Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Michaela Pulgrová

Vliv chudoby a sociálního vyloučení na vzdělávání žáků druhého stupně základní školy v regionu Most

The impact of poverty and social exclusion on the education of the pupils at the second grade of basic school in the Most region

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Karolína Pávková, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Karolíně Pávkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při odborném vedení práce.

Michaela Pulgrová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 23. června 2014

……..
Michaela Pulgrová

Klíčová slova:

Chudoba, sociální vyloučení, nízkopříjmové rodiny, ochrana dětí, rovný přístup ke vzdělávání, ekonomické aspekty vzdělávání, školní kariéra žáka, region Most.

Key words:

Poverty, social exclusion, low-income families, child protection, equal access to education, economic aspects of education, student's school career, Most region.

Abstrakt:

Předložená diplomová práce pojednává o chudobě a sociálním vyloučení v kontextu vzdělávání, a to v teoreticko-empirické rovině. Teoretická část práce poskytuje komplexní obraz fenoménů chudoby, sociálního vyloučení a nízkopříjmových rodin a následně je zachycuje směrem ke vzdělávání. Dále jsou zde objasněna teoretická východiska systému ochrany rodin a dětí. Text zaměřuje detailní pohled na specifika školního vzdělávání žáků z nízkopříjmových rodin v regionu Most, který je rozšířen kvalitativním výzkumným šetřením v praktické části práce. Výzkumná zpráva přináší interpretace dat z rozhovorů se žáky druhého stupně základních škol v Mostě, jejichž rodiny splňují atributy ohrožení chudobou. Výsledky praktické části zachycují způsob, jímž žáci vnímají vlastní vzdělávací kariéru. Výsledky výzkumných rozhovorů jsou dále konfrontovány se závěry výzkumných zpráv uvedených v teoretické části práce.

Abstract:

This diploma thesis deals with poverty and social exclusion in the context of education, on both a theoretical and empirical level. The theoretical part provides a comprehensive picture of the phenomena of poverty, social exclusion and low-income families and then shows them towards education. The theoretical basis of the protection of families and children is also clarified in this part. The text focuses in detail on the specifics of the schooling of students from low-income families in Most, this focus is then extended by a qualitative data survey in the practical part. The research report provides interpretation of data from interviews with primary school pupils in Most, whose families meet the poverty risk attributes. The results of the practical part capture the students‘ perception of their educational careers. The results of research interviews are then confronted with the conclusions of the research reports mentioned in the theoretical part.

Obsah

Úvod **7**

1 TEORETICKÁ ČÁST **11**

1. 1 Chudoba a sociální vyloučení **11**

1.1.1 Terminologie, pojetí a koncepty chudoby 11

1.1.2 Systém zákonné pomoci v České republice 14

1.1.3 Koncept sociálního vyloučení, příčiny a mechanismy 17

1.1.4 Dětská chudoba a děti přizpůsobené životu v sociálně vyloučených lokalitách 26

1.1.5 Procesy sociálního začleňování 28

1.2. Rodina, rodinná politika a ochrana dětí **30**

1.2.1 Vymezení rodiny a rodinné politiky 30

1.2.2 Nízkopříjmové rodiny 31

1.2.3 Nástroje podpory rodin a ochrana dětí 32

1.3 Vzdělání a vzdělávací politika **35**

1.3.1 Role vzdělání ve společnosti 35

1.3.2 Zajištění spravedlivého a rovného přístupu ke vzdělání 39

1.3.3 Ekonomické aspekty ve vztahu ke vzdělávání 41

1.3.4 Nízkopříjmové rodiny v situaci ovlivňování studijních šancí svých dětí 43

1.4 Současná situace v mosteckém regionu **48**

1.4.1 Současný stav vzdělávací soustavy 48

1.4.2 Specifika školního vzdělávání žáků z nízkopříjmových a sociálně vyloučených rodin 50

2 PRAKTICKÁ ČÁST **53**

2.1 Metodologie výzkumu **53**

2.1.1 Vymezení výzkumného problému, cílů a otázek 53

2.1.2 Představení výzkumného vzorku 54

2.1.3 Výzkumná metoda a způsob sběru dat 55

2.1.4 Interpretace dat výzkumných rozhovorů 57

2.1.5 Shrnutí výsledků z interpretace rozhovorů 67

2.1.6 Vyhodnocení praktické části 69

2.1.7 Diskuse 72

Závěr **75**

Seznam zdrojů **79**

Přílohy **83**

Úvod

Základní tematické zaměření diplomové práce je patrné z názvu „Vliv chudoby a sociálního vyloučení na vzdělávání žáků druhého stupně základní školy v regionu Most“. Základním záměrem je prozkoumání a porozumění fenoménů chudoby a sociálního vyloučení a snaha o zachycení dopadů těchto rizikových jevů směrem ke vzdělání. Práce se snaží pojmout tento problém na lokální úrovni, a to konkrétně v regionu Most. Lokální zaměření vychází z našeho působení v různých státních i nestátních institucích v rámci podpůrných programů se zacílením na skupiny osob ohrožené sociálním vyloučením či sociálně vyloučené. Pod vlivem výskytu fenoménu sociálního vyloučení a chudoby, k jejichž vzniku přispívá vysoká míra nezaměstnanosti, jsou zdejší organizace zaměřené na eliminaci a zmírnění těchto problémů ve všech jeho aspektech, nejvíce však směrem k integraci na trh práce. Z dostupných socio-demografických analýz prováděných na území Mostu, i z vlastního výzkumu uskutečněného v bakalářské práci, vyplynulo, že za zásadní preventivní nástroj i následné opatření je považováno vzdělání. Vzdělání zde představuje pomyslný most k získání vyšší kvalifikace i cestu k rozvoji kulturního kapitálu. Kvalitní a pro společnost žádoucí kvalifikace a kulturní kapitál spolu tvoří základní stavební kámen pro získání a udržení zaměstnání. Uplatnitelnost na legálním trhu práce představuje elementární prevenci proti chudobě a sociálnímu vyloučení.

Právě z důvodu stěžejního významu vzdělání vychází záměr práce, který spočívá v objasnění vztahu dětí z nízkopříjmových a sociálně vyloučených rodin k jejich vzdělanostní dráze.

Myšlenka, která podpořila snahu objasnit vztah těchto dvou zvolených oblastí, a která přispěla k výběru žáků druhého stupně základních škol jako výchozích objektů zkoumání, se zrodila během motivačních rozhovorů se žáky základních škol v rámci aktivit sloužících na podporu kariérového rozhodnutí. V průběhu individuálního poradenství i skupinových aktivit jsme na různých základních školách na Mostecku, zaznamenali opakující se problém v podobě nízkých příjmů rodin, které přímo i nepřímo ovlivňují podobu a průběh počátečního vzdělávání na základních školách, ale i jejich dopad na další volbu studia po ukončení základního vzdělávání. Při práci s dětmi jsme zjistili, že děti jsou pod tíhou okolností nuceni volit střední vzdělávání v místě bydliště, protože v rodinách

chybí finanční prostředky na přepravu. Některé děti, častěji chlapci, s nimiž jsme se ve své praxi setkali, pomáhají zlepšit ekonomickou situaci rodiny tím, že vypomáhají rodičům či příbuzným přímo v jejich zaměstnání. Oslovené pedagožky potvrdily, že mnohdy pracovní povinnosti a jiné rodinné důvody, např. péče o mladší sourozence, způsobují absence ve škole, které rodiče sami omlouvají. Jedna dívka v rozhovoru uvedla, že by ráda po základní škole studovala obor kadeřnice, ale vstupní kapitál na potřebné pomůcky je natolik vysoký, že si to její rodina nemůže dovolit. Podobné zkušenosti z vlastní praxe představovaly hlavní stimulující prvek k prozkoumání dané problematiky.

Ve snaze sociálních politik České republiky je jedním z cílů monitorovat integraci sociálně vyloučených obyvatel, zvlášť pak sociálně vyloučené romské lokality. Existují agentury a neziskové organizace, které provádí rozsáhlé sociologické výzkumy v těchto lokalitách. Rozsáhlé studie od Člověka v tísni a od společnosti GAC Ivana Gabala, které se podrobně věnují situaci romské minority v rámci vzdělávací politiky, a monitorují tak vzdělanostní úroveň jejich obyvatel – té minority i s možnými příčinami a důsledky. Pro opravdu široký a komplexní záběr je velmi významná zpráva právě od Gabala (2006) s názvem „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působící v této oblasti“, na kterou v roce 2009 navazuje záznam z projektu, který se věnuje vzdělávání přednostně „Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit“. Obě zprávy přináší komplexní popis a statistické údaje dané situace na základě rozboru velkého množství dat. Hloubkové poznání přináší v roce 2009 „Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami od Člověka v tísni. Součástí jmenované zprávy jsou konkrétní doporučení pro pedagogy a pro všechny odborníky, kteří chtějí efektivně podporovat sociální integraci žáků. Všechny publikace se shodují na vysokém procentu dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které navštěvují základní školy praktické, tedy školy, které vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy konkrétně podle přílohy upravující vzdělávaní žáků s lehkým mentálním postižením a zároveň poukazují na nízký zájem o školní kariéru ze stran rodičů. Závěry výzkumných zpráv poslouží jako cenné podklady při zpracování samotné diplomové práce. Ta se pokusí přinést nové poznatky zejména úhlem pohledu samotných žáků, kteří se nacházejí v situaci sociálního vyloučení a chudoby. Zároveň je pro cíle práce žádoucí zaměřit se na

děti z nízkopříjmových rodin obecně a snažit se o diferenciaci od „romství“ jako určujícího faktoru.

Dále uvádíme základní operacionalizaci pojmů:

Chudoba – Pro účely diplomové práce, tak rozumíme stavu, kdy se jedinec, rodina či celá skupina ocitne v situaci, kdy nemohou uspokojovat své základní potřeby na přiměřené úrovni z důvodu nedostatku finančních a materiálních prostředků. Díváme se na ni především úhlem pohledu samotných jedinců, kteří žijí v nedůstojných podmínkách pracovního, společenského a každodenního života.

Sociální vyloučení – Chápeme jim proces, kdy jedinci, rodiny i celé skupiny mají omezený či znemožněný přístup ke zdrojům potřebných k participaci na společenském životě v sociální, ekonomické i politické rovině. Spojujeme ho především s izolovanými lokalitami, kde se obyvatelé potýkají s nízkou úrovní bydlení, s nízkou mírou vzdělanosti a zaměstnanosti, které ve svém důsledku předznamenávají rizikový životní styl těchto obyvatel orientovaný na přítomnost. Samotné místo bydliště nemusí být určující, ale u všech těchto jedinců můžeme pozorovat odlišné vzorce sociokulturních kompetencí, které se projevují v komunikačních bariérách a při uplatňování vlastních práv a povinností, v porovnání s tím, co je u majoritní společnosti obvyklé.

Nízkopříjmové rodiny – Rodinné soužití blízkých lidí, které nedovede zajistit optimální úroveň finančních a materiálních příjmů a hospodařit s nimi. V porovnání s rodinami většinové společnosti je jim přičítáno nízké sociokulturní postavení v návaznosti na dlouhodobou nezaměstnanost, na příležitostnou zaměstnanost na nekvalitním trhu práce a na práci v nelegálním sektoru. Nízkopříjmové domácnosti řeší situaci hmotné nouze prostřednictvím vyplacení sociálních dávek ze systému státní sociální opory.

Smyslem práce je zamyslet se nad výše uvedeným tématem v teoreticko-empirické rovině a poskytnout oporu v porozumění problémů, které vycházejí ze situace chudoby, nezaměstnanosti a nízkých příjmů rodin a pochopit je ve vztahu ke vzdělání žáků v počátečním vzdělávání. Zásadní účel spočívá v popisu vzájemné provázanosti obou fenoménů. Práce si klade za cíl představit ucelený a komplexní přehled teoretických východisek, která se týkají dané problematiky a na jejich základech uskutečnit vlastní výzkum. Zároveň si práce klade za cíl, přinést teoretické i výzkumné poznatky týkající se

fenoménu sociálního vyloučení z ekonomických důvodů, nikoliv z důvodů diskriminace romského etnika. Cílem praktické časti, bude přinést informace úhlem pohledu samotných žáků a interpretovat jejich názory na vlastní vzdělávání. Výzkumné aktivity budou směřovat k poznání toho, jak samotní žáci chápou a vnímají svoji situaci, a jak se fenomén nízkých příjmů rodiny promítá do jejich vzdělávací kariéry. Konceptuální rámec výzkumu se opírá o socio-demografické analýzy mosteckého regionu a o teoretická východiska této problematiky uvedené v teoretické části. Dalším cílem bude tedy i snaha o porovnání konceptuálních východisek s interpretací dat vlastního výzkumu. Prioritou pro nás bude zprostředkování vnímání děti svého vlastního vzdělávání v průběhu jejich života, se zaměřením na aktuální školní kariéru. Bude pro nás klíčové provést získávání dat hloubkovými polostrukturovanými rozhovory přímo se žáky, kteří vykazují extrémní znaky zkoumaného jevu, což znamená, že vyrůstají v rodinách s nízkými příjmy. Předpokládáme, že kvalitativní hloubkové zaměření, nám umožní odkrýt nové a statisticky neuchopitelné informace, které by mohly pomoci v přístupu k těmto žákům ve vzdělávacím procesu a při celkové integraci.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1. 1 Chudoba a sociální vyloučení

1.1.1 Terminologie, pojetí a koncepty chudoby

Jedinci, rodiny i celé skupiny splňující atributy ohrožení chudobou nemají dostatek finančních a materiálních prostředků, které by jim umožnily uspokojit vlastní potřeby a optimální fungování v dané společnosti a vést tak důstojný plnohodnotný život. Sociální nerovnost či nespravedlnost a existence sociálně-ekonomicky slabých jedinců se vyskytuje od počátku vzniku lidské společnosti. Jedná se o společenský jev, který je lidem v celé délce jejich existence vlastní a svým způsobem by měl být v přijatelné míře lidstvu přirozený. Naprostá většina sociálních politiků se shoduje v názoru, že je to problém stále přítomný a aktuální, a proto lze předpokládat, že není možné docílit jeho absolutního vymizení. Spolu s existencí skupin potřebných, materiálně nezabezpečených, se objevují morální a etické jevy jako jsou solidarita, spravedlnost, rovnost a pomoc druhým k vlastnímu aktivnímu řešení situace v nouzi. Provázanost chudoby a výše zmíněných morálních aspektů je nezpochybnitelná, ale spolu s těmito jevy se objevuje pojem koncepce efektivního hospodaření států.

Žižková (2007, s. 105) se zmiňuje o slaďování mezi sociální nerovností a dlouhodobou ekonomickou prosperitou. Sociální nerovnost, dle jejího názoru, podněcuje a stimuluje ekonomickou prosperitu různých územních celků. Pokud se nachází existence nerovnosti v nepřípustné míře, je potřeba hledat nástroje ke zmírnění těchto sociálních rozdílů tak, aby všem jedincům byly zajištěny důstojné podmínky pro život. Oproti tomu Tomeš (2010, s. 260) s názorem ekonomické prosperity nesouhlasí a zdůrazňuje, že je-li přesáhnutá míra ekonomické a sociální únosnosti, vyvolává tato situace sociální napětí, které může vyvolávat až násilné chování. Podobný sociální tlak je ekonomickému růstu spíše újmou.

Odborníci z oblasti sociální politiky, sociologie a sociální práce pro terminologické uchopení chudoby využívají různé definice. Tomeš (2010, s. 255) uvádí, že: *„chudoba znamená nemajetnost, nedostatečný příjem, nedostatečné zdraví a vzdělání, nelidské podmínky práce a života.“* Z tohoto samotného pojetí je zřejmé, že termín obsahuje širší rozměr, než se kterým se můžeme setkat v ekonomických kruzích. Ekonomové se obecně

vyznačují tím, že pojí chudobu s materiálním nedostatkem, a teprve od tohoto stavu se sekundárně odvíjí problémy s přístupem ke zdrojům a participaci na společenském životě. Podkladem k pochopení ekonomických východisek terminologie může být názor Goldmanna (1998, s. 71): *„chudoba je nedostatek hmotných prostředků jedinců nebo sociálních skupin, který omezuje možnosti spotřeby natolik, že neumožňuje zabezpečení základních životních potřeb na přiměřené úrovni“*. Z této definice naopak vyplývá užší zaměření autora právě směrem k materiálním nedostatkům.

Již výše uvedená Žižková (2007, s. 107) poukazuje na nutnost terminologicky pojit chudobu především s materiální deprivací a hmotnou nouzí, zdůrazňuje, že v této problematické situaci nejsou zabezpečeny základní životní podmínky a základní potřeby v dostatečné míře. Chudoba pak může úzce souviset s deprivacemi sociálního, pracovního, bytového a jiného typu, ale jejich provázanost není nezbytně nutnou podmínkou.

Ať už nedostupnost zdrojů a služeb vnímáme jako výchozí aspekt pro definování chudoby, nebo tím rozumíme logické vyústění situace neuspokojování materiálních potřeb, je to pro uchopení tohoto problému v moderní společnosti stěžejním hlediskem. Právě chudobu v tomto moderním pojetí spojuje Duková (2013, s. 184) s termínem *nová chudoba*, která se objevuje od 70. let 20. století v důsledku změn na trhu práce související s dlouhodobou nezaměstnaností, a tím pádem i s nárůstem příjemců různých sociálních dávek. Pro účely této práce je výhodné vnímat *novou formu chudoby* jako jeden z aspektů konceptu sociálního vyloučení, který je dále v textu podrobně vymezen i s jednotlivými mechanismy.

Diferenciaci samotného pojmu dotváří už celkem snadno uchopitelné **koncepty chudoby**. Obecně nejrozšířenější klasifikace rozeznává subjektivní koncepty chudoby a objektivní koncepty chudoby. Druhé zmiňované koncepty je třeba ještě rozlišit na absolutní chudobu a relativní chudobu. Dále sociální politika aplikuje do praxe stav sociální nouze a stav hmotné nouze.

Subjektivní koncepty chudoby vycházejí z vlastního zhodnocení životní situace. Samotné osoby nebo rodiny prožívají a vnímají svoji situaci na základě porovnání toho, co skutečně mají, s tím, čeho chtějí dosáhnout a s tím, co si zaslouží, co skutečně potřebují a samozřejmě i s tím, co mají druzí. Vzhledem k těmto charakteristikám neslouží

subjektivní koncept chudoby jako určující indikátor při oficiálním posuzování chudoby. Z pohledu sociální politiky má spíše doplňkový význam (Žižková 2007, s. 108).

Pro účely této diplomové práce je subjektivní koncept chudoby stěžejní. Jeho podstatnou funkci je možno vidět při hloubkovém kvalitativním rozboru, kdy se snažíme zachytit komplexně problémy osob, které se cítí chudé, ale i osob, které si svojí objektivní situaci žití v chudobě, (v našem prostředí spíše situaci žití v sociálním vyloučení), nepřipouštějí nebo neuvědomují. Z velké části z těchto subjektivních pocitů vychází ve své práci sociální pedagogové a terénní sociální pracovníci.

Objektivní koncepty chudoby dle Mareše (1999, s. 118) jsou utvářeny vnějšími společensko-politickými aspekty. Za chudého je považován člověk, který splňuje objektivně nastavené hranice pro určení chudoby, bez ohledu na jeho vlastní názor a pocity.

Pro *Absolutní chudobu* bývá příznačná situace nedostatku jídla a pitné vody, která může vyústit v hlad, podvýživu, nemoc a smrt. Jedná se o nedostatek základních užitkových předmětů pro každý den, nedostatku kvalitní zdravotní péče, domova, vzdělání a informací (Tomeš 2010, s. 256). Obvykle je absolutní chudoba spojována s rozvojovými zeměmi, nejčastěji s africkými státy a některými asijskými.

Relativní chudoba je problém plynoucí z nerovnosti v sociálních vrstvách. Existují určité skupiny obyvatel, které uspokojují své potřeby na výrazně nižší úrovni, než je průměrná úroveň a zvyklosti v dané společnosti (Mareš 1999, s. 17).

Žižková (2007, s. 110) to jinými slovy rozvádí: *„Člověku je umožněno žít, ale není schopen zabezpečit své životní potřeby v míře, která je ve společnosti, v níž žije, obvyklá. Jednotlivci i celé rodiny se potýkají s nedostatkem věcí určených k dlouhodobé spotřebě, žijí v podstatně horších bytových podmínkách a nemají možnost spořit apod.“.* V moderní společnosti je tento koncept uchopení chudoby klíčový. Vyspělé státy se dlouhodobě aktivně věnují otázce řešení problému *moderní nové chudoby*, a přes všechna sociálně politická opatření se na jejich území vyskytuje osm, deset, v některých dokonce dvacet procent populace žijících v chudobě.

Vyspělé státy se snaží různými nástroji sociálního zabezpečení řešit především dva závažné stavy relativní chudoby, a to **Stav sociální nouze** a **Stav hmotné nouze**.

Stav sociální nouze nastává dle Dukové (2013, s. 185) tehdy, když občan není schopen z důvodu různých životních okolností (zdravotní stav, věk, dysfunkce rodiny, absence sociálního zázemí) uspokojit své základní a sociální potřeby. Tyto základní potřeby jsou vymezeny v oblastech práva, péče o vlastní osobu, zájmy, potřeby, výživy a péče o domácnost.

Stav hmotné nouze se vyznačuje celkově nedostatečnými příjmy, které se odrážejí ve zhoršených životních podmínkách. Občan není schopen vlastním přičiněním nebo za pomocí rodiny realizovat řešení této situace, a to v důsledku objektivních důvodů nemoci či invalidity (Duková 2013, s. 185).

V návaznosti na typologii chudoby se objevují nástroje sloužící k *měření hranic chudoby.* Vzhledem k povaze diplomové práce se jeví vhodné použít východiska Tomeše (2001, s. 154-155), který se opírá o výše uvedené koncepty. Subjektivní měření chudoby koreluje s názory samotných lidí, kteří sami měří a hodnotí svoji současnou situaci. Pro měření objektivní chudoby autor rozeznává dva způsoby měření - normativní a relativní. Metoda normativní vychází ze stanoveného okruhu nezbytných potřeb pro vlastní přežití, který je označen jako spotřební koš. Spotřební koš je plněn základními službami a cenami, jejichž součet se stává minimální, společensky přijatelnou hranicí příjmů, pod níž nastává stav chudoby.

Více Evropských zemí využívá relativní metodu, která je charakteristická určováním minimálních příjmů v dané zemi. Občané, kteří nedosáhnou takto stanovené hranice minimálních příjmů, jsou považováni za chudé. Prakticky stanovení minimálních veličin známe pod názvy: životní a existenční minimum a sociální minimum.

1.1.2 Systém zákonné pomoci v České republice

Chudobu lze řešit na několika sociálně-politických úrovních státu. Společensky prospěšnější a méně ekonomicky nákladná jsou vždy preventivní opatření, která vycházejí z humánnějších zásad společnosti. Zpravidla jsou preventivní nástroje více účinné a efektivní, a to zejména v oblastech vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a politiky sociálního zabezpečení. Přestože jsou tato opatření v moderní společnosti klíčová, nelze se obejít bez nástrojů, které řeší již vzniklé a aktuální situace chudoby. Následky chudoby

můžeme řešit sociálněpolitickými opatřeními dvojího typu. Mluvíme o záporném zdanění příjmu a stanovování minimálních příjmových veličin.

Preventivní opatření

Sociální zabezpečení je soubor sociálně-polických postupů, které slouží k ochraně občanů před nepřízní osudu, kdy potřebují od státu poradenství, péči, materiální a ekonomickou podporu. Tři hlavní pilíře sociálního zabezpečení našeho státu v praxi známe jako sociální pojištění, státní sociální podpora a sociální pomoc a služby (Duková 2013, s. 41).

Sociální pojištění se skládá z nemocenského a důchodového pojištění. Dávky nemocenského pojištění jsou vypláceny v podobě nemocenské, podpory při ošetřování člena rodiny, vyrovnávacího příspěvku v těhotenství a mateřství, peněžité pomoci v mateřství. Důchodový systém se skládá ze dvou částí. První je takzvané povinné základní důchodové pojištění, ze kterého jsou poskytovány důchody starobní, plný i částečný invalidní, vdovský a vdovecký a sirotčí důchod. Druhé je dobrovolné doplňkové penzijní připojištění se státním příspěvkem. V právní rovině se výše a podmínky vyplácení důchodů odvíjí od zákona č. 155/1995 Sb., o důchodovém pojištění, ve znění pozdějších předpisů (Petrášek 2007, s. 25-28). Sociální pojištění je forma pomoci v situacích předvídatelných.

Následující pilíř sociálního zabezpečení, systém *státní sociální podpory*, je upraven zákonem č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, ve znění pozdějších předpisů. V souladu s tímto zákonem jsou poskytovány dávky: přídavek na dítě, rodičovský příspěvek, sociální příplatek, příspěvek na bydlení, příspěvek na školní pomůcky, porodné, pohřebné, dávky pěstounské péče (Petrášek 2007, s. 41). Tímto způsobem reaguje stát na situace nepředvídatelné, aktuální, které je třeba řešit bez prodlení.

Sociální pomoc je poskytována v situacích, kdy žádné z předešlých zdrojů nelze pro překonání stávajícího problémového stavu uplatnit. Sociální pomoc se orientuje jak na pasivní formy dávky hmotné nouze, tak na potřebu aktivního zapojení nezaopatřených občanů prostřednictvím sociálních služeb. Systém pomoci hmotné nouze se řídí zákonem č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi. Tyto dávky se týkají skutečně občanů, kteří nemají zaopatřeny prostředky k základní obživě, bydlení a sami nejsou z objektivních důvodů situaci schopni řešit.

Zákon rozeznává tyto tři typy dávek v hmotné nouzi: příspěvek na živobytí, doplatek na bydlení a mimořádnou okamžitou pomoc. Příspěvek a doplatek na bydlení je vyplácen lidem v hmotné nouzi. Mimořádná okamžitá pomoc je pak poskytována ve čtyřech situacích mimořádného nepříznivého charakteru, kdy osoby nemusí být v hmotné nouzi. V první situaci může hrozit kvůli nedostatku finančních prostředků vážná újma na zdraví, v druhém případě se jedná o mimořádnou událost a majetkové a sociální poměry neumožní osobě překonat tuto událost vlastními silami, např. živelná pohroma. Dále pokud osoba nemá dostatečné majetkové prostředky na úhradu nezbytného jednorázového výdaje (vystavení nových dokladů) nebo na úhradu nákladů spojených s pořízením nezbytných základních předmětů dlouhodobé potřeby, na základní vybavení domácnosti a zájmových a vzdělávacích aktivit dítěte. Poslední situace chrání osoby, kterým hrozí přizpůsobení se sociálnímu vyloučení a není v jejich možnostech úspěšně řešit tuto situaci.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, určuje zákonný rámec pro pomoc lidem v nepříznivé sociální situaci prostřednictvím různých druhů sociálních služeb a příspěvku na péči, ten je poskytován osobám, které jsou závislé na přímé pomoci jiné fyzické osoby. Rozeznáváme tři základní formy sociálních služeb: ambulantní, terénní a pobytové.

Následná opatření ke zvládnutí chudoby

Moderní společnost odráží etické a demokratické principy solidarity, vzájemné pomoci ve vytvoření záchranné sociální sítě. Ve chvílích, kdy se občané ocitnou v závažných krizích, které jsou legislativně uznané, se stát zavazuje k optimální pomoci. Cílem je „zachytit“ občany, kterým nepostačily k vyřešení tíživé situace preventivní pilíře, a zabránit tak dopadu na pomyslné *„dno“* (Duková 2013, s. 46).

Záporné zdanění příjmu jiným názvem negativní daň je plošné řešení, kdy je poskytována všem jedincům, kteří splňují stanovenou hranici pro poskytnutí daně. Hranici pro poskytnutí negativní daně je třeba určit velice citlivě, přílišná štědrost od státu nevede k efektivnímu ekonomickému řešení, na druhou stranu je těžké vystavit jí k holému přežití osob. Do určité výše příjmu připadajícího na hlavu není daň placena a domácnostem, které jí nedosahují, je naopak příjem do této hranice dorovnán tzv. zápornou důchodovou daní. Negativní daň má jisté klady ve stimulaci integrace na pracovní trh. Každý si může

přivydělat podle svých možností a v konečném čistém příjmu bude mít vždy více, než bez zaměstnání. Tento fakt je na rozdíl od jiných dávek velkou pobídkou k vlastním ekonomickým výnosům (Žižková 2007, s. 116-117).

Stát stanovuje *minimální příjmové veličiny*. Určuje hranice životního a existenčního minima a dílčí veličiny - minimální mzdu a minimální starobní důchod. Vycházíme z MPSV (2011 [online]), životní minimum je minimální společensky uznaná hranice peněžních příjmů k zajištění výživy a ostatních základních potřeb. Existenční minimum se liší tím, že stanovuje výši na úrovni přežití a nelze ho použít u nezaopatřeného dítěte, u poživatele starobního důchodu, u osoby plně invalidní a u osoby starší šedesáti pěti let. K 1. 1. 2012 byla částka existenčního minima stanovena na 2 200 Kč za měsíc. Právní úpravu nalezneme v zákoně č. 110/2006 Sb., o životním a existenčním minimu. Tyto vyměřené částky jsou pak hlavním indikátorem pro poskytování dávek hmotné nouze a v některých případech u dávek sociální podpory. Minimální částky se netýkají nákladů na bydlení a je třeba myslet i na skutečnost, že životní minimum se posuzuje v okruhu společně posuzovaných osob, tedy jednotlivých členů domácnosti. Tabulka níže uvádí částky životního minima pro jednotlivé občany k 1. 1. 2012 v České republice, dle výše uvedeného zákona je pravidelně prováděna valorizace.

Poskytované osobám	Částka v Kč za měsíc
Dospělá osoba - jednotlivec	3 410
První dospělá osoba v domácnosti	3 140
Druhá dospělá osoba v domácnosti	2 830
Nezaopatřené dítě ve věku do 6 let	1 740
Nezaopatřené dítě ve věku 6 až 15 let	2 140
Nezaopatřené dítě ve věku 15 až 26 let	2 450

Tab. I Částky životního minima platné od 1. 1. 2012 (MPSV, 2011 [online])

1.1.3 Koncept sociálního vyloučení, příčiny a mechanismy

Na území České republiky se sociální politika potýká s problémy relativní, nové či moderní chudoby. Absolutní chudoba je právě zásluhou systému zákonné pomoci téměř vymýcena. V současných mediálních, ale i odborných kruzích je pak chudoba v zemích Evropské unie připodobněna k sociálnímu vyloučení.

Sama Rada Evropy, jako jeden z předních orgánů Evropské unie, spojila definici chudoby a sociálního vyloučení takto: *„jako stav, kdy jedinec nebo skupina lidí neparticipuje plně na ekonomickém a sociálním životě společnosti a/nebo když jejich přístup k příjmu a ostatním zdrojům jim neumožňuje dosáhnout životní standard, který je považován ve společnosti, v níž žijí, za přijatelný“* (Kotýnková 2005, s. 124).

Přesto jistá odlišnost obou termínů existuje. Chudobu chápeme spíše jako jednu z příčin či jako jeden ze základních znaků sociálního vyloučení. Můžeme si představit občana, který je reálně odsunut na okraj či za hranice společnosti, přestože se nepotýká s nedostatkem materiálního zabezpečení.

Kotýnková (2005, s. 124) ve snaze diferencovat oba termíny zdůrazňuje, že sociální vyloučení se projevuje horizontální nerovností ve struktuře společnosti, kdy jsou jedinci či celé skupiny odsouvány za hranice standardních způsobů života a nejsou součástí hlavního proudu společnosti. Klasický koncept chudoby vycházel spíše z rozdělení společnosti na vertikální vrstvy, chudí občané jako příslušníci nižších vrstev. Právě klasické pojetí chudoby se v 70. letech 20. století stalo pro odborníky z řad sociologů a sociálních politiků v západním vyspělém světě nedostačující. Ve snaze přiblížit tento fenomén dlouhodobého postavení obyvatelstva na okraji moderní společnosti hledali nové uchopení celého problému moderní chudoby a přišli s novým konceptem sociálního vyloučení. Tento koncept přichází do České republiky s nástupem demokracie na počátku 90. let. Synonyma sociálního vyloučení nalezneme v odborné literatuře pod pojmy sociální exkluze a sociální segregace (Toušek 2007, s. 6).

Nicméně mluvíme o velmi aktuálním a diskutovaném fenoménu, který vede ke společenským tlakům, disharmonii a závažným sociálním nerovnostem. Proti procesům, kdy jsou jednotlivci, rodiny, skupiny, ale i celé lokality zbavováni přístupu ke klíčovým zdrojům pro optimální fungování ve společnosti, je třeba hledat účinné nástroje vedoucí ke zmírnění až odstranění. V adaptaci na území České republiky můžeme sociální vyloučení konkretizovat pohledem Navrátila (2003, s. 33), ten sociální vyloučení vnímá jako bariéru, která znemožňuje účast občanů na vlastních právech ve smyslu demokratického systému. Dále jako bariéru znemožňující integraci na trh práce a tím pádem neschopnost obstarat si peněžitý výdělek, který by umožňoval využívání státních

služeb a zdrojů, také jako překážku narušující sociální síť v podobě rodiny, přátel a jiných neformálních mezilidských vztahů.

Narušení těchto systémů se dle výše zmíněného autora projevuje v následujících sférách života:

- chudoba a nízký příjem;
- omezený přístup na trh práce;
- nízká míra sociální opory, řídké nebo neexistující sociální sítě;
- bydlení a život v kontextu teritoriální chudoby, ve vyloučených lokalitách;
- vyloučení ze služeb.

Podobné vymezení nalezneme u Sedláčkové (2007, s. 10), která spojuje sociální exkluzi s omezeným nebo znemožněným přístupem ke zdrojům dostupným většinové společnosti. Mezi tyto zdroje řadí zaměstnání, bydlení, sociální ochranu, zdravotní péči a vzdělání. Omezený, v některých případech nulový přístup, ke zdrojům vede k charakteristickým rizikovým faktorům sociální exkluze. Mezi důležité rizikové faktory Kotýnková (2005, s. 125) řadí:

- dlouhodobou nezaměstnanost, dlouhodobě nízký příjem a nízkou kvalitu zaměstnání;
- nízký status a sociální pozici ve společnosti, sociální izolaci;
- nízké vzdělání a kvalifikaci;
- špatný zdravotní stav, přítomnost zdravotního postižení nebo zdravotního omezení;
- stáří ve všech jeho aspektech;
- neuspokojivé bydlení a životní podmínky, nezřídka podmíněné teritoriální chudobou;
- příslušnost jedinců k etnickým minoritám, k imigrantům a k odlišným menšinám;
- výchova v disfunkčních, mnoho-početných rodinách.

Skupiny osob ohrožené sociálním vyloučením

Jednotlivé rizikové faktory dobře korelují s výsledky výzkumu v rámci sociálně vyloučených lokalit provedeného Gabalem (2006, s. 9), kde jsou sepsány skupiny osob, které jsou ohrožené sociálním vyloučením více než jiné.

Rizikové skupiny osob jsou zde zachyceny následovně:

- nevzdělané nebo nedostatečně vzdělané osoby;
- dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané osoby, osoby s velmi nízkým příjmem;
- lidé se zdravotním postižením, nejvíce s mentálním či fyzickým handicapem;
- osoby, u nichž je diagnostikována určitá forma závislosti;
- osaměle žijící senioři;
- imigranti;
- příslušníci etnických, náboženských menšin;
- lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci a sami tuto situaci nedovedou překonat.

Navrátil (2003, s. 15) speciálně poukazuje na další ohrožené osoby, na osamělé rodiče a také na mladé páry a manžele s dětmi. Současně připomíná, že v kontextu České republiky nelze opomíjet příslušníky Romského etnika, kteří jsou společensky výrazně vyloučeni. Tato diplomová práce by neměla opomenout východiska Tomeše (2001, s. 158), ten v souvislosti se sociálním vyloučením mluví o dezintegrovaných občanech, o jedincích v nepříznivé sociální situaci, kteří bez záchranné pomoci společnosti nejsou schopni svoji situaci řešit a někdy ani aktivně nechtějí z důvodů chybějícího nadhledu na svoji neutěšitelnou situaci. Stejným autorem jsou nazýváni také jako společensky nepřizpůsobení občané.

V návaznosti na tento pojem upozorňujeme, že jím v této práci nemyslíme jeho mediální spojitost s Romským etnikem, ale vnímáme ho spolu s Tomešem čistě jako sociologický termín, kterým on sám rozumí jedince, jejichž způsob života je v rozporu se zájmy a institucemi většinové společnosti a oni sami tuto situaci prožívají depresivně a frustrovaně. Ztratili smysl pro realizaci hodnotného života, neustále žijí v konfliktu, neumí adekvátně uspokojovat své potřeby a řešit vlastní problémové situace. Žijí v sociální izolaci a nemají kvalitní vztahová pouta. Konkrétně sem řadí osoby závislé na psychoaktivních látkách, tuláky, osoby páchající trestnou činnost nebo propuštěné z výkonu trestu, osoby vyhýbající se zaměstnání nebo pracující nelegálním způsobem a dospívající, kteří jsou nositeli rizikového chování.

Příčiny vzniku sociálního vyloučení

Všechny společenské procesy vznikají na základě určitých vlivů, v případě sociální exkluze byly již některé specifické vlivy analyzovány a je s nimi pracováno v průběhu sociálního začleňování. Toušek (2007, s. 8-9) důvody vzniku sociálního vyloučení klasifikuje na dvě základní oblasti. Jednak na příčiny způsobené vnějšími okolnostmi a za druhé na vnitřní vlivy. Blíže obě skupiny příčin charakterizuje v následujícím textu.

Vnější vlivy jsou způsobeny okolnostmi, kterým lidé v sociální exkluzi nezvládají čelit, nemohou či neumějí jim zabránit. Jsou dány širšími společenskými událostmi a samotní příslušníci majority mohou přímo či nepřímo tyto vlivy vytvářet. Do těchto okolností můžeme zařadit samotný charakter trhu práce, především s územními problémy vysoké nezaměstnanosti, bytovou politiku státu a místní samosprávy. Územní samosprávy se podílejí na vystěhování určitých skupin obyvatelstva z lukrativních částí měst do sociálně vyloučených lokalit. Samozřejmě se v tomto problému odráží celý charakter sociální politiky státu, především preventivní i následná opatření programů sociálního začleňování. V neposlední řadě nerovné podmínky pro všechny občany způsobené předsudky a diskriminací příslušníků různě definovaných minorit (etnicita, rasa, národnost, sociální status, náboženství).

Je třeba zdůraznit, že existují jevy v návaznosti na vlastní způsoby chování. Jsou to jevy vnitřní, konkrétně způsobené vlastními aktivitami těchto jedinců, a sami tito občané mají relativní možnosti změny. Dle Touška jsou to tyto atributy individuálního chování: ztráta pracovních návyků a smysluplného rozvržení dne, orientace na bezodkladné uspokojování potřeb, finanční negramotnost, z níž plyne neschopnost dostát svým finančním závazkům a velmi nízká motivace k aktivnímu přístupu při řešení tíživé situace v adaptaci na sociální vyloučení.

Mechanismy sociálního vyloučení

Pro pochopení všech aspektů sociálního vyloučení je třeba stanovit na jakých úrovních a za jakých okolností dochází k vyčleňování na okraj společnosti. Přehledné je vycházet z mechanismů sociálního vyloučení tak, jak jsou popsány Touškem (2007, s. 9-13).

Mechanismy se odrážejí v těchto oblastech života osob a skupin v sociální exkluzi:

- prostorové vyloučení;
- ekonomické vyloučení;
- kulturní vyloučení;
- sociální vyloučení v užším smyslu;
- symbolické vyloučení.

Chudoba a sociální vyloučení mají obvykle v adaptaci na český stát teritoriální charakter, tedy podobu *prostorového vyloučení*. V návaznosti na prostorové vyloučení tato diplomová práce pracuje i s dalšími výše vyjmenovanými mechanismy. Jinými slovy tyto mechanismy zde nejsou uvedeny za obecně platné v konceptu sociálního vyloučení, ale jsou sem vztaženy za účelem objasnění existence sociálně vyloučených lokalit. Prostorová segregace znamená, že jedinci odsouzeni k životu v sociální exkluzi bývají součástí nějakého širšího společenství, které je místně ohraničeno. Jedná se o jednotlivé domy, ulice, ale i o poměrně rozlehlé městské části. Jednotlivé rizikové atributy sociálního vyloučení nesou jak samotní obyvatelé, tak i přímo lokalita. Prostorová segregace se vyznačuje velmi nízkou kvalitou bydlení, kdy na poměrně malém prostoru, někdy v nepřiměřených hygienických podmínkách, žijí mnohočetné rodiny (Mareš 2008, s. 16-17). Budilová, Hirt (2005, s. 20) blíže popisují, že ke vzniku sociálně vyloučených lokalit přispívají vnější okolnosti, jednání bytových územních samospráv a státních samospráv, které vystěhovávají ekonomicky slabé občany z lukrativních částí měst a následně je ubytují do objektů „nižší kategorie“ za účelem zisku. Existence prostorové segregace je v konečném důsledku více ekonomicky nákladná, a to opomíjíme skutečnost, že vzniká na základě diskriminačních praktik. Je zde třeba zmínit, že na našem území jsou sociálně vyloučené lokality právě z diskriminujících důvodů převážně obývány Romy, proto se můžeme setkat s názvy jako romská lokalita (Moravec, s. 12 [online]).

Ekonomické vyloučení už samo koresponduje se svým názvem a projevuje se zejména ztíženou až uzavřenou integrací na legální trh práce, která ústí v dlouhodobou a opakovanou nezaměstnanost. Omezené finanční zdroje pak způsobují skutečnou materiální chudobu.

Dle Sekyta (2004, s. 211-213) je dlouhodobá nezaměstnanost výsledkem jak vysoké míry nezaměstnanosti, zvlášť v některých regionech a diskriminací na trhu práce, tak

i vnitřními charakteristikami sociálně vyloučených, kteří mají nízkou aspiraci při aktivním hledání zaměstnání. V posledních letech došlo k poměrně velké přeměně charakteru pracovního trhu a pracovní místa pro osoby s nízkou nebo žádnou kvalifikací jsou omezená a do jisté míry i rozebraná pracovními silami z východních zemí. Navrátil (2003, s. 61) označuje situaci, kdy si sociálně vyloučení nehledají práci s předpokladem neúspěchu a jsou tedy cíleně registrování na Úřadu práce, za *nepravou nezaměstnanost*. Sirovátka s Marešem (2006, s. 635) se zmiňují o *skryté nezaměstnanosti* týkající se osob, které nikdy nebyly registrované, nebo byly vyřazené z registru úřadu práce. Skrytá nezaměstnanost se nejčastěji pojí s bezdomovci. Tito dva stejní autoři spojují marginální postavení na trhu práce se třemi zásadními oblastmi. První oblast se týká nízké kvality pracovních pozic charakterizovaných vysokou fyzickou náročností s minimální možností kariérního postupu. Druhá se odráží v nízkých příjmech za vykonanou práci. Poslední forma je posuzovaná subjektivně a zasahuje materiální a sociální deprivaci projevující se v uspokojování potřeb: stravování, oblékání, způsobu trávení volného času, v množství a kvalitě sociálních kontaktů. Zmíněné potřeby nemohou uspokojovat „za hranicemi“ sociálního vyloučení.

Kulturní vyloučení je spojeno s nízkou úrovní vzdělání a kvalifikace, kdy naprostá většina sociálně vyloučených dětí nežije v podpůrném vzdělávacím prostředí. Vzdělání má obecně u rodin adaptovaných na sociální vyloučení nízkou hodnotu. Tento mechanismus sociálního vyloučení je pro východiska diplomové práce stěžejní a bude více rozebrán přímo k tomu určené kapitole: *Specifika školního vzdělávání žáků z nízkopříjmových rodin a rodin žijících na územích sociálně vyloučených lokalit.*

Sociální vyloučení v užším smyslu se vyznačuje omezenými a specificky orientovanými společenskými kontakty uvnitř sociálně vyloučené lokality nebo s lidmi se stejnou pozicí ve společnosti. Prakticky je sociální síť omezená na kontakty s lidmi, kteří jsou na okraji společnosti, žijí ve stejných životních podmínkách a tyto kontakty zřídka dosáhnou za tyto pomyslné hranice. Šimíková (2004, s. 16) speciálně u romských lokalit mluví o konfliktech, které vznikají z důvodu umělého sestěhování lidí, kteří jsou vnější silou nuceni spolu participovat a udržovat společenské kontakty, přestože v přirozených podmínkách by vedle sebe nežili.

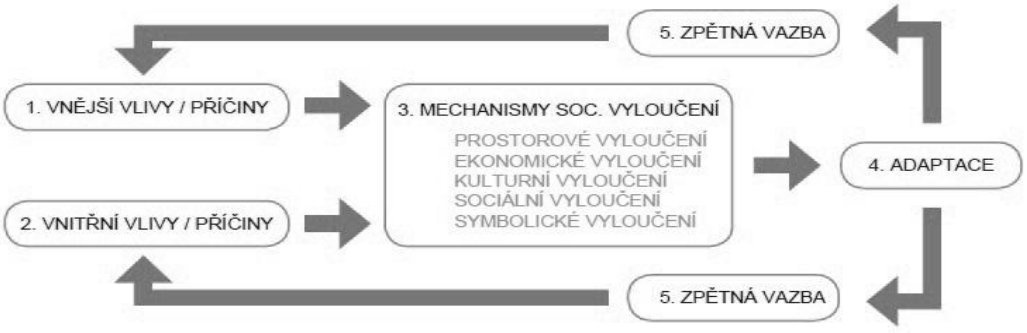
Symbolické vyloučení má blízko k etiketizační teorii. Dochází k označování a nálepkování určitých minorit ve společnosti a s těmito nálepkami jsou jim přisuzovány stereotypní a předsudkové negativní osobnostní rysy. Přesto, že tato tvrzení jsou mnohdy iracionální a založená, dle názoru Sirovátka (2003, s. 156), na kolektivní diskriminaci, jejich nositelé se s nimi v rámci adaptace na sociální vyloučení ztotožní a sami s nimi následně zacházejí jako s pravdivými, výsledkem je pak opětovné znevýhodnění.

Vlastní náhled na rysy chudoby a sociálního vyloučení je shrnut dále v textu v návaznosti na východiska získaná studiem a vlastní praxí se sociálně vyloučenými rodinami.

Dlouhodobě a opakovaně nezaměstnaní členové rodin, kteří se zpočátku snažili obstarat si zaměstnání, narazili na problém diskriminace, případně na nedostatek volných pracovních míst na trhu práce. Dále mohli zjistit, že je pro ně skutečně výhodné, po ekonomické stránce, využívat záchranný systém státní sociální pomoci, neboť jim z důvodu nízké kvalifikace za odvedenou práci náleží velmi nízká, téměř minimální stanovená mzda. Z důvodu obstarat si alespoň základní životní standard hledají práci na černém trhu nebo v horším případě nějakou jinou nelegální činnost, která může nést povahu i trestného činu. Přičemž ilegální práce jsou povětšinou jedinou příležitostí pro zlepšení života v chudobě, která způsobuje deprivaci. Děti v těchto rodinách nemají ve svých rodičích pro dosažení vyšší kvalifikace vzor. Nejsou vedeni k aspiraci na vzdělanostní cíle, protože jsou od malinka konfrontovaní s nedostatkem pracovních míst a s jinými pasivními způsoby obživy. Sama mladá generace má problémy s ukončením povinné školní docházky, případně s ukončením středního vzdělání. Později také ona zjistí problém v podobě znemožněného vstupu na trh práce a zůstává v domácnostech se svými původními rodinami. Příslušníci mladé generace mají sami děti, které nemají mnohdy ani prostory na plnění školních úkolů a aspirace na vzdělání stále klesá. Tím se dostáváme ke vzniku soužití několika generací v jedné bytové jednotce. Na tyto cirkulární problémy se průběžně navazují další. Materiální nouze a silná sociální závislost naučila tyto občany neodkladně uspokojovat své potřeby. Žijí na principu vzájemnosti, pokud snad někdo má nějaké zdroje musí je poskytnout ve prospěch rodiny nebo širší komunity. Většinou to vede k celkovému materiálnímu nedostatku u všech. Byty jsou někdy bez přívodu teplé vody, dokonce i elektřiny. Pokud nastane situace, kdy

veškeré zdroje jsou vyčerpány, nastává pro ně mnohdy jediný způsob - řešení půjčka a vzhledem k nemožnému ručení bývá nezřídka v podobě lichvy. Kde nebyly žádné zdroje zpočátku, tam se zázrakem neobjeví ani později a ekonomická propast a zadlužení tím spíše narůstá. Vzhledem k rychlému uspokojování potřeb bez výhledu na smysluplnější budoucnost u dětí a mládeže vznikají další problémy v podobě bezprizorního trávení volného času, který se někdy stává predispozicí závislostního chování. Především výskyt sociálně patologických jevů a nezaměstnanost způsobují hromadné iracionální a stereotypní označování těchto skupin obyvatelstva za „neplatiče“, „příživníky“ a za další, mnohdy mnohem hanlivější, „nálepky“. Etikety slouží jako výrazná zpětná vazba a ve svém důsledku sociální vyloučení posiluje.

Tento výčet nezachycuje dopodrobna všechny okolnosti maladaptivních způsobů chování, dle Touška (2007, s. 14-15) takových, které platí v přizpůsobení se životu v sociálně vyloučených lokalitách, nikoliv za jejími hranicemi. Na druhou stranu je dostatečně obsáhlý pro porozumění, nakolik je koncept sociálního vyloučení závažným jevem moderní společnosti. Dále autor zdůrazňuje, že mluvíme o skutečném začarovaném kolotoči událostí, z něhož vystoupit není ve vlastních silách občanů odsunutých za hranice majoritní společnosti. Majorita celý proces naopak upevňuje prostřednictvím zpětné vazby a jasně určuje místo pro život těchto občanů. V souvislosti s adaptací na život v těchto podmínkách se může setkat s relativně mladým pojmem kultury chudoby, která spojuje rysy klasické materiální chudoby se životem v sociálně vyloučených lokalitách. V návaznosti na složité uchopení celého „začarovaného kruhu“ vkládáme pro lepší orientaci názorné schéma.

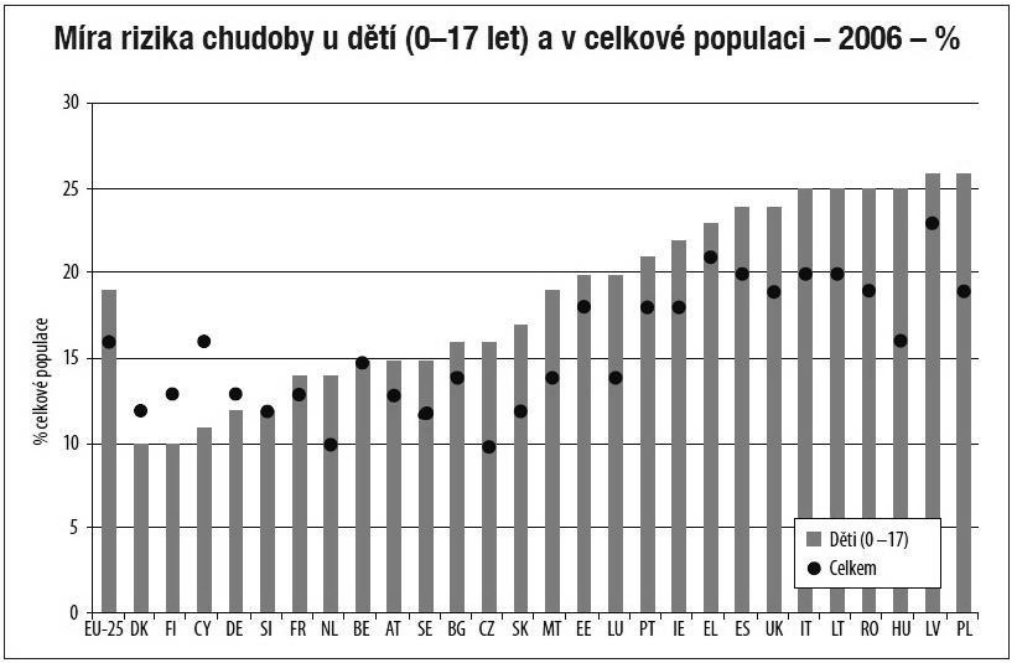


Obr. 1 Schéma „bludného kruhu“ života v podmínkách sociálního vyloučení (Toušek 2007, s. 7)

V této souvislosti bychom neměli opomenout názor Pelíškové (2000 s. 15-17) upozorňující na sociální neschopnost a nepřipravenost vést samostatný život. Mluví o sociálně patologickém chování s následkem chybějící představy o tom, jak chtějí bydlet, jak se aktivně podílet na řešení bytové situace, jak se starat o svoji osobu a jak nést odpovědnost za svou situaci.

1.1.4 Dětská chudoba a děti přizpůsobené životu v sociálně vyloučených lokalitách

Dle Evropské Komise (2008, s. 3-9) na území států Evropské Unie nalezneme devatenáct % dětí ohrožených dětskou chudobou. Ve většině států jsou děti ohroženy více než populace jako celek. Děti vyrůstající v chudobě a sociálním vyloučení mají ztížené podmínky v přístupu ke vzdělání, získání dobré práce, dále se potýkají se zhoršeným zdravotním stavem. Následující graf zachycuje míru rizika chudoby u dětí od nuly do sedmnácti let věku a míru rizika chudoby v celkové populaci v jednotlivých státech Evropské unie.



Graf 1 Míra rizika chudoby u dětí a v celkové populaci v zemích EU (Evropská komise, 2008)

Z grafu vyplývá, že Česká republika v porovnání s ostatními členskými státy EU dosahuje relativně dobrých výsledků, pod průměrem výskytu dětské chudoby. Nejvíce dětí ohrožených chudobou žije u nás ve více početných rodinách, se třemi a více dětmi, s dlouhodobě nezaměstnanými rodiči. Další poměrně významná část ohrožených dětí

chudobou pochází z domácností samoživitelů, velmi mladých rodičů, rodičů s nízkým stupněm dosaženého vzdělání a kvalifikace. Ke klíčovému problému stavu dětské chudoby však dochází na základě znemožněného přístupu rodičů na legální trh práce. Evropská Unie vyhodnotila nejohroženější děti a rodiny, kterým je poskytována speciální cílená intervence. Z hlediska diferenciace vytvořila Evropská Komise (2008, s. 10-11) čtyři základní skupiny:

- Děti v pěstounské péči a děti se zdravotním postižením.
- Děti a rodiny v zaostalých oblastech (např. v chudých městských čtvrtích nebo vylidněných venkovských oblastech).
- Rodiny přistěhovalců nebo etnických menšin.
- Další zvláště ohrožené děti a rodiny (např. děti vystavené riziku zneužívání nebo násilí, děti z ulice, mladé delikventy, drogově závislé, rodiny žijící ve ztížených bytových podmínkách).

Z výše vyjmenovaného je zřejmé, že na území našeho státu se ohrožení dětskou chudobou týká především dětí, které vyrůstají v podmínkách sociálně vyloučených lokalit. Kde spatřujeme znaky zaostalých oblastí, které navíc ve velkém počtu obývají často diskriminovaní Romové. Dochází tam ke kumulaci rizikových aspektů a většina dětí se pak nepotýká s jedním rizikovým faktorem, ale hned s několika. Rodiče jsou povětšinou nezaměstnaní, nebo pracuje pouze jeden z rodičů. Na území těchto lokalit nalezneme děti a mladistvé, které je možné zařadit do tří skupin ze čtyř výše vyjmenovaných.

Specifický život dětí v chudých rodinách adaptovaných na sociální vyloučení popisuje Sedláčková (2007, s. 13). Výrazné odlišnosti v materiálním zabezpečení se projevují v dětském kolektivu nevybíravým způsobem. Děti mohou trpět pod tíží neomalených přezdívek typu *„socka“ a* jiných bolestivých projevů, kterými ostatní děti náležitě „oceňují“ odlišnosti a nedostatky oproti jejich životním standardům. Děti v nízkopříjmových domácnostech jsou zvyklé žít na velmi malém prostoru, mnohdy nemají vlastní pokoj, dokonce ani svůj kout s psacím stolem a židlí. Jsou pravidelně vystaveny situaci strádání finančních prostředků, která znemožňuje obstarat základní potraviny, oblečení a další předměty denní potřeby, mnohdy v návaznosti na závislosti členů rodiny na psychoaktivních látkách, gamblerství či problémy s lichvou. Pro nákup hraček, školních pomůcek, výletů a kroužků nezbývají finanční prostředky. Můžeme se setkat i s méně

kvalitním hygienickým zázemím, především společných prostor koupelen, toalet a kuchyní. Děti mají výrazně omezené možnosti navštěvovat některé instituce a služby (škola, školka, doktor, kino, zájmová zařízení, poradny). Děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách nemají možnost získat životní vzory a způsoby životních stylů od majoritní společnosti, ztotožňují se silnou nedůvěrou a demotivací rodičů směrem ke vzdělání, bez plánů a vyhlídek do budoucna zakládají v brzkém věku vlastní rodiny.

Ne všechny materiálně nezabezpečené rodiny žijí na území sociálně vyloučených lokalit a ne všechny děti z těchto rodin se potýkají se všemi výše vyjmenovanými nesnázemi, přesto pokládáme za žádoucí jednotlivé hrozby zohlednit v přístupu k nim. Zvláštní pozornost věnuje Evropská Unie dětem, které jsou umístěny do pěstounské péče, především v zemích, kde ústavní náhradní rodinná péče ztrácí na významu. V kontextu České republiky, dochází k tomu, že některé rodiny z finančních důvodů nemohou plnit rodičovské funkce, a tak svěří své děti na dočasnou dobu krizovým zařízením pro okamžitou pomoc. Na rozdíl od ústavní výchovy, o umístění dětí do těchto zařízení, nemusí rozhodovat soud a pomoc rodinám je rychle dostupná a o děti je po materiální stránce okamžitě postaráno. Výzkumná část této diplomové práce se věnuje jak dětem vyrůstajícím v sociálně vyloučených lokalitách, tak i dětem, jejich rodiče využili v situaci finanční krize pomoc krizových zařízeních.

1.1.5 Procesy sociálního začleňování

V momentě existence sociálně vyloučených skupin obyvatelstva a lokalit dochází ke zhroucení a narušení etických demokratických principů (sociální spravedlnost, lidská solidarita, subsidiarita a participace)[1], tím vzniká neuspokojivá situace pro společnost, která u příslušníků majority vede k agresivním tlakům nebo bezohlednosti a necitlivosti k lidem v nouzi, adaptovaných na nejhorší životní podmínky. Tento fakt zdůrazňuje bludný

[1] **Sociální spravedlnost** – základní mravní hodnoty lidské společnosti, dle kterých jsou vystavěny právní normy určující přerozdělování příjmů, bohatství, životních příležitostí a předpokladů. Staví na předpokladu rovných příležitostí, zásluhy, ale i sociální potřebnosti.
Sociální solidarita – společná vzájemnost mezilidských kontaktů a odpovědnosti, vede k pokoře a porozumění druhým lidem.
Subsidiarita – primární zajištění individuálního sociálního bezpečí, dále zajištění sociálního bezpečí širším sociálním systémům (rodině), vychází z aktivního přístupu občanů v návaznosti na potřebu výchovy a rozvoje občanů.
Participace – podílení se na společenském i politickém životě a obecně na všem, co reálně ovlivňuje jejich život, potřeba informovanosti a vzdělanosti pro aktivní rozhodování.
Výklad těchto základních principů sociální politiky vychází ze Žižkové (2007, s. 28-36).

kruh přizpůsobení se životu na okraji moderní společnosti a volá po velmi propracovaném komplexním programu na podporu sociálního začleňování.

Pro uskutečnění sociální integrace je třeba vycházet ze skutečnosti, že stav chudoby a sociálního vyloučení je velmi komplexní problém, který se projevuje hned v několika zásadních rovinách lidského bytí. Jedná se o mechanismy natolik specifické a komplexní, že i samotná intervence musí být propracovaná, ucelená, intenzivní, komplexní a měla by zasahovat širší i mezigenerační souvislosti. Je třeba si uvědomit, že kultura chudoby sebou nese jisté známky rizikového chování, které na sebe navazují v souvislostech, a téměř žádné z těchto rizik se neobjevuje samostatně.

Tomeš (2001, s. 158-159) chápe reintegraci a pomoc dezintegrovaným lidem jako sociální událost, jejímž cílem je návrat těchto občanů k nezávislosti a sociální suverenitě, tak, aby jejich způsob životního stylu nebyl v rozporu se zájmy, tradicemi a normami většinové společnosti. Na druhou stranu zdůrazňuje, že je třeba myslet na etické otázky týkající se svobodné volby každého občana zvolit si vlastní způsob života. Z těchto důvodů se veškeré prvky sociální integrace opírají o vlastní vůli a aktivní přístup ke změnám a z podrobné analýzy vlastní situace.

Evropská Komise vydává řadu směrnic i zákonů, které musí v prevenci a zmírňování dětské chudoby členské státy speciálně dodržovat. Jedná se o soubor různých politik státu, které bojují proti chudobě a sociálnímu vyloučení. Nejefektivnější způsoby integrace pramení z kombinace univerzálních dávek pro všechny děti a politiky zacílené na ty nejzranitelnější. V předešlé kapitole o systému zákonné pomoci jsou podrobně popsány podoby finančních transferů fungujících v České republice. Do poskytování výhod nefinanční povahy můžeme zařadit podporu při integraci na kvalitní trh práce rodičů a samotnou podporu rozvoje dětí. Rozvoj dětí spočívá především včasné intervenci zaměřené na předškolní vzdělávání a také v prevenci předčasného ukončení školní docházky. Záměrem různých politik může být i zkvalitnění samotných kompetencí rodičů v přístupu k výchově svých dětí, kterému slouží různé formy poradenství pro rodiče. Následující kapitoly umožňují vhled do pomoci řízené rodinnou politikou i vzdělávací politikou v podmínkách České republiky.

1.2. Rodina, rodinná politika a ochrana dětí

1.2.1 Vymezení rodiny a rodinné politiky

Rodina je stále základní jednotkou lidské společnosti. Nadále platí obecně uznávaný výrok, že je základem státu. Není na místě zde vypisovat různé definice rodin. Pracujme s rodinou jako s malou skupinou osob, která dohromady sdílí stejné obytné prostory, přičemž vztahy jsou zde zcela nebo alespoň částečně příbuzenské a mezi jednotlivými členy jsou obvykle k rozeznání generační rozestupy. Zcela postačí, pokud se zaměříme na fakt, že v těchto malých jednotkách státu, v *domácnostech,* mohou žít děti, jejichž kultivace a rozvoj osobnosti a zdravý vývoj se značně odvíjí od plnění základních společenských funkcí. Klasifikace rodinných funkcí prakticky značí různými názvy totéž. Vždy tyto funkce korelují se základními potřebami dítěte. Nápomocný k uchopení základních potřeb dítěte nám může být i všeobecně známý výčet potřeb od Maslowa (fyziologické potřeby, potřeby bezpečí a jistoty, společenské, uznání a úcty a seberealizace). Rodiny plní základní biologickou funkci prostřednictvím plnění potřeb fyziologických (potřeby hladu, žízně, spánku, reprodukce apod). Dále plní funkci ekonomickou především pro uspokojování základních potřeb - bezpečí a jistoty (domova, vlastního prostoru pro intimní život, oblečení, stálosti rodiny a její vnitřní koheze). Opravdu široké pole potřeb spadá pod společenskou stránku, které je naplňováno primárně funkcí sociální. Funkce výchovná je hlavním nástrojem pro budování vlastní úcty, uznání, ale i hlavním předpokladem pro další vlastní rozvoj a vedení dítěte k hodnotě vzdělávání a neustálému překračování sebe sama. Samozřejmě lze na základní rodinné funkce nahlížet více komplexně a zjistíme, že například právě potřeba vzdělání není v kompetenci jediné funkce a kromě výchovné ji realizují sociální i ekonomická.

Současná rodinná politika dle Tomeše (2011, s. 186-189) má velký zájem na jednotlivých vztazích mezi rodiči, rodiči a dětmi, na intervenci do těchto vztahů s přihlédnutím vždy ve prospěch dětí. Usiluje o vytváření rodinného prostředí, které umožňuje příznivý zdravý a znalostní vývoj dítěte i ochranu jeho nejlepších zájmů. Rodina je státem chráněna i podporována. Rodinám jsou poskytovány rodinné dávky, umožněny daňové úlevy, poskytovány dávky na bydlení. Rodiny mají možnost využívat velkou škálu prostředků a služeb pro pomoc při řádné výchově. Především pro řádné plnění rodičovské zodpovědnosti, kterou zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, definuje jako souhrn práv

a povinností rodičů - rodič je odpovědný za péči o zdraví dítěte, za jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.

Cílem veřejné rodinné politiky je především ochrana zdravého vývoje dítěte a jednání v jeho zájmu. Etické dilema nastává ve chvíli, kdy rodiče nejsou schopni vlastními silami zabezpečit harmonické láskyplné materiální zabezpečení dítěte nebo dokonce dítě v jeho zájmech ohrožují. Otázkou je, do jaké míry provádět intervenci do rodin, aby neomezovala rodičovská práva.

1.2.2 Nízkopříjmové rodiny

Po prostudování odborné literatury k danému tématu je dobré vyčlenit určité typy rodin, které jsou více ohroženy ekonomickým strádáním. Materiální zázemí v těchto rodinách velmi často neodpovídá standardům v naší společnosti, jejich příjmy jsou nízké. Vyčlenili jsme tyto typy rodin:

- Rodiny žijící v sociálně vyloučené lokalitě.
- Rodiny, v nichž hospodaří osamocený rodič (častěji matka samoživitelka).
- Mnohoproblémové rodiny (výskyt různých sociálně patologických jevů – závislosti, kriminalita a jiné).
- Rodiny potýkající se s dlouhodobou nezaměstnaností.

Jedná se o rodiny, kterým by se mělo dostávat zvláštní pozornosti při ochraně dětí z důvodu nízkého materiálního zabezpečení a zamezeného přístupu ke zdrojům společnosti. V současné moderní době se stát snaží o ochranu dětí založenou na sanaci původních rodin. Tento trend u nás podporují především neziskové organizace. Nízké příjmy rodin by neměly být důvodem pro odebrání dětí z původních rodin, které je možné uskutečnit jen na základě velmi špatného zacházení s dítětem, kdy je rodičům pozastavena zodpovědnost, nebo jsou zbaveni rodičovské zodpovědnosti. Matoušek (2005, s. 33) upozorňuje na skutečnost, že o špatném zacházení rodičů s dítětem a jeho dalším setrvání v dosavadní rodině rozhoduje soud, na druhou stranu většinou na základě návrhů sociálních pracovnic nebo orgánů sociálně-právní ochrany dětí. Pokud není možná sanace rodiny, a v zájmu dítěte je odebrání z rodiny, může soud zvolit ústavní nebo náhradní rodinnou péči. V některých případech může soud na přechodnou dobu umístit ohrožené dítě do zařízení pro okamžitou pomoc. Hlavní přínos vězí především v možnosti

umístění dětí i rodičů do azylových domů a do zařízení náhradních rodin pouze na základě žádosti samotných rodičů nebo dokonce i starších dětí. Zařízení fungují na principu krizových intervencí, které jsou poskytovány dětem týraným, zároveň i dětem jinak sociálně ohroženým tedy i dětem z nízkopříjmových rodin a měly by být řešením pouze dočasným. Poskytují terénní sociální pomoc, hmotnou a poradenskou podporu nebo přímo již zmíněné ubytování v azylových domech a rodinnou péči v *Klokáncích.* Všechny formy pomoci přímo podporují styk dětí s původní rodinou a zároveň pracují na zlepšení rodinné situace natolik, aby se děti mohly do biologické rodiny vrátit.

Intervenční programy orientované na rodinu musí vždy kopírovat zájmy dětí a vycházet z potřeb rodiny. Jejich podoba je značně rozmanitá i v situaci finanční nouze. Pokud rodinám v ohrožení chudobou či sociálním vyloučením nepostačí základní pomoc v podobě sociálního zabezpečení, jsou jim poskytovány sociální služby v přirozeném prostředí. Například mohou využít poradenství při vlastním finančním hospodaření, programy určené k integraci na trh práce, pro děti přímé vzdělávací a volnočasové aktivity. Existují také stimulující nástroje pro rodiče k vytváření vhodných podmínek pro všeobecně zdravý vývoj a rozvoj dítěte.

1.2.3 Nástroje podpory rodin a ochrana dětí

Různé nástroje pro podporu rodin jsou následovně popsány dle východisek Polákové (2007, s. 358-362). Autorka zmiňuje, že je třeba rozlišovat nástroje přímé a nepřímé pomoci, kde hlavní iniciativa spočívá na samotné rodině. Stěžejním ukazatelem pro další určování rodinné podpory se stalo testování příjmů rodin, které je možné prostřednictvím stanovení hladiny životního minima nebo na základě konfrontace minimálních nákladů na život celé rodiny i s jejími pracovními i jinými příjmy. Dohromady se jedná o celkové ověření příjmových poměrů rodin, které jsou nutnou podmínkou pro cílené a efektivní podání statní sociální podpory.

Různé formy boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení věnují zvláštní pozornost dětské chudobě. Děti jsou právem významnou chráněnou skupinou. Jednak jsou děti více zranitelné a celé další fungování moderní vyspělé společnosti spočívá na zdravém osobnostním rozvoji každého dítěte, a také přes děti vede cesta k prolomení začarovaného kruhu sociálního vyloučení se všemi jeho aspekty.

Přímá podpora rodin je realizována prostřednictvím finančních transferů poskytovaných formou dávek sociálního zabezpečení. Bez ohledu na výši příjmu se poskytuje 5 dávek: rodičovský příspěvek, dávky pěstounské péče, porodné a pohřebné a příspěvek na školní pomůcky. Pro rodiny nízkopříjmové, v případě přídavku na dítě i pro středopříjmové, existují další posilující dávky: přídavek na dítě, sociální příplatek a příspěvek na bydlení. Na jednu stranu diferenciace dávek směrem k více potřebným rodinám umožňuje efektivní ochranu proti propadnutí do situace absolutní chudoby. Z jiného hlediska se objevuje určitá míra demotivace až rezignace nízkopříjmových domácností k vlastnímu aktivnímu přístupu při zvyšování pracovních příjmů.

Státní *nepřímá podpora* rodin se v České republice uskutečňuje i systémem odpočitatelných položek daně z příjmu fyzických osob, které mohou využívat pochopitelně jen plátci daně. Těmito odpočitatelnými částkami z daní nelze řešit postavení domácností s dětmi, které pobírají státem uznanou sociální pomoc. Pozitiva daňových úspor směřují směrem k domácnostem se středními příjmy, které jsou naopak motivovány k dosahování vlastních příjmů. První základní formou je odpočet na vyživované dítě, který umožňuje snížit základ daně o nezdanitelnou část ročně za každé vyživované dítě žijící v domácnosti s poplatníkem. Druhým odpočtem posilující rodinu je nezdanitelná částka na manželku nebo manžela žijící s poplatníkem v jedné domácnosti, pokud nemá vlastní příjmy, které by přesahovaly určený zdaňovací limit. Rovněž existují různé slevy na dani, nepřímé daně, společné zdanění manželských dvojic.

Velmi významnými podpůrnými nástroji jsou *sociální služby pro rodiny*. Hlavním cílem sociálních služeb je snaha umožnit lidem v nepříznivé sociální situaci zůstat rovnocennými členy společnosti a využívat jejich přirozených zdrojů. Velké množství sociálních služeb je zacíleno na rodiny jako na přirozené životní prostředí jedinců. MPSV (2004, s. 19-20 [online]) zmiňuje tyto typy základních sociálních služeb zaměřených na rodiny: poradenství, raná péče, osobní asistence, centra denních služeb, pečovatelská služba, azylové domy a krizová pomoc, domovy a penziony.

Domníváme se, že pro rodiny s nízkými příjmy jsou klíčové služby poradenské, především orientované na finanční situaci rodin, na oblast pomoci při výchově a vzdělávání dětí a při integraci na trh práce. Primární jsou centra denních služeb v podobě nízkoprahových zařízení, především v sociálně vyloučených lokalitách jsou

užitečná nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a rozmanité formy terénní sociální práce. V neposlední řadě pokládáme za klíčový provoz azylových domů a krizové pomoci. Je třeba si uvědomit, že přítomnost dítěte v rodině je jistá ekonomická zátěž. Různé posilující nástroje slouží jako prevence k prohlubování propasti mezi dětmi z nízkopříjmových domácností a dětmi zaopatřenými. Hlavní podpůrné prostředky sloužící k optimálnímu fungování rodin jsou nástroje přímé a nepřímé finanční pomoci v rámci státní rodinné politiky, a dále široká škála sociálních služeb cílených na rodiny.

1.3 Vzdělání a vzdělávací politika

1.3.1 Role vzdělání ve společnosti

Vzdělání je skutečná brána ke spokojenému harmonickému životu v moderní společnosti. Představuje pro občany vyspělých států významnou ekonomickou, kulturní a sociální hodnotu. Získaná kvalifikace a stupeň dosaženého vzdělání otvírají cestu k určitému životnímu stylu a sociálnímu postavení. Podle Čerycha, Koutského a Matějů (1998, s. 45) představuje vzdělání „kulturní kapitál", který slouží jako výtah do vyšších společenských vrstev. Umožňuje obstarat si výhodné sociální kontakty a zaručuje odpovídající životní styl. Zmínění autoři ve svých výzkumech potvrdili vliv „kulturního kapitálu" na příznivé klima pro výchovu dětí. Samotným dětem zabezpečuje výhodnější startovací pozici k dosažení životních úspěchů. Přehled výzkumných výsledků znázorňuje tabulka č. II dále v textu.

Vzdělání, jako významná společenská hodnota, je výsledkem dvou základních, a obecně známých procesů, výchovy a vzdělávání. Vzhledem k charakteru diplomové práce, není žádoucí zabývat se podrobným vymezením obou termínů, i přes značnou pojmovou diferenciaci v odborné literatuře. Použijeme snadno uchopitelné pojednání Žižkové (2007, s. 414), ta proces výchovy chápe jako proces směřující k utváření a rozvoji osobnostních vlastností člověka žádoucím směrem ke společenské konformitě. Zároveň podněcuje k vlastnímu uchopení svého smyslu života a místa pro život. Výchova je vždy realizována cíleně. Obecně lze za cíl považovat osvojení určitých morálních a charakterových vlastností, osvojení způsobů a norem chování ve společnosti. Autorka doslova zmiňuje, že: „výchova je nesmírně významná pro rozvíjení a kultivaci lidských i občanských kvalit každého člověka a předurčuje všeobecně lidské a morální kvality celé populace." Hlavní idea výchovy pramení z formování osobnosti, tím se zásadně liší od *vzdělávacího procesu*, pro který je klíčový informativní aspekt. Jedinec získává a osvojuje si soustavu poznatků v podobě vědomostí a dovedností. Může se jednat o všeobecné poznatky, které člověka obohacují na základě vědění, a kultivují jeho osobnost nebo o přímé specifické funkční poznatky sloužící jako předpoklad pro vykonávání určitého povolání. Každý člověk může se svým vzděláním disponovat a soustavně ho rozvíjet. Autorka se dále zabývá dalším významným fenoménem, a to *kvalifikací.* Kvalifikací rozumí soubor teoretických i odborných vědomostí vázaných

na vykonávání určité profese. Kromě určitého vzdělání je tvořena i mimovzdělanostními prvky (např. délkou praxe, řidičským oprávněním, zručností). Souvisí s požadavky a charakterem trhu práce, je určována výrobně-technickými, ekonomicko-organizačními a společenskými podmínkami, které se v průběhu času mění. Konkrétní pracovní místo vyžaduje specifické nároky na schopnosti a předpoklady jeho výkonu. Vzdělání, chápeme v širších souvislostech jako rozvoj každého člověka, který přesahuje hranice požadavků trhu práce, proto v souvislosti s ním, mluvíme o přípravě kvalifikovaných pracovníků.

V literatuře existují podrobně vymezené **vzdělávací funkce**, které jsou zde uvedeny dle Kohoutové (2013, s. 164-165) a Žižkové (2007, s. 416-419):

Preventivní – vzděláním se rozumí prostředek k zajištění životní existence (zisk zaměstnání, schopnost plnit sociální role v rodině, ve skupinách, v komunitách).
Nápravná – vzděláním se rozumí prostředek k nápravě již existujících problémů.
Socializační – vzdělání umožňuje všestrannou kultivaci jedince a jeho integraci do společnosti.
Ekonomická – prostřednictvím znalostí a kvalifikace plní vzdělání faktor výrobní a efekt ekonomického růstu.

Vzdělání představuje pro jednotlivce i celou společnost zdroj pro kvalitní způsob života. Jednotlivcům umožňuje soustavně se zdokonalovat v oblasti profesní, ale i obecného poznání. S vlastní motivací k sebevzdělávání, se rozvijí lidská osobnost kultivující vlastní poznání, morální a kulturní hodnoty. Zároveň v celospolečenských souvislostech funguje jako přední indikátor hospodářské prosperity a kulturního rozvoje.

Obecné rysy vzdělávací politiky

Vzdělávací politika každého státu vychází z hluboce zakořeněných tradic a zvyklostí. Pro každou společnost představuje zásadní význam v ekonomické, sociální a samozřejmě v pedagogické oblasti. Je rozhodující směrem k dostupnosti a rovného přístupu ke vzdělávání. Vzdělávací politika pohledem Veselého (2005, s. 278) určuje výchozí strategie v přístupu k rozvoji vzdělávání, zahrnuje legislativní rámec vzdělávacích institucí, způsob financování, způsob stanovení cílů a obsahu výchovy, ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení a způsob kontroly. V ose působnosti spravuje instituce školské i veškeré vzdělávací instituce mimoškolské s orientací na různé zájmy ve volném čase, dále působí na výchovu v rodinách i v neformálních skupinách. Strategické záměry

rozhodování jsou realizovány prostřednictvím celospolečenských vlivů, které se podílejí na utváření základních principů, priorit a metod rozhodování směrem k rozvoji vzdělávání. Vzdělávací politiku můžeme chápat jako řízení vzdělávací soustavy tvořenou všemi školami a vzdělávacími institucemi i těmi podpůrnými (výzkumnými, poradenskými), dále kulturně-osvětovými (muzea, knihovny, botanické a zoologické zahrady a galerie) v širokém pojetí zahrnuje i působení hromadných sdělovacích prostředků. Knausová in Kohoutová (2013, s. 159) zmiňuje 4 základní oblasti legislativních opatření:

- přístup ke vzdělání – zejména rovné šance, způsob financování, obsah a cíle vzdělávacích systémů;
- snaha rozvíjet poznatky a dovednosti;
- snaha zabezpečit rozvoj poznávání a duchovních hodnot;
- snaha rozvíjet morálně hodnotové orientace.

Primární role ve vzdělávací politice náleží státu, ale v ideálním případě spolu s ním na ní participují i občané. Právní úpravu školské politiky (řízení škol a školských zařízení i podpůrných struktur) vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Samozřejmě tuto oblast, mimo zmíněný zákon, upravuje velké množství legislativních dokumentů směřujících k naplnění cílů vzdělávací politiky. Dle Kohoutové (2003, s. 163) se jedná o následující **základní cíle** v našich podmínkách: realizace celoživotního vzdělávání, monitoring a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, zkvalitnění profesionality pedagogických pracovníků, přizpůsobení vzdělávacích programů aktuálním potřebám společnosti, decentralizace a vlastní autonomní odpovědnost škol. Zásluha při dosahování jednotlivých cílů náleží především vzdělávacímu systému, tvořeného vzdělávací soustavou, která vymezuje strukturu, cíle, obsah ve vzdělávacích procesech. Za další součást systému považujeme výstupy vzdělání v podobě dovedností, znalostí, postojů a různých zpětných vazeb žáků a studentů na společensko-ekonomické poměry ve společnosti. Prvky vzdělávací soustavy můžeme rozšířit o prostředí, nástroje, sebevzdělávaní a motivaci k získání znalostí a dovedností.

Žižková se zaměřuje na společenské problémy, které by měla politika vzdělanosti efektivně ošetřovat. Ne zřídka se jedná o velmi závažné a protichůdné záležitosti jako jsou negramotnost, nezaměstnanost, celková ekonomická prosperita, ale i pro nás velmi

podstatné krize rodiny, situace chudoby a sociálního vyloučení, etnické spory a společenské tlaky pramenící z nerovnosti a další. V návaznosti na tak značné požadavky na vzdělávací politiku existují **základní principy**, které je třeba v moderní společnosti uplatňovat. Autorka popisuje tyto:

Princip celoživotního vzdělávání – v důsledku rychlých změn a vědecko-technického pokroku roste potřeba neustálé obnovy, rozšíření a zdokonalení odborných kompetencí potřebných pro výkon určité profese a zároveň vzniká potřeba neustálá kultivace a rozvoj osobnosti pro vlastní seberealizaci. Základním stavebním kamenem je schopnost celoživotního učení, které zahrnuje všechny vzdělávací aktivity, které vedou ke zlepšování, zdokonalování a obohacování osobnosti po celý lidský život. Zahrnuje tedy počáteční vzdělávání probíhající před nástupem do prvního zaměstnání, ale i další vzdělávaní po absolvování školy a nástupem na trh práce. Je třeba se zaměřit na učení, které je poskytováno jednak formální cestou poskytované ve školských zařízeních, ale i na neformální probíhající vně tyto instituce. Povahu neúmyslného učení v každodenních aktivitách zachycuje pojem informální učení. Celoživotní vzdělávání ovlivňuje vlastní motivace člověka, nabídka vzdělávacích aktivit, finanční okolnosti, vývoj a charakter trhu práce, celkový postoj člověka ke vzdělání jako k hodnotě.

Princip rovných šancí v přístupu ke vzdělávání – chápeme jako rovné šance v přístupu ke vzdělání všem občanům s ohledem na jejich individuální charakteristiky dané intelektem, zájmy, schopnostmi, motivací a dalšími osobnostními předpoklady. Žádoucím se jeví dosáhnout pestrých vzdělávacích výsledků.

Princip individualizace a diferenciace ve vzdělávání – vzdělávací proces by měl vycházet z individuálních potřeb vzdělávaných a měl by se jim, co nejvíce přizpůsobit. Znamená to šetrně zacházet s rozmanitými vlohami a dispozicemi a tyto jedinečnosti efektivně rozvíjet pomocí širokého spektra oborů, forem, metod, stupňů vzdělávaní.

Princip internacionalizace ve vzdělávání – vzdělání umožňuje přispět ke zvládání nadnárodního multikulturního soužití. Buduje základní hodnoty tolerance, porozumění, spolupráce a rovnoprávnosti v dnešní pluralitní společnosti a zároveň poskytuje rámec, pro uznávání certifikátů, diplomů, vzdělávacích obsahů, za hranicemi našeho státu. Výchozím orgánem v této oblasti je Evropská unie a její vzdělávací instituce.

Vzdělávací proces směřuje cíleně na děti ve věku 6 až 15 let, jimž musí být dopřáno získat základní vzdělání, a na mládež od 15 let věku, které je umožněno získat střední vzdělání po vykonání přijímacího řízení příslušné střední školy. Speciální pozornost se ubírá k dětem se zdravotním znevýhodněním, které je potřeba vzdělávat s ohledem na jejich fyzické i duševní možnosti Tomeš (2011, s. 70).

Pokud je to pro samotné děti prospěšné, je vhodné přistoupit k integraci mezi ostatní děti, nebo v ideálním případě vycházet z inkluzívních principů. V jiných případech, je stále možné volit cestu speciální výuky prostřednictvím kompetentních speciálních pedagogů a psychologů, na k tomu určených vzdělávacích zařízeních. Děti, na které je třeba z hlediska sociální pedagogiky a sociální práce myslet přednostně, jsou děti pocházející z dysfunkčních rodin, z nízkopříjmových rodin a z rodin s odlišným socioekonomickým statusem.

1.3.2 Zajištění spravedlivého a rovného přístupu ke vzdělání

Zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání a kvality vzdělávacích efektů představují stěžejní propojené cíle v oblasti vzdělávání. Vychová (2007, s. 435-437) chápe vzdělání jako kvalitní a všeobecně dostupnou službu dětem, mládeži, ale i dospělým. Dle jejího názoru, naléhavost dostupnosti vzdělávacích příležitostí pramení z neustálé přeměny společensko-ekonomického života, která způsobuje životní nejistotu, zejména z hlediska uplatnění se na trhu práce. Přestože v našem státě platí počáteční vzdělávání za kvalitní a dostupné všem, jeho aktuální hodnota prudce klesá, v důsledku zastarávání znalostí.

Mimo jiné právě neustálé snižování hodnoty počátečního vzdělání, především toho základního a středního stupně, sebou nese rizika bariér při vstupu na trh práce, a vystavuje tak držitele těchto stupňů vzdělání stavu chudoby a sociálního vyloučení.

V rámci konceptu rovného a spravedlivého vzdělávání Greger (2004, s. 362-363) upozorňuje na existující nerovnosti ve školním vzdělávání, které jsou pojímány přirozeně a pro společnost jsou akceptovatelné. Jedná se o nezáměrně vzniklé rozdíly mezi jednotlivci, které pramení z inteligence nebo z vlastní motivace a úsilí žáků nebo studentů. Naopak za nespravedlivé považuje školní nerovnosti způsobené příslušností rodin ke skupinám obyvatel s nízkým socioekonomickým statusem, k odlišným kulturním

a etnickým skupinám. Vymezení jasných hranic pro určení spravedlivých a rovných možností pro každého žáka je složité. Například různé formy podpory, v podobě: asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, individuálních vzdělávacích plánů, speciálních didaktických pomůcek, k integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, jsou ekonomicky i profesionálně náročnější než pro ostatní žáky a zároveň je tato diferenciace společensky žádoucí a tedy považována za spravedlivou. Autor uvádí, že pro stanovení prosociálních nerovností ve vzdělávání, je zapotřebí určit pojetí rovnosti a spravedlnosti. On sám vymezuje následujících pět základních pojetí spravedlnosti:

Liberální pozice – chápe rozdíly ve výsledcích žáků jako přirozené a legitimní, souhlasí s rozvržením obyvatel do společenských vrstev, na základě svobodné vůle každého, které určují možnosti a práva jedince.

Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti – staví na vrozených dispozicích žáků, které vedou k testování a následně k rozpoznání vhodného vzdělávacího programu. Toto pojetí umožňuje lepší vzdělávací podmínky pro žáky více nadané s lepšími schopnostmi. Rodinné a sociální zázemí by nemělo mít vliv na úspěšnost ve škole.

Rovnost podmínek – předpokládá všem stejné vzdělávací podmínky srovnatelné kvality, snaha o „jednotnou“ školu. Kritika selekce škol na „elitní“ a školy v sociálně vyloučených lokalitách. Za nevýhodu můžeme považovat necitlivost k znevýhodněným žákům.

Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů – určující jsou zde formativní a podpůrné metody a vhodné učební styly, které umožní všem žákům získání základních kompetencí. Tento přístup zpochybňuje přerozdělování žáků dle jejich vrozených dispozic, na druhou stranu jistým rizikem může být znevýhodnění nadaných žáků.

Rovnost sociální aktualizace (sociální výstup) – připouští individuální rozdíly žáků v motivaci, schopnostech, kulturních vlastnostech. Výuka je těmto rovnocenným individuálním vzdělávacím potřebám přizpůsobena a není uznán její jeden existující standard.

Počáteční vzdělávání v České republice nese prvky všech výše vyjmenovaných pojetí spravedlnosti, přestože si ve svých výkladech mnohdy oponují. Nelze popřít existenci hierarchicky uspřádaného obyvatelstva na základě „svobodné“ vůle, které koreluje se studijními úspěchy žáků. Rovnost liberální pozice ostatně potvrzuje i výzkum,

orientovaný na provázanost rodinných podmínek se školní úspěšností, uvedený dále v textu. Nelze vyloučit pojetí rovného přístupu a příležitostí, neboť existují selektivní principy vzdělávacího systému. Ten umožňuje již povinné základní vzdělání absolvovat na „elitních“ školách, gymnáziích nebo v různých „jazykových“ třídách apod. Rovnost podmínek je stále zajištěna státem a to Národním programem vzdělávání, který vymezuje Rámcové vzdělávací programy, které určují přímé směrnice k utvoření Školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy umožňují školám variabilní přístup k výběru vhodných metod a učebních stylů, které odpovídají cílům dané školy. Škola tak získává velký prostor pro dosažení základních školních dovedností u svých žáků a tím je naplněna rovnost ve školních výsledcích. Globální vize inkluzivního vzdělávání umožňuje rozpoznat v našich podmínkách i tendence rovnosti sociální aktualizace. Individuální přístup by měl být citlivý ke všem osobnostním předpokladům, ale i ke všem okolnostem v životech žáků a jako takový představuje základní kámen inkluzivního vzdělávání, které umožňuje rozvoj spolupracující soudržné společnosti. Z důvodu velmi obtížného naplnění společenských cílů, mluvíme spíše o ideálu, ke kterému by školy i samotní učitelé měli velmi aktivně směřovat.

1.3.3 Ekonomické aspekty ve vztahu ke vzdělávání

Vzdělání je jedním z klíčových zdrojů společnosti jeho absence či nízká dostupnost může být skutečným zdrojem nepříznivé ekonomické situace jednotlivce, rodin i celých států. Vzdělání je jedním z nejúčinnějších nástrojů v prevenci i v nápravě situace chudoby nebo sociálního vyloučení. V této souvislosti existují dva významné rizikové faktory představující hrozbu stavu materiální nouze a znemožněného přístupu ke zdrojům společnosti. Těmito faktory rozumíme negramotnost a nevzdělanost. Oba termíny vysvětluje Tomeš (2010, s. 298) následovně: negramotnost představuje situaci absolutní nevzdělanosti, ve které si lidé neosvojí schopnost číst a psát. Absolutní negramotnost primárně představuje riziko pro země „třetího světa“ na africkém, asijském a latinsko-americkém kontinentě. Nevzdělanost je oproti tomu termín obsáhlejší. Jedná se o nedostatek vzdělání tvořený různými znalostmi, dovednostmi, návyky, které jsou potřeba pro optimální fungování v dané společnosti dle charakteru vývojového stupně.

Typologie rodin a jejich vliv na vzdělávání dětí

Výzkum prezentovaný Čerychem, Koutským a Matějů (1998, s. 59-63) dokazuje zřejmou spojitost mezi dosaženým vzděláním rodičů se vzdělávací dráhou jejich dětí. Sami autoři zdůrazňují, že ekonomické důvody nepředstavují v přístupu ke vzdělávání významnější bariéru. Hlavní problém v nerovných šancí spojují s nízkou kvalifikací samotných rodičů. Na základě různých druhů rodinného zázemí rozlišují 6 typů českých rodin a popisují vztah tohoto zázemí směrem ke vzdělanostním šancím dětí. Výsledky výzkumného šetření pro účely diplomové práce byly vloženy do níže uvedené tabulky.

Typy rodin	**Počet dětí žijících v tomto typu rodiny**	**Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů**[2]	**Obvyklá dosažená úroveň vzdělání dětí**
Statické dělnické r.	33%	Oba: ZV, nebo SVVL	stejná nebo nižší než rodiče
Ctižádostivé dělnické r.	19% Každé 7 dítě	Otec: SVVL Matka: SVM	stejná i vyšší než rodiče
Nerozvinuté střední r.	7%	Otec: SVM Matka: SVM, SVVL	stejná, spíše nižší než rodiče
Stabilní střední r.	16% Každé 6 dítě	Otec: SVM (ojediněle VŠV) Matka: SVM	stejná, častěji vyšší než rodiče
Podnikatelské r.	15%	Oba: SVM, nebo VŠV	stejná, častěji nižší než rodiče
Rodiny odborníků	14%	Oba: VŠV (ojediněle SVM)	stejná jako rodiče

Tab. II Typologie rodin z hlediska vzdělanostní úrovně rodičů a šancí dětí (Čerych at al, 1998)

Autoři ekonomickou situaci rodiny nepokládají za rozhodující v přístupu dětí ke vzdělání. Především to dokazují na rodinách podnikatelských, které disponují s vysokým ekonomickým kapitálem, ale přesto děti z těchto rodin nepřekračují vzdělanostní úroveň svých rodičů. Naopak děti ze ctižádostivých dělnických rodin mívají

[2] **Zkratky použité v tabulce:** Základní vzdělání – ZV, Střední vzdělání s výučním listem – SVVL, Střední vzdělání s maturitou – SVM, Vysokoškolské vzdělání - VŠV

vyšší vzdělání než jejich rodiče. Nicméně je třeba zdůraznit, že společenské poměry se od roku 1997 významně změnily. Tento výzkum ještě nepracuje s poměrně novým fenoménem rodin žijících v sociálním vyloučení či přímo v sociálně vyloučených lokalitách. Stejně se nabízí otázka, jestli děti ze ctižádostivých dělnických rodin, nemají vyšší vzdělání než jejich rodiče, protože oni sami v dobách socializmu třeba z politických důvodů studovat nemohli. Výzkum, zcela jistě prokázal, že vzdělanostní dráha dětí se odvíjí od *rodinného kapitálu*, ten je tvořen ekonomickým, sociálním a kulturním kapitálem. Domníváme se, že všechny tři složky se navzájem ovlivňují a nelze je od sebe oddělit.

Zajímavé výsledky přinesly výzkumy prováděné na víceletých gymnáziích, které jsou v našich podmínkách považovány za hlavní zdroj vzdělanostní nerovnosti, v důsledku rané vnější diferenciace. Matějů a Straková in Greger (2004, s. 369) zjistili, že víceletá gymnázia navštěvují žáci s lepším sociálněekonomickým zázemím, kteří směřují ke zřetelně vyšším aspiračním hodnotám, existence víceletých gymnázií přispívá k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností. Vzdělávací systém v České republice je vysoce selektivní a velké míře užívá vnější diferenciace.

1.3.4 Nízkopříjmové rodiny v situaci ovlivňování studijních šancí svých dětí

[3]Hledání teoretických východisek týkající se ekonomické situace rodiny a jejího vlivu na vzdělanostní kariéru dětí je nesnadný úkol. V odborných publikacích se setkáme s podrobnými popisy a ucelenými výzkumy prováděnými v sociálně vyloučených lokalitách se zacílením na vzdělávání romských dětí. Většina těchto rodin se s různou podobou chudoby potýká, ale není to pravidlem, zároveň výzkumy zohledňují romský původ a kulturu, jako určující indikátor v přístupu ke vzdělávání, který pro účely diplomové práce nepokládáme za významný. S přihlédnutím k vlastnímu poznání současného stavu sociálně vyloučených lokalit na Mostecku např. „Chanova“ a „Janova“, se domníváme, že pravý význam „romství“ a romské kultury, zde právě na základě chudoby pramenící z vysoké míry nezaměstnanosti a kumulaci sociálně patologických jevů, ustupuje do pozadí, a to velmi významně i v oblasti vzdělání. Přesto se následující text neobejde

[3] Východiska této kapitoly pocházejí z bakalářské práce samotné autorky s názvem „Analýza mechanismů podpory integrace osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách na trh práce“.

bez empirických východisek vztahu sociálně vyloučených - *„romských“* rodin ke školní kariéře dítěte.

Obyvatelům sociálně vyloučených lokalit je obecně i v odborných kruzích přičítána velmi nízká hodnota vzdělávání a ve výsledku vzdělání a kvalifikace vůbec. Dobšíková (2000, s. 121) nalézá odlišnosti v přístupu ke vzdělávání právě v jazykové bariéře, která vzniká z důvodů neznalosti českého jazyka. Domníváme se, že se jedná spíše o některé složitější termíny a pojmy, které děti v praxi neumějí správně používat. Nelze zcela opomenout riziko pramenící i z neznalosti vlastního jazyka, a to romštiny. Autorka zdůrazňuje, že děti vyrůstají v méně podnětném prostředí a podněty, kterým se jim dostává, jsou ovlivněny kontextem života v sociálně vyloučených lokalitách. Charakteristické jsou projevy lásky a něhy prostřednictvím doteků, nikoliv rozvinutější sociální komunikací. Specifické způsoby komunikace se učí děti od svých rodičů, od ostatních obyvatel lokalit, které jim mohou znesnadnit pochopení výkladů učitelů, ale i celkovou informovanost ze stran majoritní společnosti. Jisté komplikace způsobují malé prostory a velký počet nájemníků, které znesnadňují dětem domácí přípravu na vyučování z důvodů absence vlastního pokoje, nebo dokonce i psacího stolu.

Na otázku, proč rodiče více nemotivují své děti v přístupu ke školním povinnostem, se snažila odpovědět Bartáková (2004, s. 46), ta za hlavní problém označila stále komplikovanější vstup rodičů na trh práce. Existuje stále více bariér, kterým musí sociálně vyloučení jedinci čelit a jsou velmi často jejich následkem vystaveni dlouhodobé nezaměstnanosti. Samotní rodiče pak mají pocit, že situaci není možné změnit, zlepšit a propadají demotivaci, a to právě i směrem ke svým dětem. Některé negativní jevy vycházejí i z přístupu spolužáků, kteří k dětem jiné barvy pleti nebo k chudým dětem mohou chovat určité diskriminační postoje a mohou je fyzicky i psychicky napadat. Možné mechanismy vzdělanostních nerovností na straně jednotlivce, tedy vycházející z rodinného prostředí, lze následovně shrnout dle Analýzy GACU (2009, s. 2).

- Méně rozvinutý kulturní kapitál, který se projevuje sníženou mírou kulturních kompetencí a obecného kulturního rozhledu, znalostí a schopností, kterou škola u dětí předpokládá. Jedná se už o zmíněnou neznalost pojmů či o absenci četby knih a cenných kulturních zážitků.
- Méně jazykově stimulující prostředí.

- Nižší podpora rodiny, rodiče neprobouzí v dětech aspirace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení.
- Neexistence pozitivních pracovně-profesních vzorů, chybí jim vzorce způsobu života založeného na zaměstnání a mzdě spojené s profesní kariérou.
- Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky, které se projevují především v absenci pomůcek, místa pro přípravu do školy.

Z výše popsaného je zřejmé, že škola a další školská zařízení by měla zohlednit situaci těchto dětí a přizpůsobit formy vzdělávání jejich potřebám, což je jim částečně umožněno vzhledem k probíhající reformě českého vzdělávacího systému. Všechny školy se zavazují dodržovat Rámcově vzdělávací programy jim určené, které stanovují pouze základní cíle a témata. Škola má ve svých rukou tvorbu konkrétního Školního vzdělávacího programu, který může vycházet mimo jiné z analýz potřeb žáků v místní lokalitě. Určující prvek při zohledňování situace žáků s nízkým socioekonomickým statusem tvoří samotní pedagogové a jejich individuální přístup ke svým žákům. „Školský“ zákon č. 561/2004 Sb. pojímá za žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, mimo děti zdravotně postižené a zdravotně znevýhodněné, i děti sociálně znevýhodněné, tedy děti, které vyrůstají v rodinném prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy.

Dle Analýzy vypracované Člověkem v tísni (2009, s. 43-45) se školy s vyšší koncentrací sociálně znevýhodněných žáků snaží podpořit úspěšný začátek školní docházky realizací výuky v rámci přípravných ročníků. V návaznosti na nízké kapacity je nemohou navštěvovat všechny děti, jimž by byly prospěšné. Spousta škol dle výsledků studie zařazuje do výuky asistenta pedagoga, který se spíše angažuje při výuce v nižších ročnících. Ovšem největší bariéru představuje dle respondentů vliv rodinného prostředí a nespolupráce s rodinou. Setkávají se ze stran rodičů s neochotou podporovat své děti ve vzdělávání nebo dokonce s odporem. Snahy k navázání kontaktu a spolupráce vedou skrze neformální komunikaci při různých akcí pro rodiče, prostřednictvím asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním i vynucený kontakt v rámci výchovných komisí. Ve stejné studii jsou očima pedagogů zaznamenány problémy a bariéry v oblasti naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků.

Mezi bariéry vycházející ze současného vzdělávacího systému, který dle pedagogů znemožňuje inkluzivní vzdělávání, patří:

- vysoký počet žáků ve třídách;
- nedostatek speciálních pedagogů a asistentů pedagoga;
- omezené kompetence učitelů k výuce dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a nízká míra poradenství a podpory pedagogům ze stran odborníků na problematiku sociálního vyloučení;
- omezené finanční prostředky, materiální vybavení a technické zázemí;
- neochota a předsudky pedagogů;
- obava z nepřijetí dítěte kolektivem a méně podpůrné rodinné prostředí.

Výše vypsané limity naznačují, že školy hlavního vzdělávacího proudu nezajišťují žákům s individuálními vzdělávacími potřebami optimální rozvoj s přihlédnutím k jejich rodinné situaci. Levínská (2011, s. 226-265) interpretuje názory mladých lidí vyrůstajících v podmínkách sociálního vyloučení. Oni samotní vnímali základní školu jako nehostinné místo, kam museli pravidelně chodit. Setkávali se v ní se stigmatizací nejen od spolužáků, ale častěji od samotných učitelů. Jinými slovy, cílem pro ně bylo základní školou projít. Žáci v počátečních ročnících se mohou potýkat s přiděleným statusem: *hloupé, zlobivé* až *postižené* dítě. Prvotní zaškatulkování natolik rozhoduje o celkové školní kariéře dítěte, že se v průběhu školní docházky potýká s pravidelným negativním hodnocením. Pro samotné dítě i jeho rodiče se jedná o narůstající bariéry, které mnohdy rozhodnou o přeřazení žáka na základní školu praktickou. Někteří rodiče a děti upřednostňují speciální školství z důvodů pomalejšího tempa, přívětivějšího přístupu učitelů při výuce k dětem i při komunikaci s rodiči, pozitivního hodnocení a oceňování žáků. Význam vyjmenovaných faktorů potvrzují výsledky analýz, z nichž je zřejmé, že základní školy praktické, ve vysokém počtu, navštěvují sociálně vyloučení žáci, především romského etnika. Někteří rodiče si naopak uvědomují neadekvátnost přestupů a trvají na setrvání svých dětí na základních školách středního proudu.

V podmínkách českého školství, dle našeho názoru, nelze za efektivní integrační proces označit ani jednu z variant. Základní školy praktické zohledňují specifické potřeby dětí i rodičů, ale absolvování Rámcového vzdělávacího programu základní školy, s přílohou pro lehké mentální postižení, znamená počáteční chybnou diagnózu, která

uzavře žákům cestu k získání kvalitní odborné kvalifikace. Střední vzdělání je jim umožněno v sektoru pomocných prací, které předznamenávají nezdar při integraci na trh práce. Žáci setrvávající na běžných základních školách, se pravidelně setkávají s negativním hodnocením a stigmatizací, které mnohdy vedou k předčasnému ukončení školní docházky a k velmi slabému hodnocení. Ve výsledku mají podobně ztížený vstup na kvalitní střední školu a volí lehčí „učňovské“ obory, které mají problém ukončit složením závěrečné zkoušky.

Jistým vodítkem pro změnu v systému, mohou být výsledky studie projektu Equality (2011, [online]) provedeného na území Velké Británie. Zpráva podrobně popisuje školní úspěšnost romských dětí pocházejících z České republiky a Slovenska. Samotné děti před emigrací navštěvovaly v našich podmínkách speciální školství. Na území Velké Británie docházely do běžných základních škol, kde dosahovaly průměrných a lehce podprůměrných výsledků a jejich školní prospěch jim umožnil se nadále vzdělávat na tamních středních školách. Kvalitní studijní výsledky jsou přičítány nediskriminujícímu a podpůrnému klimatu, doprovázeným individuálním a vstřícným přístupem ze stran pedagogů, spolupracujících se širokým okruhem dalších odborníků. Zpráva dále uvádí, že pouhým dvěma až čtyřem procentům dětí bylo diagnostikováno postižení vyžadující speciálně vzdělávací přístup.

1.4 Současná situace v mosteckém regionu

1.4.1 Současný stav vzdělávací soustavy

[4]Statutární město Most se rozprostírá v severozápadních Čechách na území Ústeckého kraje. K roku 2013 žilo v Mostě 67 490 obyvatel (czso 2014, [online]). Počet obyvatel od devadesátých let stále klesá z důvodu nízké natality. Město Most se potýká se specifickými problémy. Dle mínění obyvatel mezi nejzávažnější patří existence sociálně vyloučených lokalit, nedostatek pracovních příležitostí, špatný stav infrastruktury a vyšší míra kriminality. Někteří obyvatelé označili chování potulující se mládeže. Především dva první zmíněné jevy se dotýkají současného stavu vzdělávací soustavy poměrně významně. Existence sociálně vyloučené lokality v Chanově způsobila vznik etnické školy přímo na jejím území. Všechny ostatní školy v Mostě v menší či větší míře navštěvují žáci, které lze považovat za sociálně vyloučené. Na území Mostu kromě sociálně vyloučené lokality Chanov nalezneme ještě další dvě lokality. První z nich se značí jako „Stovky" a druhá „Sedmistovky", názvy jsou odvozené od popisných čísel bloků v dané lokalitě.

Ve městě funguje ucelená soustava škol od mateřských přes základní, střední až po vyšší odborné a vysoké. Vzdělávací soustavu zde doplňují nejrůznější centra celoživotního vzdělávání, která se, z důvodu vysoké míry nezaměstnanosti, ve velké míře, orientují na nástroje aktivní politiky zaměstnanosti, v čele s rekvalifikačním vzděláváním. Ve městě je v provozu osmnáct zařízení mateřských škol, jedenáct základních škol, dvě základní umělecké školy, jedno volnočasové středisko. Všechna tato školská zařízení zřizuje město Most. V Mostě naleznete velmi pestré možnosti pro střední vzdělávání. Momentálně zde působí přibližně jedenáct středních škol, některé umožňují dvouleté, tříleté a samozřejmě čtyřleté studium s maturitní zkouškou. Nejvíce oborů je zaměřených na oblast ekonomie a administrativy, dále na strojírenství, podnikání obchod a služby, stavebnictví, právo a veřejně právní činnost a pedagogiku a sociální činnost. V Mostě fungují pobočky pěti vysokých škol: Vysoká škola báňská se sídlem v Ostravě, Vysoká škola

[4] Následující kapitoly popisující současnou situaci ve městě Most, směrem ke vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit, čerpají z analýz a zpráv uvedených na webových stránkách města Mostu. Jedná se především o tyto dokumenty: IPRM Most – Sídliště Liščí Vrch a Výsluní, Most – Dlouhodobý monitoring situace romských lokalit – české lokality, Socioekonomická analýza sociálně vyloučených lokalit na území města Most pro IPRM Most.

chemicko-technologická, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Česká zemědělská univerzita a Vysoká škola finanční a správní. Vysoké i střední školy se snaží reagovat svou vzdělávací nabídkou na aktuální potřeby trhu práce. V současné době se již nevyučují obory směřující k hornickým profesím, neboť klesá těžba v regionu. Od roku 2001 se průběžně zvyšuje počet vysokoškolsky vzdělaných obyvatel.

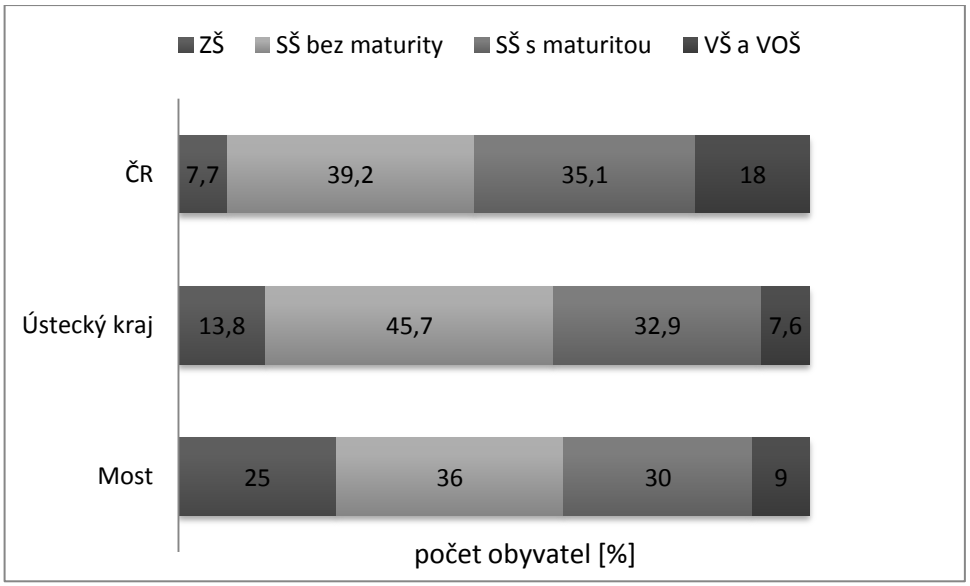
Základní školy se v důsledku snižování počtu dětí ve městě v posledních letech rušily postupem času z původních osmnácti na současných jedenáct. V roce 2007 navštěvovalo základní školy v Mostě 6 560 žáků. Při některých základních školách jsou zřizovány přípravné třídy, v průměru jich je každoročně otevřeno zhruba šest. Na základních školách rodiče nedodržují spádovost, jak je tomu běžně zvykem. Příčinou je jednak specializace a také jiná prestiž jednotlivých škol. Popírání spádovosti podporuje městská doprava, která je pro školní děti bezplatná. Jistým vodítkem pro rodiče je kvalita školy a její Školní vzdělávací program. Poměrně smutným faktem zůstává, že jsou více žádané školy, do kterých dochází méně dětí vyrůstajících v podmínkách sociálního vyloučení, a tedy i méně romských dětí. Žádné statistiky rozptýlení těchto dětí na základních školách v Mostě neexistují, aby nedocházelo k vylučování těchto dětí nebo následné stigmatizaci celých škol. Ukázkovým příkladem procesu stigmatizace je Základní škola Zlatnická, na území sociálně vyloučené lokality v Chanově, jejími žáky jsou výhradně děti ze jmenovaného sídliště. Z informací mosteckého magistrátu vyplývá, že úroveň základních škol na Mostecku je celkově velmi dobrá, dokazují to výsledky České školní inspekce kontroly na pěti základních školách. Ústecký kraj zde zřizuje speciální školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále Pedagogicko-psychologickou poradnu. Další poradenské zařízení spravuje MŠMT a to Středisko výchovné péče.

Ukazatelé vzdělanostní úrovně

Špatná vzdělanostní struktura obyvatel je jednou z příčin ekonomických a sociálních problémů města. Nepříznivou situaci ovlivňuje více faktorů např. nezájem osob s vysokoškolským vzděláním usídlit se ve městě či se do regionu po studiích vracet. Mladí absolventi vysokých škol mají jednak problém najít zde práci se zajímavým finančním ohodnocením a zároveň se nechtějí vracet do města se špatnou pověstí a s nízkou kvalitou života. Stálý úbytek obyvatel dokládá neatraktivnost města. Vysoká míra nezaměstnanosti koresponduje s celkově nižší vzdělanostní úrovní oproti

celorepublikovým číslům. Zatímco v celé republice má základní vzdělání pouze přibližně 30 % nezaměstnaných v Mostě je to o 16 % více. Ještě horší je stav v jednotlivých lokalitách. V Lokalitě Stovky má pouze základní vzdělání téměř 71 % obyvatel žádajících o práci na Kontaktním pracovišti Úřadu práce v Mostě a v Chanově se jedná o 94 % tamních obyvatel

Následují graf, zobrazuje vzdělanostní strukturu obyvatel Mostu v porovnání s Ústeckým krajem i celou Českou republikou. Můžeme z něho vyčíst, že na území města Mostu žije dvacet pět % obyvatel pouze se základním vzděláním.



Graf 2 Vzdělanostní struktura obyvatel Mostu, Ústeckého kraje, ČR (IPRM Most, 2013 [online])

Skupiny osob s nejnižším dosaženým stupněm vzdělání, což znamená kategorii zahrnující osoby s ukončeným i neukončeným základním vzděláním, se na území celého Ústeckého kraje vyskytují ve větší míře v porovnání s celorepublikovým průměrem.

1.4.2 Specifika školního vzdělávání žáků z nízkopříjmových a sociálně vyloučených rodin

Předškolní vzdělávání

Mateřské školy nepatří mezi vyhledávaná zařízení sociálně slabými rodinami. Většina rodičů se potýká s nezaměstnaností, takže mohou o své malé děti pečovat v domácnostech. Druhým faktorem mohou být finanční výdaje na školné a stravování. I v případě, že rodiny mají možnost bezplatného školného, může pro ně být finanční

částka na stravné nepřekonatelnou překážkou. Z těchto důvodů vznikají v posledních letech předškolní nízkoprahové kluby, přednostně v místech, kde je vysoký počet obyvatel ohrožených chudobou. Na území Mostu funguje jediné zařízení tohoto typu, a to v lokalitě Chanov, mateřská škola zde v minulosti bývala. Chanovské Klubíčko představuje zcela bezplatnou formu předškolního vzdělávání, která je založena na principu nízkoprahovosti, což rodičům umožňuje nepravidelné přivádění svých dětí. Nevýhodou je nízká kapacita zařízení, proto Základní škola Zlatnická usiluje o zřízení Mateřské školy a aktuálně provozuje přípravné třídy.

U předškolních dětí se setkáváme s nápaditostmi ve vyjadřování. Neznají některé ze základních pojmů, běžné pro děti majority. Nerozeznávají jednotlivé druhy oblečení, barvy, neumějí básničky. V těchto případech nejde o neznalost češtiny, jak se může jevit, ale spíše o omezený řečový kód podmíněný sociálními vztahy. Věty jsou jednoduché, konkrétní a velmi záleží na tom, jakým způsobem k dětem promlouváte, více než na obsahu. Most v tomto směru nevykazuje speciální charakteristiky k předškolním dětem z nízkopříjmových rodin.

Základní vzdělávání

Zvláštní pozornost budeme věnovat dětem, které navštěvují Základní školu Zlatnickou na Chanovském sídlišti. Škola každoročně otevírá přibližně dvacet pět tříd s celkovým počtem mezi 250 až 300 žáky. V šestnácti třídách využívají osnovy obecné školy, v šesti třídách uplatňují osnovy praktické školy a jedna třída nese parametry speciálního vzdělávání. Zmíníme znovu, že zde fungují i dvě třídy přípravné. Škola se školní družinou se starají o volný čas dětí a nabízejí několik zájmových kroužků. Ostatní školy na Mostecku nevykazují velká procenta dětí z nízkopříjmových rodin, to umožňuje dětem posílit proces sociální integrace a rozpojit adaptační kruh vedoucí k posílení stávající exkluze. Základní školy nevyužívají žádných podpůrných opatření pro romské žáky. Jejich kumulace je patrná pouze v přípravných ročnících.

Děti, které projdou nultým ročníkem, jsou více připravené na závazky, které s sebou přináší školní vzdělávání. Je jim umožněno hravou formou rozvíjet komunikační kompetence a rozvijí se u nich návyky k dodržování denního režimu. V prvních ročnících škola spolupracuje s asistenty, kteří dětem pomáhají s domácí přípravou a snaží se navázat vztah s rodiči a zabránit skrytému záškoláctví a motivovat je k obstarávání

pomůcek. Při podporování dětí ze stran rodičů se setkáme s rizikovým faktorem věku. O mladší děti více pečují a zajímají se o výsledky, a čím více dítě roste, předpokládají u něj samostatnost. Se starším školním věkem přicházejí výukové problémy v přírodovědných i humanitních naukách. Některé děti mohou být ohrožené sociálně patologickými jevy, které mohou být příčinou četných absencí. Ke skrytému záškoláctví dochází z malicherných důvodů, nejvíce u žáků šestých tříd, kteří si zvykají na nové učitele i jiné formy výuky. Dle učitelů rodiče se školou nespolupracují a nedohlížejí na mimoškolní přípravu svých dětí, ba dokonce samotní rodiče absence omlouvají. Škola se snaží podporovat u žáků další vzdělávání na středních školách.

Střední vzdělávání

Zájem o studium na středních školách je poměrně nízký. Velké množství dětí ukončí studium střední školy v průběhu prvních měsíců. Rodiny s nízkým příjmem nedovedou překonat bariéry způsobené finančními výdaji. Náklady na dojíždění a pomůcky představují skutečně výrazné výdaje, jejich návratnost je vzhledem k situaci na trhu práce značně nejistá. Dětem může chybět i potřebná vytrvalost a píle k soustavné přípravě. Mnoho žáků se obává společného studia spolu s dětmi majority a neznámého prostředí za hranicemi bydliště. Jejich obavy jsou mnohdy oprávněné, mezi studenty mosteckých učilišť se vyskytuje poměrně velké množství dětí hlásící se k subkultuře neonacistů.

V Chanovské lokalitě stále roste počet dětí, které nemají zájem o navazující studium a plánují vzdělání pouze v podobě rekvalifikačních kurzů, které otvírá přímo Dům romské kultury v místě jejich bydliště. Zároveň jim tato forma studia umožní evidenci na Úřadu práce. Poslední novinkou v řešení dané situace se stane zprovoznění pobočky Střední školy technické Most - Velebudice. Pobočka od září 2014 umožní pokračovat žákům ve studiu řemeslných oborů přímo v lokalitě. Domníváme se, že je to řešení, které spíše segregaci posiluje, stejně tak, jako otevření polyfunkčního centra a rekvalifikačních kurzů. Pokud se pokusíme o skutečné poznání všech rizik, tak i existence samotné základní školy, je segregační opatření. Všechna daná opatření řeší pouze projevy, snaží se snížit již existující hrozby a rizika. Samotný problém propracovaného systému života v lokalitě, dle našeho názoru, neřeší jediné z výše uvedených integračních opatření.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu se opírá o teoretická východiska kvalitativního výzkumu uvedené v publikacích Švaříčka, Šedové et al. (2007) a Hendla (2005).

2.1.1 Vymezení výzkumného problému, cílů a otázek

Zamýšlený výzkumný problém představují specifika vzdělávání dětí vyrůstajících v rodinách s nízkými příjmy. Obecným záměrem výzkumné části diplomové práce je snaha zachytit, interpretovat a analyzovat názory dětí, které vyrůstají v podmínkách sociálního vyloučení nebo v nízkopříjmových rodinách, na vlastní vzdělávání. Výzkumné aktivity směřují k poznání toho, jak samotní žáci chápou a vnímají svoji situaci, a jak se fenomén nízkých příjmů rodiny promítá do jejich vzdělávací kariéry. Vyhodnocené interpretace budou následně konfrontovány s existujícími závěry výzkumů a analýz podrobně vymezující specifika školního vzdělávání žáků z nízkopříjmových rodin a rodin žijících na území sociálně vyloučených lokalit v mosteckém regionu. Výzkumné zprávy se závěry jsou uvedené v teoretické části práce. Výsledky výzkumu mohou rovněž odkrýt nové a statisticky neuchopitelné informace, které by mohly pomoci v přístupu k těmto žákům ve vzdělávacím procesu a při celkové integraci.

Základní výzkumné cíle jsou vymezeny níže, první dva cíle jsou v rovině intelektuální povahy a třetí cíl praktické podoby.

1. Cíl – zprostředkovat poznání toho, jakým způsobem vnímají děti své vlastní vzdělávání v průběhu jejich života se zaměřením na aktuální školní kariéru s přihlédnutím k nepříznivé finanční situaci rodiny.

Výzkumné otázky vztahující se k prvnímu cíli:

- *Co pro žáky představuje škola a vzdělávání?*
- *Jakým způsobem žáci interpretují jejich přístup k učení, k dalšímu vzdělávání, k profesní kariéře?*
- *Jak identifikují žáci pomoc a podporu ze stran rodičů a pedagogů?*
- *Jakým způsobem žáci subjektivně vnímají finanční zajištění rodiny*?

2. Cíl – konfrontovat výsledky z analýzy rozhovorů se závěry prezentovanými ve výzkumných zprávách uvedených v teoretické části diplomové práce, které přímo podávají specifické informace o vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

Výzkumná otázka vztahující se k druhému cíli:

- *Jaké jsou rozdíly, mezi výsledky z interpretací rozhovorů a teoretickými poznatky uvedenými v teoretické časti diplomové práce?*

3. Cíl - odkrýt nové a statisticky neuchopitelné jevy, v návaznosti na prozkoumání fenoménu pohledem samotných dětí, které by mohly pomoci ve zkvalitnění přístupu k těmto dětem ve vzdělávacím procesu, ale zároveň i v kontextu různých integračních a podpůrných nástrojů obecnějšího charakteru.

2.1.2 Představení výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek pro účely a naplnění cílů bylo třeba vybrat záměrně. Rozhodující bylo získat data z úhlu pohledu samotných dětí, které vykazují extrémní charakteristiky zkoumaných jevů. Bylo třeba zvolit vhodné, dobře dostupné respondenty, kteří budou splňovat základní výzkumná kritéria výběru. Základní vymezení kritérií při výběru vzorku značilo, že se bude jednat o děti:

- které lze na základě objektivních kriterií, považovat za sociálně vyloučené z důvodu vyrůstání v rodinách s nízkými příjmy, ve kterých je minimálně jeden z rodičů nezaměstnaný, případně žijí v domácnosti pouze s jednou pečující osobou,
- které jsou aktuálně žáci mosteckých základních škol druhého stupně,
- kterým účast na výzkumu povolí zákonní zástupci
- které budou ochotné odpovídat na předem připravený okruh otázek.

Pro naplnění všech vymezených kriterií výzkumného vzorku jsme spolupracovali s institucemi, konkrétně s nestátními neziskovými organizacemi, jejichž klienti se potýkají s problémy sociálního vyloučení nebo jsou nositeli rizikových jevů pramenící z neutěšitelné finanční situace. Zaštítění výzkumných aktivit umožnila dvě zařízení, se

kterými v rámci praxe i zaměstnání spolupracujeme. První zařízení poskytuje pomoc a podporu rodinám žijícím v sociálně vyloučené lokalitě v Chanově a druhé poskytuje pomoc, podporu a ubytování dětem, které z finančních důvodů nemohou být dočasně se svojí rodinou. Zařízení zde neuvedeme s přesným názvem pro nízké počty klientů a kvůli ochraně sdělených důvěrných informací. Mezi výzkumný vzorek, byli zařazeni žáci mosteckých základních škol druhého stupně, kteří jsou spolu se svými rodinami klienty zmíněných zařízení. Dále bylo zapotřebí, aby rodiče dětí umožnili vedení rozhovorů s dětmi, čehož jsme docílili na základě důvěry, kterou k těmto podpůrným zařízením chovají. Pro vedení rozhovorů byli vybráni respondenti na základě doporučení pracovníků zmíněných organizací. Z každého jsme vybrali tři děti. Všech šest žáků splňuje předem stanovená kritéria. Myslíme si, že je třeba zmínit, že pohlaví dětí nehrálo při výběru respondentů roli a nepředpokládáme, že bychom tento faktor při analýze a interpretaci zohlednili, proto zde nebudeme počty zástupců jednotlivého pohlaví uvádět.

2.1.3 Výzkumná metoda a způsob sběru dat

K naplnění výzkumných cílů bylo třeba zvolit vhodnou výzkumnou metodu, která umožní získat data, jejichž vyhodnocením odpovíme na položené výzkumné otázky. Zaměřili jsme se na metodu odkrývající témata, pravdivosti a vzájemné vztahy. Ve výzkumném šetření byla použita metoda hloubkového rozhovoru. Před samotným rozhovorem proběhla příprava směřující k vytvoření témat a otázek, které je třeba položit k získání dat. Z tohoto důvodu se jedná o polostrukturovaný rozhovor. Přesná formulace otázek a jejich rozšíření, se přizpůsobilo vždy na míru konkrétního dotazovaného. Přednostně se využilo otevřených otázek, které stimulují tázané podávat široké odpovědi v přirozené podobě. Rozhovory jsme zaznamenávali na diktafon, tím jsme docílili k získání přesných a autentických výpovědí, které přispějí k spolehlivosti výzkumu. Všechny rozhovory byly následně přepsány pro účely kódování a analýzy. V návaznosti na výzkumné cíle, bylo třeba usměrňovat průběh rozhovoru a vést respondenty k zodpovězení základních otázek. V rozhovorech zazněly následující otázky:

- Vyprávěj mi jaké je to ve škole? Co tam děláte?
- S jakou náladou chodíš do školy?
- Co mi povíš o svých učitelkách?

- Co tě ve škole baví?
- Jaký myslíš, že jsi žák? V čem jsi šikovný?
- Povídej mi o spolužácích a kamarádech, co spolu podnikáte? Jak si rozumíte?
- Co pro tebe škola a vzdělání znamenají?
- Které zájmové kroužky navštěvuješ? Co ve škole podnikáte mimo vyučování?
- Řekni mi prosím, byl/a jsi za školou? Z jakých důvodů?
- Co plánuješ po základní škole?
- Podle čeho si budeš vybírat střední školu?
- Jaké znáš střední školy? K čemu je střední škola dobrá?
- Dokážeš mi říct, jak bude tvůj život vypadat za 15, 20 let?
- Jak vypadá tvoje příprava do školy?
- Co říkají o škole rodiče?
- A co školní pomůcky, učebnice, knížky, internet, pověz mi o nich?

Rozhovory se uskutečnily v prostorách zmíněných zařízení. Při zahájení sběru dat bylo nutné domluvit termíny pro realizaci rozhovorů. Pomoc při stimulaci rodičů a samotných dětí ke spolupráci na výzkumu zajistili angažování pracovnici daných zařízení. Na počátku výzkumu byl rodičům i dětem vysvětlen záměr a cíle výzkumného šetření společně a byl jim dán prostor pro otázky. Všichni byli upozorněni na to, že rozhovory budou uchovány v audio podobě a následně budou přepsány. Každý žák v úvodní fázi rozhovoru obdržel tyto informace znovu a byl ujištěn, že jeho sdělení zůstanou důvěrná a anonymní. K tomu přispěla i příjemná atmosféra vyplývající z důvěrně známého prostředí. Rozhovory probíhaly individuální formou ve velmi osobní a soukromé rovině tvořené jedním žákem a jedním výzkumníkem. Usměrňování rozhovoru prováděl výzkumník sám v návaznosti na předem stanovené výzkumné otázky a cíle. Výzkumník se svým přístupem snažil o posílení a povzbuzení jednotlivých dětí. V samotném závěru použil techniku sumarizování a především oceňování. Délka samotného rozhovoru nepřesáhla čtyřicet minut z důvodu nižšího věku dotazovaných.

Etické aspekty výzkumu

Ve výzkumné zprávě nezveřejňujeme bližší data, která by umožnila rozpoznat instituce, které se angažovaly při výzkumném šetření. Zároveň jsou chráněni všichni respondenti, kteří spolupracovali na rozhovorech, v celé zprávě nejsou uvedeny žádné

osobní údaje včetně jména a věku. Respondenti spolu s jejich rodiči souhlasili se spoluprací při výzkumných aktivitách i s pořízením záznamů z jednotlivých rozhovorů. Pro zajištění anonymity byla skutečná jména nahrazena zkratkami. Zkratky se skládaly ze dvou velkých písmen, první písmeno značí druh zařízení D nebo U. D značí sociální službu, kam klienti docházejí pouze přes den a U zařízení, které poskytuje i ubytování. Obě zařízení se řídí zákonem a standardy sociálních služeb, ale nechceme je z důvodů ochrany klientů přesněji specifikovat. Druhé písmeno představuje předposlední, nebo poslední písmeno křestního jména žáka.

Proces analýzy dat

Takto vzniklé zkratky umožnily anonymní analýzu dat. Při analýze dat jsme využili přesné a doslovné přepisy rozhovorů včetně paralingvistických znaků. K analýze přepsaných rozhovorů jsme využili *metodu otevřeného kódování*, pomocí níž jsou údaje rozebrány, tříděny a složeny novým způsobem. Nejprve jsme souvislé texty přepsaných rozhovorů rozdělili na jednotky a souběžně s nimi jim přidělili kódy. Z tohoto procesu vzniklo velké množství kódů, které jsme dle vnitřních souvislostí roztřídili do kategorií. Celkově se vykrystalizovalo osm kategorií. Pět z nich, které nejvíce korespondovaly s výzkumnými otázkami, jsme použili k interpretaci dat. Interpretaci rozhovorů jsme provedli s použitím *techniky vyložení karet*. Vytvořili jsme kategorické linie vyprávění, jejichž prostřednictvím jsme uspořádali text.

2.1.4 Interpretace dat výzkumných rozhovorů

Při interpretaci dat výzkumných rozhovorů jsme využili pět vzniklých kategorií z procesu analýzy. Jedná se o těchto 5 kategorií:

- Rodinné funkce v rukách školy
- Orientace na vztahy
- Zaměřenost na cíl
- Peníze nejsou priorita
- Samostatnost a odpovědnost žáka

Rodinné funkce v rukách školy

Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že škola vstupuje do jejich života velmi výrazně. V mnoha ohledech přebírá za rodiče jejich zodpovědnost a plní některé významné funkce rodiny i mimo vyučovací hodiny.

Nejvíce je to patrné v oblasti realizace volnočasových aktivit. Děti vypověděly, že navštěvují zájmové kroužky v rámci školy v odpoledních hodinách. Převažuje u nich záliba sportovních aktivit, kde se věnují fotbalu, florbalu a plavání. Mezi další oblíbené aktivity patří ty, v nichž mohou být kreativní. Žáci vyprávěli o malování a o výrobě různých produktů. Žáci o svých zájmových aktivitách vypovídali obdobně, za všechny uvádíme příklad. US: *„O velkou přestávku hrajeme šprtec, po škole chodíme do klubu, hrajeme hry, vyrábíme a malujeme…, každou středu mám florbal, o tělocvik hrajeme venku fotbal.“* Z odpovědí na navazující otázky vyplynulo, že aktivity probíhají v rámci škol a jsou jimi plně hrazené. DO*: „Chodíme na vybiku, pak jsme byli na fotbale, na bowlingu…, jo dávaj nám na útratu tam, aby, jsme si něco koupili*.“

Školy dětem dále zprostředkovávají různé kulturní zážitky. Školy organizují návštěvy kina, divadla, knihoven. Z rozhovorů vyplynulo, že s rodiči do těchto zařízení nedocházejí. Děti to vnímají jako zábavu, která je v kompetenci školy a navštěvovat obdobná zařízení s rodiči pro ně nepředstavuje výraznou prioritu. Na otázky ohledně financování kina a divadla pak odpověděly doslova takto: DM: *„…platí nám to škola…, s mámou bych tam nešel…“* Děti o škole vyprávěly jako o místě, kde sportují, malují, mají přátelé. Mimo jiné vyprávěly o výletech a různých dobrodružstvích. DK*: „Někdy jedeme do Prahy, na ten Červenej Kříž, na zvířata v lese…“* O knihovně toho děti moc nevypověděly. DM: *„A tam paní pšššš.“* Škola dětem umožňuje knihovnu navštívit, ale bez cíleného efektu vyvolat v nich chuť ke čtení. Žáci sice vypověděli, že mají knihy rádi, ale nedovedli blíže charakterizovat oblíbené čtivo. DM: *„…ve škole máme čítanku…“* Z rozhovorů vyplynulo, že děti zaměňují pojmy, neumějí rozeznat knihy, noviny, učebnice.

Žáci škole přidělují širší význam. Školy plní nejrůznější rodičovské povinnosti, a to nejen v oblastech trávení volného času a kulturních zážitků. Děti o průběhu samotných vyučovacích hodin nehovořily s takovou energií a nadšením jako v případě zájmových aktivit. To jistě není ničím překvapivým. Respondenti zcela logicky hovořili o tom, jaké předměty je zajímají více, a které méně. Zajímavé je, že na oblíbenost předmětu nemá vliv

přísnost učitelek. DK: *„Na dějepis máme přísnější a baví mě to.“* Děti preferují školní předměty výhradně dle jejich individuálního zaměření.

Oblíbenost paní učitelek není spjatá s tím, jaký předmět učí ani s tím, zda ji děti považují za přísnou. Do popředí, na základě výpovědí, vstoupil problém trestů. Tresty v tomto případě suplují výchovu v rodině. Učitelky vyžadují od svých žáků poslušnost, jinými slovy, vhodné chování vzhledem k situačnímu kontextu. Z výše uvedeného je zřejmé, že děti nemají mnoho příležitostí osvojit si žádoucí způsoby chování při různých společenských, v širším slova smyslu, aktivitách. Ze žákovských výpovědí, je možné vyrozumět, že děti jsou ve škole trestány za něco, co v přítomnosti rodičů není pojímáno za nevhodné chování. DM: *„No i někteří starší kluci mají strach, ty učitelky řeknou, že nesmíme být na ně drzí a my třeba řekneme, že on si začal a oni nám dají trest, a že budeme psát nějaký test. A my ty malý na to doplatíme.“* Z této výpovědi je nám známá i forma trestu, tedy nějaký test, písemka. Jistě tento jev přispívá k tomu, že škola pro děti nepředstavuje významnou úlohu v tom něčemu se naučit, něco vědět, ale spíše něco zažít a někam patřit. DM: „K*dyž něco spleteme, začnou řvát, řeknou třebas, ty jsi ale drzej, ty jsi tady X let a ty ještě nevíš, co je to a to a třeba se spleteme, a už začnou řvát, a jako když ještě něco řekneme, tak tady jde o to, že jdeme psát ty testy a tak“.* Z této výpovědi je zřejmé, že se žáci domnívají, že jsou trestáni za neznalost, nevědomost. Snažili jsme se objasnit, jakým jiným způsobem se ve škole řeší nekázeň. DM: *„Ale ona řekne, že se nemáme bát, řiditelka, že to bude dobrý, vynadaj jim, daj jim pracovní ty, ale zase to budou dělat, daj jim třídní důtky“.* Samotné děti si uvědomují, že výchovná opatření školy jsou značně limitována. Tedy ani vedení školy neumí docílit změny v chování dětí. Domníváme se, že narážíme na riziko pramenící z přebírání rodičovské zodpovědnosti školou.

Výpověď jednoho žáka nás přesvědčila o tom, že konkrétní pedagogové, vstupují do života dětí mnohem více, než jim ukládá jejich povolání. US: *„Já mám teď paní učitelku E. D. a ta je úplně hodná, před tím, když jsem byl u mámy, když jsem třeba zapomněl sešit, víckrát, tak mi to napsala do žákovský a říkala, že to mám raději, co nejdřív přinést, paní učitelka chtěla sehnat i mámu, tak sehnala telefon, který ji chtěla dát a máma si pro něj ani nepřišla, nic“.* Je zřejmé, že si žák plně uvědomuje, že pro něj paní učitelka chtěla udělat něco pozitivního, co přesahuje její kompetence.

Orientace na vztahy

Pro děti jsou aktuálně velmi důležité přívětivé vztahy s vrstevníky. Obsah odpovědí na otevřené otázky ohledně školy byl přednostně tvořen vyprávěním o tom, co se děje ve škole mezi spolužáky. Děti také odpovídaly v množném čísle, např. my jdeme, chodíme, hrajeme. Pro děti jsou důležité kladné vztahy s vrstevníky a trápí je některé konflikty ve třídách. Například, zde se jedná o úryvek odpovědi na první položenou otázku ohledně školy. DO: *„Někdy se o nás perou, hádaj se, třebas kluk si začne s klukem, povídaj si, pak si berou mamku do pusy a vznikne válka".* Podobně na první otázku ohledně školy odpovídal i další žák. DM: *„Někdy, když jdeme do školy, tak v šatně, tak ňáký kluci do nás rejpne, ňáký si rejpnou, jeden třeba řekne, nech ho bejt, a on řekne, ty jsi na mě drzej tady ve škole pěkně, pak mě a toho kluka zatáhnou na záchod, tam ho zbije a my řekneme, že si nechceme dělat problémy ve škole, že to že nemáme rádi, když někoho šikanujeme a on říká, že ho to nezajímá a stejně to udělá".* Interpretovat citovaný text je značně obtížné. Můžeme vyloučit, že by k potyčkám mezi žáky docházelo z rasových důvodů, jelikož se jedná o žáky *etnické* školy *v* lokalitě Chanova. Nemůžeme rozpoznat příčiny projevů šikany, spíše je třeba se zamyslet nad tím, proč o tom žáci s takovým zápalem vyprávěli. Způsob, jakým o problémech mluvili, nás přivedl k myšlence, zda se nejednalo *o volání o pomoc*. Z dalších odpovědí totiž vyplynulo, že žáci mají pocit, že škola nepříznivé vztahy mezi žáky neumí řešit efektivně. DM: „*Některý mají z těch kluků strach, ty učitelky, nemůžou nic dělat… a řeknou, že nesmíme být na ně drzí."* Žáci velmi dobře vnímají omezení při způsobu řešení těchto problémů ze stran školy.

Jindy děti interpretovaly důležitou roli přátelství a vnitřní soudržnosti skupin*. DK: „Já se chytám spolužáků, říkáme si pravdu, nepodrazej."* Děti jsou si vědomé, že kladné vztahy s vrstevníky jsou pro ně natolik důležité, že se jimi nechávají ovlivnit k různým projevům chování. Děti pod vlivem party přistoupí třeba k záškoláctví. US: *„No dřív, když jsem byl malej, tak jsme se bavili s takovýma klukama, kteří byli takový průseráři. Ale, jak jsem šel sem, tak jsem se přestal s nima bavit. Bavím se s klukama ze třídy a s nikým jiným ne."* Na druhou stranu se děti navzájem ovlivňují pozitivně, jsou zvyklé se spolu učit a navzájem si při studiu pomáhat. US: *„…tak mi pomůžou tady kamarádi na tom, ty starší."* Některé děti píší své domácí úkoly u kamarádů v domácnosti.

Kvalita a charakter vztahu mezi pedagogy a dětmi se odvíjí od již zmíněného způsobu trestání, ale také od toho, zda a jak s nimi učitelé komunikují. DO: *„Mám radost, že si povídáme s učitelkami, a hrajem si.“* To, že žákům záleží i na způsobu komunikace prezentují názory, kdy se negativně vyjadřují k hlasitým projevům učitelek. Vedení dialogu je pro ně důležité při běžné výuce. Zajímají se o předměty, ve kterých mají prostor pro kontakt s učiteli.

Při kontaktu s pečujícími osobami – s rodiči, tetami upřednostňují děti naplňování vztahů, které jim umožní prožívat pocit jistoty. Děti jsou raději s těmi pečující osobami, které jim zaručí stabilitu a stálost vztahů. K tomuto názoru jsme dospěli na základě výpovědí, kde děti upřednostnily život v podpůrném zařízení s ubytováním, před životem v biologických rodinách. Z kontextu celých rozhovorů je zřejmé, že důvodem, jsou obavy z nejistoty, ze změn, z proměnlivého prostředí, na které byly ve svých rodinách zvyklé. Naopak děti ze stabilních rodin udržují s rodiči vřelé vztahy a ve svých rodinách jsou spokojené, nebo v druhém případě se touží k původní rodině vrátit.

Peníze nejsou priorita

Žáci na otázky vztahující se k materiálnímu vybavení školy odpovídali bez zájmu a prakticky jednoslovně. UB: *„Máme tam všechno možný.“* Žáci sice vypověděli o tom, jaké pomůcky používají, které ve škole mají, ale bez jakéhokoli zájmu. DO: *„Náký tabule.“* Kvalitu pomůcek, učebnic a technické vybavení školy neměli potřebu hodnotit. Z kontextů rozhovorů je možná jediná interpretace - školy nemají výrazné nedostatky v materiálních podmínkách a děti nemají zájem o tom hovořit, není to pro ně podstatné. US: *„Máme dobrý, jsou tam speciální tabule, je tam všechno.“*

Pro děti nepředstavuje finanční zajištění důležitou úlohu ani v rodinném prostředí. Některé děti zcela popřely, že by se jejich rodina kdy potýkala s finančními problémy. Jiné tento fakt potvrdily, ale z dalšího vyprávění je možné vyvodit, že pro ně nepředstavují subjektivní ohrožení. Děti dále vypověděly, že neznají mnoho lidí, kteří by měli finanční problémy. DO: *„Peněz máme dost… všichni maj dost.“* DK: „*Jo to máme, nic nechybí.*“ Žáci vypověděli, že pomůcky do školy mají, že mají doma internet a vše, co potřebují. Je zřejmé, že děti mnohdy nemají vše, ale jistá finanční omezení pro ně nepředstavují žádnou újmu. DM: *„…nepotřebujeme být bohatý, stačí když, zaplatíme nájem, elektriku,*

vodu…, udělám práci, co dostanu výplatu, tak udělám nákup, děti boty, věci, pomůcky do školy…, ještě ne, až přijede táta, máma už chodí a ptá se, jak dlouho ještě budeme čekat na peníze, kdy nám to spustí.“ Je zajímavé, že děti uvažují velmi prakticky a samy určují priority ve svých životech. Domníváme se, že jisté vzorce uvažování si v tomto ohledu přebírají od rodičů, kteří nejspíš sami prohlásili, že pokud budou mít na boty a jídlo, tak je vše v pořádku. Jistým způsobem je možné odvodit, že sám žák mluvil o tom, co je třeba, aby vykonal rodič, jako o tom, co musí vykonat sám – viz. *„udělám práci“.* Navíc z předchozího textu víme, že aby dítě mělo všechny pomůcky do školy, je třeba, aby matce *„spustili“* peníze. Doplňující otázky odkryly, že matka pravidelně dochází na Českou správu sociálního zabezpečení. DM: *„Má máma jít jako do města, a tam jí říkaj, že musí čekat, a ona se ptá, jak dlouho ještě budeme čekat na peníze.“*

Děti si uvědomují, v jakých ohledech finanční situace ovlivňuje jejich životy a to i směrem ke vzdělávání, mnohdy jsou to výrazná omezení, ale pro děti v žádném případě nepředstavují hlavní zájem. US: *„No nevím, když teď máma nepracuje a přítel je většinou v práci, tak nevím, jestli by měla čas mi dělat svačiny, a tak. Ta by chtěla, abych byl blíž.“* Sám tento žák přiznal, že rodina se potýká s finančními problémy, a že by mu matka nejspíš nemohla zaplatit dojíždění na střední školu. Přesto vždy upozornil na problém, který pramení ze vztahu s přítelem jeho matky. Rozpor je v tomto případě opravdu vážný. US: *„Jo, já přejdu do děcáku, raději, než, abych byl s mámou.“* Z dalších výpovědí je nám známo, že finanční problémy, se dle jeho názoru, vždy vyřeší. US: „*Já když jsem byl u mámy, neměl jsem třeba jak zaplatit nějaký výlet, tak mi ho zaplatil kámoš, no a pak jsem mu to vrátil…, měl jsem to všechno, protože mi to platila spíš babička.“*

Jedna žákyně uvedla několik zásadních informací, ze kterých lze vyčíst, že její rodina se potýká se závažnými finančními problémy. UA: *„Až pak, jak jsme na to neměli, tak na některý učebnice…, až teď jak jsme tady, mi mamka zaplatila jeden výlet.“* Sama žákyně prezentovala, že finanční situace její rodiny byla vždy vážná, a že je to hlavní důvod, proč je dnes ubytována v krizovém zařízení. S matkou mají krásný vztah a věří, že bude zanedlouho bydlet opět s ní. Přestože závažné finanční problémy způsobily, že dočasně nemají s matkou kde bydlet a ve škole neměla vždy všechny učebnice a někdy nemohla dojíždět do školy, nemyslí si, že by to ovlivnilo její vzdělávání výrazně. Jistá omezení

připouští, ale sama vnímá svůj prospěch jako výborný a směřuje ke studiu na vysoké škole.

Zaměřeno na cíl

Z rozhorů s dětmi vyplynula skutečnost, že si uvědomují své vzdělávací cíle směrem k dalšímu studiu po ukončení základního vzdělání. Děti mají své sny i jasné představy, jaký obor, na jakých středních školách chtějí studovat. Uvědomují si, jaké jsou kladeny požadavky na přijetí ke studiu. Proces kariérového rozhodování je ovlivněn dostupností středních škol, školním prospěchem, zkušenostmi ze stran rodinných příslušníků a především vlastními zájmy žáků. DK: *„Půjdu se vyučit zedníkem, protože mě to baví…, práce, stavět a takový věci…, strejda dělá zedníka…, jo, půjdu na Palachovku…, jo známky nebudou problém, to už vím…, chci pracovat v nějaký firmě.“* Další žák umožnil poznat rozhodovací proces. US: *„No já jsem přemýšlel nejdřív, že bych šel na to, na automechanika ve Velebudicích, ale pak mě napadlo, že bych mohl jít do Litvínova, jak je Hamr, tak, že bych tam šel na čalouníka, že těch je prej málo a baví mě i potahovat věci.“* Při sdělování jejich východisek pro další studium, byli velmi energičtí, říkali to s nadějí v hlase. Domníváme se, že jsou žáci ohledně středních škol stimulováni a věří v úspěšný přestup ze základní školy. Z dalšího textu je patrné skutečné odhodlání k dalšímu studiu. UA: *„Já už jsem přijatá na střední školu technickou ve Velebudicích, obor - Jezdec a chovatel koní…, no já jsem jenom věděla, že chci pracovat u koní, jako původně jsem chtěla být policajtkou, ale zase u koní.“* Děti v dalším studiu vidí možnost nového začátku, jsou odhodlaní začít znovu a lépe. Především si chtějí zlepšit školní prospěch, otevřít si cestu k úspěšnému životu. UA: *„Tak jako na nižším stupni jsem měla hodně dobrý, skoro bez trojek, na vyšším to je teď horší, mám i čtyřky. Já bych se chtěla na střední zlepšit, ta škola se dá udělat ještě dál, udělat si nástavbu, maturitu a pak na univerzitu. Jendou chci jezdit parkur, nebo můžu být stájník a starat se o ty koně.“*

Žací mají své sny i ohledně zaměstnání a celkové budoucnosti. Do období dospělosti vkládají jisté naděje a očekávání. Plně respektují a přiznávají, že dospělost sebou přináší specifické otázky, zodpovědnost a jiný způsob života. Děti vypověděly, že by chtěly mít svojí rodinu a zároveň popsaly budoucí zaměstnání. Plány do budoucnosti mají žáci obdobné, a však jisté odlišnosti lze z následujících citací vyčíst. DM: *„Normálně jako mít děti, normálně mít ženu, děti, možná práci, budu se starat.“* Za zajímavé můžeme

považovat to, že žák chápe za zcela běžné mít ženu a děti, ale před slovo práce vsunul označení možná. Lze předpokládat, že je to důsledek nezaměstnanosti jeho rodičů. Zároveň to může být způsobeno tím, že projevil zájem o obor automechanika, který vzhledem k jeho výpovědi o aktuálním školním prospěchu, není dosažitelný. Jiný žák se také ve své výpovědi nejprve zaměřil na rodinné poměry. US: *No chtěl bych mít ňákej rodinnej barák, mít psa, přítelkyni, no a možná to dítě, a jinak, no práci bych chtěl, ten čalouník, snažil bych se víc a víc, abych měl větší peníze a udělal si svoji firmu.“* Žák o práci hovořil, až když mu byla poležena doplňující otázka. Předpokládáme, že v návaznosti na to, že vlastní rodina pro ně představuje významnější hodnotu než zaměstnání. Na druhou stranu je v tomto ohledu nutný individuální přístup. Některé děti se zaměřily výhradně na vlastní profesní kariéru, nejlépe je to patrné z následujícího textu. UA: *„Já, jsem chtěla dělat i hipoterapii a canisterapii, jsem chtěla pomáhat lidem, nemocným…, jo já chci dlouho studovat, mě to baví, ona je univerzita přímo směrem k těm koním, rok v Praze a pak v Humpolci a pak si chci udělat ještě jednu školu. Já to mám takový složitý.“*

Určité zaměření na cíl lze vyčíst i z toho, jak žáci popisují aktuální přípravu na vyučování. Žáci velmi barvitě interpretují vlastní proces učení i s praktickými ukázkami. Dokázali sami uvést konkrétní příklady, kdy které učební strategie při učení používají. Lze tedy předpokládat, že jsou schopni se doma připravovat na školní vyučování. UB: *„No normálně si to čtu, dokavaď si to nezapamatuju jako básničku, tak si to čtu.“* US: *„Tak si ten, nejdřív si to přečtu celý, a pak si to třeba zakreju a říkám si to anglicky a pak si to dávám níž a pak se nechám vyzkoušet od tety.“* DM: *„Třeba my se učíme tak, že jsou tam takový ty místa, něco píšeme a třeba na mně/mě, a já to musim jako doplnit.“* Jak je patrné z přepsaných citací, používají žáci různě efektivní nástroje v procesu učení, které umějí prakticky popsat a vysvětlit. Žáci vypověděli, že se připravují na konkrétní písemné práce a testy, o kterých jsou dopředu informováni od svých paní učitelek. Obdobným způsobem přistupují k zadaným úkolům, orientují se pouze na to, co od nich paní učitelky vyžadují nejdříve. Systematicky se do školy nepřipravují. DO: *„Paní učitelka zadá cvičení a já ho dělám.“* DK*: „Když mám před testem, ňákej úkol…, ne jen, když musím*.“ Žáci upřednostňují nárazovou domácí přípravu a spíše volí snadnější prostředky k dosažení studijních cílů. US: *„Když si mám udělat třeba ňákej referát třeba o Asii, tak si to tam najdu, zkopíruju si to a dám si to do Wordu. A pak mi to tety vytisknou.“* Zajímavé je, že si

žák neuvědomuje, že kopírováním materiálů z internetu se dopouští etického přestupku. Děti tedy mají možnost využívat pro potřeby školy i technické vybavení včetně počítače s internetem. Přestože děti přiznaly, že raději na počítači hrají hry, než se připravují do školy, vypověděly, že k učení ho potřebují také. Žáci dále vnímají hodnocení ve škole za důležité a chtějí mít hezké známky. Z rozhovorů je zřejmé, že žáci sice stojí o zlepšení svých vzdělávacích výsledků, ale nejsou ochotní příliš měnit dosavadní přístup ke škole. DM*: „Český jazyk mi jde trošku, jako baví mě, ale nejde mi moc, ale angličtina a matematika, a nevím, jak se řekne, maluješ, a na ty počítače interaktivka, ale český jazyk ještě se musím učit. Já budu dělat testy, jestli půjdu do 6 nebo do 7, ale já postoupím s věkem, si myslím.“* Žák si uvědomuje, že je třeba se v češtině zlepšit a zvládnout závěrečné testy, aby mohl postoupit do dalšího ročníku, ale zároveň se kryje tím, že systém mu umožní postoupit i bez učení. Z toho vyplývá volba snadnější cesty k cíli.

Žáci se v rozhovorech snažili interpretovat význam vzdělání. Samotné vzdělání pro ně značí prostředek k dosažení svých cílů. V některých případech se jednalo o velmi konkrétní cíle. DO: *„Aby, jsme uměli počítat, psát, aby, jsme rozuměli jazykům, cizím.“* Někdy je interpretovali v obecnější rovině. DK: *Abychom se něco naučili, někam dostali, něco věděli…, škola je něco dobrýho, že v životě, že můžeme něčím stát, že můžeme žít líp, anebo hůř, a když budeme mít školu, můžeme žít líp, budeme mít peníze, práci dobrou, a když se nebudeme učit, nemusíme mít nic.“* DM: *„Aby, jsme se naučili co, aby jsme se na něco vyučili, aby jsme byli chytří, aby jsme si našli práci.“* UA: *Celkově základ do života, že pak budu mít větší možnost sehnat práci.“* Žáci spojují hodnotu vzdělání a školy obecně s možností vstoupit kvalitněji do období dospělosti. Vnímají vzdělání jako předpoklad pro získání zaměstnání a dále jako soubor informací, které jsou potřeba pro orientaci ve světě.

Samostatnost a vlastní odpovědnost žáka

Ze žákovských výpovědí jsme vyrozuměli, že rodiče vnímají své děti jako plně kompetentní při rozhodování o vlastní osobě. Svým dětem umožňují samostatné rozhodování a nechávají na nich hlavní zodpovědnost za své činy. Způsob přípravy na vyučování i trávení volného času vychází především z vlastní vůle dětí. Děti vypověděly, že jsou nejčastěji zvyklé učit se samy doma, nejvíce ve svém pokoji. Učební strategie, které děti využívají, jsou výrazně individuální. DK: *„Doma…, sám…, čtu si to v knížce a napíšu si to do sešitu.“* Nelze však říci, že by se rodiče o studijní výsledky dětí nezajímali.

Výpovědi žáků na podporu ze stran jejich rodičů se individuálně rozcházejí. Jeden žák vypověděl, že ze strany matky se mu žádné pozornosti nedostávalo: US: *„Dřív jsem přišel ze školy a vůbec jsem se neučil a šel jsem ven, no vůbec jsem se neučil a teď jsme si to uvědomil, že se musím začít učit. Mamka se se mnou neučila nikdy.“* Jiné děti se zmínily, že rodiče se o jejich školní povinnosti zajímají. DM: *„Táta hned chce vědět, jestli mám hotovej úkol, a když ne, tak ho musím začít dělat.“* Setkali jsme se i s pocity, že rodiče žáky k učení nutí. Je však zapotřebí zmínit, že přímé formy spolupráce mezi rodiči a dětmi při učení zcela chybí. Domníváme se, že rodiče chápou přípravu do školy jako povinnost samotných žáků a tíhu zodpovědnosti nechávají na nich.

Děti uvedly, že si samy plánují denní aktivity a organizují si režim dne. Tento fakt potvrzuje již zmíněné trávení volného času v prostorách školy v odpoledních hodinách. DO: *„Jdu hrát fotbal* (z jiných výpovědí víme, že fotbal je organizován školou jako zájmový kroužek)*, s kamarádem se procházet, pak pudu domu, osprchuju se, najím se a pudu spát.“* Žáci mají možnost rozhodovat přímo o docházení do školy. Zde můžeme uvést jeden příklad skrytého záškoláctví. Zjišťovali jsme, proč žák nebyl ve škole, přímo ten den realizace rozhovoru. DM: *„Dneska jsem nešel, táta má noční v pondělí ne, a táta řekl, že pudu až zejtra, že dneska jsem nemohl jít. A že mi dá vědět, jestli půjdu, a pak už jsem zaspal, a ta jedna uklizečka mi řekla, že jsem přišel pozdě, a že mám jít k doktorce a nechat si to napsat.“* Domníváme se, že nešlo o to, že by mu otec řekl, že do školy skutečně nemá chodit, spíše nechal konečné rozhodnutí na vlastní vůli syna, tím možná nevědomě podpořil skryté záškoláctví, které pro otce nepředstavuje riziko, neboť je možné ho vyřešit prostřednictvím omluvenky od lékaře. Při rozhovorech jsme zaznamenali i příklad klasického záškoláctví. UB: *„Normálně jsem zůstal doma, když šel táta do práce.“*

Nepřikládáme velkou váhu gramatickým chybám a jistým nápaditostem ve větných konstrukcích. Tyto odlišnosti spíše závisí na individuálních vyjadřovacích schopnostech každého žáka. Pozoruhodná nám připadá záměna mateřské školky s nižším stupněm základní školy, kdy jeden žák tvrdil, že propadl už dávno ve školce. Jeho odpovědi byly v tomto případě jednoslovné a nelze je tedy citovat. Jistým vodítkem však v tomto směru je i samotné opakování ročníku v nízkém věku žáka. K takovým úvahám jsme dospěli na základě podobné výpovědi u úplně jiného žáka. DM: *„V první jsem prošel a v první*

jsem propadl dvakrát…, to jsem ještě byl malej, nějak pět.“ Ani doplňující otázky neosvětlily, proč žáci zaměňují mateřskou školu za nižší stupeň základní školy, a proč se domnívají, že už jako malí kluci mohli dvakrát propadnout. Jisté je, že nedovedou rozlišit jednotlivé instituce a nedovedou vysvětlit, o co se při opakování ročníku jedná, a proč k tomu došlo. Lze tedy předpokládat, že nechápou souvislosti a kontext celé situace. Nemusí to být nutně způsobené nedůsledností rodičů, možné je, že sami rodiče v tomto případě jednotlivá zařízení nerozlišují.

2.1.5 Shrnutí výsledků z interpretace rozhovorů

Rodinné funkce v rukách školy

Školy výrazně přispívají k smysluplnému trávení volného času dětí. Otvírají velké množství bezplatných zájmových kroužků a děti jejich nabídky využívají. Kromě pravidelných zájmových aktivit, školy pořádají sportovní a kulturní akce, které pro rodiny nepřestavují výrazné finanční výdaje. Děti se svými rodiči podobné aktivity neabsolvují. Školy se snaží docílit u žáků žádoucích změn v jejich chování prostřednictvím výchovných opatření - trestů. Formy trestů mohou být výkonové, kdy děti píšou testy, vykonávají práci, nebo jsou jim uděleny kázeňské důtky. Tresty v těchto případech suplují výchovu v rodině. Pedagogové se snaží o spolupráci s rodiči a využívají k tomu prostředky nad rámec školy. Škola plní nejrůznější rodičovské povinnosti a přebírá za žáky zodpovědnost i za hranicemi dopoledního vyučování.

Orientace na vztahy

Žáci si plně uvědomují limity školy, které pramení z neschopnosti efektivně řešit nepříznivé vztahy mezi vrstevníky. Přízeň vrstevnických skupin, je pro žáky prioritou a přátelé pozitivně i negativně ovlivňují způsoby chování a druhy aktivit žáků. Pro žáky jsou důležité kvalitní vztahy s pedagogy v návaznosti na dialogickou komunikaci. Důvodem, který rozhoduje o tom, se kterou pečující osobou děti chtějí žít, je především jistota a stálost vztahů. Rozhodujícím faktorem není biologické rodičovství.

Peníze nejsou priorita

Z rozhovorů jasně vyplývá, že pro žáky materiální zázemí školy, rodiny, přátel nepředstavuje významnou hodnotu. Žáci vnímají materiální vybavení škol za zcela

dostatečné. Jisté finanční problémy v rodině si někteří žáci uvědomují více, jiní méně, ale nepředstavují pro ně prioritu v jejich hodnotovém žebříčku. Některé děti z finančních důvodů neměly vždy všechny školní pomůcky, nemohly dojíždět do školy, nejezdily na výlety, ale přesto to pro ně nepředstavuje výrazné starosti a omezení v běžném životě i ve vzdělávacím procesu.

Zaměřenost na cíl

Rozhovory odkryly zajímavé spojitosti mezi dětmi a jejich aktivitami. Velké množství z toho, co děti dělají v rámci školy i za jejími hranicemi se odvíjí od stanoveného cíle. Cíle mají žáci různé, některé jsou krátkodobé – *naučit se na zítřejší písemku*, jiné dlouhodobé – *dostat se na zedníka.* Jejich cíle vycházejí z povinností – *paní učitelka zadala úkol* a jiné jsou dány vnitřním přesvědčením a zájmy – *chci pracovat s koňmi*.

Žáci mají své sny a představy o navazujícím studiu na střední škole. Kariérové rozhodování ovlivňují tyto zásadní faktory - dostupnost středních škol, školní prospěch, zkušenosti ze stran rodinných příslušníků a především vlastní zájmy žáků. Žáci vkládají do studia na středních školách velké naděje na změnu ve vlastním přístupu ke vzdělávání. Mají jasné představy o vybraných oborech i školách. Žáci snadno interpretují vlastní obraz budoucnosti. Uvědomují si specifika období dospělosti a zaměřují své plány směrem k založení rodiny a získání zaměstnání. Aktuálně si uvědomují subjektivní nedostatky v přístupu ke vzdělávání a umí je popsat. Žáci se připravují na školní vyučování dle zadaných úkolů a písemek a orientují se na dílčí vzdělávací cíle. Dlouhodobě se do školy nepřipravují. Při učení používají individuálně-specifické konkrétní učební strategie, které jsou různě efektivní. Školní hodnocení a vlastní prospěch je pro ně důležitý, ale nejsou otevřeni změnám při učení. Děti dovedou interpretovat význam vzdělání, které pro ně představuje prostředek k dosažení svých cílů. Vnímají vzdělání v nejobecnější rovině jako základní stavební kámen při vstupu do dospělého života a jako předpoklad pro získání zaměstnání a zajištění finančních prostředků.

Samostatnost a vlastní odpovědnost žáka

Rodiče předpokládají, že jejich děti jsou samy dostatečně kompetentní k tomu, aby rozhodovaly o charakteru školní přípravy a o celkovém plnění školních povinností. Rozvržení režimu dne a plánovaní aktivit vychází z vlastní vůle dětí. Nelze objektivně říci,

že by rodiče neměli zájem o studijní výsledky svých dětí, ale jejich míra angažovanosti není příliš vysoká. V procesu učení žáci nepopsali žádné formy spolupráce s rodiči. Z komunikačních kódů lze vyčíst jisté odlišnosti ve větných skladbách a gramatice mezi jednotlivými žáky. Pozoruhodná jsou zjištění ohledně pojmových záměn, které znamenají, že žákům mohou unikat některé základní souvislosti týkající se jejich školní kariéry. Domníváme se, že by tyto jevy mohly vzniknout v návaznosti na nízkou kvalitu informovanosti ze strany rodiny.

2.1.6 Vyhodnocení praktické části

Záměrem výzkumné části práce byla snaha zachytit, interpretovat a analyzovat názory dětí na jejich vzdělávací kariéru. Chtěli jsme za pomocí kvalitativního výzkumného šetření odhalit, jakým způsobem žáci chápou a vnímají vzdělávání v různých aspektech. Výzkumný vzorek byl tvořen žáky druhého stupně základních škol na Mostecku, kteří vykazují extrémní charakteristiky nízkých příjmů rodiny a sociálního vyloučení, což nám umožnilo zkoumat specifické rysy školního vzdělávání s přihlédnutím k nepříznivé ekonomické situaci rodin. Stěžejním úkolem pro nás bylo získat popis jevů ze stran žáků.

Stanovili jsme si tři základní cíle. První cíl směřoval k získání popisu toho, jakým způsobem vnímají žáci průběh vlastního vzdělávání se zřetelem na finanční poměry v domácnosti. K naplnění daného cíle poslouží zodpovězení základních výzkumných otázek.

Co pro žáky představuje škola a vzdělání?

Škola pro žáky představuje místo, kde mají možnost setkávat se svými kamarády, kde mohou trávit svůj čas i mimo vyučování. Škola jim zprostředkovává celou řadu volnočasových aktivit a kulturních zážitků. Žáci si uvědomují, že se zde od nich očekávají intelektuální výkony a jisté způsoby chování dle kontextu situace. Uvědomují si, že za nevhodné projevy chování přichází od pedagogů tresty v podobě ověřování vědomostí a kázeňských postihů. Žáci věří, že jim škola umožní rozvoj osobnosti stejně jako nabytí velkého množství vědomostí a poskytne jim tím základ pro vstup do období dospělosti. Žáci považují za zásadní středoškolské vzdělání a interpretují vzdělání jako předpoklad pro naplnění svých cílů - zejména pro získání zaměstnání a zajištění finančních prostředků

nebo velmi konkrétně pro nabytí schopností čtení, psaní, počtů a možnost domluvit se cizími jazyky.

Jakým způsobem žáci interpretují vlastní přístup k učení, k dalšímu vzdělávání, k profesní kariéře?

Žáci interpretují jejich přístup k učení ambivalentně. Žáci si uvědomují přednosti i nedostatky ve svém přístupu k učení a dovedou konkrétně popsat různé učební strategie, které využívají při učení. Na druhou stranu nejsou otevřeni ke změnám k efektivnějšímu procesu učení, a to ani tehdy, pokud mají sami obavy z nepříznivého školního prospěchu. Orientují se na krátkodobé cíle a do školy se připravují na základě stanovených požadavků pedagogy. Systematicky se na školní vyučování nepřipravují, a pokud je jim to umožněno, volí vždy snadnější cesty k dosažení splnění školních povinností.

Žáci si uvědomují své vzdělávací cíle směrem k dalšímu studiu, mají konkrétní představy o tom, jaké obory na jakých středních školách chtějí studovat. Proces kariérového rozhodování je ovlivněn dostupností středních škol, školním prospěchem, zkušenostmi ze strany rodinných příslušníků a především vlastními zájmy žáků. Žáci vkládají do navazujícího studia naděje na změnu aktuálního přístupu k učení. Věří, že jim specializace a řemeslné zaměření umožní zlepšení školního prospěchu. Žáci dovedou interpretovat své cíle ohledně zaměstnání i celkové budoucnosti. Stěžejní je pro ně založení vlastní rodiny a zaopatření rodiny prostřednictvím zaměstnání.

Jak identifikují žáci pomoc a podporu ze stran rodičů a pedagogů?

Žáci identifikují podporu při vzdělávaní ze stran rodičů velmi individuálně. Na základě rozhovorů jsme mohli vydedukovat, že rodiče ponechávají hlavní zodpovědnost ohledně studia a trávení volného času na svých dětech. Žáci uvedli několik forem domácí přípravy na vyučování, ale všechny předpokládají absolutní samostatnost. Obdobným způsobem se vyjadřovali o trávení volného času, který je ovlivňován školou a vrstevníky. Domníváme se, že rodiče předpokládají, že jejich děti jsou dostatečně kompetentní k tomu, aby o sobě mohly rozhodovat samy. Nedovedeme posoudit hloubku zájmu o studium jejich dětí, ale lze říci, že osobně se na domácí školní přípravě neangažují.

Pro žáky jsou dle očekávání prioritou příznivé vztahy s vrstevníky. Žáci vnímají pozitivně podporu ze stran pedagogů v souvislosti s tím, zda dovedou efektivně řešit rizikové formy chování mezi žáky navzájem. Žáci dále upřednostňují dialogický způsob komunikace a oceňují všechny formy podpory nad rámec klasického vyučování.

Jakým způsobem žáci subjektivně vnímají finanční zajištění rodiny?

Děti si méně i více uvědomují, v jakých ohledech nepříznivá finanční situace rodiny ovlivňuje jejich způsob života. Mnohdy popsaly objektivně výrazná omezení – nedostatek finančních prostředků na školní pomůcky, školní výlety, dojíždění do vzdálenějších školských zařízení, ba dokonce na udržení dosavadního ubytování rodiny. Přesto pro žáky finanční problémy nepředstavují prioritu, neboť se jedná o problémy, které chápou jako řešitelné – podpora a pomoc ze stran příbuzných, sociálních služeb, státu. Z rozhovorů jasně vyplývá, že pro žáky materiální zázemí školy, rodiny, přátel nepředstavují výrazné subjektivní omezení v běžném životě i ve vzdělávacím procesu. Domníváme se, že v návaznosti na několik skutečností. Nemají možnost srovnání s dětmi ze středních a vyšších vrstev a zároveň existuje celá škála opatření, která chrání děti před závažnou formou chudoby.

Další cíl výzkumného šetření vycházel z konfrontace mezi zjištěnými výsledky z interpretace rozhovorů a tím, co již je pokládáno za platná teoretická východiska.

Jaké jsou rozdíly mezi výsledky z interpretací rozhovorů a teoretickými poznatky, uvedenými v teoretické části diplomové práce?

Zjištění z rozhovorů se rozchází s teoretickými poznatky především v pojetí samotného vzdělávání a školy, neboť děti přisuzují škole kladné hodnoty. Vzdělání pro ně představuje prostředek k dosažení svých cílů směrem k dalšímu studiu a zaměstnání. Žáci dovedou velmi energicky interpretovat význam školy i vzdělání. Nechceme opomenout statistické údaje vzdělanostní úrovně v mosteckém regionu, zvláště pak na území sociálně vyloučených lokalit, pouze se domníváme, že je třeba nahlížet na daný jev odlišným způsobem, než je obecné spojování sociálního vyloučení s nízkou hodnotou vzdělání.

Jisté odlišnosti ve výsledcích jsme objevili v oblasti spolupráce rodičů se školou. Některé studie prezentovaly názory učitelů vypovídající o nezájmu rodičů o studium svých dětí. Z interpretace rozhovorů je patrné, že děti vnímají zájem svých rodičů o jejich školní

prospěch velmi odlišně. V jistém směru se o školní přípravu dětí zajímají a různou mírou je i podporují. Problémem však může být fakt, že se osobně nepodílejí na školní přípravě svých dětí, a že dětem ponechávají velkou míru volnosti při rozhodování o vlastní osobě.

Třetí cíl jsme pojali praktickým způsobem, směřoval k odkrytí nových a statisticky neuchopitelných jevů, které by mohly pomoci ve zkvalitnění přístupu k těmto dětem ve vzdělávacím procesu, ale zároveň i v kontextu různých integračních a podpůrných nástrojů obecnějšího charakteru.

Výzkumné šetření odkrylo několik zajímavostí, které jsou v rámci interpretace dat rozepsány velmi podrobně, proto je zde pro přehlednost uvádíme stručně v bodech:

- Škola vstupuje do života žáků významným způsobem nejen v hodinách dopoledního vyučování, ale především jako zprostředkovatel volnočasových a kulturních zážitků.
- Žáci vnímají negativně formy trestů, v podobě ověřování vědomostí, ze stran jejich pedagogů.
- Žáci upřednostňují dialog mezi nimi a učiteli.
- Pro žáky jsou aktuálně velmi důležité příznivé vztahy s vrstevníky a u učitelů si cenní toho, pokud umí řešit mezi nimi neshody.
- Pro žáky finanční situace rodiny nepředstavuje prioritu.
- Žáci mají své sny a představy ohledně dalšího studia, zaměstnání a celkově budoucnosti.
- Žáci při domácí přípravě používají různé učební strategie, výhradně individuální povahy.
- Žáci se připravují na školní vyučování dle zadaných úkolů a písemek a orientují se na dílčí vzdělávací cíle.
- Rozvržení a plánovaní aktivit v průběhu dne volí žáci na základě vlastní vůle, tvz., že nemají pevný denní rozvrh.

2.1.7 Diskuse

V teoretické části jsme uvedli základní výsledky studií, které se týkají vzdělávání dětí v podmínkách sociálního vyloučení. Představili jsme výzkumné zprávy v celorepublikovém kontextu - analýzy provedené společnostmi Gac spol. s.r.o. a Člověk v tísni

a sociodemografické analýzy týkající se přímo mosteckého regionu. V této části práce se pokusíme navzájem konfrontovat výsledky z vlastního výzkumného šetření s tím, jaké výsledky prezentují uvedené analýzy.

Z teoretické části je nám známo, že rodiny žijící v podmínkách sociální exkluze přičítají vzdělání velmi nízkou hodnotu. Z rozhovorů však vyplynulo, že žáci jsou si velmi dobře vědomi významu vzdělání a dovedou ho svými slovy kvalitně interpretovat. Žáci uvedli konkrétní přínos procesu vzdělávání v nabytí dovedností a vědomostí, které jim pomohou při přestupu na střední školy a zároveň při vstupu do období dospělosti. Domníváme se, že žáci chápou vzdělání, jako nezbytný předpoklad k integraci na trh práce. Žáci si přejí po základní škole nastoupit na střední odborné školy a vyučit se řemeslu. Nechceme těmito výsledky popírat závěry celorepublikových šetření, které statisticky vyhodnotili míru dětí ze sociálně vyloučených lokalit na středních školách hluboce pod průměrem ve srovnání s Českou republikou. Pouze se domníváme, že žáci mají představy o budoucím uplatnění, které pod tíhou životních událostí mohou zůstat nenaplněné.

Výpovědi žáků jistým způsobem potvrdily, že rodiče část svých výchovných povinností ponechávají v rukách ostatních institucí. Velkou část rodičovských povinností plní základní školy, přebírající za rodiče organizaci volnočasových aktivit, se záměrem rozvíjet kompetence k smysluplnému a hodnotově orientovanému trávení volného času. Školy dětem zprostředkovávají kulturní, sportovní, umělecké a jiné zážitky, které v rodinném prostředí nemají možnost poznat. Z těchto důvodů můžeme souhlasit s tím, že děti mají méně rozvinutý kulturní kapitál, který se projevuje sníženým všeobecným rozhledem a neznalostí některých základních pojmů.

Výsledky studií se shodují na tom, že horší materiální podmínky se promítají do absence pomůcek nebo vhodného místa pro domácí přípravu. Nemůžeme na základě rozhovorů objektivně stanovit, zda děti mají nebo nemají dostatečné materiální zázemí pro vzdělávání. Můžeme s jistotou interpretovat, že pro děti finanční situace rodiny nepředstavuje významnou hodnotu. Někteří žáci si omezení, pramenící z nepříznivé ekonomické situace, uvědomují, jiní nikoliv, ale společně se shodují na tom, že jejich školní úspěšnost a obecně vzdělávání není významným způsobem limitováno. Pro

žáky peníze nepředstavují prioritu, naopak jsou pro ně velmi důležité vztahy s vrstevníky i učiteli.

Studie interpretovaly názory některých pedagogů, kteří upozorňovali na rizika v návaznosti na neefektivní spolupráci mezi rodiči a školou. Dokonce jsme se zde mohli setkat s názory, že rodiče nejsou ochotni podporovat své děti ve vzdělávání. My tento pohled na základě vyprávění dětí zcela nepopíráme, ale modifikujeme. Rodiče ponechávají hlavní zodpovědnost ohledně studia a trávení volného času na svých dětech. Předpokládají, že jejich děti jsou dostatečně kompetentní k tomu, aby o sobě mohly rozhodovat samy. V jistém směru se o školní přípravu dětí zajímají, ale osobně se neangažují při domácí přípravě. Zaznamenali jsme nejrůznější formy učebních strategií žáků při domácí přípravě, ale všechny předpokládají jejich samostatnost.

Analýzy se vyjadřovaly k problémům, které se týkají skrytého i běžného záškoláctví. Uvádějí, že k záškoláctví dochází často z malicherných důvodů. S tímto tvrzením lze na základě výpovědí žáků souhlasit. Rodiče sice přímo záškoláctví neschvalují a už vůbec ho nepodporují, ale opět nechávají konečná rozhodnutí na vlastní vůli svých dětí. Samozřejmě děti vypověděly, že rodiče mnohdy nezjistí, že se dopustily záškoláctví.

Závěr

Tato diplomová práce pojednává o chudobě a sociálním vyloučení v kontextu vzdělávání, a to v teoreticko-empirické rovině. Teoretická část komplexně vymezuje stav chudoby, sociálního vyloučení a nízkých příjmů rodin a směrem k nim zachycuje preventivní i následná integrační opatření. Zaměřili jsme svoji pozornost na dětskou chudobu a na děti vyrůstající v sociálně vyloučených lokalitách, a dále jsme blíže popsali specifika chudoby v oblasti vzdělávání. Detailní pohled jsme věnovali závěrům analýz mapující oblast vzdělávaní v regionu Most. Specifika školní kariéry žáků základních škol v Mostě, kteří vykazují atributy chudoby, jsme rozšířili kvalitativním výzkumným šetřením v praktické části práce.

Výzkumná část práce analyzuje rozhovory se žáky druhého stupně základních škol na Mostecku, které dle stanovených kritérií výzkumného vzorku, lze považovat za sociálně vyloučené z důvodu horší ekonomické situace rodiny. Cílem praktické části bylo poznání způsobů, jakými žáci vnímají proces vzdělávání a jak reflektují svou aktuální školní kariéru. Rozhodli jsme se pro hloubkové zkoumání u malého vzorku žáků za účelem odkrytí nových a statisticky neuchopitelných poznatků. Malý počet respondentů neumožňuje zobecnění, proto jsme výsledky výzkumu konfrontovali se stávajícími závěry výzkumných zpráv uvedených v teoretické části. Analýza získaných dat odhalila různé skutečnosti ve zkoumané oblasti.

Z rozhovorů vyplynulo, že ekonomické zajištění rodiny pro žáky nepředstavuje významnou prioritu. Vnímaní žáků, směrem k materiálnímu zajištění rodiny, podléhá individuálním charakteristikám. Určité míry omezení, ovlivňující průběh jejich školní kariéry, jsou si vědomi. Diferencují situace nedostatku materiálních prostředků k zajištění školních pomůcek, školní přepravy a podobně. Žáci dále vypověděli, že různé společenské, kulturní a sportovní aktivity jim zajišťuje a mnohdy hradí škola. Školy organizují odpolední zájmové kroužky a stejně tak i příležitostné kulturní akce, které děti v rámci svých rodin nemají možnost absolvovat a rozvíjet tak kulturní a sociální kapitál. Jedná se o objektivní rizikové faktory chudoby, které pro žáky nepředstavují výraznou subjektivní zátěž ve vzdělávacím procesu. Domníváme se, že důvodem může být předpoklad dětí, že ekonomické záležitostí rodin jsou řešitelné, neboť v České republice existuje celá řada nástrojů a opatření, které eliminují dopady chudoby přednostně směrem k dětem.

Uvědomují si podporu, kterou rodinám zajišťují přímé transfery sociálních dávek i integrační nástroje ze stran sociálních služeb. Zároveň žáci žijící v sociálně vyloučené lokalitě Chanov nemají možnost srovnání s dětmi ze středních a vyšších vrstev, protože se jejich život i celý proces vzdělávání odehrává uvnitř lokality. Děti z krizového zařízení si odlišnosti pramenící z nízkých příjmů rodin připouštějí, ale zároveň upozorňují na to, že se tato situace výrazně nepromítá do jejich školní kariéry.

Zajímavé zjištění pro nás představuje pozitivní způsob, jakým žáci vnímání školu. Škola ztělesňuje místo realizace vzájemných vrstevnických vztahů, zprostředkovává intelektuální rozvoj a přípravu na navazující studium. Žáci dovedou interpretovat své cíle směrem k středoškolskému studiu, zaměstnání i celkové budoucnosti. Mají konkrétní představy o nabízených oborech na středních školách a věří, že jim specializace a řemeslné zaměření umožní zlepšení školního prospěchu.

Ve školním prostředí jsou pro žáky důležité kvalitní pozitivní vztahy s vrstevníky i s učiteli. Upřednostňují spolupráci a otevřenou dialogickou komunikaci. Na učitelích dále oceňují efektivní způsob při řešení vrstevnických sporů a všechny formy podpory nad rámec klasického vyučování. Výzkumné šetření odkrylo limity škol v podobě výchovných nástrojů, směřující k žádoucím formám chování u žáků. Za nevhodné projevy chování indikují pedagogové tresty v podobě ověřování vědomostí. Jisté riziko představuje trestání nežádoucích forem chování ověřováním intelektuálních výkonů, které žáky mohou demotivovat v přístupu k učení a ke zlepšování školního prospěchu.

Ze závěrů analýz, uvedených v teoretické časti práce, je nám známa nevelká míra spolupráce rodičů se školou i fakt, že obyvatelé sociálně vyloučených lokalit připisují nízkou hodnotu vzdělání obecně. My jsme data získávali i od dětí, které nevyrůstaly v podmínkách sociálně vyloučených lokalit. Z rozhovorů jsme vyrozuměli, že děti vnímají zájem rodičů o jejich studium individuálně. Nebylo možné určit z výpovědí společné tendence. V tomto ohledu se nám podařilo odkrýt zajímavost týkající se domácí přípravy na vyučování. Žáci se orientují na konkrétní zadané úkoly, při jejichž plnění používají různé učební styly, ale strategicky se jinak do školy nepřipravují. V procesu učení a přípravy do školy žáci nepopsali žádné formy spolupráce s rodiči. Domníváme se tedy, že míra osobní angažovanosti rodičů není příliš vysoká. Zároveň připouštíme, že nemůžeme na základě výzkumného šetření posoudit skutečnou hloubku zájmu ze stran rodičů.

Uvědomujeme si, že závěry z kvalitativního výzkumu nelze zobecnit. Domníváme se však, že s přihlédnutím k propracovaným teoretickým východiskům, můžeme vyvodit některé závěry pro praxi.

Škola vstupuje do života žáků významným způsobem jako organizátor volnočasových, společenských a kulturních aktivit. Za žádoucí pokládáme zprostředkovat školám odborné poradenství a specializovanou pomoc z řad odborníků na danou problematiku a umožnit jim přímou spolupráci s volnočasovými středisky. Jistý přínos pro žáky vyplývá z inkluzivního přístupu, který jim umožní konfrontovat vlastní situaci s dětmi vyrůstající v ekonomicky fungujících rodinách. Za předpokladu kvalitního školního klimatu můžeme u nich docílit efektivní participace na společenském životě. Pro žáky představují kladné vztahy s vrstevníky i učiteli prioritu a vnímají je přirozeně, což může přispět k posílení žádoucích změn afektivní i kognitivní složky žáků. Doporučujeme zaměřit pozornost pedagogů směrem k tomu, co dětem ve škole funguje a co je motivuje. Přispět mohou - různé formy oceňování, zájem o osobu žáka nad rámec intelektuálních výkonů, umění vést partnerský nedirektivní dialog a citlivé a efektivní řešení vrstevnických sporů. Posilovat vhodné způsoby chování lze prostřednictvím pozitivně hodnocených mimoškolních aktivit. Vědomostní cíle lze naplňovat skrze dlouhodobé vzdělávací plány, uspořádané do dílčích učebních segmentů. Smysl vzdělávání pro žáky představují kýžené plány středoškolského studia, které mohou pomoci při stimulaci žáků k aktivní přípravě na vyučování. Aktivum může vyplynout z rozvoje určitých odborných kompetencí příhodných pro zvolené oborové zaměření žáka.

Připouštíme, že námi zkoumané jevy líčí celorepublikové studie, které přináší velké množství poznatků o daném fenoménu. Základní rešerši jsme uvedli již v samotném úvodu práce. Hlavní přínos diplomové práce spatřujeme v samotném úhlu pohledu, kdy jsme se detailně zaměřili na interpretaci dat získaných od žáků. Za významné dále považujeme pojetí sociálního vyloučení, na které se díváme prostřednicím nízkých příjmů rodin a snažili jsme vyvarovat ztotožnění s romskou problematikou, jak je na území České republiky obvyklé. Z těchto důvodu se domníváme, že uvedené závěry z výzkumu mohou posloužit jako teoretický náhled na daný problém bez etnitizace.

Vzdělání je jedním z klíčových zdrojů rozvoje moderní společnosti a jeho absence či nízká dostupnost může být skutečným předpokladem pro vznik nepříznivé ekonomické

situace jednotlivce, rodin, ale i celé společnosti. Představuje jeden z nejúčinnějších nástrojů v prevenci i v nápravě situace chudoby nebo sociálního vyloučení. Rodinám, žijících v sociálně vyloučených lokalitách, je přičítána nízká hodnota vzdělání. Odborníci se domnívají, že vzdělanostní dráha dětí v těchto rodinách má přímou souvislost s rodinným kapitálem skládající se z ekonomické, sociální a kulturní složky. Z výsledků výzkumného šetření jsme se dozvěděli, jak onu situaci nízkých příjmů rodiny vnímají sami žáci, a jakým způsobem se to promítá do jejich vzdělávací kariéry.

Seznam zdrojů

BROŽ, Miroslav, Petra, KINTLOVÁ, TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra*: *sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Praha: Člověk v tísni - společnost při České televizi, 2007, 91 s. ISBN 978-80-86961-27-9.

BUDILOVÁ, Lenka, HIRT, Tomáš et al. *Policista v multikulturním prostředí*: *informační manuál pro Policii ČR*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, 2005, 100 s. ISBN 80-903-5101-8.

CZSO. Databáze demografických údajů za obce ČR. Praha: Český statistický úřad, 2014, Dostupné z http://www.czso.cz/cz/obce_d/index.htm

ČERYCH, Ladislav, Jan KOUCKÝ, MATĚJŮ Petr. Školský systém a rozvoj vzdělání. In: VEČERNÍK, Jiří, Petr, MATĚJŮ. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998.* Praha: Academia, 1998, 140 s. ISBN 80-200-0765-2.

Člověk v tísni. Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Člověk v tísni, o.p.s., 2009, 210 s. Dostupné z http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf

DOBŠÍKOVÁ, Eva, BALVÍN, Jaroslav, ŠVEJDA, Gabriel. *Romové a univerzity*: *14. setkání Hnutí R na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, 3. – 4. prosince 1999*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 167 s. ISBN 80-902-4612-5.

DUKOVÁ, Ivana, Martin, DUKA, KOHOUTOVÁ, Ivanka. *Sociální politika. Učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2013, 200 s. ISBN 978-80-247-3880.

EQUALITY. *School attainment of Roma pupils: From segregation to integration*. Velká Británie, Londýn, 2011. Dostupné z: http://equality.uk.com/Education.html

Evropská Komise. *Tematická studie o politických opatřeních týkajících se dětské chudoby*. Evropská společenství, 2008, 11s. ISBN 978-92-79-09600-6. Dostupné z http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/child_poverty_en.htm#childpoverty.pdf

GAC spol. s. r. o. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*: *Projekt Ministerstva práce a sociálních věcí ČR a Rady vlády ČR pro záležitosti romské komunity*. Praha, srpen 2006. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf

GAC spol. s. r. o. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Praha: Projekt MŠMT. 2009, 69 s. Dostupné z

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCcQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F1627_1_1%2F&ei=UIiTU_-wN4jH7AbphYCQBQ&usg=AFQjCNFKtdHC66mSPmKaS79Ue3wJoGe0wg&bvm=bv.68445247,d.ZGU

GAC spol. s.r.o. *Most Dlouhodobý monitoring situace romských lokalit*: *- české lokality*. Praha, 2009. Dostupné z: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/dlouhodoby-monitoring-situace-romskych-lokalit--ceske-lokality-70628/

GOLDMANN, Radoslav. *Vybrané kapitoly ze sociálních disciplín*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999, 99 s. ISBN 80-244-0028-6.

GREGER, David, Miroslava, VÁŇOVÁ, VOTAVA, Jiří. Spravedlivý přístup ke vzdělávání: Inkluze nebo exkluze. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 2. díl.* Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 2004, 502 s. ISBN 80-7315-083-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

KOTÝNKOVÁ, Magdalena, Jana, ŽIŽKOVÁ. Chudoba a sociální vyloučení. In: KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. 4. dopl. vyd. Praha: ASPI, a. s., 2007, 504 s. ISBN 978-80-7357-276-1.

LEVÍNSKÁ, Markéta. Kulturní modely ve vzdělávání. In: BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK, LEVÍNSKÁ, Markéta. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011, 308 s. ISBN 978-80-87398-18-0.

LISÁ, Helena, Věra, PELÍŠKOVÁ. *Romové, bydlení, soužití*: *Bydlení Romů v České republice*. Praha: Socioklub, 2000, 126 s. ISBN 80-902-2608-6.

Magistrát města Mostu. IPRM Most – Sídliště Liščí Vrch a Výsluní. Most, 2013. Dostupné z: http://www.mesto-most.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=9959&id_dokumenty=16452

MAREŠ, Petr, Markéta HORÁKOVÁ, RÁKOCZYOVÁ, Miroslava. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. Editor Tomáš Nikolai. Praha: VÚPSV, 2008, 77 s. ISBN 978-807-4160-141.

MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby.* Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

MATOUŠEK, Oldřich, Pavla, KODYMOVÁ, Jana, KOLÁČKOVÁ a kol. *Sociální práce v praxi. Specifika různých cílových skupin a práce s nimi.* Praha: Portál, 2005, 352 s. ISBN 80-7367-002-X.

MORAVEC, Štěpán. *Samý známý věci*: *Nástin problému sociálního vyloučení romských populací*. Dostupné z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_85_1.pdf

MPSV. Ministerstvo práce a sociálních věcí: *Národní zpráva o rodině (zkrácená verze)* [online]. 2004 [cit. 2014-03-2]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/900/zprava_zkr.pdf

MPSV. *Ministerstvo práce a sociálních věcí*: *Životní a existenční minimum*[online]. 2011 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: https://portal.mpsv.cz/soc/ssp/obcane/zivotni_min.

NAVRÁTIL, Pavel, Tomáš SIROVÁTKA a kol. *Romové v české společnosti*. *Jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky.* Praha: Portál, 2003, 223 s. ISBN 80-717-8741-8.

PETRÁŠEK, Josef. *Sociální politika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 120 s. ISBN 978-80-86723-41-9.

POLÁKOVÁ, Olga. Rodinná politika. In: KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. 4. dopl. vyd. Praha: ASPI, a. s., 2007, 504 s. ISBN 978-80-7357-276-1.

PULGROVÁ, Michaela. *Analýza mechanismů podpory osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách na trh práce.* Ústí nad Labem: UJEP, 2012. bakalářská práce, Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

SEDLÁČKOVÁ, Petra. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007, 117 s. ISBN 978-808-6961-453.

SEKYT, Viktor. Romské tradice a jejich konfrontace se současností: romství jako znevýhodňující faktor. In: JAKOUBEK, Marek, Tomáš, HIRT. *Romové*: *kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 384 s. ISBN 808647383X.

SIROVÁTKA, Tomáš, MAREŠ, Petr. Chudoba, deprivace, sociální vyloučení: nezaměstnání a pracující chudí. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006, roč. 42, č. 4, s. 627-655. ISSN 0038-0288. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/79c9ef2919f909b9a9fdf5d794282d2e697aaaad_216_03sirovatka21.pdf

ŠIMÍKOVÁ, Helena, Ivana BARTÁKOVÁ. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Brno: Barrister&Principal, 2004, 212 s. ISBN 80-736-4009-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ et al. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMEŠ, Igor. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál, 2011, 368 s. ISBN 978-80-7367-868-5.

TOMEŠ, Igor. Sociální politika, teorie a mezinárodní zkušenost. 2. přep. vyd. Praha: SOCIOPRESS, spol. s. r. o., 2001, 262 s. ISBN 80-86484-00-9.

TOMEŠ, Igor. *Úvod do teorie a metodologie sociální politiky*. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-680-3.

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací politika. In: POTŮČEK, Martin a kol. *Veřejná Politika.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2005, 399 s. ISBN 80-86429-50-4.

VŠFS. Socioekonomická analýza sociálně vyloučených lokalit na území města Most pro IPRM Most. Most, 2008. Dostupné z: http://www.mesto-most.cz/VismoOnline_ActionScripts/File.ashx?id_org=9959&id_dokumenty=3646

VYCHOVÁ, Helena, Jana ŽIŽKOVÁ. Vzdělávací politika. In: KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. 4. dopl. vyd. Praha: ASPI, a. s., 2007, 504 s. ISBN 978-80-7357-276-1.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Zákon č. 110/2006 Sb., o životním a existenčním minimu

Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů

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

ŽIŽKOVÁ, Jana. Sociální politika, její podstata a základní charakteristika. In: KREBS, Vojtěch. *Sociální politika*. 4. dopl. vyd. Praha: ASPI, a. s., 2007, 504 s. ISBN 978-80-7357-276-1.

Přílohy

Příloha č. 1 – Přepis výzkumného rozhovoru

Jedná se o přepis stěžejní části rozhovoru se žákem označeného DK, písmeno V značí výzkumníka.

V: *„Víš, proč studuji, proč ještě chodím do školy?“*

DM: *„Abyste měla práci.“*

V: *„Také, máš pravdu i proto, abych se pořád učila novému, těch důvodů je skutečně hodně.“*

V: *„Povídej mi…, jaké to je ve škole?“*

DM: *„Někdy, když jdeme do školy, tak v šatně, tak ňáký kluci do nás rejpne, ňáký si rejpnou, jeden třeba řekne, nech ho bejt a on řekne, ty jsi na mě drzej, tady ve škole pěkně, pak mě a toho kluka zatáhnout na záchod, tam ho zbije, a my řekneme, že si nechceme dělat problémy ve škole, že to, že nemáme rádi, když někoho šikanujeme a on říká, že ho to nezajímá a stejně to udělá.“*

V: *„To jsou vážné problémy, vědí o tom paní učitelky?“*

DM: *„Hm…, některý mají z těch kluků strach, ty učitelky, nemůžou nic dělat.“*

V: *„Jak to myslíš, že s tím nedovedou nic dělat?“*

DM: *„No i někteří starší kluci mají strach, ty učitelky a řeknou, že nesmíme být na ně drzí a my třeba řekneme, že on si začal a oni nám dají trest, a že budeme psát nějaký test. A my ty malý na to doplatíme.“*

V: *„Myslím, že ti to tak možná jen připadá, paní učitelky to určitě řeší, jak nejlépe umějí.“*

V: *„Oni jsou ti kluci starší a chodí s tebou do jedné třídy?“*

DM: *„Ne, my chodíme do 6 a oni tady vedle nás do 7.“*

V: *„A v té tvojí třídě, jste na sebe hodní, máš tam kamarády?“*

DM: *„Jo, ten na chodbě tady, je můj nejlepší kámoš.“*

V: *„A jinak do školy chodíš rád, baví tě to?“*

DM: *„Jako poprvé to bylo dobrý, ale jak jsem tam šel už po třetí, tak ne.“*

V: *„Jak to myslíš, po třetí?“*

DM: *„Já jsem tady byl do 12 let, sem chodil do školy, a pak jsme šli do Anglie, protože táta se chtěl podívat na bráchu, tak jsme šli do Anglie, tak jsme se vrátili, teď v pondělí, teda v neděli a hned v pondělí jsem šel do školy.“*

V: *„To jsi tady chviličku, a co bys mi řekl o Anglii, když ses teprve teď vrátil, chodil jsi tam do školy?“*

DM: *„Chodil, ale nechtěl jsem tam chodit, tam bylo ještě horší než tady.“*

V: *„Ještě horší než tady, čím to bylo?“*

DM: *„Ty Angličani děsně provokujou a smějou se nám.“*

V: *„Ale jinak si se narodil v České Republice?“*

DM: „Jo.“

V: *„Máš sourozence?“*

DM: *„Bráchů mám pět a dvě ségry.“*

V: *„To znamená, že vás je celkem 8 sourozenců?*

DM: „Sedm.“

V: *„Takže máš 4 bratry, ty jsi ten pátý a dvě sestry?“*

DM: *„Jo takže 7.“*

V: *„Jste početná rodina, byli jste všichni v Anglii?“*

DM: *„Ne, oni už jsou dospělí, tak zůstali tady a jeden brácha tam zůstal.“*

V: *„Z jakého důvodu zůstal v Anglii?“*

DM: *„Je mu 19 a chce si najít práci, ale musí dělat jenom na tý myčce, čistič aut.“*

V: „To *je zajímavé, víš, že se říká, že je škola v Anglii lepší. A ty říkáš, že se ti víc líbí tady?“*

DM: „*Tady jsou lepší, jo, když něco spleteme, začnou řvát, řeknou třebas, ty jsi, ale drzej, ty jsi tady 5 let a ty ještě nevíš, co je to a to, a třeba se spleteme, a už začnou řvát, a jako když ještě něco řekneme, tak tady jde o to, že jdeme psát ty testy a tak.“*

V: *„Proč paní učitelka křičí?“*

DM: *„Třeba, když, třeba se učíte 8 let ve škole, něco spletnete, že z nich děláte blbečka.“*

V: „Myslíš, že si myslí, že to říkáte schválně?“

DM: *„Jo.“*

V: *„Proč to vůbec říkáš?“*

DM: *„Já si nedělám z učitelek ty…“* – dlouhé ticho

V: *„Myslíš legraci?“*

DM: *„Jo.“*

V: *„Chodil jsi jako malý do školky?“*

DM: *„V první jsem prošel, a v první jsem, třídě jsem propadl 2 krát.“*

V: *„Opravdu a jak se ti to povedlo?“*

DM: *„To jsem ještě byl malej, nějak 5.“*

V: *„Ve školce jsi propadnout nemohl a v první třídě už ti muselo být 6 nebo 7, je zvláštní, že jsi hned po nástupu do školy propadl, čím to bylo způsobeno?“*

DM: dlouhé ticho

V: *„Dobře, to nevadí, nemusíš na to odpovídat. Co se ti ve škole líbí? Jaké předměty tě baví?“*

DM: *„No kamarády, ty jsou dobrý, ale bojíme se chodit na záchod, víte, no jdeme na záchody a tam straší kluci a holky, chodí na pánskej záchod, jsou tam s klukama a oni se tam, bojíme jít.“*

V: „Proč se jich bojíš?“

DM: ticho

V: *„Měl by si to říci paní učitelce.“*

DM: *„Ale ona řekne, že se nemáme bát, řiditelka, že to bude dobrý, vynadaj jim, daj jim pracovní ty, ale zase to budou dělat, daj jim třídní důtky.“*

V: *„Myslíš, že by to mohli vyřešit rodiče, aby je usměrnil?“*

DM: „*No.*“ - Záporně kývá hlavou.

V: *„Co mi povíš o vyučování?“*

DM: *„Baví mě tělocvik.“*

V: *„Kromě tělocviku?“*

DM: *„Český jazyk mi jde trošku, jako baví mě, ale nejde mi moc, ale angličtina a matematika, a nevím, jak se řekne, maluješ a na ty počítače interaktivka, ale český jazyk ještě se musím učit.“*

V: *„Připravuješ se do školy?“*

DM: *„Jo.“*

V: *„Proč je pro tebe čeština těžká?“*

DM: *„Protože v Anglii, jsme se neučili česky.“*

V: *„Jaký myslíš, že jsi žák?“*

DM: „*Mám, bude tam nějaká trojka, jedničky z angličtiny, tam budou, nevím čj, asi trojka.“*

V: *„Tak to už nepropadneš, že ne, myslím, že to je moc dobře, že jsi se, v učení zlepšil.“*

DM: *„Já budu dělat testy, jestli půjdu do 6 nebo do 7, ale já postoupím s věkem, si myslím.“*

V: „A kdy budeš dělat ty testy?“

DM: *„Teď.“*

V: *„Je třeba se na ně připravit?“*

DM: „Jo.“

V: *„Jsem ráda, že si to uvědomuješ, myslím, že to bude těžké.“*

V: *„Jaký jsi žák?“*

DM: „Někdy, jak kdy, šikovnej.“

V: *„Co pro tebe znamená škola?“*

DM: *„Aby, jsme se naučili, co, aby, jsme se na něco vyučili, aby, jsme byli chytří a aby, jsme si našli práci.“*

V: *„Tak v tom případě víš, jak je důležité se učit?“*

DM: *„Jo.“*

V: *„Jaké máš zájmy?“*

DM: *„Chodím na malování a na fotbal taky.“*

V: *„Jezdíte na výlety?“*

DK: *„Jo minule jsme byli na bowlingu a v kině.“*

V: *„Kdo vám to zařizuje, musí za to rodiče platit peníze?“*

DM: *„Jo dávaj nám na útratu tam, aby, jsme si něco koupili.“*

V: *„Co třeba to kino, kdo to platí?“*

DM: *„Škola.“*

V: *„Byl jsi někdy za školou?“*

DM: *„Jo.“*

V: *„A jak tě to napadlo, jít za školu?“*

DM: *„Dneska jsem nešel, táta má noční, v pondělí ne, a táta řekl, že pudu až zejtra, že dneska jsem nemohl jít. A že mi dá vědět, jestli půjdu, a pak už jsem zaspal, a ta jedna uklizečka mi řekla, že jsem přišel pozdě, a že mám jít k doktorce a nechat si to napsat.“*

V: *„Musíte mít omluvenky od doktora? Jak si to zařídíš?“*

DM: *„Ty uklízečky řeknou učitelce, že jsem zaspal, a ty učitelky to napíšou do tý knížky.“*

V: *„Co budeš dělat, až doděláš základní školu?“*

DM: *„Půjdu na automechanika.“*

V: *„To je pěkné, ale na to si musíš hlídat známky, víš to?“*

DM: *„Hm…“*

V: *„Jakým způsobem sis vybral automechanika?“*

DM: *„Táta taky dělá automechanika i brácha, jsou nejlepší auta.“*

V: *„Kde tenhle obor budeš studovat?“*

DM: *„Myslím, že ve Velebudicích, to by sem musel dojíždět.“* – dlouhé ticho *„To by nevadilo.“*

V: *„Jak se díváš na střední školu?“*

DM: *„Bojím se, že budu mít jenom základku, a kdybych měl základku, mohl bych se jít vyučit?“*

V: *„No je potřeba, abys dodělat základní školu, a pak se můžeš jít vyučit, na střední školu tím automechanikem, ale musíš mít dobré známky, je třeba, abys udělal ty postupové testy, já ti budu držet palce, aby ti to učení šlo, a ty testy jsi udělal dobře.“*

DM: *„Děkuju, já se učím doma, hlavně tu češtinu, ještě ji neumím.“*

V: *„Jakým způsobem se učíš?“*

DM: *„Třeba my se učíme tak, že jsou tam takový ty, něco píše a třeba a mně, a já to musím jako doplnit.“*

V: *„Učíš se i jiným způsobem?“*

DM: *„Nevím“.*

V: *„No můžeš si učivo číst, a potom hezky vypisovat a snažit si to opakovat a vložit do hlavy, myslím, že na toho automechanika, to budeš potřebovat. Pomáhají ti rodiče se učit?“*

DM: “*Když jsem byl malej, já jsem chodil do třetí, a máma mi říkala, že jestli chci jít na automechanika, že musím mít hezký známky, že se tam jinak nedostaneš.“*

V: *„To má maminka pravdu, že musíš mít hezké známky, jak bys chtěl jednou žít, až budeš dospělý?“*

DM: *„Normálně jako mít děti, normálně, mít ženu, děti, možná práci, busu se starat.“*

V: *„Jsem ráda, že si to uvědomuješ, že jednou budeš mít svoji rodinu, o kterou se budeš starat.“*

V: *„Záleží ti na práci?“*

DM: *„Hm…jo.“*

V: *„Jaké zaměstnání mají rodiče?“*

DM: *„Táta bude kopat tady u toho kamaráda.“*

V: *„Vnímáš, jestli tvoje rodina má dostatek peněz?“*

DM: *„Nepotřebujeme být bohatý, stačí když, zaplatíme nájem, elektriku, vodu.“*

V: *„Jsi velmi rozumný, to ti usnadní život.“*

DM: *„Udělám práci, co dostanu výplatu, tak udělám nákup, děti boty, věci, pomůcky do školy.“*

V: „A to stačí? A máš všechny pomůcky do školy, co potřebuješ?“

DM: *„Ještě ne, až přijede táta, máma už chodí a ptá se, jak dlouho ještě budeme čekat na peníze, kdy nám to spustí.“*

V: *„Nevíš, kam se chodí maminka na ty peníze ptát?“*

DM: *„Někam tady a říkají, kam má máma jít jako do města, a tam jí říkaj, že musí čekat, a ona se ptá.“*

V: *„Máte doma počítač?“*

DM: *„Ještě ne, ale měli jsme v Anglii.“*

V: *„Co všechno umíš na počítači?“*

DM: *„Jsem na eBay.“*

V: *„Byl jsi někdy v knihovně?“*

DM: *„Tam paní pšššš.“*

V: *„To je pravda, v knihovně se musí být po tichu, a co rád čteš?“*

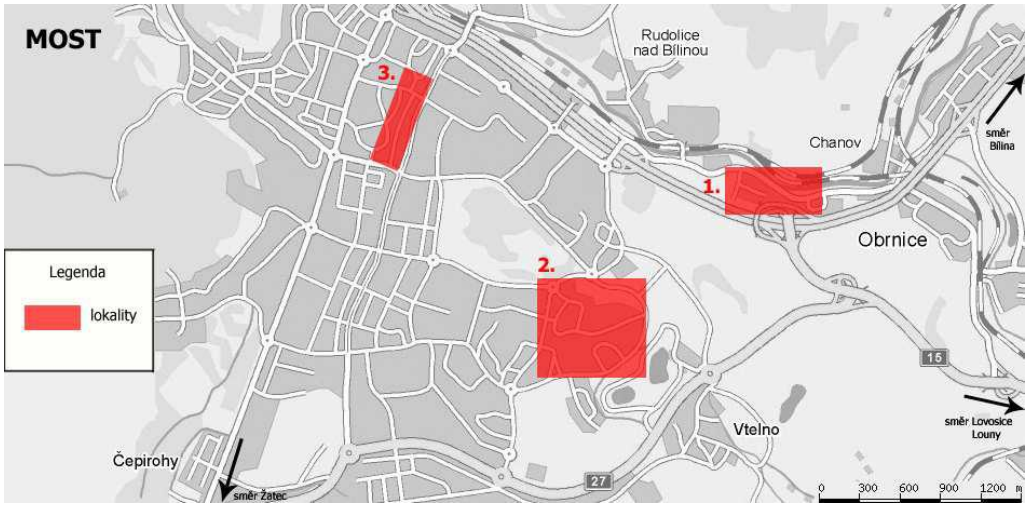
DM: *„Ve škole máme tu čítanku.“*

V: *„Tak já doufám, že se na ty testy srovnávací naučíš a půjdeš do 7 třídy, aby si mohl jít na ten obor, co si přeješ.“*

Příloha č. 2 - popis sociálně vyloučené lokality Chanov

Popis sociálně vyloučené lokality Chanova na Mostecku umožní pochopit některé další souvislosti. Text jsme převzali z vlastní bakalářské práce uvedené v seznamu zdrojů: *Analýza mechanismů podpory osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách na trh práce.*

Jedná se o prostorově odloučenou lokalitu, která se nachází přibližně jeden kilometr za městem směrem na východ. Chanov je oddělen čtyřproudovou komunikací č. 13, řekou Bílinou a železniční tratí. Sídliště je tvořeno dvanácti panelovými bloky, z nichž jeden je naprosto neobyvatelný, zdevastovaný a čeká ho demolice, blok č. 9 byl již v roce 2002 ze stejného důvodu stržen. Přímo na sídlišti působí několik institucí: Dům romské kultury, Komunitní centrum Chanov, základní škola, v současné době rekonstruovaný objekt bývalého nákupního střediska a stánek s potravinami. Najdeme zde dvě hřiště, jedno určené sportovním aktivitám, druhé menším dětem (GAC, 2009, s. 16, 17). V Chanově jsou uskutečňovány plány rekonstrukce sociálních bytů. Jednotlivé bloky jsou postupně zateplovány a probíhají zde i renovace vchodů a střech. Dalším významným počinem je přestavba nákupního střediska na polyfunkční centrum, které by do budoucna mělo sloužit především k smysluplnému trávení volného času, dalšímu vzdělávání a získávání kvalifikace především dětí a mládeže. Avšak s celým tímto počinem přichází základní otázka: zda nejsou právě tato opatření zodpovědná za stále se prohlubující izolaci v sociálně vyloučených lokalitách a zhoršenou integraci mezi majoritní společnost a tím vlastně k tzv. uvíznutí v začarovaném kruhu.



Obr. 2 Sociálně vyloučené lokality v Mostě (GAC, 2009)