience of schools, the experience of a social worker who has been working with Roma families for a long time and the work presents a vision of a project that motivates students to complete secondary education. The experience of a social pedagogue and a regular primary school is an interesting statement about how to work effectively with Roma children. The experience of a Romani social worker is a valuable statement about Romani families and their way of life. The thesis describes the problems of Romani families, which are often caused by the low education of Romani parents, and who would need their support in the field of education of their children. The diploma thesis deals with the issue of Roma education and the creation of equal opportunities for Roma children.

OBSAH

	ÚVOD	1
1	SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ ROMŮ VE SPOLEČNOSTI	3
1.1	SOCIÁLNÍ PROBLÉMY OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ.....	3
1.2	PŘIHLÁŠENÍ K NÁRODNOSTI	7
1.3	UPLATNĚNÍ ROMŮ VE SPOLEČNOSTI.....	9
2	ROMSKÁ RODINA A JEJÍ SPECIFIKA	9
2.1	HLAVNÍ DETERMINANTY VÝCHOVY ROMSKÝCH DĚTÍ	10
2.2	VÝZNAM ZNALOSTI ČESKÉHO JAZYKA.....	12
2.3	VZTAH ROMŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ	14
3	VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPULICE	17
3.1	PROBLEMTIKA ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ.....	18
3.2	ŠKOLA A JEJÍ ROLE PŘI VÝCHOVĚ ROMŮ	21
3.3	KLÍČOVÉ OBLASTI PODPORY ROMSKÝCH DĚTÍ.....	26
3.4	SPOLUPRÁCE ŠKOLY A ROMSKÉ RODINY	28
3.5	SOCIÁLNÍ PEDAGOG JAKO SYSTÉMOVÁ PODPORA.....	30
3.6	PREVENCE PŘEDČASNÝCH ODCHODŮ ZE VZDĚLÁVÁNÍ	32
	ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	36
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	38
4.1	STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	38
4.2	VÝZKUM DIPLOMOVÉ PRÁCE	38
4.3	CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE	39
4.4	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.5	VÝZKUMNÁ METODA, SBĚR DAT A JEJICH ANALÝZA	39
5	EMPIRICKÝ VÝZKUM	41
5.1	ROMKA PŮSOBÍCÍ NA POZICI SOCIÁLNÍ PRACOVNICE.....	41
5.2	BĚŽNÁ ŠKOLA A JEJÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	45
5.3	SPECIÁLNÍ ŠKOLA A JEJÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	48

5.4	SOCIÁLNÍ PEDAGOG JAKO SOUČÁST PEDAGOGICKÉHO TÝMU.....	49
5.5	PROJEKT IKAP	54
5.6	ZÁVĚR VÝZKUMU	57
	ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE	58
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	61
7	SEZNAM OBRÁZKŮ:	63
8	SEZNAM ZKRATEK:	63
	PŘÍLOHA 1.....	I
	PŘÍLOHA 2.....	II
	PŘÍLOHA 3.....	III
	PŘÍLOHA 4.....	IV
	PŘÍLOHA 5.....	V

ÚVOD

Téma práce popisuje významnou roli škol a dalších odborných institucí při výchově a vzdělávání romských dětí a mládeže. Klíčovou roli hraje současně i rodina žáků. Motivace rodičů přímo určuje, jakým způsobem se romští žáci postupně začlení do společnosti. Práce je zaměřena na výchovu a vzdělávání romských dětí, které mají často složitější startovací podmínky při výchově a vzdělávání ve školách.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. Kapitoly se zaměřují na oblasti, které ovlivňují výchovu a vzdělávání romských dětí a mládeže. Oblasti se věnují sociálnímu postavení Romů ve společnosti, romské rodině a jejímu významu při výchově a vzdělávání dětí v České republice.

První kapitola obsahuje sociální postavení Romů ve společnosti, sociálním problémům, chudobě a uplatnění Romů ve společnosti. Sociální problémy Romů zasahují do vztahu Romů ke vzdělávání. Chudoba romských rodin ovlivňuje nejen výchovu dětí, ale i sociální postavení Romů ve společnosti. První kapitola se současně věnuje nezaměstnanosti. Nezaměstnanost hraje velkou roli při vzniku chudoby Romů. Negativně ovlivňuje aspirace Romů na vyšší vzdělání svých dětí.

Druhá kapitola se věnuje specifikům romské rodiny, která jsou vázána na výchovu a vzdělávání dětí. Tato kapitola se věnuje postoji romské rodiny ke vzdělávání dětí. Ne vždy postoj romských rodičů ke vzdělávání koresponduje s postojem jejich dětí. Postoj romských rodin často vychází z dřívějších zkušeností Romů. Romové byli často vzděláváni ve zvláštních školách, kam byli často začleňováni na základě neúspěchu při vzdělávání v základním proudu vzdělávání. Přístup společnosti ke vzdělávání Romů přetrvává do dneška. Druhá kapitola se dále věnuje významu znalosti češtiny při výchově a vzdělávání romských dětí. Co způsobuje neznalost češtiny a jaké jsou dopady neznalosti jazyka na další vzdělávací dráhu romských dětí.

Třetí kapitola je zaměřena na vzdělávání Romů v České republice a problematice rovných příležitostí, které jsou velmi důležité pro úspěšné vzdělávání romských dětí. Dále je ve třetí kapitole věnován prostor školám, jakým způsobem podporují romské děti. Školy, učitelé a sociální pedagogové, jsou klíčovými činiteli v oblasti komunikace s rodinou romských dětí a v oblasti motivace při jejich výchově a vzdělávání.

Závěr teoretické části shrnuje poznatky z literatury a článků, které byly použity. Literatura a články se opírají o nové poznatky, do práce byla zakomponována starší literatura. Starší literatura je hodnotná pro svou výpověď z tehdejší doby, neboť některé aktuální problémy se neliší od minulých zkušeností. Východiska teoretické části mají vazbu na praktickou část diplomové práce.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na kvalitativní výzkum formou interpretativních řízených polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory proběhly s odborníky na výchovu a vzdělávání romských dětí a mládeže. Odborníci se ve svém profesním životě zabývají sociální, školskou a poradenskou tematikou a jsou aktivně činní v sociálních službách, ve výzkumu a v poradenských zařízeních.

Na závěr práce jsou vyhodnoceny odpovědi všech dotázaných odborníků a jejich zkušenosti s výchovou a vzděláváním romských dětí. Praktická část je provázaná s teoretickou částí a otázky korespondují s teoretickou částí práce. Všechny odpovědi jsou provázané a vzájemně se ovlivňují. Každý odborník přistupuje k problematice z odborného pohledu, který vychází z jeho vlastních zkušeností práce s romskou menšinou.

Závěr práce obsahuje možná východiska při vzdělávání romských žáků. Možná řešení je vhodné implementovat poté, kdy obě strany zváží, jestli je to možná cesta. Společnost se oboustranně vyvíjí a při vhodné komunikaci mezi školou a rodinou je možné najít průniky. Měli bychom si uvědomit, že všem jde o stejnou věc, a tou je vychovat romské děti, které se dokáží začlenit do společnosti a zároveň vychovat společnost, která dokáže začlenit romské děti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ ROMŮ VE SPOLEČNOSTI

Říčan (1998) si klade otázku, jestli je romský okruh otázek opravdu sociální. V době před rokem 1989 politici považovali romskou otázku jako otázku sociální. Romové byli vnímáni jako primitivní populace, kterou je potřeba kultivovat a sociokulturně zlepšit. Polistopadové představenstvo naší politiky romskou sociální situaci nedocenilo. Tento problém se netýkal jenom Romů, ale i veškeré sociální vrstvy obyvatel žijících na pomezí nouze, ke které však Romové náleží. Systém sociálních dávek v mnoha případech nemotivuje nepracující k nástupu do práce. Vládní činitelé z tohoto faktu nevyhodnotili nijaké důsledky a celá situace trvá dodnes (Říčan, 1998, s. 80-81).

Prokop (2019) popisuje, že Romové jsou diskriminováni nejen v možnosti uplatnění na pracovním trhu, ale i v oblasti bytové. Romské děti jsou opakovaně vylučovány z běžných škol. Do mateřských škol chodí jen malá část dětí z vyloučených lokalit. Mezi důvody patří finanční nedostupnost pro rodiče romských dětí, neochota romských rodičů svěřovat děti tzv. „bílým“. Velkou roli hraje málo volných míst v mateřských školách. Ředitelky mateřských škol považují za zákonné, že v případě přetlaku zájemců o umístění dítěte do mateřské školy, dají do pozadí rodiče, kteří nemají zaměstnání a jsou v domácnosti (Prokop, 2019, s. 85-86).

1.1 Sociální problémy ovlivňující výchovu a vzdělávání

Podle Šormové (2016), se na sociálním znevýhodnění podílí rodinné zázemí, ve kterém jsou děti ohroženy sociálně patologickými jevy. Těmto rodinám bývá často nařízená ústavní výchova, případně uložená ochranná výchova. Avšak také postavení azylanta případně osoby, která je účastníkem řízení o udělení azylu v české republice. Veliký počet romského obyvatelstva žijícího v České republice, žije v sociálně vyloučených oblastech. Odhady ukazují na 80-100 tisíc Romů. Přináležitost k této etnické skupině nemá pouze jeden daný znak, ale musí být určena ještě dalšími souhrny znaků. V souvislosti se školou je to především docházka dítěte do školy v sociálně vyloučené oblasti. Otázka vzdělávání je především otázkou sociální, ne etnickou (Šormová, 2016, s. 44).

Swart (2020) uvádí, že nejenom na žáky z vyloučených lokalit dopadají problémy souvisící se vzděláváním znevýhodněných žáků. Životní možnosti rodin, žijících ve

vyloučených lokalitách mají vliv nejen na školu, ale i na nejbližší okolí. Ve studii byl použit vzorek populace znevýhodněných žáků, kteří neměli zajištěné bydlení, často se stěhovali, žili na ubytovnách, či příbuzných. Do výzkumu byli zařazeni žáci z dysfunkčních rodin, nebo žáci, kterým byla určena ústavní nebo ochranná výchova. Ve studii byli též zařazeni žáci ohroženi dlouhotrvající nezaměstnaností či závislostí rodičů. Učitelé poukazují na to, že rodiny nemají zájem a nedostatečně žáky podporují. Mnohá hlediska sociálního znevýhodnění se prolínají a vzájemně ovlivňují (Swart et al., 2020 s. 8).

Jevy ohrožující výchovu dětí:

- **Nezaměstnanost Romů**

Šormová (2016) popisuje, jak malá hladina vzdělání a kvalifikace má negativní vliv na úspěšném zařazení Romů do pracovního procesu. Zpráva o úrovni romské populace z roku 2013 uvádí, že výše nezaměstnanosti Romů, kteří žijí v místech sociálně vyloučených oblastí je v určitých regionech v rozpětí mezi 70-100 % (Šormová, 2016, s. 73).

Havlík (2016) poukazuje na jev zvaný etnicita, která často souvisí s problémem kvalifikace. V podmínkách ČR je výrazná část romského obyvatelstva, která se zařadila i přes mnohé snahy společnosti na spodní úroveň pomyslného vzdělanostního žebříčku. Navzdory tomu, že technologický růst potřebuje i nekvalifikované a výpomocné profese. Častým problémem je zaměstnávání cizinců. Cizinci mají často velice nízké příjmy a neúplné pojištění. Tím vznikají pro Romy nepříznivé podmínky, kdy jsou odkázáni pouze na dávky. Takový stav často vyvolává xenofobní nálady většinové společnosti, spolu s diskriminací Romů zaměstnavateli. Svou roli v diskriminaci hraje generalizování zkušeností se zaměstnanci všelijakých etnik, předsudky a stereotypy (Havlík, 2016, s. 113-114).

Velkou část nezaměstnaných, podle Havlíka (2016), tvoří Romové. V roce 2010 se čítalo podle odhadů Světové banky asi 65 % lidí bez práce, podle výsledků českých úřadů práce, stav celkově nezaměstnaných čítá 70-85 % Romů. Důvodem je většinou nízká kvalifikace Romů, a také stereotypy, kterým podléhá většinová společnost. Vzniká tak pnutí ve společnosti a nárůst konfliktů mezi společnostmi, včetně agresivních postojů a chování. Vyloučené lokality, kde žijí Romové jsou nejprvotnějším rysem, které k tomuto pnutí a nárůstu konfliktů patří. Tyto konflikty jsou vázány často do severních částí

republiky, kde jsou zvýšené sociálně ekonomické problémy a nezaměstnanost (Havlík, 2016, s. 133).

Jak uvádí Koukolík (2016), nezaměstnanost se řadí mezi největší stresové spouštěče, je na druhém místě, prvním je ztráta manžela. Samozřejmě záleží na mnoha dalších aspektech. Jako je například věk, pohlaví, nastavení jedince, zdravotní stav jedince a jeho sociální začlenění. Nezaměstnanosti se jedinci nedokáží dobře přizpůsobit (Koukolík, 2016, s. 219).

- **Chudoba romské rodiny**

Prokop (2019) hovoří o tom, že se chudoba projevuje u dětí tak, mají horší stravu, chybí jim rozvojové aktivity, jsou více stíženy stresem a v kolektivu jsou stigmatizovány. Pro děti má dlouhodobé následky, často i na celý život, kdy častá absence dětí v mateřské škole má vliv na oslabenou školní připravenost (Prokop, 2019, s. 87).

Husník (2022) popisuje, že negativní vliv v oblasti úspěšnosti žáků mají exekuce rodičů. Vzdělávací neúspěchy jsou početnější v regionech, které jsou více zatížené sociálními problémy. Tyto problémy jsou dvojího druhu. Jedním z nich je destruktivní chudoba rodin, která se často projevuje především velkým množstvím exekucí. Druhým problémem je bytová nouze rodin s dětmi. Oba problémy jdou často ruku v ruce a velmi úzce souvisejí s neúspěšností ve vzdělávání. Chudoba rodin vytváří pro děti stresující klima, a tím snižuje jejich vzdělávací snahy a ničí sociální a kulturní hodnoty rodičů (Husník, 2022, s. 8).

Ve zprávě pro českou pojišťovnu Prokop et al. (2020) uvádí, že vzdělávací problémy jsou závislé na hodnotě bydlení a jeho stabilitě. Děti, které žijí v rodinách, které se často stěhují nebo žijí ve složitých podmínkách, typu azylových domů, ubytoven, nebytových prostor, mají výrazně větší vzdělávací problémy. Častá výměna škol, z důvodů stěhování, působí dětem větší stres. Dítě často mění třídní kolektivy. Děti, které žijí na ubytovnách mají výrazně vyšší potenciál rizika vzniku závislostí a rizikového chování (Prokop et al., 2020, s. 36).

Koukolík (2016) uvádí, jak děti, které ohrožuje chudoba častěji trpí cukrovkou nebo dětskou obezitou. Chudoba se v dětském věku zobrazí na jejich zdravotním stavu v dospělosti. Rozdílné zisky u obyvatel a poměrně vysoká chudoba v dětství se promítá do menší porodní váhy, větší úmrtnosti v kojeneckém věku. Často chybí proočkovanosť proti

dětské obrně. Nízká hladina školních úspěchů přispívá k předčasnému ukončení vzdělávání dětí (Koukolík, 2016, s. 223).

- **Nízký socioekonomický status**

Socioekonomický status, podle Koukolíka (2016), je kombinovaný konstrukt, který vychází z výdělků v rodině, materiálních možností, vzdělanosti a povolání. U dětí a dospívajících, kteří pocházejí z atmosféry s nízkým socioekonomickým statutem, se projevuje násobně vyšší množství úzkosti, depresí, poruch soustředěnosti a poruch chování. Spolu s těmito jevy i větší množství agresivního a impulzivního chování. Nízký socioekonomický status rodiny ničí vývoj mozku v dětství a ovlivňuje mnoho oblastí jako je například paměť, rozvoj jazyka, zpracovávání emocionálních a společenských podnětů a rozhodování (Koukolík, 2016, s. 224-225).

- **Delikvence romské mládeže a antipatie většinové společnosti**

Romové, podle Matouška (2011), jsou jediná, etnicky rozdílná skupina, která vyvolává velmi rozdílné postoje většinové společnosti. Většinová společnost Romy nepřijímá příznivě, má o nich velmi malé znalosti a potýká se vůči romské menšině s mnoha předpojatostmi. Mnozí lidé považují Romy již od narození za kriminální delikventy. Většinová společnost vnímá Romy velmi etnocentricky, jako nežádoucí a jako podřadné lidi (Matoušek, 2011, s. 133).

Podle Matouška (2011), v oblasti, kde se lidé málo setkávají se sociálním okolím, je vysoká míra nezaměstnanosti. Zde se může rozvíjet kriminalita a další sociálně patologické jevy. Největším nebezpečím romské komunity je postupující ničení vlastní kultury, které je spojené se zánikem pevných vazeb rodin a klanů. Lidé, kterým chybí vlastní kultura a podstatné rodinné vazby, v ostatní společnosti často selhávají. Z toho důvodu se pro ně jednou z největších alternativ stává příklon k nějaké kriminální skupině. Pokud nedojde k významnému přenastavení všeobecných nálad většinové společnosti vůči romské komunitě, je poměrně jednoduché předvídat nebezpečí hrozící v budoucích časech, pro romskou mládež. Romští mladí lidé by se mohli radikalizovat. K tomu by mohl napomáhat otevřený nebo sdílený rasismus společnosti. Sdílený rasismus vzniká ve sféře sociální, pedagogické, ale i u policistů, soudců. Často se setkáváme s izolovaností romské komunity od většinové společnosti. Zvyšují se antipatie Romů a jejich dětí ke škole a vzdělávání. Pokud se bude zvyšovat nezaměstnanost Romů a nesníží se agrese, v podobě rasistických bojůvek, je možné, že mohou mnozí mladí Romové přijmout systém idejí,

kteří Romové deklarují do hodnotnější skupiny, než je většinová společnost. Tento jev je označován jako obrácený rasismus. Další část romské mládeže se může zcela vzdát společenského statusu a začne se zabývat kriminalitou, případně prostitucí, nebo bude počítat s podporou své velké rodiny. Mnoho z mladých lidí může podlehnout drogám, alkoholu a násilí. Další část mladých romských lidí bude z důvodu nápravy v různých institucích, které mají ústavní charakter, v nichž je napravována mládež inklinující k delikvenci. Avšak náprava je často bez výsledku a mladí lidé se budou vracet k předchozímu způsobu života. Menší množství mladých Romů se bude snažit získat ve většinové společnosti své uplatnění tím, že začne podnikat a vytvoří si svou pozici. A nejzajímavější možností pro Romy reprezentují ti, kteří se nebudou distancovat od své původní národnosti a zajistí si úspěch ve většinové společnosti. Dosáhnou vyššího vzdělání, ve kterém hrají významnou roli učitelé. Není lepšího způsobu předcházení kriminality romské mládeže, než je velká podpora v oblasti předškolního vzdělávání. Podpora v oblasti vzdělávání v základních školách, které nesegregují žáky z běžného vzdělávacího proudu, v učňovských oborech nebo v oborech vyšších škol, a dále v institucích, které nabízejí rekvalifikace, či prohlubování vzdělání. Ovšem v motivaci romských rodin a dětí k účasti na vzdělávání je nutné zajistit velké množství personálních a finančních zdrojů, což naše školy zatím nejsou schopné vygenerovat (Matoušek, 2011, s. 135-137).

Většinová populace, jak uvádí Goral (2008), považuje Romy jako celek, který se chová negativně, ale zároveň nemá nejmenší snahu poznat Romy blíže. Příčin takového přístupu je mnoho. Jednou z nich může být i pozornost novinářů, kteří se zaměřují pouze na negativní jevy chování. Velká část Romů si malou znalost většinové společnosti o způsobu jejich života uvědomuje. Zatím však nedokáží tuto neznalost a neinformovanost většinové společnosti, sami napravit. Všední kontakt Romů s většinovou společností vede k porovnávání s ní. Někteří Romové se snažili obdělávat pole a hospodařit. Tyto činnosti nejsou u Romů původní (Šišková et al., 2008, s. 129-130).

1.2 Přihlášení k národnosti

Jirasová et al. (2008), uvádí, že v roce 2001 se k romské národnosti přihlásilo pouze 11 746 obyvatel. V porovnání s rokem 1991 je tento počet obyvatel skoro trojnásobně nižší. Na základě relevantních odhadů je počet příslušníků romské komunity v České

republiky několikrát vyšší. Největší počty obyvatelstva romskou národností ve velkých městech čítá Praha a Ostrava (Šišková et al., 2008, s. 109-110).

Romové jsou v Evropě, podle Šotolové (2013), nejpočetnější menšinou, která nemá své vlastní území. Počet Romů v Evropě dosahuje přibližně sedm milionů. V České republice je zhruba 220 000 Romů. Počínaje rokem 1991 jsou Romové v ČR považováni za menšinu. Postavení národnosti je závislé, stejně tak jako na její početnosti, tak na institucích, které mají kulturní, politický a hospodářský charakter. Co se týká menšin, jsou klíčové instituce, které povolí vládnoucí většina. V celé části východní Evropy se Romové stále nacházejí na nejnižší sociální příčce. Česká republika čelí sporným otázkám týkajících se rasové diskriminace a národnostní nesnášenlivosti, nedostatečné toleranci proti rozdílným kulturám a životnímu stylu. Romové, do dnešních dnů, jsou sociálně nejslabší a nejméně vzdělavatelnou částí populace (Šotolová, 2013, s. 122-123).

Důvěra ve stát:

Většina Romů, se podle Matouška (2011), nehlásí ke své národnosti z obav před útoky většinové populace. Z toho důvodu není možné do dnešních dnů zjistit, kolik romských obyvatel v České republice žije. Při porovnání s většinovou společností mají Romové, stejně jako jiní znevýhodnění občané v jiných státech, značně nepříznivé indikátory, které se vyznačují v klíčových oblastech, jako je vzdělávání, zaměstnanost, zdravotní stav. Romové jsou více vyslýcháni a odsuzováni než zbytek populace (Matoušek, 2011, s. 134).

Mnoho romských spoluobčanů, podle Beňáka (2022), nemá důvěru ve stát a v jeho strukturu. Mají obavy, aby stát data o etnicitě nezneužíval. A tyto obavy se zakládají na historické zkušenosti. K nedůvěře je potřeba trpělivý přístup a vysvětlování, jak mezi členy komunity, tak na straně státního aparátu, který by měl zajistit, aby informace o etnicitě nikdo nezneužil. Velkým problémem je, že se najde mnoho skupin lidí a politických stran, které se nevyjadřují k romským spoluobčanům vlídně, ale spíše negativně a podporují tím nepříznivé smýšlení o romské komunitě (Beňák, 2022, s. 10).

Zpráva o stavu romské menšiny (2020) uvádí, že v roce 2020 na území České republiky žije skoro 250 000 Romů. Z tohoto množství Romů pochází více než polovina, tedy skoro 110 000, ze sociálně vyloučených oblastí, nebo jsou sociálním vyloučením ohroženi. Jedná se pouze o odhady, neboť je těžké zajistit relevantní informace. Protože

sběr dat se potýká s nedostatkem dat o Romech (Zpráva o stavu romské menšiny, 2020, s. 60).

1.3 Uplatnění Romů ve společnosti

Beňák (2022) uvádí, že Agentura pro sociální začleňování, kterou od roku 2018 vede, přešla v roce 2020 pod ministerstvo pro místní rozvoj. Stala se tak součástí jednoho z odborů a má dlouholetou tradici. Finančně je zabezpečena z prostředků Evropské unie. Hlavní úlohou agentury je spolupráce s obcemi v oblasti vzdělávání. Působí na tvorbě strategie na úrovních obcí. Agentura podporuje rovný přístup ve vzdělávání, mimo jiné také v oblasti inkluze. Zaměstnává mladé lidi z romské komunity, nejen vysokoškoláky. Jedná se o lidi, kteří již něco zvládli a své zkušenosti jsou ochotni nabídnout jiným mladým Romům. Předávají jim oporu a nebojácnost, přesvědčují je a vysvětlují, jak je důležité vzdělání a že jim vzdělání dopomůže najít cestu k úspěchu (Beňák, 2022, s. 10).

2 ROMSKÁ RODINA A JEJÍ SPECIFIKA

Tradiční romská rodina, podle Říčana (1998), byla početná a velmi homogenní, naplněná vroucností k potomkům. V posledních dekadách však došlo k zeslabení romské rodiny. Rodině neprospívá vytržení z tradiční velké rodiny a ze soudržné obce, která velmi dobře prospívala i v chudých osadách. Největší tragédií bylo pro rodinu zasahování sociálních pracovníků, kteří když viděli nuzné, umazané a odrané dítě v osadě, rozhodli o odejmutí dítěte rodině. Romská rodina do dnešní doby udržuje patriarchální charakter, otec je hlava rodiny a vládne v rodině pevnou rukou. Velká romská rodina měla větší význam, než bylo u většinové společnosti. Dnes jsou vazby mezi členy rodiny slabší (Říčan, 1998, s. 47-48).

Romské děti, podle Sekyta (2008), žijí v jiném prostředí než neromské děti. Romové se do dnešní doby společensky potkávají ve většině případů mezi sebou, hovoří pouze spolu a s dalšími občany se setkávají jen v zaměstnání, v institucích nebo na veřejnosti. Porovnání mezi těmito dvěma světy vedou k určité odloučenosti, bez sociálního kontaktu a vzájemné ideje bývají velmi nepřesné. Romská rodina má do dneška násobně větší počet dětí, v domácnosti jedné rodiny často žijí i další členové širší rodiny. Rodina je vztažena k rodu a kontakty rodin jsou v rámci rodu velmi časté, až to působí, že jejich cílem je bydlet společně. V tomto velkém sociálním celku je nezbytná hierarchie a samozřejmě úcta. Úcta k dítěti je v romské rodině také samozřejmostí a má stejnou váhu

jako úcta ke staršímu členovi rodiny. Složitě rodinné vztahy jsou často důležitým obsahem rozhovorů uvnitř romské rodiny (Šišková et al., 2008, s. 215).

Balvín (2004) uvádí, že romská rodina je nejvýznačnější sociální jednotkou, která dětem zajišťuje zázemí, pochopení, rodinné vazby, stabilizuje a hraje velmi dominantní roli. Zajišťuje dítě ekonomicky, vychovává k solidaritě v nejisté situaci a zajišťuje dobré zázemí. Romská rodina je chápána jako velký celek, který čítá mnoho členů, ovšem jedinci tvořící tento celek, vystupují vůči okolí jednotlivě. Člen rodiny nikdy nezůstává osamocený, je součástí blízkých poměrů, ze kterých nelze vystoupit. A pokud romská pospolitost jedince vyloučí, znamená to pro něj velký existenciální problém (Balvín, 2004, s. 44-45).

Balvín (2004) uvádí, pokud učitelem nebude výchova Romů respektována a úsilí Romů v začlenění v určité teritoriální oblasti, jako například ve svém domě, znamená to ohromný nezdar v oblasti výchovy a vzdělávání romského žáka. Právě proto je nutné, aby byl učitel vzdělán v oblasti práce s Romy. Negativní důsledky v oblasti výchovně vzdělávacího procesu přináší nerespektování rodinné výchovy. Úspěch ve výchovně vzdělávacím procesu značí, že je romské dítě rovno ostatním dětem (Balvín, 2004, s. 47).

2.1 Hlavní determinanty výchovy romských dětí

Romské děti, jak říká Sekyt (2008), jsou vychovávány tak, aby se nebály vyslovit vlastní nápad. Dítě nemusí čekat až mu někdo udělí možnost se projevit. Proto dítě působí, jako nezpůsobné a troufalé. Romové mluví před dětmi o všem, to znamená, že romské děti se zapojují aktivně i do témat, na která ještě nejsou zralá. V pohádkách se mísí náměty ze starých mýtů pocházejících z Indie a příběhů ze života Romů dnešních dní. Tyto pohádky jsou významnou součástí výchovy, která je funkční. Mají vliv na podvědomí dětí srovnatelně s ostatními etniky. Pohádky se podílí na formování psychiky dítěte. Romové nemají ke svým pohádkám nadhled, vnímají je do hloubky a považují je za pravdivé. Proto pohádky Romy ovlivňují po celý život (Šišková et al., 2008, s. 215).

Romské děti, podle Sekyta (2008), vcházejí do školy s odlišnými zvyky v oblasti chování a pořádku. Malé děti jsou dlouho obsluhovány a nejsou podněcovány k samostatnosti. Chlapci nejsou k sebeobsluze vedeni vůbec. Všechno za ně zajišťuje sestra nebo matka. V romské rodině jsou děti rovnocennými partnery při rozhovoru a mohou tedy působit jako nevychované. Jedním z důležitých elementů, který je dán evropské rodinné výchově, je oddálení potěšení. Evropská rodina vede dítě k sebekázní.

Tento um byl vlastní většinou spíše lidem, kteří neměli nouzi. Lidé, kteří alespoň občas žijí v nedostatku, využívají každou možnost dosáhnout blaha a dojmu potěšení. Neumí své pozitivky odložit. Sebevědomí Romů je odvislé od toho, jak je Rom chválen od okolí. Pokud je romské dítě chváleno, je hrdé a sebevědomé, ve chvíli, kdy je káráno, je skleslé. Sebevědomí Romů závisí na sociálním prostředí. Romové existují jenom ve skutečném čase, minulost a budoucnost vnímají pouze okrajově. Proto je velmi složité používat při výchově romských dětí motivaci budoucími sliby. Ve chvíli, kdy by romské děti dokázaly zpřítomnit budoucnost, vnikla by do jejich fantazie. Pokud si představu nezpřítomní, nebudou vyvíjet žádnou snahu. Stejně tak prostor a jeho vyjádření je pro Roma velmi abstraktní. Romové mají velmi dobře vyvinutou intuici. Proto zažívají romské děti úspěch v praktických otázkách života, ale zaznamenáváme problém v psychologických testech. Romské děti procházejí zkušenostní výchovou. Rodiče vlastní ambice, aby jejich dítě dosáhlo toho nejlepšího i za použití ráznější výchovy. Výchova probíhá v několika rovinách a podílejí se na ní rodiče, babičky a sourozenci. Každá z výchov má svá specifika. Rodičovská je ambiciózní a zkušenostní, babičkovská je málo ambiciózní a hodně zkušenostní. Sourozenecká výchova je ambiciózní, ale s malou zkušeností. Rom má vždy kolem sebe mnoho svých lidí, kteří si navzájem pomáhají, nikdy nejsou sami. Rozhodují se kolektivně, společně se s názorem ztotožňují. Malé děti nevidí mezi sebou a matkou rozdíl a když jí nejsou nablízku tak pláčou. Romové se hůře sžívají s vlastní individualitou. Sebehodnocení úzce souvisí právě s individualitou. Rom vnímá svoji cenu jako cenu vlastní rodiny. Pokud mluvíme před Romem negativně o dalších členech jeho rodiny, považuje to jako urážku sebe sama. Romové mají špatné zkušenosti s majoritní společností, proto má výchova k nedůvěře k majoritní společnosti své racionální vysvětlení. Je potřeba se této skutečnosti věnovat, protože dokud se nezmění přístup celé společnosti, nemůže se změnit přístup jednotlivých Romů v důvěře k ostatní společnosti (Šišková et al., 2008, s.216-221).

V tradiční romské rodině, podle Beňáka (2022), má romské dítě odlišnou pozici než v rodině neromské. Dítě v romské rodině je milováno do hloubky, zároveň je velmi ochraňováno. Opečovává jej širší rodina a na výchově se podílí mnohem více členů rodiny. Jejich cílem je především spokojené dítě. Tento fakt může přinášet i problémy. Pokud problémy ve škole vzniknou, jako je například vysoká absence, rodič dítě hájí tím, že se dítěti ve škole nelíbí a oni, že ho nebudou nutit, aby do školy chodilo. Je důležité se s rodinou poznat a najít si k ní cestu, jakým způsobem spolu mohou obě strany

komunikovat. Mnohdy to není jednoduché a učitelé se na tuto variantu systematicky nepřipravují. V oblasti komunikace se vzdělávají pouze sociální pedagogové, avšak danou dovednost by měli mít i učitelé, především ti, kteří učí ve vyloučených lokalitách (Beňák, 2022, s. 9).

2.2 Význam znalosti českého jazyka při vzdělávání Romů

Romština je dialekt staroindického jazyka, jak uvádí Eva Šotolová (2011), je součástí skupiny těchto jazyků. Ze skupin jazyků se zformovaly tři formy jazyka: arménská, evropská, syrská. Romština je rozvíjena v prostředí, kde se používá, a proto je ovlivněna mnoha jazyky. Má svůj řád, z něž se vytváří nová slova a pojmenování. Romština dokáže popsat slovními proměnami procesy a podmínky. Dokáže vytvořit pojmenování. Romové, kteří žijí na našem území, nedostali dosud možnost vytvořit spisovnou podobu vlastní mateřštiny. Usedlí Romové používají regionální obměny romštiny. Romové, kteří hovoří subdialektem, se spolu mezi sebou domluví. V roce 1991 se konala ve Finsku konference na téma o jazykových právech etnických menšin. Na konferenci zaznělo, že v jazyce, který užívají etnické skupiny je uchována kulturní tradice této skupiny. Kulturu považujeme za součást etnické skupiny, ze které vychází minulost a její kořeny. Závěry z konference vyplynuly takové, že jazyky etnických skupin je třeba chránit z důvodu stálého obohacování evropské kultury, a proto je vhodné jazyky podporovat a rozvíjet (Šotolová, 2011, s. 39-41).

České prostředí, podle Říčana (1998), vytlačuje romštinu, a tím potlačuje historické kořeny Romů. Budoucnost romského jazyka je nejasná. Je otázka, jestli se povede vytvořit jednotnou romštinu nebo jestli se bude romština vzdalovat a vytrácet (Říčan, 1998, s. 41-43).

Romové, žijící v České republice, jak uvádí Jirasová et al. (2008), mluví třemi nevýznamnějšími dialekty: slovenskou romštinou, olašským nářečím a tzv. „ahi nářečím“, kterým mluví Romové na jihu Slovenska. Nemůžeme hovořit o vzdělávání Romů v opravdovém romském jazyce. Romům chybí tradice běžného vzdělávání v rodném jazyce a v současné době jsou zaznamenány snahy Romů přizpůsobení se podmínkám českého školství. Při vzdělávání romských dětí se uplatňují kompenzační metody, při kterých se romština využívá. Romská menšina a její mluvčí si nenárokují zřízení vlastního národnostního školství. Romské děti mají při zahájení povinné školní docházky problémy s komunikací v českém jazyce. Výše uvedené děti hovoří českou nebo slovenskou podobou češtiny nebo slovenštiny. Z toho důvodu není možné využít romštiny

v přípravných a prvních třídách, jako pomocného vyučovacího jazyka (Šišková et al, 2008, s. 110-111).

Výchova v rozvoji jazyka, jak uvádí Jirasová et al. (2008), v romské rodině není dostačující pro potřeby školy, ale pro život v romském společenství je uspokojující. Evropské děti formulují slovy obsahy a romské děti emoce. Romské děti mnohdy postrádají materiální zabezpečení, avšak emocionální a citové strádání neznají (Šišková et al., 2008, s. 216).

Šormová (2016), popisuje jak porovnání úrovně vědomostí romských a neromských dětí, které se účastnily předškolního vzdělávání, docházíme k tomu, že romské děti mají menší schopnost identifikace alespoň deseti hlásek oproti neromským dětem. Mnoho romských dětí má češtinu ovlivněnu prvky romského jazyka, případně etnoletu. Romské děti mají málo dostatečné řečové vzory rodičů, protože Romové často neovládají dobře češtinu. Dítě má malé množství řečových impulsů, rozvíjejících, upevňujících a prohlubujících jazykovou úroveň dítěte. K tomu chybí trénink krátkodobé a dlouhodobé paměti, což se projevuje tak, že dítě není schopné opakovat delší část textu. Má také problém v rozlišení struktury věty. Slovní zásoba je klíčová v oblasti úspěšného čtení a pochopení textu. V předškolním věku, tedy v předčtenářském období, je klíčovým pramenem nových výrazů mluvená řeč, v pozdějších dobách především psaný jazyk. Dítě, které nedokáže dobře číst dostačující kvantum textů, má snížené množství slovní zásoby (Šormová, 2016, S. 74-75).

Z výsledků šetření, vyvozuje Šormová (2016) tři oblasti, které ovlivňují úroveň čtenářské gramotnosti romských dětí. Základní oblastí je rozvoj předčtenářských dovedností u předškolních dětí. Čtenářská dovednost se totiž začíná formovat již v předškolním věku. I když rodiny romských předškolních dětí dětem čtou, je potřeba věnovat pozornost třeba čtenářským klubům nebo podnitit docházku romských dětí do předškolního zařízení. Další oblastí, která hraje roli v rozvoji čtenářských dovedností romských dětí je materiální zabezpečení učeben. Školy mají zařízené knihovny. Třídy však vykazují nízkou vybavenost knihami. Velká část romských dětí má k literatuře pozitivní vztah, ale potřebují poradit, jakým způsobem si mají vybírat literaturu ke čtení. A třetí oblastí je samotná technika čtení a práce s textem ve vyučovací hodině. Do výuky je vhodné zařazovat větší množství četby potichu, čtenářských dílen nebo využít projekty i v ostatních předmětech. Zároveň by se školy měly snažit zařadit do výuky podporující mechanismy pro děti, které jsou v četbě pozadu za ostatními vrstevníky. Jednou z možností

je využití asistenta pedagoga, který by mohl pomoci podpořit romské děti ve čtenářské aktivitě (Šormová, 2016, s. 146-147).

Zpráva o stavu romské menšiny (2020) popisuje, že v roce 2020 byla podporována oblast romské kultury, jazyka a dějin, a to ze státního rozpočtu, díky dotacím, které byly poskytnuty MŠMT¹, MK² a Úřadu vlády ČR. Zpráva upomíná na potřebu zařazení látky o romské kultuře, jazyku a dějinách do rámcových vzdělávacích programů ve všech druzích vzdělávání. MŠMT přislíbilo, že splní tento požadavek do konce roku 2023 (Zpráva o stavu romské menšiny, 2020, s. 62).

2.3 Vztah Romů ke vzdělávání

Dosažené vzdělání romských rodičů, podle Beňáka (2022), je jeden z aspektů, který ovlivňuje touhu dítěte po vzdělávání a jeho vztah ke vzdělávání. Mezi Romy, žijícími ve vyloučených lokalitách, je velká část Romů, kteří mají pouze základní vzdělání. Avšak v současné době je již mnoho romských rodičů, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání. V romských rodinách někdy převažuje stereotyp, kdy nemají kladný vztah ke vzdělání, přistupují k němu tak, že se jim vzdělání nevyplatí. Vycházejí ze zkušeností, kdy romský mladý člověk vystudoval a nenašel odpovídající zaměstnání. Tento příběh je pro řadu Romů demotivační k vlastnímu vzdělání. Myslí si, že v české společnosti nemají šanci na úspěch. Romové hledí na ty úspěšné jako na výjimky. Při setkání s romskými žáky osmých a devátých tříd vyplývá nedůvěra ve zlepšení stavu, kdy by vzdělání bylo pro ně prospěšné. Mají obavy z neúspěchu, ačkoli jsou to žáci, kteří jsou chytrí a rádi by žili stejně jako druzí (Beňák, 2022, s. 8).

Beňák (2022) poukazuje na studii ministerstva práce a sociálních věcí, kdy školní úspěšnost je přímo závislá na přípravě do školy. Pokud rodiče nejsou schopni dítěti vytvořit základní podmínky pro domácí přípravu, vymezit místo, kde by mělo dítě klid na učení a místo, kde by mohlo psát domácí úkoly, uvedený soubor jevů má negativní dopad na vzdělání dítěte. A když jde daný jev ruku v ruce s malou potřebou vzdělávání rodičů malých Romů, jsou uvedené skutečnosti pro dítě velmi špatnou motivací ke kladnému vztahu ke vzdělávání (Beňák, 2022, s. 8).

¹ Ministerstvo školství a tělovýchovy

² Ministerstvo kultury

Jak tvrdí Štofej (2013), po roce 1989 se násobně snížilo množství romských dětí docházejících do mateřských škol. K tomuto jevu docházelo především u rodin ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a u romských rodin žijících v chudobě. Dále mnohdy rodiny měly pocit, že není dobré a potřebné odtrhovat děti z rodinného kruhu. Převažoval strach matek o děti, negativní vztah k mateřským školám a nemožnost financování pobytu dětí v mateřské škole. Důvody k nevyužívání předškolních zařízení souvisí s problémy rodičů v oblasti bydlení, zdravotní péče, školství, kultury, sociální sféře a vyloučených sociálních oblastí (Bittnerová et al., 2013, s. 179).

Štofej (2013) popisuje, jak je vztah rodičů k předškolnímu vzdělávání pod vlivem představ členů sociálních skupin a slabých vazeb. Představy jsou interpretovány úhlem pohledu romských rodičů. Rodiče vnímají bariéry, které souvisí se životem v sociálně vyloučených lokalitách. Bariéry souvisí s nedostatečnou informovaností, institucionálními bariérami a bariérami navazujícími na život v sociálně vyloučeném prostředí. Představy týkající se vzdělávacích institucí hrají výraznou úlohu ve vztahu romských rodičů ke vzdělávací dráze svých dětí. Při rozhodování o zařazení dítěte do předškolního vzdělávání, hrají roli představy rodičů a jejich ochota překonávat uvedené bariéry (Bittnerová et al., 2013, s. 200).

Romové, podle Řičana (1998), vnímají školu jako tzv. „bílou“, tudíž převážně jako represivní zařízení. Nemají k ní důvěru, čímž daný pohled přenáší na děti. Nedůvěru rodičů je potřeba překonat, neboť bez podpory rodičů nemá pedagog romských dětí velkou vyhlídku na úspěch. Někteří Romové si považují vzdělání méně než zbytek společnosti. Jsou však případy, kdy jsou Romové ochotni investovat do vzdělávání svých dětí. Mnozí rodiče vidí nebezpečí odcizení vlastních dětí od rodiny. Jedním z faktorů neúspěchu ve vzdělávání je vysoká nepřítomnost ve škole. Nedostatečná docházka je způsobená malým zájmem rodičů o pravidelnou docházku dětí do školy. Nedostatečná školní příprava a minimální součinnost se školou, především u dětí s nejslabším hodnocením a chováním. Klíčové je vytváření vztahu mezi školou a veškerým lokálním romským společenstvím. Budování vztahu vzniká již při zápisu, kdy je třeba romským rodičům věnovat pozornost, trpělivý přístup, vlídnost a zachovávání kontaktu po celé období, kdy dítě chodí do základní školy. Vhodné je navštívit rodinu a samozřejmě uvítat rodinu, když navštíví školu. Při komunikaci by měli učitelé vystupovat pozitivně, ocenit snahu, pochválit dítě, výtky sdílet věcně, bez emocí a šetrně, spíše popisovat. Jednat citlivě zvláště s matkami, které pobývají s dětmi více času a v tradiční rodině podléhají mužům. Matky mohou být

možnými spojenci školy. V případě vážného rozhodování je důležité respektovat autoritu romského otce. Při komunikaci s romskými rodiči je důležité vůči nim zachovávat respekt (Říčan, 1998, s. 113-114).

Šormová (2016) popisuje, jaké byly vzdělávací výsledky romských žáků, kteří navštěvují školy s nízkým zastoupením romských žáků rozdílné než výsledky romských žáků ze škol, kde je větší zastoupení romských žáků. Šetření ukazuje, na složité rodinné zázemí romských žáků. Žijí v hůře vybavených domácnostech, mají méně vzdělávacích podnětů a menší množství literatury. Jejich finanční, společenské a kulturní postavení je nízké. Rodiče mnohdy nemají plnohodnotné povolání. Rodiče kladou malé vzdělanostní nároky, než jsou kladeny na ostatní žáky z většinové společnosti. Romští žáci málokdy plánují svou vzdělávací cestu (Šormová, 2016, s. 52).

Beňák (2022) nepotvrdil tvrzení, kdy zájem romských žáků o vzdělávání se snižuje díky dřívějšímu zrání romských dětí. Výše uvedené tvrzení považuje autor spíše jako dohad. Avšak klíčovým problémem je absence dětí v předškolním vzdělávání, kde se vytváří pozitivní vztah ke vzdělávání. V mateřských školách neprobíhá soutěžení, výchova je postavena na spolupráci. Pro romské děti je náročné soutěžit. Rodiče jsou si vědomi toho, že má dítě do chodit do školy. Avšak nekladou na tento fakt důraz. Rodiče děti velmi často chválí za úplně jiné věci než za jedničky. Ale situace se začíná měnit. Zvyšuje se počet romských studentů, kteří dokončí střední školu. Jedním z motivačních faktorů pro rodiny je stipendium na vysokých školách. Některé neziskové organizace pomáhají romským rodinám a vysvětlují jim, aby zapsali své dítě do jiné než spádové školy pro vyloučené lokality (Beňák, 2022, s. 9).

Prokop (2019), poukazuje na výzkum Roma Survey z roku 2011, kdy Romové, kteří prožili diskriminaci při hledání zaměstnání, mají mnohem menší aspirace v oblasti vzdělávání vlastních dětí. Přibližně osmnácti procentům romských rodičů stačí, když syn ukončí základní školu. V případě dívek je to dvacet šest procent. Romové, kteří nebyli diskriminováni při zajišťování zaměstnání, mají nízké aspirace na vzdělání nejvíce tři až pět procent. Přibližně čtyřicet procent Romů zvažuje, že by jejich děti měly dosáhnout středoškolského či vysokoškolského vzdělání. Diskriminaci prožilo dvacet procent Romů, a ti by chtěli pro své děti středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání (Prokop, 2019, s. 118).

3 VDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Míra vzdělání romské populace v ČR, podle Šormové (2016), je dlouhodobě značně malá a mnoho neroste ani v dnešní generaci. Ve zprávě o situaci romské populace v ČR z roku 2012 se uvádí, že velká část romských žáků odchází do učňovských oborů, které ukončí výučním listem. Mnohem nižší část romských žáků odchází na střední školy s ukončeným vzděláním s maturitou. To se projevuje také na velmi malém počtu romských studentů, kteří pokračují na vyšší odborné škole, či škole vysoké. Proto se stále nedaří zvednout vzdělanostní hladinu Romů, která ovlivňuje zlepšení jejich možností na trhu práce a zároveň jejich společenské postavení. Velmi důležitou úlohu, pro rozvoj čtenářské gramotnosti dítěte, hraje zvláště vzdělání matky. Výzkumy poukazují na to, že romské ženy ukončily ve velké většině pouze základní vzdělání, případně střední školu bez maturitní zkoušky. Obyvatelé žijící ve vyloučených lokalitách mají nejvýše základní vzdělání. Střední škola bez maturity se týká jen jednotlivců. Velká část romských žáků nemá ukončenou povinnou školní docházku v 9. ročníku, nebo vůbec nepostoupí ke vzdělávání na střední škole. Společenské, ekonomické a vzdělanostní postavení rodičů hraje významnou roli v dalším vývoji dětí. Poměry v rodinách dětí Romů jsou srovnatelné s poměry v dělnických rodinách (Šormová, 2016, s. 71).

Beňák (2022), poukazuje na vznik škol ve vyloučených lokalitách, kde je většinový podíl romských dětí. Příčinou tohoto jevu je segregace. Ve spádových školách vznikly školy, kde se převážně vzdělávají romské děti. V některých místech segregace vznikla přirozeně a v některých místech cíleně. Do některých škol jsou cíleně přihlašováni romské děti. Jedním z dalších důvodů je preference romských rodičů zapsat děti do dané školy. Stejně tak, jako si neromští rodiče mezi sebou říkají, která škola je vhodná, a která ne, zrovna tak sdílejí své poznatky mezi sebou romští rodiče. Akorát je otázka preferencí. Romští rodiče preferují bezpečnou školu a nadšení dětí. Tento fakt je běžný, liší se však v představách. Z daného důvodu vznikají preference, které vedou k vyšší soustředěnosti romských žáků v některých školách. Některé školy přistupují k této skutečnosti vstřícným způsobem, někde se snaží ponížít počty romských žáků ve třídách, na žádost romských rodičů. Problematické je, když se vytvoří romská a neromská třída. Ve školách by měly být třídy složené z různých typů žáků. Školy také s vyšším počtem romských žáků čelí odchodem neromských žáků ze školy, a tím opět narůstá počet určitých skupin žáků ve škole. Tato skutečnost ovlivňuje kulturu a klima celé školy. Požadavky učitelů na žáky vychází z nízkých ctížádostí a záměrů romských žáků. Snaha neromských rodičů vyhýbat

se třídám, kde je vyšší podíl romských žáků, nevychází z většího temperamentu romských žáků. Neochota spíše závisí na vzájemných vztazích mezi romskými a neromskými spoluobčany. Velmi často mezi spoluobčany vládnu stereotypy a málo pozitivní očekávání vůči Romům, která ve společnosti jsou. Ve chvíli, kdy se toto povede přestat, zmizí problémy (Beňák, 2022, s. 10).

Prokop (2019) popisuje, jak je pro český vzdělávací systém velmi závažné, když ve vyloučených lokalitách, skoro dvě třetiny Romů nemá ukončené učňovské vzdělání. Je to varující signál, který upozorňuje na zvyšující se množství mladých lidí, kteří neukončili středoškolské vzdělání. Netýká se to pouze Romů, vychováváme si pokolení mladistvých, kteří budou stíženi nezaměstnaností (Prokop, 2019, s.119).

3.1 Problematika rovných příležitostí

Valenta (2011) ve svém výzkumu nazvaném: „Problematika rovných příležitostí ve vzdělávání v českých komunikačních prostředcích (v období březen 2008 až březen 2009)“ poukazuje na nejčastější fenomén, kterým byla diskriminace Romů. Diskriminace se projevovala začleňováním romských dětí do praktických a speciálních škol i když by mnohé děti zvládly požadavky běžných základních škol. Nejčastější příčinou začleňování romských dětí do praktických škol byla uváděna zvyklost zařazování romských dětí, což byl nešvar éry předchozího státního systému. Za tímto fenoménem, stojí mimo jiné praxe některých speciálně pedagogických center, rozhodnutí rodičů romských dětí a jejich sociální statut, ale i množství praktických škol v určité lokalitě. V částech republiky, kde je nižší síť praktických škol, bývají romské děti bez problémů vzdělávány v klasických základních školách. Ale v lokalitách, kde se nachází více praktických škol, byl pozorován trend, zařazovat romské děti do výše uvedených škol. Romové jsou přesvědčeni, že jsou jejich děti na běžných základních školách diskriminovány, proto raději volí praktické školy, které často navštěvovali samotní rodiče. Důsledkem zařazování romských dětí do speciálních škol byla zjištěna vesměs snižující se úroveň jejich vzdělanosti (Kasíková et. al, 2011, s. 81).

Studie Levínské (2013), potvrzuje fakt, kdy se česká škola potýkala s kritikou, protože velké množství romských dětí nabývá základní vzdělání na praktických školách. Přecházení dětí na praktické školy se děje na základě zaběhnutého způsobu, mezi romskou menšinou a zbývající společností. Začleňování romských dětí do praktických škol je nevědomé. Mnohým účastníkům není známo, z jakého důvodu se tak děje. Setkání českých

učitelů s romskými dětmi a jejich rodiči často vnímáme jako svízelnou situaci, při níž vzniká napětí. Dana Bittnerová upozornila na situace, kdy se v romské rodině dítě rodí s úctou a rodina s obavami očekává nástup dítěte do základní školy. Dítě si ve škole musí obhájit svou podstatu neboli úctu, ve které je rodinou vychováváno, a která mu náleží. Svou podstatu a sociální statut obhajuje sdílenou mezigenerační zkušeností, aby se o sebe postaralo. Mnohdy právě chybějící znalosti a dovednosti v kombinaci „postarej se o sebe, jak umíš“, není vhodná k udržení dítěte na základní škole. Zahájení školní docházky je pro romské dítě velmi často setkání se stigmatem. Dítě se poprvé setkává s tím, že je jiné. Tato zkušenost může být důvodem prvotních konfliktů, ke kterým ve škole z pohledu rodičů dochází. Konfliktní situace mohou vyvolat dojem, že romské dítě na základní školu nepatří. Vzhledem k tomuto poznatku se rozhoduje o přestupu dítěte na praktickou školu. Základní škola vydá doporučení. Dítě bude vyšetřeno a na základě hodnocení dostane dítě doporučení k přestupu na základní praktickou školu. Romské dítě, které se tímto způsobem dostane do základní praktické školy zažívá přijetí vlastní komunity. Dochází ke stvrzení, kým dítě je. Zdá se, že není podstatná skutečná diagnostika, ale podstatný je především původ dítěte. Autorka dále sleduje, jakou roli hrají matky romských dětí, které udrží své dítě na běžné základní škole. Vzorek respondentů považuje základní praktickou školu jako běžnou součást života. Pro romské dítě není jednoduché absolvovat běžnou základní školu. Úcta a respekt k druhému člověku nejsou na českých školách běžné, navzdory tomu, kdy je humanizace v českém vzdělávání pokládána za podstatnou zásadu. Úcta k člověku však není samozřejmostí (Bittnerová, 2013, s. 115-128).

Váňová (2011), vnímá rovné podmínky jako zákonitost tvorby nebo usměrňování společenských poměrů mezi odlišnými sociálními třídami nebo jedinci na principu daných měřítek. Měřítko jsou považována za rovnocenná. Rovnost před Bohem, před zákonem, v oblasti politických práv a v oblasti přístupu ke vzdělání. Váňová dále definuje rovné příležitosti jako danou jsoucnost všech lidských bytostí, kteří mají stejnou možnost osobní realizace. Vlastní rozvoj osobnosti celostního člověka nebo pouze jednotlivosti. Rovné vzdělávací příležitosti považujeme jako skutečnou existenci možnosti vzdělání všech dětí. I děti s různými vzdělávacími možnostmi, a které žijí v nejrozmanitějších společenských okolnostech. Tématem rovných příležitostí se zabýval otec školské duchovní prvorepublikové reformy Václav Příhoda³ (Kasíková et al., 2011, s. 36-37).

³ Václav Příhoda (1889-1979)

Jak uvádí Straková (2011), národní a mezinárodní lidskoprávní organizace opakovaně poukazují na neúměrné množství romských žáků, které se vzdělávají ve zvláštních školách a tím pádem mají mnohem nižší následné vzdělávací možnosti. Ve výzkumech zcela chybí vzdělávací výsledky romských dětí v českých školách a v českém školském systému (Kasíková et al., 2011, s. 68-69).

Šormová (2016) poukazuje na to, jak se podstatná část romských žáků vzdělává v základních praktických školách. Data, která autorka udává jsou na základě výsledků zjišťování ministerstva školství z roku 2009. Školy, které pracují podle upraveného rámcově – vzdělávacího programu pro mentálně postižené, navštěvuje třetina romských žáků. Praktické základní školy nemohou nabídnout svým žákům stupeň vzdělání, který by byl srovnatelný s úrovní vzdělání běžné základní školy (Šormová, 2016, s. 43).

Při porovnání českého prostředí se zahraničím, podle Kasíkové (2011), jsou české školy v kontrastu. Kritika povinného vzdělávání poukazuje na vyhraněnost systému, která je mimořádně časná při porovnání s dalšími státy a vyplívá ze šetření PISA 2003. Žáci příliš brzy opustí běžný vzdělávací proud a jdou na výběrové školy, kdy ostatní nemají možnost vyrovnání určitých dispozic pro učení se. Ve výsledku dítě nedokáže ve škole využít vlastní vzdělávací možnosti. Víceletá gymnázia jsou hlavní příčinou variant ve zdarech úspěšnosti žáků. Avšak varianty poukazují na sociálně ekonomický a kulturní status rodin žáků. V případě víceletých gymnázií se tedy nepotvrdil, mezi lidmi rozšířený názor o výraznější kvalitě výuky oproti běžným základním školám, která by umocnila rozvoj vlastních vzdělávacích schopností žáků, kdy se zároveň prohlubuje jejich nadání. V praxi by se dalo říct, že víceletá gymnázia nejsou využívána výlučně ke vzdělávání vysoce nadaných žáků. Svým žákům nenabízí efektivnější výuku než běžné základní školy. Nevyznačují se vyšší úspěšností při přijímacích řízeních k vysokoškolskému vzdělávání (Kasíková et al., 2011, s. 21-23).

Prokop (2020) popisuje to, jaký má české školství charakteristický rys. Rysem českého školství je velmi rozdílná kvalita škol. Český vzdělávací systém příliš brzy selektuje žáky a neumožňuje svým žákům rovné příležitosti. V českých školách především převládá trend vysoké etnické segregace. Přibližně v osmdesáti školách je převaha romských žáků a ve sto třiceti školách je více než třetina romských žáků. Uvedená situace nevzniká tím, že by v daných oblastech žili především Romové. Poukazuje na vznik segregace. Problém segregace je velmi vážný, neboť úroveň vzdělání se ve vyloučených lokalitách zmenšuje a neprobíhá zlepšení situace. Mechanismy, jak segregace vzniká:

Segregace prostorová, která vychází ze skladby obcí a zároveň v nastavení spádových obvodů. Při daném druhu segregace dochází k manipulaci se spádovostí žáků. Prostorovou segregací se prohlubují rozdíly mezi školami. Většinou za nevhodným fenoménem stojí lokální politici, kdy se pod vizí takzvaně chránit školy hlavního vzdělávacího proudu, dopouštějí vylučování romských žáků do segregovaných škol.

Strategie škol se zaměřuje na udržení dobrého jména, etnické složení žáků ovlivňuje strukturu učitelů na dané škole. Školy, kde se nachází více žáků pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, mají spíše méně kvalitní pedagogické zastoupení.

Přístup rodičů, kdy rodiče si vybírají pro své dítě školu, která bude odpovídat jejich představám. V oblastech, kde se nacházejí vyloučené lokality, rodiče využívají školy podle své etnicity. Romští rodiče raději volí školy, které spíše vzdělávají romské děti a neromští rodiče si spíše volí školy, kde je nižší zastoupení romských žáků (Prokop, 2020, s. 40-41).

V závěru kapitoly nazvané „Segregace“ Prokop (2020), popisuje důvody na vzniku segregovaných škol. Počínaje systémovými důvody konče místními. Jedním ze zásadních faktorů je vznik spádových obvodů, které opisují socioekonomickou skladbu rodin. Města a obce vytváří spádové obvody tak, že vytváří segregované školy. Myslí si, že tak chrání vybrané školy. To znamená, segregaci umožňuje strategie českého vzdělávacího systému. Ve velkém se tak projevuje přenos vzdělávacích možností zprostředkováním socioekonomického postavení rodičů (Prokop, 2020, s. 42).

Ze zprávy o stavu romské menšiny (2020) vyplývá, že ve sféře vzdělávání se ustavičně nesnižuje množství segregovaných škol, nebo přinejmenším nezlepšuje kvalita těchto škol. V době uzavření škol, z důvodů pandemie, se ještě zvětšily rozdíly mezi romskými a ostatními dětmi. Což bylo důsledkem problematiky digitálního vyloučení romských žáků (Zpráva o stavu romské menšiny, 2020, s. 61).

3.2 Škola a její role při výchově Romů

Za neúspěchem romských žáků, jak tvrdí Beňák (2022), stojí mnoho různých vlivů, které působí na úspěch při jejich vzdělávání. Mezi nevhodné vlivy patří velmi malá účast romských dětí v předškolním vzdělávání. Tento fakt se často prolíná se stupněm sociálního vyloučení. Další významný podíl je v předčasném odchodu romských žáků ze vzdělávání, jak ze základních škol, tak i ze středních škol. Dalším faktorem je oddělení romských žáků, kdy vznikají romské třídy nebo romské školy v lokalitě. Autor také uvádí, že odchody

romských žáků ze základní školy jsou většinou v souvislosti s opakováním ročníku. Nejčastěji ročník opakují žáci druhého stupně, ale také nemalá část žáků propadá i na prvním stupni. Daná skutečnost ovlivňuje názor na učení i vztah ke škole a vzdělávání. Pokud žáci nedokončí devátý ročník základní školy, většinou už nenastupují do středních škol i když pro ně není tato možnost vyloučená. Mají možnost nastoupit do tzv. éčkových oborů.⁴ Ve chvíli, kdy se žáci dostanou do prvních ročníků středních škol, často je ukončí v prvním ročníku. Velice se rozrůstá možnost nezaměstnanosti lidí, kteří nedosáhnou vyššího vzdělání (Beňák, 2022, s. 9).

Romské děti, podle Sekyta (2008), mnohdy neprospívají již v první třídě základní školy. Proto opakují ročník, nebo odchází do zvláštní školy na základě školních a psychologických testů. Často i s průměrnými či nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. Přeražení často podporují i rodiče dětí. Dítě je ve zvláštní škole spokojené. Ve škole postupují s učením pomaleji a dítě má individuálnější přístup učitele. Návrat zpátky na běžnou základní školu není takřka možný. Po absolvování zvláštní školy se často stává, že inteligentní Romové nemohou vykonávat zaměstnání, které by odpovídalo jejich kvalitám a jsou celoživotně stigmatizováni. Každý zodpovědný pedagog by si měl položit otázku, jestli nejsou jiné cesty, jak pomoci romským dětem k úspěšnému vzdělávání. Největší chybou pedagogů je porovnávání romského dítěte s neromským dítětem. Považovat ho za stejné, akorát poněkud „zanedbané“. Idea, že když doplníme znalost vyučovacího jazyka, že se všechno ostatní zlepší, je mylné. Pak se může stát, že pedagog dojde k nesprávným závěrům, „že se nedá nic dělat“. Jediný pravděpodobný a smysluplný přístup musí vyplývat z informovanosti o individualitě romského dítěte, ze znalosti technik a významu rodinné výchovy dítěte v romských rodinách, ze znalosti jeho mimoškolní existence a jeho prostředí. Běžný pedagog tyto znalosti nemá, většinou je má pedagog ze speciální školy. Vzhledem k volnějším dispozicím a sníženému množství žáků ve třídě mohou tyto vědomosti využít ku prospěchu romských žáků. Práce těchto učitelů není mnohdy doceněná a společnost jí nevnímá jako cennou. Jejich snahy jsou znehodnocovány proto, že absolvování zvláštní školy jejich žáky sociálně znehodnocuje a profesně charakteristicky deklasuje (Šišková et al., 2008, s. 214).

Důležitým prvkem, jak říká Šotolová (2013), pro uskutečnění multikulturní výchovy je výchova příštích učitelů ke snášenlivosti a respektu jiných kultur. Dalším

⁴ Nižší učňovské vzdělání

důležitým aspektem je společné sdělení s cílem najít nové, zajímavější a funkčnější formy edukace romských dětí. Je zavádějící najít jediné funkční a krátkodobé řešení, ale je potřeba vybudovat mozaiku drobných návrhů na vývoj, kterým se bude budovat spolupráce na základě součinnosti a tvůrčího vývoje obou stran (Šotolová, 2013, s. 123).

Šormová (2016) uvádí, že soubor jevů v oblasti umisťování romských žáků do praktické školy je velmi složitý a souhrnný. Ovlivňují je tři subjekty, které ne vždy pracují s prospěchem pro dítě. Těmi subjekty jsou škola, rodina a pedagogicko-psychologická poradna. Vzhledem k často nízké informovanosti romských rodičů, jakou roli hraje v životě dítěte přechod na základní školu praktickou. Mnohdy romští rodiče sami usilují, aby jejich dítě bylo přeřazeno do praktické školy. Často z důvodu lepších známek, bezpečného prostředí nebo z důvodu, že již v praktické škole mají staršího sourozence. Autorka uvádí text Fremlové roku 2014, kdy Fremlová tvrdí, jak mnozí pedagogové ve střední a jihovýchodní Evropě zastávají názor, že segregované nebo speciální vzdělání je nejvhodnější způsob vzdělávání romských žáků. V poslední době Česká republika více kontroluje počty romských žáků na praktických základních školách. Na základě výsledků České školní inspekce byly zjištěny nedostatky v začleňování romských žáků do podpory LMP⁵, se souhlasem rodičů, efektivního využívání diagnostických pobytů dětí a prakticky nemožnost návratu do běžné základní školy. V praktických základních školách bylo zjištěno, že jsou v rozporu se školským zákonem. Neboť mají podle zákona poskytovat vzdělávání podle RVP⁶, ale tyto požadavky v mnoha případech neposkytovaly. Z toho důvodu nadměrný počet romských žáků nedostával vzdělání podle svých možností. Neboť mnoho žáků bylo špatně diagnostikováno a nemělo LMP. Podle dalších sociologických výzkumů mohou romští žáci dokončit základní vzdělávání se svými stejně starými spolužáky. Složitější je situace u romských chlapců než dívek. Český jazyk dělá dětem problémy již od první třídy. Je to proto, že v mnoha případech romské děti nenavštěvují předškolní zařízení a český jazyk znají pouze z rodinného prostředí. Nevhodná situace nízkého vzdělání Romů v České republice není zapříčiněná tím, že se veliké množství romských žáků vzdělává v praktických základních školách. Přesunutím romských žáků na běžné základní školy se problém nevyřeší. Žáci, kteří jsou přeřazováni na praktické základní školy, vykazují v testech inteligence horší výsledky z důvodů nedostatečné

⁵ Lehké mozkové postižení

⁶ Rámcový vzdělávací program

znalosti češtiny. Mnoho romských dětí hovoří romským etnoletem češtiny a znalost češtiny je násobně nižší než u neromských dětí. Dalším faktorem je, že romské děti nenavštěvují mateřské školy, nebo naopak navštěvují mateřské školy určené pouze pro romské děti, tím vzniká jazyková bariéra (Šormová, 2016, s. 53-54).

Nechť k inkluzivnímu vzdělávání, podle Prokopa (2019), bude pro společnost velmi drahé. Odchod žáků ze základní školy na víceletá gymnázia dopadá na základní školy, kde zůstávají průměrní žáci s horšími výsledky. Když se podíváme do praktické školy v Praze, nepotkáváme zde hendikepované žáky, ale převážná část žáků jsou romští žáci. Na chodbách je větší pořádek než na škole, kde se vzdělávají elitní žáci. Dále autor tvrdí, že ve zprávě ombudsmana, je ve čtyřiceti školách více jak třetinový podíl romských žáků. Z těchto škol je asi v osmi školách vzděláváno 100 % romských žáků. Jsou to školy v lokalitách jako je například Chánov. Je to nešťastný důsledek prostorového vyloučení. Mnoha lokálními aktéry z mnoha důvodů zmíněná struktura vyhovuje. Sníží se stížnosti rodičů u zřizovatele, tzv. „lepší“ školy jsou zbaveny rizik. Rodiče, kteří vítají nižší nároky na vzdělávání svých dětí takovýto fakt také velmi uvítají, protože školy jsou pro jejich děti méně náročné, a tudíž jsou jejich děti spokojené. Pokud etnikum ve škole dosáhne vyššího procenta, zbytek rodičů se začne škole vyhýbat. Začnou si hledat nespádovou školu, do které mohou dítě přijmout pouze za předpokladu, že mají volnou kapacitu žáků, což velice často mají. Systém vylučování žáků, zdá se, vyhovuje všem. Tedy kromě žáků, kteří jsou segregováni, a kteří se často ani nedostanou na střední školu. Ale tento systém se také týká daňových poplatníků. Nezaměstnanost a s ní přicházející problémy, se dotýkají všech občanů, tedy celé společnosti. Kvalita vzdělání velmi silně ovlivňuje zaměstnanecké aktivity Romů z lokalit, které jsou ohrožené sociálním vyloučením. Hlavním činitelem zaměstnanecké aktivity nebyl etnický původ, ale nízké vzdělání Romů. S největší pravděpodobností se bude situace ještě zhoršovat. V této době je v krajích, kde se hromadí problémy, více než 10 % dětí, které jsou demotivovány rodinným prostředím a zároveň vylučujícím a málo kvalitním vzděláváním, kdy dítě nedosáhne ani vyučení nějakému oboru. Vylučujícím systémem si vytváříme generaci nejmladších Romů, která při ekonomické krizi a stagnaci nabude ohromných rozměrů a zvýší se neskutečně nezaměstnanost. A v tu chvíli bude mít stát obrovské výdaje, mnohem vyšší, než kdyby už od počátku navýšil výdaje na vzdělávání Romů (Prokop, 2019, s. 77-78).

Prokop (2019) dále poukazuje na hlavní důvod odporu proti inkluzi. Tím je obava, že začleňování Romů do běžných tříd základních škol. K zařazování romských dětí se více méně nenavýšilo, což nelze považovat za úspěch (Prokop, 2019, s. 80).

Podle Balvína (2004) je nejdůležitějším vychovatelem učitel, který podporuje rozvoj totožnosti romských žáků. Ale ani učitel neovlivňuje žáky sám, bez přispění ostatních aktérů vzdělávání (Balvín, 2004, s. 27).

Pokud chtějí romští pedagogičtí asistenti a čeští učitelé pochopit složitost vzdělávacího ovlivňování se všemi souvislostmi, jak uvádí Balvín (2004), v oblasti sociální, kulturní, historické, měli by se seznámit se zázemím a životem romské komunity i s jejími kořeny. Romská tematika je pro učitele stále současná a specifika práce a při výuce romských dětí je velmi výrazná. Učitelé mají k dispozici poměrně velké množství literatury o Romech (Balvín, 2004, s. 29-30).

Ve chvíli vstupu romského žáka do školy, jak popisuje Balvín (2004), vzniká jeho vazba na učitele, avšak žák je stále ve velmi těsném vztahu ke své rodině, stejně to platí u neromských dětí. Avšak vztahy rodiny ke škole mají charakteristická specifika, která by měl učitel, který má vědomosti o multikulturní výchově, znát a přistupovat Romům s respektem. Ve chvíli, kdy se povede navázat vztah romského dítěte k učiteli, má dítě velkou šanci na úspěch ve vzdělávání (Balvín, 2004, s. 44).

Ve výzkumné zprávě Prokopa (2020) je uvedeno, jak velmi záleží především na mateřské škole. Ve chvíli, kdy děti, žijí ve vyloučených lokalitách a jsou ohrožené sociálním vyloučením, mají násobně vyšší možnost se začlenit do běžné základní školy, když navštěvují alespoň po dobu dvou let mateřské školy. I v případě, ovlivňuje-li děti vzdělání rodičů etnicita a místo, kde se svými rodiči žijí. Výsledky výzkumu, kterého se zúčastnilo 756 romských rodin přibližně z 80 oblastí vyloučených lokalit a 350 neromských rodin. Výsledkem je, že předškolní výchova a vzdělávání velmi souvisí se zařazením dítěte do běžné základní školy. Mateřská škola romským dětem napomáhá v rozvoji jazykových dovedností. Dále začleňuje romské dítě do kolektivu a socializuje ho (Prokop, 2020, s. 38).

3.3 Klíčové oblasti podpory romských dětí

Klíčové oblasti podpory ve vzdělávání podle Šotolové (2013):

Předškolní vzdělávání: velká část romských dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí je znevýhodněna již v předškolním věku. Ve chvíli, kdy není připravena k nástupu školní docházky. V místech, kde se nachází více romské populace je nutné zvýšit množství asistentů v mateřských školách, kteří podporují romské děti při komunikačních a adaptačních potížích napomáhají při řešení nedostatků v komunikaci učitelů mateřských škol s dětmi a rodiči.

Základní vzdělávání: podpořit vedení škol při vypracovávání školních vzdělávacích programů, jak zapracovat do programů témata romské historie, kultury a jazyka. Podle možností a potřeby zajišťovat místa pro romské asistenty a jejich zapojení do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zhotovit způsob pomoci při přechodu žáků z programu zvláštních škol do základních škol. Zlepšovat programy pro žáky, kteří odešli ze základní školy s nedokončeným základním vzděláním. Připravit romské děti na přijímací zkoušky na střední školu.

Poradenská činnost při výběru povolání: vhodné by bylo zhotovit způsob, kdy by asistent pedagoga, výchovný poradce školy, poradenské pracoviště a poradenská střediska při úřadech práce, zajistili podporu rodině romského dítěte při výběru budoucího povolání.

Podpora žáků a studentů při sekundárním a terciálním vzdělávání: poskytovat nabídku programů pro přípravu romských žáků do střední školy nebo na vyšší odborné školy, na vysoké školy. Poskytnout peněžní příspěvek na přípravu k přijímacím zkouškám na vysoké školy.

Podpora smysluplného trávení volného času: na lokální úrovni vytvářet aktivity, které by zapojily do zájmových kroužků romské děti. Kde se uvedené aktivity daří, tam se dosáhlo mnoho úspěchů, jež jsou inspirací pro ostatní.

Podpora uměleckého nadání romských dětí: romské děti mají často pohybové, hudební nebo výtvarné nadání, jsou to pro ně přirozené aktivity. Nadané romské děti se uplatní v hudebních školách, nebo ve školách, kde je rozšířená hudební, výtvarná a pohybová výchova.

Šíření informace o Romech: využívání výtisků, které popisují život, tradice a kulturu Romů, je to nutné zejména k vylepšení znalostí pedagogů, se záměrem motivovat je k podporování romských žáků.

Výchova k toleranci: měla by prolínat školní výchovou všeho druhu, tedy počínaje mateřskou školou, konče školou vysokou.

Příprava pedagogů: pedagogové jsou nejdůležitějším činitelem, který je zodpovědný, do jaké míry a jak se povede uskutečňovat plány začleňování etnických menšin a odstraňování předpojatostí proti Romům a jiným etnikům. Multikulturní vzdělávání by mělo probíhat v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků napříč všemi stupni vzdělávání.

Vzdělávání a výchova dospělých Romů a spolupráce se školami a školskými zařízeními: upevňovat kooperaci s rodiči romských žáků, studentů, zajistit další iniciativy, začlenit rodiče do činnosti školy, různých Rad školy. Ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR zajistit rekvalifikační programy pro romské rodiče (Šotolová, 2013, s. 54-60).

Předškolní výchova a vzdělávání, jak říká Prokop (2019), se nedostává především dětem z vyloučených lokalit. Otázka je, z jakého důvodu tyto děti mateřskou školu nenavštěvují. Romové mají obavu z nevráživého okolí. Ale velkou roli hrají argumenty spojené s náklady za stravování, vybavení, výdajích za cestu do mateřské školy a uvádějí, že mají doma nepracujícího příbuzného, který se o dítě dokáže postarat. Pro takové rodiny bychom měli mít strategii motivace, aby se zvyšovala šance, aby jejich děti neuvázly v chudobě (Prokop, 2019, s. 85-86).

Swart (2020) ve studii poukazuje na školy, které jsou ve výzkumném vzorku, které se snaží odstranit finanční bariéry, a tím podporují žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zajišťují pro žáky školy v přírodě, kde minimalizují náklady, zajišťují zdarma mnoho služeb pro žáky, případně pořádají aktivity, které nejsou potřeba financovat, jako jsou různé kulturní a společenské akce. K sociálnímu znevýhodnění žáků, musí školy přistupovat citlivě, neboť negativní dopady na vzdělávání mohou být velmi významné. Učitelé by měli mít vyšší aktivitu svého profesního rozvoje a měli by být otevření k novinkám ve vzdělávání. Měli by mít na pracovišti kvalitní vztahy. Mezi důležité faktory při vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí je role zřizovatele. Mají vliv na to, jak uspořádají spádové oblasti školy, jak zajistí školu finančně. Mohou ovlivnit i podporu školy v zaměstnanecké politice, jako je třeba dostupnost bydlení učitelům, či částečné financování lidských zdrojů (Swart et al., 2020, s. 8-9).

Projekt Karla Holomka, nám představuje Balvín (1999) jako projekt, který zdůrazňuje komplexní východisko, kdy z tradice české školy a respektování náležité informovanosti o romském prostředí, vytvořil popis jednotlivých kroků.

1. Respektování odlišností romského dítěte školou.
 2. Propojení rodinných návyků a chápání různorodých aktivit dětí, které je naplňují radostí, jako součást výuky.
 3. Zvládání nepodnětného prostředí.
 4. Vyrovnávání se s jazykovými bariérami.
 5. Zvýšení pomoci a změně v oblasti zvláštních škol a přípravných tříd.
 6. Podpora nadání a schopností již v prvních třídách.
 7. Zavedení multikulturní výchovy, kterou je možné chápat jako klíčovou přeměnu v našem školském systému, kdy bude kladen důraz na změnu při vzdělávání učitelů, na změnu v myšlení a více všech zapojených klíčových hráčů ve školství.
- Přišel čas, kdy i MŠMT dospělo k závěru, že by měly nastat zásadní změny (Balvín et. al., 1999, s. 19).

3.4 Spolupráce školy a romské rodiny

Spolupráce s romskými rodiči, podle Sekyta (2008), je klíčová. Učitel by měl provést několik kroků, které jsou vstřícné. Především by si měl dát pozor, aby předvolání do školy, kdy dítě něco provede, nebylo považováno za způsob navázání kontaktu. Nebývá pravidlem účast romských rodičů na třídních schůzkách. Rodiče romských dětí nevycházejí z dobré zkušenosti se školou. Zkušenost z dětství si přenáší do dospělého věku. Návštěva rodiny je nejlepší formou navázání kontaktu s rodinou a budování vztahu mezi učitelem a rodiči. Pozvání může být učiteli nabídnuto i dítětem. Romové jsou vnímaví na vyjádření uznání a respektu. Pokud se učitel bude chovat uctivě a s respektem, může projednat i nepříjemné záležitosti. Projevy úcty se nevyjadřují jen slovy, ale i srdečným chováním. Učitel by se neměl chovat jako nadřizený. Učitel by dítě neměl kritizovat před dítětem, ale jen mezi rodiči. Měl by být upřímný a nepřetvařovat se. Pokud se nepovede navštívit rodinu doma, pozve učitel rodinu do školy, ale pouze ohledně neutrální záležitosti. Kritiku si má učitel nechat pouze mezi čtyřma očima, nikdy nekritizuje před dítětem, nebo před jiným učitelem (Šišková et al., 2008, s. 221-222).

Důležité je, podle Beňáka (2022), aby se budovaly mosty na obou stranách. Z tohoto důvodu vnímá autor situaci jako těžkou. Protože školy, které jsou spádové pro vyloučené lokality, mají řadu problémů, které vyplývají především ze socioekonomického statusu rodin. Rodiče se často sami účastnili pouze výuky na zvláštní škole, kde často zde nastávají nevhodné jevy. Pro školy je náročné řešit situace, když nemají dostatečné

množství podpůrných opatření a možnosti rady a pomoci odborníků. České školy velmi často záleží na vztahu s rodiči a ve chvíli, kdy komunikace nefunguje podle potřeby, mnohdy neví, jak si najít cestu k rodině. Školám scházejí sociální pedagogové i školní asistenti. A pokud ve škole jsou, přesto často neznají, jak mají své úkoly naplňovat. A pokud ano, tak mají pouze omezené možnosti, a naopak ve vyloučených lokalitách žijí desítky rodin, které by potřebovaly podporu (Beňák, 2022, s. 9).

Na základě tvrzení Balvína (2004), je jeden z nejpodstatnějších činitelů pozitivní přístup učitele k romským žákům. Avšak zkušenosti mnoha škol upozorňují, že upřímný a kladně laděný humanistický postoj, který se zakládá na filozofii pedagogického optimismu, je u pedagogů spíše v menším poměru. Ve Zprávě o situaci romské komunity v České republice vydané roku 1997 je uvedeno, že dospělí Romové nikdy nezmínili osobnost učitele, pokud se dotýkají tématu, kdo je v životě ovlivnil. Přesto je potřeba uznat, že je velký rozdíl přístupu učitelů v dnešní době, než byl v době totality. I tak je důležité si uvědomit, jak je osobnost pedagoga významná. Pedagog je prvotní osobou, která stojí na začátku vývoje začlenění romské mladé generace, avšak pracovníci škol nejsou dobře profesně připraveni. Při sledování nálady ve školách a z postoje pedagogů, vnímáme pochybnosti při práci s romskými dětmi, často jejich výchovu učitelé považují za zbytečnou. Autor uvádí, kdy by možným řešením mohlo být seznamování studentů na fakultách s poznatky o Romech a jejich komunitě. Samozřejmě klíčové je obnovení filozofie výchovy a etiky učitelské práce. Dále by si měl učitel při výuce Romů uvědomit, že neučí děti svého národa, ale děti národnosti odlišné, které mají jinou kulturu a k jejichž kultuře by měl přistupovat s úctou a zároveň by se s ní měl seznamovat a měl jí rozvíjet (Balvín, 2004, s. 39).

Změny, které budou kladeny při výchově a vzdělávání romských žáků, podle Balvína (1999), budou zaměřeny na učitele a jejich vzdělávání v oblasti výchovy romských dětí a žáků. V procesu vzdělávání učitelů by měla být jednota mezi vzděláváním a výchovou. Pojem učitelského povolání nezahrnuje pouze osvojování rozumových vědomostí a způsobů, jak mít vliv na žáka. Právě při kontaktu s romskými žáky by měl mít učitel univerzitní vzdělání, nejen v oblasti technokratické, ale i humanitní a filozofické, kdy by měl umět pracovat s odlišnostmi, hodnotami lidství a měl by umět rozlišovat mezi různými příslušníky lidského rodu. Pojetí vzdělávání učitele romských dětí a žáků by mělo zahrnovat i znalosti v oblasti historie, kultury a jazyka, a také komunikační dovednosti (Balvín, 1999, s. 50-51).

3.5 Sociální pedagog jako systémová podpora

Změna, kterou připravuje MŠMT⁷, podle Beňáka (2022), kdy by byl sociální pedagog jako součást týmu na školním pracovišti, považuje autor článku za důležitou, a bylo by potřeba ji finančně ukotvit. Služby sociálních pedagogů by mohly sdílet i další školy. Sociální pedagog je odborník, kterého není potřeba na každé škole. Jeho služba by měla být přístupná v určitém rozsahu. Měl by být odborník kromě pedagogiky, také v oblasti sociální práce, která je klíčová pro školy, které se nachází ve vyloučených lokalitách. Měl by umět komunikovat se složitým klientem, měl by mít znalosti dané lokality. Měl by se umět v této lokalitě pohybovat, měl by dokázat rozpoznat, jestli nebude třeba jednat s rodiči ve škole, či spíše mimo ni. Je to náročné, ale určitě by se tento přístup společnosti vyplatil. Složitá situace nastala v době pandemie covid-19, kdy školy přešly na distanční výuku, neboť bydlení a vybavení domácností ve vyloučených lokalitách je velmi zoufalé (Beňák, 2022, s. 10).

Zajíčková (2022) popisuje, jak každá škola má svá specifika, ale ze zkušenosti vidí vhodný krok ke zvýšení pomoci v poradenském pracovišti o pozici sociálního pedagoga. Ačkoli jde o obor žádaný, je to akreditovaný magisterský obor, v tuto chvíli se s takovým pracovníkem můžeme setkat jen v několika základních školách. Ve školách, kde přibývá počet cizinců, romských dětí, anebo dětí, které mají specifické poruchy učení, je ideální, když tyto skupiny žáků mají k dispozici očekávanou péči. V takové škole může nastat neopakovatelné klima školy a škola se tak může zbavit nálepky „problémové školy“. Na této skutečnosti se podílí celý tým, jako je sociální pedagog, speciální pedagog, psycholog. Nacházet se na linii mezi pedagogickou a sociální prací může dělat pouze člověk, který má srdečný vztah ke svému povolání. Sociální pedagog nemá ještě jasně vymezené kompetence, proto se ve školách pohybuje na pomezí sociální práce a pedagogiky. Je nápomocný vždy, kdy je třeba. Role sociálního pedagoga zahrnuje také přímou práci s rodinou, kdy snižuje nesnáze a pomáhá k jejich rozřešení. Někdy doprovází rodinu na úřad, pomáhá vyplňovat dokumenty. Je vhodné najít hranice, kam už jeho kompetence nesahají. Včas seznámí rodinu s postupem, jak se spojit se sociálními službami, které mohou dopomoci v různých oblastech. Jako je například finanční gramotnost nebo dluhové poradenství. Vytváří pilíř, který je založen na důvěrném vztahu, a který dopomáhá ke kladnému řešení mnoha problémů. Do školní socializace musí být zapojena i rodina, bez její pomoci se výsledky nestanou trvalé. Pracovní pozice sociální pedagog ještě není ve

⁷ Ministerstvo školství a tělovýchovy

školách zavedena, a je složité tuto roli financovat. V novele zákona o pedagogických pracovnících je s touto profesí plánováno, ale uvedené konzistentní zajištění a finanční zabezpečení nezahrnuje. Aby mohl být sociální pedagog zařazen do pedagogického sboru, je potřeba jasná definice standard této profese a jasně vyznačit linii která bude dělit školskou a zároveň sociální část. V tu chvíli by školy měli sdílet s resortem školství, ale i rezortem práce a sociálních věcí, dobrou praxi a zkušenosti. Dalším důležitým bodem bude zajistit finance z rozpočtu ČR, pro tuto pracovní pozici. Jak ale tvrdí Daniel Prokop, tato investice se státu vyplatí, neboť výzkumy, na kterých se podílel, poukazují na nerovnosti ve vzdělávání. Vedení škol, kde posílili školské poradenské zařízení o pozici sociálního pedagoga potvrdí, že se tato investice celé společnosti mnohokrát vyplatí (Zajíčková, 2022, s. 25-26).

Sociální pedagogikou se také zabývá Balvín (2001), kdy uvádí, jak sociální pedagogika naplňuje nynější potřeby při výchově a vzdělávání romských žáků. Autor dále poukazuje na to, jak by měl učitel naplňovat tři cíle. Cíl praktický, kulturní a humanistický. Tyto cíle by se měly především realizovat na školách, kde je převaha romských žáků. Učitelé, jak čeští, tak romští, spolu s romskými pedagogickými pracovníky i případně učiteli jiných národností, by se měli připravovat na pedagogických fakultách, kde by se připravovali na realizování dané multikulturní výchovy. Multikulturní výchova by měla zahrnovat zvýšenou kvalitu patriotismu a vážnosti k totožnosti vlastní národnosti. Také vysokou míru tolerantního chování, poznatky o jiných kulturách a osvojování si hodnot daných kultur a dokázat je předat svým žákům (Balvín et al., 2001, s. 57-58).

Balvín (2001) poukazuje na velmi aktuální téma pro české učitele romských žáků a pro romské asistenty, kterým je právě pedagogické téma, které zahrnuje i sociální pedagogiku. Je samozřejmé, že pedagogika je jedinečná, ale výuka romských žáků je specifická, a tak by se o ní mělo také uvažovat. Učitel, který učí romské žáky, není pouze vzdělavatelem, ale jeho úspěšná pedagogická činnost závisí na míře využití přístupu v oblasti sociálně pedagogické (Balvín et al., 2001, s. 64-65).

V širším významu sociální pedagogika cílí, podle Krause (2001), nejen na patologické problémy, okrajové skupiny, určitých celků obyvatelstva, které jsou ohrožené ve vlastním růstu, případně nevhodně se chovajících, ale hlavně na veškeré obyvatelstvo ve významu vytváření harmonie mezi nezbytnostmi jednotlivce a pospolitosti, na vytváření nejhodnějšího stylu, který poskytuje daná společnost. Dále autor poukazuje na hlavní téma sociální pedagogiky, kterým jsou sociální prvky výchovy a rozvoje jedince. Zabývá

se výchovou, ve které rámcově probíhá intervence do postupu socializace. Zvláště u skupin dětí, mládeže a dospělých, které pochází ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Sociální pedagogika je nápomocná rodině a škole při řešení krizových situací a pomáhá předcházet vzniku nefunkčních postupů. Jejím záměrem je výchova k vlastnímu uvedení normality do běžného života a o úsilí o vylepšení předpokladů, v nichž existuje (Balvín et al., 2001, s. 77).

Swart (2020) představuje v závěrečných zjištění, kdy se ve školách objevují specializovaní pedagogičtí pracovníci, jako je školní psycholog, sociální pedagog, školní speciální pedagog, školní asistent. Specialisté a jejich role je ve školách velmi důležitá, neboť zlepšuje péči o žáky v odborné oblasti, kteří mají speciální vzdělávací potřeby a zároveň podporují učitele a přispívají v oblasti zlepšování klimatu ve škole a ve vztazích s komunitou (Swart et al. 2020, s. 54).

3.6 Prevence předčasných odchodů ze vzdělávání

Ze stovky žáků, jak píše Zikmundová (2022), přibližně sedm žáků nedokončí základní či střední školu. Roli v této skutečnosti hraje několik důvodů. Málo motivačních faktorů, vynechávání školní docházky, nelibost vůči zvolené škole. Česká asociace streetwork si dala za svůj cíl podpořit prevenci výše uvedené problematiky na školách, které sídlí v Praze. Svou vizi budou naplňovat pomocí mnoha profesních týmů. Týmy podpoří kooperaci škol se sociálními službami a tím se rozšíří podpůrná síť. Podpůrná síť bude mít za cíl podpořit žáky a studenty, kteří jsou ohroženi nedokončením studia na základních či středních školách. Martina Zikmundová (2022) je ředitelka České asociace streetwork říká, že i když je stav předčasných odchodů ze vzdělávání výraznější v ostatních krajích než v Praze, nejprve se program bude pilotovat právě v Praze. A podle výsledků se uvede v chod i v dalších školách po celé republice. Petr Valenta (2022) doplňuje, jak je vzájemná spolupráce mezi kraji klíčová proto, aby se v budoucnu nastavilo prostředí, ve kterém by školy postupovaly hromadně, a kdy by byla pro všechny školy dostupná kvalitní podpora, která by pro školy byla co nejbliže v jejich regionu či okolí. Důležitou součástí týmů jsou odborníci a odbornice z oboru sociálních věd a sociální pedagogiky. Ideální by bylo, aby mladí lidé měli možnost složitosti svého života řešit komplexně, a ne na mnoha místech a s mnohými lidmi. Bude se jednat o aktivní a rovnou spolupráci škol a sociálních služeb. Bob Kartouz (2022), potvrzuje myšlenku aktivní sociální podpory, která by se stala institucí ve školách, podporuje. Ať už by to byla role sociálního pedagoga, případně

specializované organizace, které by se sociálními činnosti zabývaly (Zikmundová et al., 2022, s. 28).

Jako další prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání uvádí Prokop (2020) ve své studii je, jak předškolní vzdělávání stupňuje možnost, kdy žáci vystudují vyšší stupeň škol. Podle výsledků zahraničních studií, zvyšuje předškolní vzdělávání u znevýhodněných dětí až o 11 %, možnost dostudování střední školy. Díky již řečenému zvyšování kompetencí a dovedností v nevysokém věku se dá předpokládat, že předškolní vzdělávání může dítěti pomoci do budoucna tím, že posune jeho možnosti ve výši mzdy (Prokop et al., 2020, s. 73).

Prokop (2020) popisuje, jak nedodržování školní docházky můžeme považovat za zásadní příčiny předčasného ukončení vzdělávání žáků střední školy. Příčiny školní absence jsou různého typu. Mezi tyto příčiny patří psychologické, které mohou být i vázané na školní klima. Zdravotní a hygienické příčiny, které velice často pramení v rodině a rodinném zázemí žáka. A v oblasti sociální, kdy má na žáka vliv sociální situace rodiny, v níž vyrůstá (Prokop et al., 2020, s. 90-91).

Problém vylučování žáků v českém školství, podle Prokopa (2020), ovlivňuje obzvláště rodiny, pocházející ze sociálně vyloučených oblastí a rodin, Romy a romské menšiny. Přibližně každý pátý Čech romského původu absolvoval speciální třídu, nebo speciální školu, kam chodili z největší části pouze romské děti. Dále každý třetí Čech romského původu navštěvoval školu, do které chodily převážně romské děti. V roce 2007 Evropský soud pro lidská práva zjistil, že ČR nepřímě diskriminuje děti romského etnika, které jsou velmi často umístěné ve speciálních školách. Segregací se snižují možnosti dětí v pokračování ve studiu na střední a dále vysoké škole. A také se tím zhoršují výsledky veškerého vzdělávacího systému, kdy jsou neúměrně kladeny požadavky na pedagogickou práci a je zapříčiněno přetížení učitelů. Navýšení dětí ze sociálně vyloučených lokalit v určité škole vytváří málo pozitivní kruh, kdy účastníci vzdělávacího procesu ztrácejí motivaci k lepším vzdělávacím výsledkům (Prokop et al., 2020, s. 96).

V oblasti předčasných odchodů ze vzdělávání Holcová (2022) uvádí, jak Česká asociace streetwork, zkráceně ČAS, startuje jako součást projektu iKAP II⁸. Projekt je založen na práci, do které je zapojeno mnoho subjektů. Účastníci, působící na mnoha různorodých pozicích, ovlivňují cílové skupiny, tedy žáky tak, aby zamezili jejich předčasnému odchodu ze vzdělávání. Pomáhají školám nalézat východiska motivace žáků

⁸ Inovace ve vzdělávání Krajských akčních plánů

neukončit vzdělávání předčasně, ale úspěšně dokončit nejlépe středoškolské vzdělání. Pilotáž projektu bude příkladem i pro další kraje. Skoro sedm žáků ze sta u nás v ČR nedokončí základní, nebo středoškolské vzdělání. Na rozdíl od Evropské unie, kde se snižuje počet žáků, kteří nedokončí základní či středoškolské vzdělání, v ČR se zvyšuje počet žáků, kteří nedokončí své vzdělávání. Projekt iKAP II. by mohl tento trend změnit. V článku se také autorka zamýšlí, proč hrozí předčasné odchody ze vzdělávání a je zde uvedeno, že chybí dostatečná motivace žáků, mají nedostatečné podmínky, nedbají na školní docházku, jsou nespokojeni ve škole, kterou navštěvují, chybí jim podpora v rodině, nemají dostatečné zázemí a rádi by se co nejdříve zařadili na trh práce. Česká asociace streetwork pomocí konzultantů vytváří podporu ve sféře sociální práce a sociální pedagogiky, kdy ve spolupráci se školou a učiteli vytvoří síť, do které navrhnu žáky, u kterých je předpoklad, že by mohli předčasně ukončit vzdělávání. Konzultant vytipuje nároky dítěte a jeho rodiny a na základě těchto znalostí nastaví podpůrná opatření, která budou připravená na konkrétní potřeby daného žáka. Tyto možnosti budou škole ponechány i po skončení projektu. Manažer projektu Petr Valenta říká, že je rád, že je společným projektovým partnerem právě Česká asociace streetwork, jenž pracuje v terénu již dvacet pět let. Členové ČAS mají zkušenosti s tím, jak vytvořit určitou síť pro žáka či studenta tak, aby zastavili příčiny předčasného odchodu ze vzdělávání žáka. V článku také dodává Aneta Sluková za ČAS, že mladí lidé, kterým je ČAS podporou, jsou vystaveny mnoha vlivům a vždycky na ně spolupůsobí několik prvků, které se vzájemně ovlivňují. V mnoha případech se ukazuje, že rodiče nepodporují dítě ve vzdělávání a nedohlízejí na pravidelnou docházku dítěte do školy. Často je daná škola rodiči vynucená i přesto, když do ní dítě nechce docházet, nemá motivaci. Často se jedná o duševní poruchu dítěte. Pro rodiče má síť odborníků výhodu v tom, že podporu mohou nalézt u jedné organizace, mají k dispozici pouze jednoho koordinátora. Bohužel práce sociálního pedagoga ještě není legislativně ani metodicky podchycena. Chybí systémové nastavení, což by mohla vyřešit novela zákona o pedagogických pracovnících, kdy by byla pozice sociálního pedagoga zahrnuta jako součást pedagogických pracovníků. Cílem pilotáže projektu iKAP II., která bude trvat dva roky, je podpořit přibližně 40 dětí z pražských škol. Tuto pomoc mají za úkol koordinovat tři specialisté, kteří vytvoří metodický výstup, který bude shrnutím pilotáže společné práce ve školách. Programy z projektu iKAP II jsou pro školy zdarma, projekt je podpořen z OPVVV⁹. Projekt také zahrnuje podporu žáků v oblasti gramotností,

⁹ Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

polytechniky, podnikavosti, digitální gramotnosti, jazykové kurzy, výběr povolání a dalších oblastech, a také nabízí možnosti vzdělávání učitelů v oblasti leadershipu, mentoringu a koučinku (Holcová, 2022, s. 20-21).

V Praze začnou působit sociální pedagogové, popisuje Pšenicová (2022), ve svém článku, kteří budou podporovat ohrožené děti. V případě úspěchu se tato aktivita rozšíří i v dalších regionech ČR. V České republice se v posledním období stále zvyšující se čísla v oblasti předčasných odchodů žáků ze základního nebo středoškolského vzdělávání. Tyto školy nedokončí skoro sedm žáků ze sta. Příčiny odchodů jsou nedostatečná motivace, zameškávání školní docházky, nechut' zůstat ve vybrané škole. Nejvíce zatížený je kraj Ústecký a Karlovarský. V těchto krajích nedokončí vzdělání až 15 studentů ze sta. Strategie 2030+ si všímá tohoto tématu a jejím cílem je, počínaje daty, které vycházejí z výzkumů, přicházet s konkrétními činy, jež by měly podpořit žáky a studenty k dokončení vzdělávání na základních a středních školách. Krajský akční plán (iKAP II- Inovace ve vzdělávání), který působí v Praze, zajistil tzv. multidisciplinární týmy, které se zaměří na vhodnou podporu dětí, které jsou ohrožené v oblasti vzdělávání. Klíčovým elementem programu prevence předčasných odchodů ze vzdělávání je skupina odborných pracovníků, kteří působí v oblasti sociální práce a sociální pedagogiky. Projekt bude poskytovat dětem a mladým lidem komplexní pomoc s řešením obtížné životní situace. Program by měl snižovat bariéru, která by měla těmto dětem pomáhat. Projekt je založen na aktivní a přímé spolupráci škol a sociálních služeb. Projekt zároveň do spolupráce zapojí učitele, kteří se budou moct přihlásit do platformy, která řeší předčasné odchody ze vzdělávání. Webové stránky streetworku budou průběžně zveřejňovat termíny, kdy se uskuteční setkání a budou zde popisovány náměty příčin, které vedou k předčasným odchodům ze vzdělávání. Možná východiska ze svízelné situace mladých lidí budou poskytovat odborníci, kteří jsou zapojeni v projektu, a budou tak vytvářet síť, která bude moct flexibilně podpořit pomoc pedagogům i dětem (Pšenicová, 2022, s. 2-3).

Autoři Strategie 2030+. Fryč et al. (2020), se ve strategickém cíli č. 2 věnují oblasti, kdy by se podle dokumentu měly snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, a tím se umožní maximálnímu rozvoji potenciálu každého dítěte, žáka, studenta. V dokumentu se uvádí, že stále přetrvávají bariéry v nerovnosti ve vzdělávání, kdy se projevují především tak, že děti rodičů s vyšším sociálním statusem mají lepší výsledky než děti, které žijí v rodinách, které mají nižší sociální status. Následkem uvedeného jevu je zvýšené množství žáků, kteří jsou na nízké hranici v základních typech gramotností.

Další proměnnou jsou výsledky určitých oblastí, kde jsou školy, které poskytují nižší kvalitu vzdělávání, což je způsobené velkým nedostatkem vzdělaných a kvalitních pedagogů. Dokument uvádí několik klíčových oblastí, na které by se měly vzdělávací instituce zaměřit. Problémy jsou v oblasti společného vzdělávání, kdy by vzdělávací systém měl podporovat ve spravedlivých šancích a v přístupu, ke kvalitnímu vzdělávání. Dále by měl systém více individualizovat výuku a zavádět vhodné didaktické postupy, které se věnují rozličným kolektivům. Dalším bodem v dokumentu je poskytování kvalitní pedagogické práce ve školách a zlepšení podmínek pro pedagogy. Problémem je také odchod velkého množství žáků na víceletá gymnázia, kdy je řešením zkvalitnění druhého stupně základních škol. Součástí zkvalitnění pedagogické činnosti je i zvýšená podpora školám, ve kterých je vyšší koncentrace žáků ze znevýhodněného prostředí. Žáci by měli ve školách zažívat úspěch. Předškolní vzdělávání, považuje strategický dokument, jako klíčové, neboť začíná ve vývojovém období dítěte, které je zásadní pro získání a rozvoj kompetencí, rozvíjejících dítě tak, aby bylo úspěšné v dalším stupni vzdělávání, kdy rozvíjí sociální kompetence dítěte. A zároveň je důležitá komunikace s rodiči, kdy je důležitým prvkem vzájemná důvěra a její budování. Komunikací předcházíme konfliktům a zároveň naplňujeme potřeby daných rodin. Především by se měli mezioboroví činitelé měli zaměřit na edukaci rodičů dětí, které pocházejí ze znevýhodněných lokalit (Fryč et al., 2020, s. 19-20).

ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

Z teoretické části vyplývá, že při výchově a vzdělávání romských dětí hraje klíčovou roli mnoho proměnných. Především je to vztah romských rodičů ke vzdělání, který je založen na mnoha činitelích, ovlivňujících daný vztah. Jedním z dalších faktorů, které ovlivňují přístup Romů ke vzdělávání, je učitel, jeho znalosti a dovednosti, jeho vztah k Romům, a jejich kultuře a způsob komunikace učitelů a školy s rodiči romských žáků.

Dalším faktorem je socioekonomický statut romské rodiny a oblast, ve které romská rodina žije. Vztah učitele a žáka, potažmo rodiny, by měl být založen nejen na základě učitelových znalostí specifík romského etnika, jejich historie a způsobu života, ale především na kladném vztahu učitele k Romům.

V mnohých oblastech české republiky vzniká segregace. Segregace, která má několik rovin, nepřispívá k vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání romských dětí.

Právě naopak má za následek horší vzdělávací výsledky škol, které vzdělávají žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Role sociálního pedagoga je přínosná pro mnoho významných osob, které pracují s romskými dětmi a žáky. Podporuje komunikaci všech zúčastněných stran, bohužel není zatím legislativně ve školách podchycena, a nyní se nachází v určitém vzduchoprázdnu.

Zajímavým podnětem k rozvoji vzdělávání romských dětí a mládeže jsou projekty, které nabízí krajské úřady, či pozice sociálního pedagoga ve školách. Možná zde je cesta, jak pomoci v komunikaci učitelů a rodičů žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je provázána s teoretickou částí a její poznatky spoluurčovaly výzkumné otázky. Všechny části teoretické části se dotýkají také praktické části diplomové práce. Praktická část se zabývá výzkumem, jehož cílem bylo zjistit, jaké možnosti mají školy v oblasti vzdělávání romských dětí a žáků, a jakým způsobem romské žáky podporují. Zároveň se praktická část zabývá myšlenkou, jakým způsobem se školy vyrovnávají při vzdělávání romských dětí a žáků. V praktické části byl použit také rozhovor s odborníkem iKAP II., který vysvětlil podstatu projektu. Zajímavý rozhovor byl se sociální pedagožkou, která profesně působí na škole, kam dochází 15 % romských žáků. Sociální pedagog je novou personální oporou školám, kde je větší koncentrace žáků z vyloučených lokalit, které jsou stížené možným školním neúspěchem. Pozice sociálního pedagoga není v českém školství plně uchopená, neboť jí není možné v tuto chvíli financovat jinak než z projektu šablon. Rozhovor se sociální pracovnící romského původu dává zase možnost nahlédnout na problém vzdělávání romských dětí a žáků z pozice Romky, která se celý život věnuje podpoře romských žáků.

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Stanovení výzkumného problému

Diplomová práce se zabývá problémem vzdělávání romských dětí a mládeže, kteří přichází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Dále zkoumá, jak a jakým způsobem probíhá výchova a vzdělávání romských dětí ve školách. A popisuje možnosti škol, které mohou využívat při výchově a vzdělávání romských dětí a žáků.

4.2 Výzkum diplomové práce

Výzkum probíhal formou kvalitativních polostrukturovaných rozhovorů, jak hovoří Jedlička (2018), tento rozhovor se nazývá též částečně standardizovaný a užívá pevné strategie se značně uvolněným postupem. Výzkumník si stanoví plán, který umožňuje udržovat daný řád a protřídit všechny položky, které jsou důležité pro závěrečné vyhodnocení. Přitom má výzkumník dílčí volnost formulací, díky níž je mu umožněna větší míra osobního vztahu, a tak se vytvoří prostor pro větší spontaneitu, kdy vhodným způsobem přebíháme od námětu k námětu (Jedlička et.al. 218, s. 385).

V kvalitativním výzkumu byly použity kvalitativní polostrukturované rozhovory, které byly porovnávány, vyhodnocovány a vázány k cíli diplomové práce. V rozhovorech byly pokládány doplňkové otázky, které osvětlily některé předcházející informace.

4.3 Cíl diplomové práce

Cílem diplomové práce bylo zjistit:

- Jakým způsobem se školy vyrovnávají s výchovou a vzděláváním romských dětí a žáků, kteří pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.
- Jaké možnosti má škola v oblasti vzdělávání romských dětí a žáků.
- Kdo a jakým způsobem ovlivňuje vzdělávání Romů.
- Jaké je možné zapojení jiných institucí, či projektů, v oblasti školní neúspěšnosti žáků dokončit základní, či střední vzdělání.

4.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky pro školy a sociální pracovníky a pedagogy:

1. S jakými problémy se potýkají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?
2. Jaké možnosti mají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?
3. Jaký mají přístup ke vzdělávání rodiče vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?
4. Jak vnímáte pozici sociálního pedagoga?

Výzkumné otázky pro Projekt iKAP II.:

1. V čem spočívá projekt iKAP II. a jaká je jeho základní myšlenka?
2. Jaký je průběh projektu, a které školy jsou nyní zapojené?
3. Jak vnímáte roli sociálního pedagoga?
4. Jakým způsobem podporuje projekt iKAP II. školy?

4.5 Výzkumná metoda, sběr dat a jejich analýza

Vzhledem k výzkumnému cíli a definovaným výzkumným otázkám byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup založený na polostrukturovaných rozhovorech. Celkem bylo realizováno pět polostukturovaných rozhovorů.

První rozhovor byl zrealizován se sociální pracovnící, která je Romka a můžeme jí považovat v sociální oblasti jako odbornici. Rozhovor probíhal v olomouckém kraji.

Druhý rozhovor byl realizován s ředitelkou základní školy, ve které je větší podíl romských žáků. Tato škola se nachází v ústeckém kraji.

Třetí rozhovor byl realizován se zástupkyní ředitelky speciální základní školy, která také vzdělává děti a žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Čtvrtý rozhovor byl realizován se sociální pedagožkou, která působí na základní škole, kde je větší podíl dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Základní škola se nachází v Praze, kde je větší koncentrace romských obyvatel.

Pátý, doplňkový rozhovor, byl se zástupcem, který pracuje v projektu iKAP II., který se zabývá podporou škol, které jsou stížené předčasným odchodem žáků ze vzdělávání. Tento rozhovor se opírá o jiné výzkumné otázky, neboť respondent se zabývá oblastí podpory školám, ale přesto se váže také na podporu dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Čtyři rozhovory byly, se souhlasem účastníků šetření, nahrány na diktafon a poté přepsány. Jeden rozhovor byl výzkumníkem pouze zapisován, neboť respondent nesouhlasil s tím, aby byl rozhovor nahráván. Na závěr práce byly rozhovory vyhodnoceny a porovnány přístupy škol, a také byla vyvozena možná východiska podpory romských dětí a žáků. Při rozhovoru se zástupcem za projekt iKAP II. byly použity jiné otázky, neboť projekt iKAP II. je podpůrná pomoc školám a z toho důvodu nebylo možné pokládat stejné výzkumné otázky. Přesto ve výsledku rezonují právě tyto odpovědi v návaznosti na školy, které mohou využívat možnosti projektu, v tuto chvíli pouze v Praze, poté s největší pravděpodobností i v ostatních krajích.

Jednotlivé respondenty jsem oslovila na základě promyšleného postupu. Kontakt na sociální pracovníci jsem dostala od odborníka na školství, se kterým pracovnice spolupracovala na projektu, který měl za cíl seznámit školy a učitele s romskou literaturou a historií Romů. Ředitelka základní školy z ústeckého kraje se mi ozvala na základě dotazníku, který jsem poslala do škol, a který byl směřován na práci s romskými žáky. Navázaly jsme spolu kontakt a sešly jsme se v její základní škole. Zástupkyně ze speciální školy byla málo sdílná, ale přesto alespoň trochu nastínila problematiku vzdělávání romských žáků ve speciální základní škole. Velmi cenné informace jsem zjistila od

sociální pedagožky, její práce je velmi provázána s Romy a měla velmi bohaté zkušenosti se vzděláváním romských žáků. A projekt iKAP II. je v souladu se Strategií 2030+, která je závazným dokumentem v oblasti rozvoje školství. Tento projekt je v souladu s rovnými příležitostmi, které klíčový dokument obsahuje.

Přehled respondentů

Kraj	Respondent	Datum výzkumu
Olomoucký	Sociální pracovnice	13.8.2021
Ústecký	Ředitelka základní školy	10.6.2021
Středočeský	Zástupkyně ředitelky speciální základní školy	18.3.2022
Praha	Sociální pedagog	16.3.2022
Praha	Projekt iKAP II.	11.3.2022

Tabulka obrázek 1.

5 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Tato část práce se věnuje popisu zjištěných výsledků, které se týkají výchově a vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Pro lepší přehlednost byly kapitoly rozčleněny podle proběhlých polostrukturovaných rozhovorů s respondenty. Na závěr každého rozhovoru jsem udělala krátké shrnutí rozhovoru.

5.1 Romka působící na pozici sociální pracovnice

Sociální pracovnice poskytla velmi cenné informace ohledně vzhledu do romské komunity, dokázala popsat chování Romů, neboť sama pochází z romské rodiny. Na otázky, které jí byly položeny, odpověděla zasvěceně a odpovědně pohledem Romky, která se celý život věnuje romské problematice a vzdělávání Romů, ale také osvětě ve školách, o životě Romů.

1. S jakými problémy se potýkají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Pokud se rodiče nenaučí, aby mohli vzdělávat svoje děti, nebude tam ten návyk se učit.“

„Oni maj problémy i s tím, aby to dítě vedli k tomu čtení, schází tam slovní zásoba českého jazyka, což je zásadní problém, protože ty děti, když slyší kohokoli, nebo cokoli, ať už je to mezi sebou, nebo v televizi, nebo v rozhlase, nebo v té škole třeba, oni neznají význam slov, tudíž nemůžou navázat na to pochopení toho učiva a ten učitel si to v podstatě, jak bych řekla, v tom návalu toho učení ani neuvědomuje, že vlastně to dítě mu ani nerozumí. To znamená, jsou slova, které majorita považuje za zcela normální a běžný výraz, ale u těch romských dětí je to v podstatě cizí slovo, nemá na co navázat.“

„Když dítě dobře nezvládá český jazyk do těch pěti let, tak potom v té škole vlastně do prvního pololetí se jeví jako dítě, které je neschopné se učit nebo přijímat nové věci, a tak dále. A v tom je základní kámen a strašná chyba taky je, že škola, když už si nedokázala vysvětlit svoji neschopnost, tak řekla rodičům, tak víte co, my ho dáme na rehabilitační pobyt na půl roku do speciální školy, speciální škola byla dříve zvláštní, a to dítě se tam trochu vzpamatuje, a ono se zpátky vrátí, ten rodič to podepíše, vůbec neví co podepisuje to za prvé, vůbec neví, jaké to bude mít důsledky a následky a něco se stane a dítě automaticky zůstává ve speciální škole, protože dítě do kolektivu jde, kde na x velké procento jsou romské děti, nejsou na něho kladeny takové nároky, ten přístup speciálních pedagogů je jiný než v běžné škole, rodiče jsou spokojeni, protože škola jim dá cokoli, co jejich dítě vyžaduje, a to dítě už zůstává ve speciální škole, byť je inteligentně na tom dobře.“

„A u nás u Romů, je to prostě o nás známo, že málo kdy jsme využívali služeb psychoterapie, psychologické poradenství, a to bylo díky, vlastně díky stylu a způsobu života. My jsme ty terapie dělali vlastně každé víkend. Kdy ty členové rodin se scházej, pravidelně u nejstaršího člena rodiny, a tam se řešily u stolu zásadní věci. Ať už ty špatný anebo, ty dobrý. A radil si jeden druhému navzájem. To byla taková skupinová terapie a dokud tohle existovalo, tak byla situace mezi Romy dobrá.“

„Přímo tady napříč jsou dvě velké ubytovny, kde měsíční nájem za jednu místnost je 12 tisíc. Nesmí se chodit po chodbách atd. To není cena pro ubytovnu, za jednu místnost. A vůbec majitele nezajímá, jestli jim tam spí děti na zemi, bez deky, jsou tam společný

sprchy na chodbách atd. Nedůstojné, ty děti tam nemají ani možnost mít stůl, kde by se učily.“

Hodnocení otázky:

Sociální pracovnice uvádí, že problémy škol ve vzdělávání romských dětí jsou v oblasti jazykových dovedností. Dítě dobře nerozumí českému jazyku. Rodiče se neumí s dítětem učit. Proto dítě často nedostává základy vzdělávání. Dítě se tak velmi brzy dostává do zvláštní školy, kde se mu líbí, protože na něj nejsou kladeny vysoké nároky.

2. Jaké možnosti mají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Jsou školy, které mají třeba přidružené neziskové organizace, nastavenou nějakou spolupráci a v té neziskové organizaci pracují třeba terénní pracovníci, kteří už tak nějak s tou školou pracují. Takže tam je taková úniková cestička a způsob, jak řešit tu situaci na té dané škole. To je jeden ze způsobů.“

„Je škoda, že škola málo využívá romské pracovníky. Smutné na tom je, že opravdu ty romští pracovníci se opravdu nedostávají mezi kolektiv pedagogů na dané škole. Jsou nějakým způsobem utlačováni, vyčleňováni.“

Hodnocení otázky:

Sociální pracovnice vidí efektivní možnosti škol ve využívání služeb neziskových organizací. Dále by sociální pracovnice přivítala, kdyby školy více zaměstnávaly romské pedagogické pracovníky nebo asistenty.

3. Jaký mají přístup ke vzdělávání rodiče romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Dítě se ve speciální škole cítí dobře a ty rodiče na to příkejnou, protože řeknou, ale viš co, já sem tam taky chodil, co mi scházelo, učitelky nás měly rády, měli jsme se dobře, jo, ale oni už nevidí dál, že až odejdou z té školy, co dál. Co s těmi dětmi dál, protože i když souhlasí s tím, aby dítě šlo na dvouletý učební obor, jenže tam už jsou trošilinku jiné nároky. Přijdou do kolektivu, kde už to nejní jejich třída no a oni po půl roce, ani ne, odchází. Protože si řeknou, no tak tohle je pomocný a já nevidím, proč to tady dělám a odchází.“

„Statistika je úplně strašná a dokud to se ponechá jen na vůli rodičů, tak se s tím nedá nic udělat. Protože ty rodiče jen tak nikdo nepřesvědčí. Protože oni už vidí tu

budoucnost jinou, možnosti úplně jiný. Například: půjde do práce, nebo si založí svoji vlastní rodinu, nebo prostě si počká až dospějí, a tak dále, a tak dále. Co je na tom to nejhorší, tak oni dokonce dávají svoje děti do mateřských škol se speciálním zaměřením.“

„Pokud je ta rodina na tom sociálně velice špatně, tak ten posun je minimální. Většinou se očekává, že ten posun bude ze strany jiných lidí, to znamená, kroužky neziskových organizací, aktivity, takže tam ty děti spíš něco jako posbírají, bude to pro ně přínosem, ale v samotných rodinách se vlastně točí myš v tom kolečku, a běhá, na tu základní hodnotu jako zajištění bydlení, strava.“

„A nejlépe na tom samozřejmě jsou integrovaný Romové, protože to jsou Romové, kteří žijí na tradičních základech, tradičních hodnotách, který jsou tak strašně významový, že dokázali přebýt tisíciletí a přenesli Romy až sem. A zároveň dokázali přijmout hodnotu vzdělávání a zapojení se do společnosti na hodně vysoký stupeň. Takže jsou to vzdělání Romové, vzdělané romské rodiny, které dodržují romské zákony a tradice, že takhle kdyby dopadly všechny romské rodiny, tak není co řešit.“

Hodnocení otázky:

Sociální pracovnice popisuje, že romské děti se často i díky neznalosti rodičů dostávají do speciálních škol, často již v předškolním věku. Rodiče nemají vyšší ambice, aby děti více podpořili na běžné základní škole.

4. Jak vnímáte pozici sociální pedagoga na školách?

„Romská maminka nemá důvěru k sociálním pedagogům, obtížně řeší sociální situace v dané rodině přímo s tou školou. A když slyší slovo sociální pedagog, tak má strach, že je to sociální pracovnice, která jí odebere dítě.“

Hodnocení otázky:

Sociální pracovnice poukazuje na strach romských matek z neznalosti významu sociální pracovnice.

Celkové hodnocení rozhovoru výzkumníkem:

Sociální pracovnice poukázala na to, že romské rodiny souhlasí s tím, že může škola přesunout dítě do speciální školy, neboť nedokáží připravit dítě do školy. Často za tímto fenoménem stojí neporozumění českému jazyku. Mnohdy romské děti, které žijí na ubytovnách, nemají svoje místo, ani stůl, kde by se dítě mohlo připravit na výuku. Poukazuje na předčasné odchody žáků ze vzdělávání. Ve chvíli, kdy má romská rodina

problémy v sociální oblasti čeká, že bude mít kroužky zdarma, obědy zdarma. Ale také uvádí, že jsou rodiny, které dbají na vzdělávání svých dětí. Sociální pracovníce myslí, že je velmi problematické, když dítě navštěvuje už speciální mateřskou školu. Poté totiž dítě rovnou nastupuje do speciální základní školy. Riziko vidí v tom, pokud by školy zaměstnávaly sociálního pedagoga, kterého romské matky považují jako sociálního pracovníka, který jim chce zabavit děti. Dále sociální pracovníce poukazuje na to, že školy nezaměstnávají romské učitele, že jsou romští učitelé utlačováni a vyčleňováni.

5.2 Běžná škola a její přístup ke vzdělávání Romů

Běžná základní škola se nachází v ústeckém kraji, kde je vysoký podíl romských rodin. Ve škole se vzdělává 40 % romských žáků. Ve škole byl pořádek a klid a ve 4. třídě, kde jsem se byla podívat, bylo osm romských žáků a osm neromských žáků. Zrovna měli výtvarnou výchovu. Žáci si mohli při malování pouštět do sluchátek hudbu, ale jen na jedno ucho, aby slyšeli paní učitelku. Paní ředitelka byla velmi energická a pravidla chování má založená na základě etického chování. Ve svém pedagogickém sboru má i romské pedagogy a také má nepedagogické zaměstnance Romy.

1. S jakými problémy se potýkají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„S velkými problémy se nepotýkáme. Komunikujeme s rodinami. Pokud jsou problémy menší, dokážeme se s problémem vypořádat sami, neboť máme nastavený pravidla, který musí žáci dodržovat. Pokud je nedodrží, sejdeme se a s žákem si popovídáme.“

„Pokud je problém větší, pozveme si rodiny, a nejlépe s otcem, který je autoritou si nastavíme pravidla.“

„Mám vždycky otevřené dveře pro všechny žáky a jsem ochotná jim naslouchat.“

„Romština, jako jazyk má spoustu dialektů, při jejichž užívání si nemusí ani Romové porozumět, pokud jsou z jiné části světa. Díky tomuto jevu, může už při nástupu do mateřské školy, a poté do základní školy, být počátek školního neúspěchu dětí.“

„Bohužel, na střední škole se může stát, že Romy většinová společnost tzv. semele.“

Hodnocení otázky:

Ředitelka školy popisuje praxi s romskými dětmi pozitivně. Nepotýkají se s velkými problémy. Je ochotná romským žákům naslouchat. Vidí výzvu v oblasti předškolního vzdělávání, kde se dítě naučí předčtenářským dovednostem, a tím se zamezí počátkům školního neúspěchu.

2. Jaké možnosti mají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„My tady na škole máme za prvý včleněnou etickou výchovu, která obsahuje velké množství hodnotových otázek a hodnotových vlastně jako činností, nebo já nevím, jak to mám popsat vlastně, aby děti, které opouští základní školu, šly se základním hodnotovým vybavením, aby dokázaly rozlišit dobro, zlo, aby dokázaly rozlišit, jakým způsobem oni sami cítí, kdy vlastně se ozývá jejich svědomí, a jak to vypadá. Když budu mluvit o svědomí, tak barometrem vlastně svědomí, a toho, že sem něco udělal dobře, anebo špatně vim hned. V Momentě, kdy někomu ublížím, zachytil jsem jeho výraz, vidím výraz v jeho očích a uvnitř sebe v oblasti pod hrudním košem cítím tlak. Nebo takovou sladkou bolest. Ona jenom tak jako projede. V momentě, kdy se to dítě naučí vnímat svoje tělo, skrz vlastně jakoby věci, který činí, tak je schopno potom velmi rychle reagovat, a to ho vlastně vnitřně koriguje.“

„V rámci školy a práce se třídou, učitel nevnímá rozdíl mezi dětmi. Přístupuje ke všem bez předsudků a podporuje je v jejich nadání. Temperament a jinakosti si romské dítě začne uvědomovat okolo desátého roku a pokud učitel nevnímá rozvíjející se dynamiku s jejími změnami, může lehce dojít k prvotním znakům šikany. Cit pro dynamiku se žáky z jinokulturního prostředí, má učitel, který sám pochází z jinokulturního prostředí.

„Mělo by se v romských dětech pěstovat vědomí vlastní vnitřní hodnoty, a ta by měla být, nabízím vám něco, co by vás mohlo zajímat a važte si mě proto, co já umím.“

Hodnocení otázky:

Ředitelka preferuje výuku etické výchovy a respektování pravidel, které si společně s žáky škola nastaví. Hodnoty by si měl nastavit každý žák, který by měl vytvořit vnitřní korekci a vzorce chování.

3. Jaký mají přístup ke vzdělávání rodiče romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Každá ta rodina má svůj nastavený vnitřní hodnotový systém. Každá rodina jakoby uctívá tu hodnotu, kolem které se strukturuje jejich společenský život. A ta hodnota v nich rezonuje. Takže samozřejmě v momentě, kdy ta hodnota má podobu materiální, tak je to vidět na venek. V momentě, kdy ta hodnota má vlastně podobu duševní, tak je to vidět jenom prokázanými činy a skutky.“

„Romové staví do popředí rodičovskou roli a chtějí rozhodnout o tom, kdy jejich dítě vstoupí do vzdělávací instituce. V rodinách má výchova svá specifika. Rodinu řídí otec, matka se plně věnuje výchově dětí a domácnosti.“

„Vzdělávání, z institucionálního pohledu, pro Romy není priorita. Priorita je být užitečný v rodině, rodina je to hlavní.“

„Dalo by se říct, že do sedmi let se k dítěti chovají jako k princovi. Od sedmi do čtrnácti jako k otroku, to znamená, že má povinnost k rodině a od čtrnácti let jako k partnerovi. Dostanou tak základ prorodinné dovednosti.“

Hodnocení otázky:

Ředitelka uvedla fakt, kdy každá rodina má svůj hodnotový systém. Každá hodnota je vidět i navenek. Pro Romy není priorita vzdělání. Do popředí staví vlastní rodičovskou roli.

4. Jak vnímáte pozici sociálního pedagoga na školách?

„Tuto pozici ve škole nemáme. Ale jistě by byla pro školu přínosná, pomohla by učitelům v komunikaci s romskými rodiči.“

Hodnocení otázky:

Pozici sociálního pedagoga škola nevyužívá.

Hodnocení rozhovoru výzkumníkem

Oslovená ředitelka základní školy, kde se vzdělává přibližně 40 % romských žáků, byla velmi empatická, při výchově a vzdělávání romských žáků dává důraz na etickou výchovu, na cit, na vysvětlování a dodržování, společně nastavených, pravidel. Na konzultace si v případě potřeby zve celou rodinu. Nevyužívají sociálního pedagoga. Do přílohy č. 5 jsem vložila snímek, který vykresluje způsob zjišťování kritické situace, vzniklé mezi dvěma žáky, a postup, jakým způsobem situace nastala a jaké řešení ze situace vzešlo. Tento způsob připomíná mediační techniky řešení konfliktu. Chlapec sám, do jednoho z výkresů, napsal možnosti komunikace se spolužákem. Takto pojatá analýza

konfliktu je zajímavá a popisuje další možnost řešení složité komunikační situace mezi žáky. Ředitelka považuje neznalost českého jazyka za počátek možného neúspěchu dítě ve vzdělávání. Také popsala přístup k romským dětem v rodinách.

5.3. Speciální škola a její přístup ke vzdělávání Romů

Oslovená speciální základní škola asi nebyla ideální volba, neboť zástupkyně ředitelky si držela odstup. Problémy školy znala, nicméně spíše odpovídala všeobecně. Přesto nějaké zkušenosti s romskými žáky měla, ale vzhledem k velikosti školy, byly zkušenosti mizivé. Přesto škola, ač je státní, působila spíše jako rodinná škola a atmosféra ve škole byla velice příznivá, takže ve chvíli, kdy by byli ve škole začleněni romské děti, tak by měly podnětné prostředí.

1. S jakými problémy se potýkají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Problém s docházkou a s pravidelnou přípravou na výuku. Byli tady tři měsíce, pak se odstěhovali, kvůli drahému bydlení. Chyběly jim pomůcky.“

Hodnocení otázky:

Zástupkyně ředitelky uvedla jako nejvýraznější problém romských dětí s docházkou a přípravou na výuku.

2. Jaké možnosti mají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Rovný přístup ke všem stejně, sociální odbor, komunitní centrum, které zajišťuje například počítače. Zapojovali se do řešení problémů s docházkou.“

„Asistent pedagoga na žáka ze šablon, do šablon jsme se, podle §16, nemohli zapojit nemohli. Prostřednictvím MAS. Podle inkluze jsme měli mít žáky zapojené do základních škol. Nemám informaci, proč jsme nebyli zapojeni do šablon. Původně byl asistent na žáka, nyní, po změně, je asistent na třídu.“

„Zapojujeme žáky do různých sportovních aktivit, napříč školami podobného typu, jako jsme my.“

Hodnocení otázky:

Škola využívá asistentů pedagoga, kteří jsou určeni na třídu. Zapojují žáky do sportovních aktivit.

3. Jaký mají přístup ke vzdělávání rodiče vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Většinou zde dlouho romské rodiny nevydržely, neboť je zde pro ně drahé bydlení. Romští žáci, kteří chodili do naší školy, měly velký počet zameškaných hodin. Rodiče je neposílali do školy a žáci neměli pomůcky.“

Hodnocení otázky:

Zástupkyně ředitelky popisuje, jak romští rodiče neposílali své děti do školy a dětem chyběly pomůcky.

4. Jak vnímáte pozici sociálního pedagoga na školách?

„Pozici sociálního pedagoga nemáme. Spolupracujeme s OSPODem, metodikem prevence a máme výchovného poradce. Školní psycholog má DPP.“

Hodnocení otázky:

Zástupkyně ředitelky poukázala na to, že pozici sociálního pedagoga nevyužívají.

Hodnocení rozhovoru výzkumníkem

Zástupkyně ředitelky speciální základní školy spíše uvedla všeobecné znalosti o romských dětech. Poznamenala, že romští žáci nenosili do školy pomůcky a učebnice. Využívají pouze asistenty pedagoga a spolupracují s OSPODem. Za problém považuje vysokou absenci romských žáků ve výuce. Hovoří o zapojení žáků v různých soutěžích napříč školami. Jinak ale byla škola velmi přívětivá, své žáky velmi dobře vede a plně se jim učitelé věnují.

5.4. Sociální pedagog jako součást pedagogického týmu

Sociální pedagožka byla velice energická mladá žena, která je vystudovaná v oboru sociální pedagog na FF UK. Během rozhovoru odpověděla všechny otázky velice podrobně a s velikým zájmem a energií.

1. S jakými problémy se potýkají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„No, ono je to docela různorodé, že, buďto se řeší vysoká absence a s tím přichází ty problémy, že se neučí doma, nestíhají pak dohánět tu látku, když přijdou do školy tak prostě tomu odpovídá to známkové ohodnocení, že jo.“

„Nebo to bývá v takovém stylu, že rodiče jsou třeba sami negramotní, neví jak mají tomu dítěti vlastně jako pomoc, školu berou jako nepřítele a přijdou už jenom v případě, že je problém a už to škola potřebuje řešit, ale sami jako nepřijdou, protože se bojí a takový prostě nezájem, no hlavně absence a tady ty věci, nebo, že třeba nemají možnost dokoupit i některé potřeby, tak to musí škola zdlouhavě řešit přes nějaké sponzory a zase, než oni se nachytí na ten režim, oni žáci začínají prostě v září, mají učebnice, všechno, ti to nemají, protože to nechtěli ještě platit, ještě jakoby na konci školního roku předešlého, tak teprve potom přichází na to, že nemají veškeré pomůcky do výuky, tak se to zařizuje dlouhodobě potom, než se to objedná, než ty peníze přijdou, a tak. Takže se vyřizují třeba různé dotace. Romů máme na škole 15 %, cizinců 30 %, sociálně znevýhodněných žáků 15 % a běžných dětí 40 %. Jsme běžná základní škola.“

Hodnocení otázky:

Sociální pedagožka poukazuje na problémy, s jakými se škola potýká. Tyto problémy jsou vysoká absence, nedohnaná látka, rodiče neví, jak mají svému dítěti pomoci. Často jsou sami negramotní. Žákům chybí pomůcky.

2. Jaké možnosti mají školy při vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„Posun je od té chvíle, kdy s nima začnu komunikovat já, u mě vlastně ten proces funguje tak, že přijde třídní učitel, řekne mi prostě cíl zakázky, nebo zakázku, nebo co vlastně by po mně chtěl, většinou jako řešíme romskou komunitu, a já si potom zjistím všechny možné věci kolem, aby to nebylo jako jednostranný, že jo a aby třeba někdo z té rodiny neřikal, že my držíme při sobě, tak hned proti nim budeme šít, a tak, a potom až mám všechny ty materiály, zjistím, kde je největší problém, většinou je to absence, nebo nekomunikace se školou, pasivita, nebo sou to už rodiny, které sou vedené na OSPODu dlouhodobě, ale třeba se to ještě neřešilo na škole, protože to třeba řešili v jiné oblasti, třeba jako tíživá životní situace a já si je vlastně přizvu do školy, nebo pozvu je na první schůzce, většinou jako dorazí nebo oni dorazí, mě telefony i zvedají, protože když řeknu, že sem sociální, tak se leknou, že volá sociálka, takže z toho už mají jako takový respekt.“

„Ještě Vám můžu říct, no tak bud' se může zajistit do školy, tak jako romský asistent pedagoga, jenže těch taky moc není, protože ty lidi to nechcú dělat, anebo bývá jako v rámci obce romský koordinátor, jenže ten na Praze není, teďkon momentálně. My sme třeba fungovali s „Magistrátem“, byla tam romská koordinátorka pro Prahu, ta šla do

důchodu, tak nás potom, tento rok byla taková vize, jako romské otázky, že sme jako chtěli ještě víc otevřít ty dveře těm lidem jako právě aby pochopili, že můžou důvěřovat, že škola není jako nepřítel, ale ono se to úplně neuchytilo, protože to není, oni o to vlastně měli zájem rodiče, kteří to vlastně nepotřebují. A ti, kteří by to mohli potřebovat, nebo pochopit a vnímat a já nevím, co všechno, tak ti o to zájem nejevili a nebo třeba bývají jako kroužky, které sou jako přímo pro Romy, je tam romský lektor, a je to třeba ty romské tance, nebo že tady se pořádaly i nějaké sešlosti, jako že byla akce, kde byl třeba slavný boxer romský, nebo třeba slavný klavírista romský, prostě tady ty ikony romské komunity, co se někam vypracovaly, a ty chodily po školách a zkoušely jako motivovat ty romské děti k nějaké spolupráci, aby se zapojily do těch kroužků, tak už jim dávaj kontakty nebo tak, tak i třeba takhle by se to dalo, no takže to taky nefunguje. No pak se třeba chce nasíťovat na ty nejstarší ženy, na ty Romky, co sou už babičky, mají tady vnuky a děcka, a já nevím, co všechno, no tak sme mysleli, že se dostaneme přes ně, a jenže oni taky od toho daly ruce pryč, protože oni si nebudou dělat v komunitě jakoby průšvih, že jo, a tak, to taky neklaplo, no oni se takto bojí spolupracovat, jo, protože oni to furt berou jako, že Vy je chcete podvést, nebo já nevím co, oni si drží to svoje, oni si to proberou v těch svých skupinkách romských, a to jim jako stačí.“

„Jo, my sme, říkám, chtěly udělat jako takové besedy, já a pani ředitelka, že přijdou tak jako ty matky, a že se můžou na cokoli ptát, je to o té neznalosti, že ty matky jako kolikrát neví a sou potom ty problémy, takže když by třeba takové ranní snídaně, že by se třeba pozvalo pět maminek, nebo další den pět dalších, kafe a zákusek, prostě sme to chtěli polidštit, ale to prostě nemělo ten efekt.“

Hodnocení otázky:

Sociální pedagožka uvedla možnosti, které škola nabízí, a tím jsou služby sociálního pedagoga, školního psychologa, asistentů pedagoga. Ale také možnost komunikace, jako je setkávání při snídani s ředitelkou školy, možnosti kroužků zaměřené na dovednosti romských žáků, jako je například tanec, zpěv. Do školy byli pozvány osobnosti jako je klavírní virtuóz romského původu, slavný boxer. Přesto tyto aktivity nebyly Romy přijaty kladně. Báli se vyloučení z skupiny.

3. Jaký mají přístup ke vzdělávání rodiče vzdělávání romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

„No já si jakoby podle té romské komunity, protože sou různé skupiny, jsou Olaši, Sinti. ... tady to většinou funguje tak, že ta matka je jakoby ta hlava, jo, protože ty matky vlastně, oni už jsou i kolikrát rozvedené a už ani neuvádějí ani kontakty na otce a co já budu řešit s partnerem, jo takže já se jich třeba zeptám, nebo to vidíte, já si někoho pozvu na jednání, tak buď třeba přijdou oba dva, nebo i s dědečkem, nebo i s malým dítětem a nebo přijde fakt jenom matka, oni nemají, jako nemají zákaz, já říkám klidně přijďte oba dva, ale většinou říkám, já už vím z našich záznamů, že jsou to matky samy a mají cizí partnery, takže to se jich netýká.“

Hodnocení otázky:

Většinou se zajímá jenom matka, často rodiče nežijí spolu, matka žije s jiným mužem. Někdy přijde více členů rodiny.

4. Jak vnímáte pozici sociálního pedagoga na školách?

„Když jim volá učitel, tak to většinou neberou. No takže dobře, my se spojíme, domluvíme si schůzku, já když přijdou, tak je seznámím s mojí pozicí, protože na školách není obvyklá a potom máme vytvořit jako takový kontrakt o sociální spolupráci, kterej je takový univerzální, on vychází jako by z mojí předešlé praxe v sociálních službách, protože tady je největší problém ten, že sociální pedagog není uzákoněn ve školském zákoně, takže my se řídíme jako zákonem o sociálních službách, ale my tady u nás na škole to máme jako mix všeho, takže jedním jako sociální pracovník, ale zároveň jako sociální pedagog, jako volnočasový pedagog, právník, jako já nevím, co všechno možného, a pak jim jako vlastně sdělím, jaké bysme po nich měli požadavky, zeptám se, co oni by potřebovali v rámci školy, většinou to je jako dobré nastavení té komunikace a spolupráce, a ten kontrakt vlastně podepíšeme, je závazný, nezávazný dokument, pro ně je to jako taková zlatá karta, že když řeknu na OSPODu, hele my spolupracujeme se školou, my s OSPODem máme dobré vztahy, protože jako hodně si telefonujeme a spolupracujeme v rámci rodin, tak říkám ano, tato rodina se lepší, ta intervence je ze začátku nastavená, scházíme se jedenkrát týdně, potom, když vidím, že se to jako zlepšuje, tak si to dáme jedenkrát za čtrnáct dnů, jednou za tři týdny, nebo je to v rámci telefonické intervence, to když je potřeba, většinou záleží fakt na tom problému. Buď se to dá řešit hned, nebo se to dá vyřešit do měsíce, je to takové různorodé, pak jsou případy, který se jakoby táhnou z minulých let, a to je ta docházka. Řeším pořád děti, které sem řešila třeba před pár lety, když sem začala s tím socpedem, přišli mi přesně ti kluci romští, s maminkama sem jednala, s klukama sem jednala, ti kluci

tedka propadli, je to vlastně dva roky, nic se nezlepšilo, s OSPODem se spolupracuje, řeší je policie, ale to už jsou extrémny, takže tady probíhají výchovné komise, už se jim ani nebude prodlužovat desátý ročník, budou vycházet z osmé třídy, a tady sme třeba zhodnotili, že ta spolupráce není efektivní. Když už jako matka řekne, že neví, co s ním, tak já to nespasím, já sem tady pouze poradenský pracovník, já můžu dát rady, typy, návody, můžu je někam doporučit, ale ten kluk je takový, že matka se ho sama bojí, a co pak? Jak to říkám, policie řeší a OSPOD taky. Tady už pak sou někdy věci, kdy se naráží, třeba se to zanedbalo ještě dávno, než sem začala tu pozici vykonávat, protože byly takové ty tendence, dáme novou a novou šanci, a uvidíme, jestli se mu podaří třeba přejít z áčka do béčka, tak v novém kolektivu... vůbec.“

„Sociální pedagog je nutný nejen tady, toho bude čím dál tím víc, akorát neexistuje jednotná metodika, nejsou jednotné dokumenty, že vlastně nic. Každá škola, když teda toho socpeda má, tak si vytváří svoje kompetence pro toho člověka, jo někde třeba je mají jako multikulturní pracovníky, někde je mají jako volnočasové pedagogy, někde je mají jako mix všeho. Já sem tady třeba na úrovni školního metodika, my se hodně prolínáme. Mám čas na to obvolávat rodiče, scházet se s nima, být přítomná na jednání s třídním učitelem, protože tam je i třeba špatná komunikace učitel rodič, takže já tam můžu působit třeba jako mediátor, a nastavovat to.“

Hodnocení otázky:

Sociální pedagožka uvedla mnoho činností, ve kterých vidí svojí roli. Často má problém s kompetencemi, které v českém školství pro sociálního pedagoga nejsou ukotvené a škola si je vytváří sama. Popsala svou roli do hloubky, je především pracovnící, která komunikuje s mnoha dalšími účastníky. Spolupracuje s OSPODem, s rodiči, učiteli, asistenty, dětmi, policií. Často nastavuje pravidla, která by měli všichni účastníci dodržovat. Ale nejvýznamnější díl své práce věnuje komunikaci s romskými rodiči a jejich podporou.

Hodnocení rozhovoru výzkumníkem

Sociální pedagožka byla silná osobnost, měla velký vhled do problematiky vzdělávání Romů ve vlastní škole. Ve výzkumu potvrdila, že sociální pedagog nemá pevnou pozici ve školách a že tudíž si škola sama musí vytvářet kompetence, které bude role sociálního pedagoga mít. Svou roli na škole považuje za klíčovou pro výchovu a vzdělávání romských žáků, kdy komunikuje s rodiči, učiteli, speciálním pedagogem.

Je takovým mediátorem ve vztazích. Ale především pomáhá rodinám nastavovat pravidla, sama se považuje, že je pro romské rodiče přínosem, když řeší problémy s OSPODem, tak může sdělit, jakým způsobem rodina spolupracuje se školou. Na škole, kde působí, je 15 % romských žáků. V blízkosti jsou i vyloučené oblasti, kde žijí především Romové. Základní škola měla takovou vizi, že si bude zvat romské matky na snídani, že si popovídají, nebo že si budou zvat romské babičky, které se scházejí na ulici, ale toto Romové nepřijímají, neboť by se ostatní z jejich komunity od nich odvrátili. Dalším problémem je, že i když se vyjde problematickému romskému žákovi vstříc, stejně to v jiné třídě nefunguje.

5.5. Projekt iKAP II.

S respondentem, který je odborník na projekty jsem již jednou spolupracovala v rámci jiného výzkumu. Je zaměřený na projekty. Otázky byly trochu jiné než u ostatních respondentů, neboť respondent nepracuje ve škole ani v sociálních službách. Přesto se výzkumu jeho odpovědi hodí, neboť se týkají nerovností ve vzdělávání.

1. V čem spočívá projekt iKAP II. a jaká je jeho základní myšlenka?

„Existuje tady soustava akčních plánů, který všechny se vyvíjí posledních pět let, když jsem se potkali poprvé v SRPu, tak ten měl pomáhat s nastavením struktury akčních plánů, který všechny měly podpořit ty strategický priority ministerstva, ty jsou vypsány na strategický vzdělávací politiky, tehdy to byla Strategie 2020+ dnes už je to Strategie 2030+, ale proto, aby bylo možný nějak řídit ty změny, to řízení by mělo probíhat prostřednictvím soustavy Akčních plánů, který se dějou na různých úrovních, a je to když to vezmu od spoda, je to škola, která vytváří svou strategii, akční plány na jednotlivý školní roky, dále jsou to území, to znamená MAP. Místní akční plány, rozvoje vzdělávání. A je to Kraj, kterej dělá Krajské akční plány. Myslím si, že se to do jistý míry podařilo, já to tak vnímám, že je třeba na tom dál pracovat a mít tady tu myšlenku, že vůbec vznikla, že se tady taková struktura vytvořila a bylo by fajn jí neopouštět a nějak jí rozvíjet. Protože vznikla proto, aby se podařilo zajistit ty změny, který chce ministerstvo k vzdělávací strategii. A iKAP jako projekt je, že se základní plánování dělalo projektově. To znamená jako MAP, místní akční plán, to byly vlastně projekty z OPVVV. Krajský akční plány KAP jsou taky projekty a buď v těch projektech samotnejch, anebo v rámci samostatných projektů probíhala implementace toho Krajského akčního plánu, protože součástí MAPu byla ta implementace taky, ve dvou výzvách, teďkon v té výzvě už není, tam je jenom to

plánování toho projektu na úrovni kraje, ten projekt vytvořil Krajský akční plán, a navazující projekt zajistil implementaci, to znamená přímou podporu ve školách. Podporu změn, který se musej odehrát, aby byl naplněnej plán, protože má cíle, má nějaký priority, nějaký opodstatnění, kde se má jaká podpora poskytovat, a pak implementovat akční projekty KAPu, ty jdou přímo do škol a tam nabízej nějakou podporu. Vzdělávací, mentorskou, řada různých platforem, kde se setkávají zástupci škol, odborníci, a je tam i mnoho aktivit přímo pro žáky. Jinak aby to bylo ještě trochu složitější, tak vlastně projekty místního akčního plánování se zaměřovaly na podporu regionálního školství, to znamená, mateřský, základní. Krajský akční plány a iKAPy se zaměřují primárně na střední školy, protože ty jsou zřizovaný krajem.“

„iKAP je mnohem širší, my jsme se tady bavili o těch cizincích o těch rovněžch příležitostech, tam ještě patřej aktivity, který maj vlastně prohlubovat participaci studentů na svém vzdělávacím procesu, možná nějakěj kreativní pocit ve vzdělávání přes aplikace, stáhnout vlastní učivo, podpořit žákovský parlamenty, ale to je pořád jedna aktivita, ta má úplně kompletně gramotnosti, polytechniku a kariérový poradenství a podnikavost, pak máme ještě akademii pro ředitele a leaderšip. To je iKAP, šest aktivit, který sou opravdu veliký a do každý je zapojeno tři až deset partnerů, ale v průměru je to asi sedm.“

Hodnocení otázky:

Respondent vysvětlil, v čem spočívá projekt iKAP II. Projekt naplňuje Strategii 2030+, kdy vytváří rovné příležitosti ve vzdělávání. Má široký záběr, podporuje školy, podle jejich možností. Podporuje zřizovatele škol, věnuje se dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

2. Jaký je průběh projektu Streetwork, a které školy jsou nyní zapojené?

„Streetwork, to je projekt, do kterýho je zapojeno 42 partnerů a my jsme za pražskej inovační institut taky vlastně partnery, protože jsme pověřeni řízením toho projektu, ale máte vlastně 42 projektů v jednom. Takže je to zase něco jinýho než třeba o tom... já sem viděl mnohem víc do detailů těch aktivit, ted'ka sem ještě na vyšší úrovni, protože sem to celý koordinoval jako 42 projektů najednou.“

Hodnocení otázky:

Respondent odpověděl, že je v projektu zapojeno 42 partnerů. Je to vlastně 42 projektů v jednom projektu.

3. Jak vnímáte roli sociálního pedagoga?

„Role sociálního pedagoga je zvláštní, on není pedagogický pracovník podle zákona, no takže on nám nespadá do cílovky, proto jsme teď kon řešili, jestli ho tam vůbec nějaký partner může zařadit, jo to byla česká asociace Streetwork, a právě řešej ty předčasné odchody ze vzdělávání a nastavěj jim ty disciplinární týmy, a v těch školách vznikaj a tam spolupracuje pedagog, školní psycholog, sociální pedagog, sociální pracovník a další, který už nejsou pedagogický, má tam prostě budovat klima, řekněme nějaký pozitivní, který předchází obtížím a učební nepohodě a tak, no a řešili sme to hodně a nemáme to vyjasněný, jestli ty lidi můžou bejt podpořený a nebo ne. Protože projekt je tak vymezenej, že to musí bejt pedagogickej pracovník, plus teda žáci, pracovníci ve vzdělávání a většinou ve volnočasových klubech, neformální vzdělávání, ale ty sociální pedagogové a sociální pracovníci z toho vypadávaj.“

„Já si myslim, že ta cesta může být přes ty multidisciplinární týmy. Když sem se bavil se zástupcem ministerstva, on mi říkal, my je nemáme z čeho platit. My nemáme v rozpočtu na tyhle ty profese žádný peníze.“

Hodnocení otázky:

Respondent považuje sociálního pedagoga jako neukotveného pracovníka škol. Tuto pracovní pozici v tuto chvíli nemá kdo zaplatit. Ale považuje sociálního pedagoga jako pracovníka, který je součástí multidisciplinárního týmu.

4. Jakým způsobem podporuje projekt iKAP II. školy?

„My máme velkou akreditovanou podporu rovných příležitostí, právě včetně pomáhání žákům aby pomáhali dokončit žákům, aby dokončili školní docházku, jako studium, nejen na základní škole tu povinnou, ale ještě neodcházel ze vzdělávání, jsou tam aktivity na pomoc třeba cizojazyčnejm dětem, třeba z Ukrajiny, máme partnery, který se zabývaj touhle problematikou, jako je třeba META, Člověk v tísni, měli sme schůzku tento týden a dneska sme měli mít dohromady nějaký návrhy, jak pomoc dětem z Ukrajiny, jak je naopak jako začlenit, co nejjednodušeji, do toho vzdělávacího procesu. Včetně toho, že sou tam i nabídky provázení na úřady nebo při jednáních v těch školách, když si už v první řadě vybírá ten žák, na jakou školu bude, a je to cizinec, máme prostě tu možnost lidi, který mu překládaj, který se s nim bavěj, k čemu inklinuje, navrhnou nějaký konkrétní školy a když se skutečně přihlašuje, tak je to administrativní proces, tak aby se vyplnil správně, aby to bylo všechno tak jak má bejt. Včetně adaptačních aktivit potom, až tam ten člověk

nastoupí. Ať sou to různé tábory letní, třeba, jazykový kurzy jako je čeština, s tím sou spojený samozřejmě i kurzy pro pedagogy, učitele českého jazyka.“

„To, že si studenti nastavují učivo sami, to je cílený, to je opatření Strategie 2030+, mělo se vymyslet, jak studenta vtáhnout pracovat s nějakými učebníma jednotkama, kterejma on se poskládá, podle zájmů, kam ho to táhne a kde je dobřej.“

Hodnocení otázky:

Respondent popisuje projekt iKAP, jako projekt, který podporuje rovné příležitosti žáků. Podporuje je v oblasti dokončení školní docházky nejen na základních školách, ale i na středních školách. Považuje za velmi vhodné, když si žáci sami nastaví učivo, protože je to mimo jiné součástí Strategie 2030+. Protože jen žák sám ví, v které oblasti je dobrý.

Hodnocení rozhovoru výzkumníkem

Odborník na projekty vysvětlil významy projektu iKAP II., a co znamená streetwork. Vysvětlil pozici sociálního pedagoga ve školách. Strategie 2030+ má jeden z cílů vyrovnávat nerovnosti ve vzdělávání, což splňuje Česká asociace streetwork. A vysvětlil, jaké možnosti mají školy v oblasti vzdělávání dětí cizinců, vzdělávání učitelů a možnost rozvoje škol.

5.6 Závěr výzkumu

Respondenti odpovídali shodně v mnoha ohledech. Poukazují na nedostatečnou docházku romských dětí do základních škol, díky níž se romské děti učivo nedoženou. Nízké ambice rodičů romských dětí, kdy sami rodiče mají často problémy s gramotností. Rodiče neumí své děti v učení podpořit a považují ve výchově jako důležité úplně jiné aspekty než většinová společnost. Z výzkumu vyplývá, že romské děti pochází z různých sociokulturních a rodinných poměrů. Školy využívají nejčastěji asistenta pedagoga.

Ve výzkumném vzorku využívá pouze jedna škola sociálního pedagoga. Problém je v tom, že role sociálního pedagoga není pevně uchopena v zákoně o pedagogických pracovnících. Tudíž ho školy nemají, jak financovat. Zároveň je problematické vytvořit sociálnímu pedagogovi kompetence. Klíčovou roli hraje sociální pedagožka v oblasti komunikace s různými partnery, ale především s romskými rodiči a se školou. Pohled sociálního pedagoga je velmi přínosný, neboť pracuje velmi intenzivně s romskými dětmi a jejich rodinami a poznatky sociálního pedagoga jsou velmi podnětné.

Pohled sociální pracovnice dovoluje nahlédnout do romských rodin pohledem ženy, která je Romka. Její zkušenosti jsou cennou výpovědí o životě a potřebách romských rodin.

V souvislosti se Strategií 2030+ se začíná pilotovat projekt Streetwork, který je pilotován zatím jen v Praze, ale poté by měl být projekt zapojen ve všech Krajích. V projektu je zapojeno 42 partnerů a jeho cílem je vytvářet rovné příležitosti žáků a udržet tyto žáky na základních a středních školách, aby své vzdělání dokončili. Do projektu jsou zapojeni odborníci, kteří žákům pomáhají. Cílem odborníků je, aby se žáci obraceli pouze na jednoho odborníka, který by jim v případě nesnázi pomohl. Aby nemuseli vyhledávat mnoho různých specialistů, protože to je pro žáky, kteří mají problémy velmi nevhodné.

III. ZÁVĚR DIPLOMOVÉ PRÁCE

Diplomová práce se věnuje výchově a vzdělávání romských žáků, kteří pocházejí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Čtenáři byli seznámeni s teoretickými východisky výchovy a vzdělávání, kdy romské děti jsou stíženy školní neúspěšností díky tomu, že velmi často pocházejí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Ve výchově romských dětí dochází k mnoha jevům, které společně tvoří problematické podhoubí pro romské žáky, ve vztahu ke škole a k jejich předčasným odchodům ze vzdělávání. To následně znamená nízký socioekonomický status, který se přenáší z generace na generaci. Romové si v sobě z minulosti nesou nedůvěru k ostatním spoluobčanům. Tato nedůvěra pramení z historických zkušeností. Mnoha romským rodinám stačí, když jsou jejich děti ve škole šťastné a nepodněcují v dětech aspiraci na vyšší vzdělání, protože sami byli umístováni ve zvláštních školách. Mnoho problémů vzniká z nepochopení a z nevhodné komunikace mezi učiteli a rodiči romských žáků a vzájemné nepochopení rozdílností.

Praktická část diplomové práce popisuje metodiku sběru dat a na konci je vyhodnocení výsledků. Výsledky sběru dat jsou získány kvalitativní metodou sběru, formou polostrukturovaných rozhovorů s případnými doplňkovými otázkami. Odpovědi korespondují s teoretickou částí, a tím potvrzují návaznost teoretické i praktické části diplomové práce. Řešení problémů na základních školách by mohla napomocť pozice sociálního pedagoga, kterou by bylo potřeba ukotvit v zákoně o pedagogických pracovnicích. Tato personální pozice by mohla posílit vliv školy na romské rodiče jako

podpora komunikace mezi zúčastněnými stranami, a tím by se posílila důvěra mezi oběma stranami. Sociální pedagog by měl být nestranný, měl by mít cit posuzovat každý případ individuálně, měl by se vyvarovat paušalizování a měl by umět rozklíčovat situaci mezi oběma stranami.

Řešením problémů předčasných odchodů ze vzdělávání romských žáků ze základních a středních škol, by mohly být různé projekty, které jsou zaměřené sociální pomoc před tímto jevem. Aby se tak naplňovaly cíle Strategie 2030+. Je velmi přínosné, že strategický dokument obsahuje vyrovnávání vzdělávacích příležitostí. Neboť každé dítě a žák má právo na možnost stejné startovací čáry a rovných příležitostí. Velkou podporou je předškolní vzdělávání, které má nástroje, kterými pomáhá zvýšit předčtenářskou gramotnost všech dětí a zároveň rozvíjí děti v oblasti socializace a sebeobsluhy. Předškolní věk je také klíčový právě v oblasti vyrovnávání nerovností ve vzdělávání. Proto by bylo vhodné vysvětlit rodičům romských dětí, že právě mateřská škola hraje v úspěšném vzdělávání dětí klíčovou roli. Předškolní děti ještě netrpí předsudky.

Zároveň diplomová práce vypovídá, že žijí mezi námi Romové, kteří se snaží svým sociálním přístupem podporovat jak vzdělávání ve školách, tak ovlivňují svou vlastní komunitu. Možná je jejich práce nedoceňovaná, protože se nachází mezi dvěma mlýnskými kameny a nemají vůbec lehkou pozici. Každodenně musí překonávat vzájemnou nedůvěru, přesto ve své práci neustávají a stále si jdou za svým cílem. Mnohé totiž mohou dosáhnout Romové sami, když se postaví za svou věc. Často musí obhajovat hodnoty tradiční romské rodiny. Není to jednoduchá práce, neboť stejně tak, jako se vytrácejí hodnoty rodiny u většinové společnosti, vytrácejí se hodnoty i v romských rodinách.

Je jasné, že problematika výchovy romských dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, je stále aktuální téma a řešení motivace ke vzdělávání nejsou jednoduchá. Ale jsou možné nástroje, které mohou naplňovat představy o tom, jak zlepšovat komunikační dovednosti obou stran. Tyto nástroje je vhodné doplňovat, a i nadále sledovat jejich vliv na výchovu a vzdělávání romských žáků. Pokud se povede vysvětlit romským rodičům, že vzdělávání je cesta ke kvalitnější práci a tím i kvalitnějšímu způsobu života, tak to pomůže nejen romským spoluobčanům a celé společnosti. Každá společnost se má snažit zakopávat příkopy a vzájemně se chápat a zároveň se vzájemně obohacovat. A kde jinde začít než ve školách? Škola je jediné místo, kde se setkávají všichni žáci dohromady, a kde by měli mít všichni stejné podmínky pro svůj vývoj a růst.

Nemůže být vyspělá společnost, když má mezi sebou nejchudší spoluobčany ve vyloučených lokalitách. Jedině vzdělávání může snižovat nerovnosti, které se v naší společnosti objevují z historie. Je jen na nás všech, jak společnými silami pomůžeme kvalitně vzdělávat celou společnost, včetně romských dětí a mládeže, ale také dalších etnických skupin.

IV. Seznam použité literatury:

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a sociální pedagogika: 18. setkání Hnutí R v Přerově a Levoči*. 2001. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-4-1.

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

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé*. 1999. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-1-7.

BITTNEROVÁ, Dana. *Etnické komunity: Romové*. 2013. Praha: FHS UK, ISBN 978-80-87398-45-6.

HAVLÍK, Radomír. *Aktuální problémy společnosti z pohledu sociologie*. 2016. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-121-8.

JEDLIČKA, Richard, et. al. *Pedagogická psychologie pro učitele*. 2018. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0586-1.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. 2011. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.

KOUKOLÍK, František. *Češi. Proč jsme kdo jsme-a jak dál?* 2016. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-234-3

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality*. Třetí. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. 2019. Brno: Host, ISBN 978-80-7577-991-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2015. Čtvrté. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník: 3., rozšířené a aktualizované vydání*. 2001. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. Druhé. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. 2008. Druhé. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠORMOVÁ, Kateřina. *Jak čtou Romové: Kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Praha: Univerzita Karlova filozofická fakulta. ISBN 978-7308-595-7.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 2011.Čtvrté. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2011. Druhé. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

Periodika

Beňák, David. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 18. leden 2022.125. Praha: Gnosis, 2022. ISSN 0139-5718.

Holcová, Jana. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 8. březen 2022. 125. Praha: Gnosis. ISSN 0139-5718.

Husník, Petr. *Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 22. únor 2022. 125. Praha: Gnosis. ISSN 0139-5718.

Pšenícová, Barbora. *Učitel'ský měsíčník*. 22.2.2022. Praha: Wolters Kluwer. 3/2022. ISSN 2694-9946.

Zajíčková, Renata. *Řízení školy: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. 1/2022. XIX. Praha: Wolters Kluwer. ISSN 1214-8679.

Zikmundová et al.,*Učitel'ské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 1. únor 2022. 125. Praha: Gnosis. ISSN 0139-5718.

Internetové zdroje

Prokop, Daniel et al., *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj efektivity* [online]. Souhrnná analýza pro Nadaci České spořitelny 26.10.2020. [vid. 10-26-2020]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post>

Swart, Daniela et al., *Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky*. Tematická zpráva ČŠI. [online]. [vid. 10-20-2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Hodnoceni-uspesnych-strategii-ZS>

Fryč, Jindřich et al., *Strategie 2030+.*, 2020. [online]. [vid. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice. 2020. [vid. 10-20-2020]. Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2020.pdf>

V. Seznam vyobrazení:

Obrázek 1 Vyobrazení tabulky Přehled respondentů

VI. Seznam zkratk:

iKAP II.	Inovace ve vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
ČAS	Česká asociace streetwork
OPVVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
MAP	Místní akční plán
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
FF UK	Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
MK	Ministerstvo kultury

Příloha 1.

Kontrakt o vzájemné sociální spolupráci

Níže uvedené strany:
(za školu-sociální pedagog)
Mgr.....
(email)
a.....

se shodují na tom, že se budou v pravidelných termínech scházet v prostorách školy za účelem:

- Zkvalitnění sociálních interakcí (ve škole i mimo ni),
- Lepší přípravy žáka do školy,
- Odstranění nežádoucích projevů chování žáka,
- Rozvržení volného času žáka,
- Pomoci a podpory rodině ve výchovně-vzdělávacím procesu,
- Dozvědět se o možných alternativách nápravy.

Cílem setkávání dále bude:

- Společně pojmenovat problém, popsat situaci a zviditelnit potřeby dítěte.
- Stanovit individuální cíle, pracovat na nich a pravidelně je hodnotit.
- Aktivní přístup ze strany rodiny i školy a chuť spolupracovat.
- Seznámení s postupem k dosažení cílů (pracovník ŠPP přistupuje ke každému případu individuálně; podle potřeb / situace volí vhodná opatření).

Stupně postupu v řešení situace / problému mohou být např.:

V rámci školy

- Pravidelné schůzky
- Komunikace s třídním učitelem (TU), vyučujícími
- Konzultace s kolegy ze školního poradenského pracoviště (ŠPP), vedením školy
- V případě nutnosti vytvoření individuálního výchovného plánu (IVÝP)

V rámci ostatních zařízení a institucí

- Spolupráce se školským poradenským zařízením (ŠPZ):
 - Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
 - Speciálně-pedagogické centrum (SPC)
 - Středisko výchovné péče (SVP)
- Spolupráce s dětskými lékaři (pedopsychiatr, psycholog, pediatr, neurolog apod.)

V zájmu dítěte při podezření na porušení jeho práva na vzdělání a řádnou výchovu si pracovník ŠPP (ve shodě s platnými právními normami) vyhrazuje právo na spolupráci s těmito institucemi:

- Oddělení sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)
- Odbory sociální péče
- Policie ČR a Městská policie
- Státní zastupitelství

Poznámka 1: Při nedodržování smluvených termínů a pasivitě při konání dohodnutých cílů může být spolupráce ze strany školy ukončena.

Poznámka 2: Veškeré informace mi byly řádně vysvětleny.

Svým podpisem stvrzuji.

Uživatel/-ka: _____

Za školu (jméno sociálního pedagoga): _____

V Praze dne: _____

Příloha 2.

Školní sociální pedagog

Současná škola zastává převážně funkci a funkce výchovná zůstává v pozadí. Učitelé jsou zejména v roli odborníků na předměty, které vyučují, a obvykle se od nich neočekává, že budou pro žáky, partnery a mentory. Přitom potřeba výchovné funkce roste a bude dále narůstat, jak se budou prohlubovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti.

Zvyšují se počty cizinců, dětí s postižením a děti se sociálním znevýhodněním, vzdělávajících se ve školách hlavního proudu. Zároveň slábne i výchovná role rodiny, děti se ocitají v hodnotovém vakuu. Na školách chybí role odborného pracovníka, který by se těmito tématům věnoval. Oborem, který se zabývá výchovným a socializačním aspektem ve vzdělávání, a slučuje za tím účelem poznatky a dovednosti z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie a dalších oborů, je sociální pedagogika.

Sociální pedagog se zaměřuje na sociální a výchovné aspekty vzdělávání a pracuje s jednotlivci, skupinami a pedagogickými pracovníky.

Učitelé se častěji, než dříve setkávají s problémy, které nemají možnost, s ohledem na své kompetence, řešit bez podpory dalších odborných pracovníků školy. A zvyšuje se tak riziko, že se bude zhoršovat klima ve třídách a škola již nebude moci poskytovat kvalitní vzdělávání. Sociální pedagogové na školách by tedy měli pomáhat dětem i dospělým, různými prostředky kompenzovat nedostatky a nerovnosti, které vznikají bez přímého vlivu jednotlivců, a nalézt cesty k lepší komunikaci mezi jednotlivými aktéry v prostředí školy.

Ze zkušeností sociálních pedagogů vyplývá, že stěžejní role sociálního pedagoga na jednotlivých školách je spatřována zejména v oblasti komunikační. Sociální pedagog je prostředníkem mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřením na nastavení spolupráce mezi jednotlivými těmito aktéry založené na otevřené komunikaci.

Činnosti sociálního pedagoga na školách jsou různorodé a zasahují i do činností dalších odborných pracovníků školního poradenského pracoviště.

Funkce sociálního pedagoga je na základních školách poměrně nová, setkáváme se s ní ale stále častěji, a protože dosavadní výzkumy na toto téma ukazují, že sociální pedagogové se na současných školách osvědčují a mají zde velmi široké pole působnosti, lze očekávat, že v budoucnu se s nimi budeme setkávat ještě častěji.

„Sociálně pedagogická činnost je definována jako vzdělávací, osvětová, sociálně-výchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy. Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých.“

Sociální pedagog metodicky podporuje práci pedagogických pracovníků zejména u dětí, které jsou ohroženy sociálním vyloučením či u dětí, které již sociálně vyloučené jsou. Za sociálně vyloučeného žáka můžeme považovat takového, který nemá stejné příležitosti k dosažení vzdělání jako většinová populace, a to z důvodu nepříznivých podmínek své rodiny či prostředí, ve kterém žije.

Ze zákona 561 / 2004 Sb., vyplývá, že jde o žáka, který:

1. Pochází z rodiny s nízkým sociokulturním postavením (nepodněné prostředí, špatná domácí příprava, rodiče nekomunikují se školou, absence pracovních pomůcek, špatná finanční situace, neúčast na zpoplatněných školních akcích apod.) nebo z prostředí, které je ohroženo sociálně patologickými jevy (např. neomluvené absence, výrazné prospěchové potíže, snížená známka z chování, dohled sociálních pracovníků nebo kurátorů OSPOD, trestní stíhání apod.),
2. Má nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu,
3. Je v postavení azyllanta či účastníka o azylu na území ČR.

Příloha 3.

Služby sociálního pedagoga

Vážení rodiče,

Dovoluji si Vám nabídnout své služby sociálního pedagoga, které můžete začít pravidelně využívat (buď na doporučení učitelek MŠ, nebo přímo se mnou po předchozí e-mailové/telefonické domluvě). Sídliím na adrese:, kde by probíhaly i naše společné konzultace.

Mou náplní práce je:

Motivovat k návaznému preventivnímu působení.

Věnovat se dětem s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním.	
Mediace konfliktů s dětmi, rodiči a učiteli.	Nabízet řešení konfliktních situací a poradenské činnosti.
Zabývat se rodinnou situací dítěte (nastavení domácí přípravy do MŠ, začlenění dítěte do třídního kolektivu, rodinné a existenční problémy a poradenství v oblasti spolupráce s dalšími subjekty).	
Oslovovat jménem školy / MŠ různé organizace, možné sponzory a úřady s prosbami o pomoc s řešením konkrétních případů sociální pracovníci.	
Úzká spolupráce s kurátory a různými dobrovolníky ve snaze usnadnit rodině fungování nejen v oblasti vzdělávání, ale také v jiných společenských oblastech.	

Věřím, že společně najdeme cestu, chuť i čas, jak se pravidelně scházet a „řešit neřešitelné“. Těž věřím, že vybudujeme vztah založený na důvěře a otevřenosti.

Pro následné zkontaktování použijte můj mail:, nebo zavolejte (napište sms) na tel:.....

Příloha 4.

Informovaný souhlas účastníků výzkumu

Písemný doklad od účastníků o dobrovolné účasti na výzkumu

Základní informace o výzkumné práci

Název práce: Výchova k hodnotám u dětí a mládeže ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Jméno autora: Bc. Romana Brilová

Fakulta: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Katedra: Pedagogiky

Obor: Pedagogika

Cíl práce:

- Jakým způsobem se školy vyrovnávají s výchovou a vzděláváním romských dětí a žáků, kteří pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.
- Jaké možnosti má škola v oblasti vzdělávání romských dětí a žáků.
- Kdo a jakým způsobem ovlivňuje vzdělávání Romů.

Doba trvání výzkumu: 4 hodiny (seznámení mezi účastníky, seznámení s prostředím, společné myšlenky a zájmy v oboru, výzkum a ukončení)

Způsob záznamu výzkumu: pomocí audiozáznamu v mobilním telefonu zaznamenat odpovědi na klíčové otázky.

Výzkumník se zavazuje že:

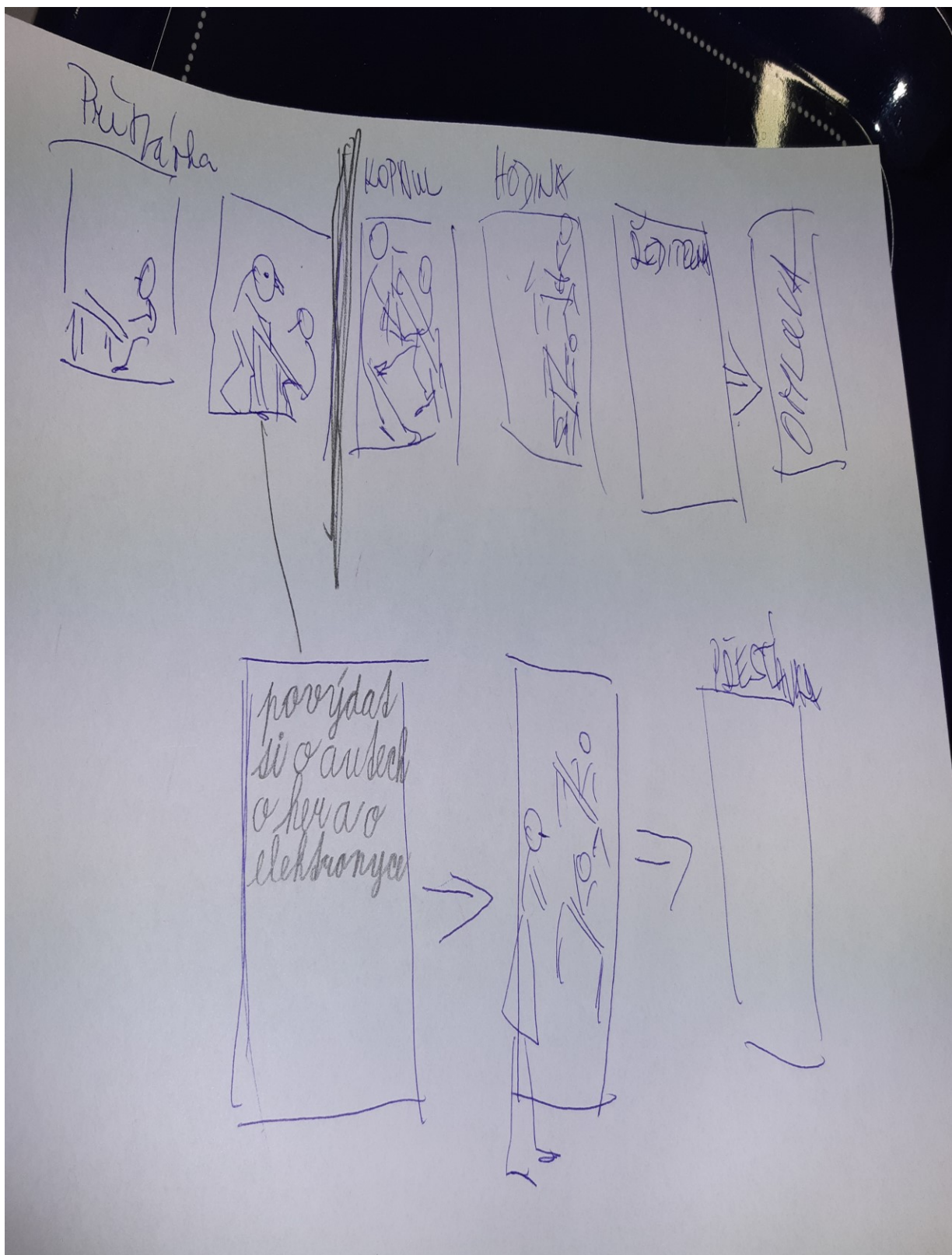
- Zachová anonymitu respondenta;
- Použije odpovědi pouze v příslušné Diplomové práci;
- Rozhovor nebude sdílet na sociálních sítích;
- Respondent může kdykoli ukončit výzkum bez udání důvodu.

V Praze dne.....

Respondent:

Výzkumník:

Příloha 5.



Způsob postupu školy při problematickém chování žáků (mediační technika)