

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce učitele primární školy ve vyloučené lokalitě

Work of teacher on the primary school in the excluded location

Petra Solovovová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní program: Magisterský studijní program

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2019

## **Prohlášení**

Odevzdáním této diplomové práce na téma Práce učitele primární školy ve vyloučené lokalitě potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. 4. 2019

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady a podnětné připomínky. Dále děkuji všem respondentům za odvahu a upřímné názory. Děkuji své rodině za trpělivost a podporu během mého studia. Zvláštní poděkování patří všem pedagogům ze škol ve vyloučených lokalitách.

## **Abstrakt**

Práce učitele primárních školách ve vyloučených lokalitách s romskými žáky je náročná, vyžaduje vysokou míru odolnosti, přizpůsobivosti, vytrvalosti a nezdolnosti. Děti vyrůstající v prostředí sociálního vyloučení mají osvojené hodnoty, návyky a vzorce chování, které jim znesnadňují integraci do školního prostředí, a to zejména při základním stupni vzdělávání. Učitel z vyloučené lokality by měl chování a jednání romských žáků rozumět a pomoci těmto žákům k úspěšnému zvládnutí vzdělávacího procesu.

Cílem mé práce je popsat specifika práce učitele ve vyloučené lokalitě. Kvalitativně orientované výzkumné šetření je cíleno na problémy, se kterými se učitelé z vyloučených lokalit při edukci romských žáků potýkají, dále na jejich názory na vzdělávání romských žáků a na zjištění jejich motivace ke vzdělávání těchto žáků ve vyloučené lokalitě. Data jsou získávána s využitím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy z vyloučených lokalit. Závěrem práce je diskuze výsledků výzkumu, kde jsou porovnávány informace z odborné literatury, mými osobními zkušenostmi a výpovědí respondentů.

### **Klíčová slova**

Sociálně vyloučená lokalita, Romové, romský žák, rodič, učitel, vzdělávání, primární škola

## **Abstract**

The work of primary school teachers in excluded localities with Roma pupils is a challenging, high level of resilience, adaptability, perseverance and resilience. Children starting in an environment of social exclusion are designed for children and young people. A teacher from excluded localities that should lead to a successful mastery of the learning process.

The aim of my work is to describe out the specifics of the teacher's work in the excluded locality. The qualitatively oriented research is focused on the problems, that teachers face from Roman pupils in their education in excluded localities, their opinions on the education of Romany pupils and on their motivation to educate these pupils in an excluded location. Data are obtained using semi-structured interviews with teachers from excluded localities. The conclusion of my work is a discussion of the research results, where the information from the professional literature is compared with my personal experience and the respondents' testimonies.

## **Keywords**

Socially excluded locality, Romany, Romany pupil, parent, teacher, education, primary school

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1. Sociální vyloučení.....	9
1.1 Definice pojmu sociální vyloučení.....	9
1.2 Dimenze sociálního vyloučení .....	10
2. Sociálně vyloučená lokalita .....	12
2.1 Sociálně vyloučená romská lokalita .....	13
2.2 Vliv prostředí sociálně vyloučených lokalit na život jejich obyvatel .....	14
2.3 Spolky v oblasti sociálního vyloučení.....	15
2.4 Děti ze sociálně vyloučených romských lokalit.....	19
3. Vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených romských lokalit.....	22
3.1 Přípravenost dítěte na vstup do školy.....	23
3.2 Základní školy.....	26
3.3 Žák se sociálním znevýhodněním .....	28
3.4 Romští žáci.....	30
3.4.1 Školní úspěšnost romských žáků.....	33
3.5 Romští asistenti pedagoga .....	34
3.6 Učitelé v romské škole .....	37
3.6.1 Učitelé v náročných situacích a jejich zvládnání .....	39
3.6.2 Stres a jeho příčiny stresu .....	40
3.6.3 Syndrom vyhoření .....	41
3.7 Shrnutí teoretické části .....	43
EMPIRICKÁ ČÁST .....	46
4. Výzkumný problém a výzkumný cíl .....	46
5. Výzkumná metodologie a výzkumný nástroj .....	46
6. Charakteristika výzkumného prostředí a souboru.....	48

6.1 Popis výzkumného vzorku.....	48
7. Výsledky výzkumného šetření.....	50
7.1 Kódované oblasti.....	50
7.2 Získaná data z realizovaných rozhovorů .....	51
7.2.1 Oblast 1: Motivace učitelů .....	51
7.2.2 Oblast 2: Specifika vzdělávání ve vyloučené lokalitě .....	54
7.2.3 Oblast 3: Aspekty usnadňující práci učitelů ve vyloučené lokalitě.....	62
7.2.4 Oblast 4: Proces edukace v běžné praxi očima učitelů .....	67
8. Diskuze výsledků výzkumu .....	71
Závěr .....	76
Seznam použité literatury .....	79
Seznam zkratk.....	84
Seznam příloh .....	85

## Úvod

Tématem vyloučených lokalit, romské problematiky, vzdělávání romských dětí se bude jistě zabývat ve svých pracích a výzkumech nespočet osob. Já se však ve své práci budu věnovat učitelům z vyloučené lokality. Důvod je velice prostý – jsem jedna z nich. Jsem tzv. „bílá cigánská učitelka“, jak nás, učitelky z vyloučených lokalit, nazývají sami Romové. Děti romského etnika učím a vychovávám přes 12 let. A proto jsem se rozhodla tématem mé diplomové práce učinit výpověď nás pedagogů z vyloučených lokalit s cílem zjistit specifika práce učitele v těchto sociálně odlišných místech naší země.

Práci jsem si rozčlenila na část teoretickou a praktickou. Teoretická část tvoří tři kapitoly. V první kapitole pomocí odborné literatury se zabývám sociálním vyloučením, ve druhé kapitole se zaměřuji na sociálně vyloučené lokality. Třetí kapitola je zacílena na vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

Ve praktické části práce usiluji pomocí empirického šetření zodpovědět tři výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že se zabývám učiteli ze škol ve vyloučených lokalitách, je důležité vědět, s jakými problémy se denně setkávají, jakým způsobem je řeší, jak je a zda jestli, je tyto problémy ovlivňují i v jejich osobním životě. Tímto se zabývám v první otázce. Druhá výzkumná otázka zní: „Jaké jsou názory a zkušenosti se vzděláváním romských žáků ve vyloučené lokalitě?“ Existuje mnoho výzkumů, které se zabývají vyloučenými lokalitami nebo romskými žáky, ale jen v malém zlomku se v nich hovoří o učitelích, o jejich zkušenostech nebo kde se prezentují jejich názory. Jaká může být motivace učitele učit v prostředí vyloučené lokality, učit romské žáky, na to se zaměřuji v otázce třetí.

Praktická část je členěna do několika kapitol. První kapitola je zaměřena na charakteristiku výzkumné metodologie a výzkumných nástrojů, uvádím zde výzkumné otázky a metody šetření. V dalších kapitolách shrnuji výsledky výzkumného šetření. V poslední kapitole vlastního výzkumu představím v diskuzi výsledků výzkumu, jak informace z teoretické části korespondují s výpověďmi učitelů a mými vlastními zkušenostmi.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je jev, který je v posledních letech vybraným tématem ve stále větším počtu odborných prací, výzkumech, zprávách i mediálních textech. Je jedním z největších sociálních fenoménů, které můžeme v současné české společnosti zjistit a identifikovat. (MV ČR, 2008)

### 1.1 Definice pojmu sociální vyloučení

Velký sociologický slovník definuje sociální vyloučení jako „*mechanismus nebo strategie, pomocí nichž jedna skupina ochraňuje svá privilegia a výhody tím, že uzavře jiným skupinám přístup ke zdrojům, pozicím, odměnám, a možností, a to na základě mocensky sankcionovaném prohlášení těchto skupin za nežádoucí nebo nevhodné.*“ (1996: 297-5)

Koncept sociálního vyloučení v posledních letech nahrazuje díky své multidimenzionalitě „překonaný“ termín chudoby. Dovoluje interpretaci sociální reality a sociálních vztahů, i sociální situaci některých skupin obyvatel, a to nejen prostřednictvím kvantitativních identifikátorů, kterými jsou příjmy, materiální a hmotné statky. Podle těchto identifikátorů, nemusí být však každý chudý člověk sociálně vyloučeným. Nemusí se nutně ocitnout v propasti sociálního problému. Stejně tak bohatství nezaručuje jednotlivci nebo rodině, že je sociální vyloučení neohrozí. Majetnost nebo nemajetnost není měřítkem pro posuzování sociální situace jednotlivce nebo rodiny, pro posuzování „sociálního problému“ a naléhavosti jeho řešení. Zároveň také platí, že koncept sociálního vyloučení je těžce definovatelným konceptem, jelikož se se zde nabízí celá řada definic a možných pohledů. (MV ČR, 2008)

Obecně lze sociální vyloučení vnímat jako vyloučení jednotlivců, skupin nebo některých populací z určitých oblastí společenského života. (Temelová, Sýkora 2005)

V publikacích autorů zabývajících se sociálním vyloučením, můžeme nalézt úplný výčet sociálně vyloučených populací nebo jednotlivců. Například Gabal (2006) mezi sociálně vyloučené osoby řadí nedostatečně vzdělané, dlouhodobě či opakovaně nezaměstnané, osoby s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící seniory, imigranty, příslušníky různě definovaných menšin (etnicky, vzhledem k sexuální orientaci, nábožensky aj.), lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, bezdomovci, osamělí rodiče s dětmi nebo týrané děti.

Obecně řečeno se sociální vyloučení může týkat čehokoli, co je ve společnosti pokládáno za cenné a žádané. Může se také jednat o vyloučení z bezpečí, z mobility, z přístupu k informacím a technologiím. (Bartoňová, Vítková, 2010)

Na vymezení sociálně vyloučených pamatoval i zákon o sociálních službách. Definuje sociální vyloučení jako: „*vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace.*“ (Zákon 108/2006, § 3)

## 1.2 Dimenze sociálního vyloučení

Existuje řada pokusů o vymezení jednotlivých dimenzí sociálního vyloučení. Souvisí to se snahou najít soubor indikátorů umožňující identifikovat vylučované. (Mareš, 2003)

Percy – Smith (2000) uvádí dimenzi:

- ekonomickou – dlouhodobá nezaměstnanost, nízký příjem a příjmová chudoba
- sociální – rozbití tradiční domácnosti, rozpady manželství, bezdomovectví, kriminalita, nechtěná těhotenství nezletilých
- politickou – nízkou účast ve volbách, upírání politických práv, neschopnost participace
- komunitní – devastované prostředí a obydlí, nedostupnost služeb, kolaps podpůrných sítí
- individuální – fyzický nebo mentální handicap či nemoc, chybějící vzdělání a kvalifikace, chybějící vzdělání a kvalifikace, ztráta sebevědomí a sebeúcty

- prostorovou – koncentrace vyloučených v oblastech s kumulací rizikových jevů, jako je kriminalita, bez odpovídající kvality života: špatné životní prostředí, nedostatečná dopravní dostupnost a infrastruktura, nekvalitní občanská vybavenost – školství, zdravotnictví
- skupinová – koncentrace uvedených charakteristik vyloučení v určitých sociálních skupinách

Mareš (2000) ve své publikaci Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení uvádí sedm dimenzí, z níž vychází ve svých výzkumech mnoho dalších autorů:

- ekonomické – představuje uzavření přístupu na primární i sekundární trh práce, na základě čehož je zdrojem chudoby a zmařených životních šancí
- sociální – omezuje jím postižené osoby ve sdílení určitých sociálních statutů a v účasti určitých sociálních situacích
- politické – vyloučeným osobám jsou upírána občanská, politická, ale i základní lidská práva
- kulturní – na základě této dimenze je lidem odepíráno účastnit se kultury společnosti, trpí omezeným přístupem ke vzdělání a hodnotám, které jsou v ní ceněny
- vyloučení z bezpečí – na základě této dimenze jsou vyloučení lidé vystaveni vyšším rizikům, žijí v lokalitách, kde se vyskytuje ve vysoké míře ohrožení sociálně patologickými jevy
- vyloučení z mobility – v praxi představuje prostorové vyloučení
- vyloučení symbolické – tato dimenze je spojována se stigmatizací jedinců a sociálních skupin, na základě čehož jsou vnímáni jako odlišní a jsou společností vyčleňováni z jejího hlavního proudu, sociálně vyloučení lidé nesou označení „neplatičů“ či „nepřízpůsobivých“

Jednotlivé dimenze sociálního vyloučení jsou vzájemně a pevně propojeny, rozlišení mezi nimi je pouze analytické. V praxi se setkáváme s kombinací všech těchto typů.

## 2. Sociálně vyloučená lokalita

V rámci výzkumu Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice se považuje za sociálně vyloučenou či sociálním vyloučením ohroženou lokalitu, kde žije více jak 20 osob v nevyhovujících podmínkách. Označuje se tak prostor – dům, ulice, čtvrť, kde se koncentrují lidé, u kterých jsou identifikovány znaky sociálního vyloučení.

Autoři analýzy uvádí, že hranice těchto lokalit jsou buď symbolické, kdy je lokalita vnímána jen jako ne příliš dobrá adresa nebo fyzické, kdy je lokalita oddělená od ostatních částí měst. O sociálně vyloučených lokalitách autor dále uvažuje o společenstvích, která byla nepřirozeně vytvořena v posledních dvaceti letech, a to v důsledku cíleného sestěhování neplatičů, vystěhování romských rodin nebo sociálně slabých z lukrativní části měst nebo i sestěhování chudých rodin za levnějším bydlením. (Gabal, 2006)

Howarth (in Navrátil, 2003) a kolektiv autorů sestavili indikátory pro určení lokalit, které jsou ohroženy sociální exkluzí:

- Větší počet přelidněných bytů
- Menší míra dobrovolných aktivit
- Horší zdravotní stav populace
- Nižší střední délka života
- Nízké vzdělání obyvatel
- Vyšší podíl obyvatel bez bankovních účtů
- Vyšší počet přečinů a trestných činů

Charakteristické znaky určující označení sociálně vyloučených lokalit uvádí Gabal (2006). Zaměřuje se však pouze jen na tzv. prostorové vyloučení:

- Méně kvalitní domy nebo malometrážní domy nižších kategorií
- Přehlnuté byty s nevyhovujícími a technickými podmínkami či ubytování na ubytovnách a v holobytech regulované domovními řády

Hirt a Jakoubek (2006) ve své práci Romové v osidlech sociálního vyloučení se zaměřují na obyvatele sociálně vyloučených lokalit. Obecně předpokládají, že když chudí a sociálně vyloučení žijí na jednom izolovaném místě, jejich problémy narůstají a pro společnost jako celek se tím situace konzervuje a stává se hůře řešitelnou. Naše společnost, která má vše potřebné pro svou životní dráhu, která je považována za úspěšnou,

následně tyto obyvatele sociálně vyloučených lokalit stigmatizuje: lidé, kteří jsou dlouhodobě bez zaměstnání, jsou zcela závislí na dávkách státní sociální podpory, lidé, kterým chybí sociální kapitál a dovednosti.

## 2.1 Sociálně vyloučená romská lokalita

Mezi skupiny ohrožené sociální exkluzí se řadí etnické menšiny. V České republice se jedná zejména o Romy. Prostor, který obývá skupina, jejíž členové se sami považují za Romy nebo jsou za Romy považováni svým okolím, je označován jako sociálně vyloučená romská lokalita. Nelze však ztotožňovat pojmy „Rom“ a „sociálně vyloučený“, ne všichni sociálně vyloučení Romové žijí v sociálně vyloučených lokalitách, a ne všichni Romové jsou sociálně vyloučení. Žijí plně integrováni do společnosti. (Gabal, 2016)

Ve své práci Bittberová, Doubek a Levínská (2011) uvádí skutečnost, že sociálně vyloučenými romskými lokalitami se tyto lokality vyloučenými staly až v důsledku sestěhování romských rodin. Mnoho těchto rodin má zřejmé kořeny ve slovenských romských osadách, odkud se jejich předci přistěhovali v padesátých letech minulého století. Navíc je zde velký pohyb obyvatel, kde opět hlavní roli hraje skutečnost, že jsou Romové. Mobilita obyvatel je opět úzce spojena s jinými vyloučenými lokalitami, kde žijí jejich příbuzní. Tato místa jsou opět vyloučená.

V souvislosti s existencí sociálně vyloučených romských lokalit, začali někteří badatelé užívat název ghetto a ghettoizace Romů. Podle nich nese vinu za vyloučení Romů z veřejně sdíleného prostoru majoritní společnost, která tuto situaci připustila a přímo ji vytvořila. Dále pak k vytvoření těchto ghatt velmi významně přispělo postupné sestěhování populaci Romů do společných budov, nedostatečné a včasné zahájení programu rozčlenění těchto lidí do běžného života mezi běžnou populaci, později tržní hospodářství a nekontrolované podnikání s nemovitostmi. (Preissová, Krejčí, Juárez, Toledo a kol., 2013)

V takovýchto enklávách následně dochází ke koncentraci sociálně patologických jevů, jako jsou kriminalita, prostituce, drogová a alkoholová závislost. Vzhledem k absenci fungující kontroly jsou tyto jevy tolerovány. (Toušek, 2006)

Moravec (2006) uvádí ještě jeden faktor, který postihuje sociálně vyloučené romské lokality, a to nezaměstnanost. Odhaduje, že 90 % všech práceschopných Romů v produktivním věku za sociálně vyloučených lokalit nemá zaměstnání.

Podle sběru dat GAC (2015) Analýza sociálně vyloučených lokalit bylo zjištěno celkem 406 obcí, v nichž byla zjištěna jedna nebo více sociálně vyloučených lokalit (201 obcí uvedlo zprávu o romské menšině). Celkový počet sociálně vyloučených lokalit činil 574 včetně ubytoven, v nichž žije kvalifikovaným odhadem 95 – 115 000 lidí.

## 2.2 Vliv prostředí sociálně vyloučených lokalit na život jejich obyvatel

Podle zkušeností sociálních pracovníků a terénních pracovníků, které shrnul a popsal ve své metodice Metodická příručka pro sociální práce kolektiv autorů v čele s Nedělníkovou (2015), jsou specifika sociálně vyloučené romská lokality tyto:

- Zkušenost s diskriminací
- Na přítomnost orientované strategie (což se může projevat odkládáním řešení problémů do budoucna)
- Velký význam rodiny a vztahů v ní
- V rámci rodinných sítí potřeba zejména finančně, materiálně podporovat příbuzné
- Hospodaření s finančními prostředky často neumožňuje pokrýt výdaje, které se objevují
- Silná sociální kontrola (rychlé šíření informací, desinformací, stereotypy)
- Nedostatek pozitivních zkušeností s prostředím mimo vlastní lokalitu (není s kým se poradit, chybí kontakty, konexe, doporučení)
- Jazyková bariéra, znevýhodňování dětí při vstupu dětí do základních škol kvůli používání romského etnolektu češtiny
- Způsob života v dnešní společnosti ovlivněný minulostí (strava, oblečení)
- Kulturní tradice a zvyky (vstup do rodiny, chování hosta, pozice členů domácnosti)
- Nesrozumitelnost „gádžovského“ světa a jeho institucí

Tyto specifické kulturní vzorce a životní strategie utvořené, transformované v rámci adaptace v nich žijící populace na lokální podmínky se generačně reprodukuje. Těž se zde specificky transformují kulturní vzorce historicky a generačně vzniklé v rámci slovenských romských osad. (Svoboda, Morvayová, 2010)

Největší počet takových lokalit se nachází v ekonomicky a sociálně nejslabších regionech Ústeckého a Moravskoslezského kraje. Každodennost těchto lokalit je demotivující. Jejich obyvatelé neovládají strategie, kterými by mohli svou situaci zlepšit. Nejčastěji uplatňují krátkodobé životní strategie, jejichž cílem je uspokojit základní potřeby. Mnozí obyvatelé těchto lokalit prošli v minulosti socializací majoritní společnosti. Tato socializace probíhala však v interakci s jiným prostředím, v naprosto jiné sociální a ekonomické situaci. Jelikož předchozí péče státu se podílela na vzniku nesamostatnosti při obstarávání dlouhodobějších potřeb, v krizových situacích tito lidé selhávají a jejich situace se komplikuje. Druhá a třetí generace obyvatel sociálně vyloučených lokalit tak přejímá lokálně specifické vzorce chování a od počátku se učí jednat z pozice sociálně nejslabší složky etnicity s negativní labelizací. (Brož, Kintlová, Toušek, 2007)

### **2.3 Spolky v oblasti sociálního vyloučení**

Na stránkách Vlády České republiky se uvádí, že v České republice existuje 375 registrovaných romských organizací, resp. organizací, sdružujících občany romské národnosti a vedle nich řada organizací působících ve prospěch romských komunit. (Vláda ČR, 2006)

Přijetím Nového občanského zákoníku č. 89/2012 Sb. se dosavadní občanská sdružení přejmenovala na tzv. spolky, které jsou definovány § 214 takto: „(1) *Alespoň tři osoby vedené společným zájmem mohou založit k jeho naplňování spolek jako samosprávný a dobrovolný svazek členů a spolčovat se v něm. (2) Vytvoří-li spolky k uplatňování společného zájmu nový spolek jako svůj svaz, vyjádří v názvu nového spolku jeho svazovou povahu.*“ (Zákon č. 89/2012 Sb.)

Jelikož takových spolků a organizací existuje v České republice opravdu obrovské množství, rozhodla jsem se zde uvést podrobněji jen některé, a to konkrétně ty, které vláda České republiky považuje za nejvýznamnější či patří svým polem působnosti k nejširším.

## 1. Demokratická aliance Romů ČR

Jako první uvádím Demokratickou Alianci Romů ČR (dále DAR ČR). Tento spolek vznikl původně jako občanské sdružení již v roce 1998 z původního Občanského sdružení Romů ve Valašském Meziříčí. Dle úvodních slov na stránce samotného sdružení si za hlavní cíl klade zvýšit politickou, ekonomickou, společenskou a kulturní úroveň Romů a jejich vzdělanost. Pobočky DAR ČR se nachází ve městech Karviná, Studénka, Orlová, Jihlava, Vsetín, Horní Suchá, Zlín, Prostějov a pracují na bázi vzájemné spolupráce a výměny zkušeností.

Mezi hlavní činnosti tohoto sdružení patří:

- Sdružování jednotlivců a podnikatelů z řad romské komunity, jejich reprezentace, propagace doma i v zahraničí
- Organizování seminářů na podporu začínajících romských podnikatelů, živnostníků
- Podpora romských dětí a mládeže v základním a středním vzdělávání
- Podpora vzdělání a osobního rozvoje dospělých příslušníků romské komunity
- Spolupráce se státním aparátem a napomáhání při řešení romské nezaměstnanosti
- Budování a zvyšování právního a společenského uvědomění romské komunity
- Pořádání rekvalifikačních a vzdělávacích kurzů, osvětových přednášek
- Podpora realizace volnočasových a zájmových aktivit pro romské děti a mládež
- Spolupráce s ostatními romskými i neromskými občanskými sdruženími
- Spolupráce s orgány a institucemi veřejné správy v souladu s koncepcí Vlády ČR v záležitostech romské komunity
- Vydávání časopisů, novin i jednorázových publikací s romskou tematikou a jejich výrobu a šíření mezi romskou i neromskou populací v České republice
- Provádění staveb, jejich změn a odstraňování za účelem zlepšení bydlení sociálně vyloučených skupin obyvatelstva /příslušníků romské komunity/ a zároveň zvýšení pracovního uplatnění a snížení nezaměstnanosti Romů v ČR



- Organizování kulturních a tělovýchovných akcí, tj. hudebních festivalů, přehlídek, výstav, sportovních klání v rámci integrace minorit do majoritní společnosti
- Poskytování služeb příslušníkům romské komunity formou poradenské činnosti v sociální oblasti

Demokratická aliance Romů mimo jiné realizuje několik projektů financovaný z prostředků ESF prostřednictvím OP Lidské zdroje a zaměstnanost a státního rozpočtu ČR. Patří mezi ně projekt Práce je příležitost pro budoucnost, Zpět do práce-nová šance, Podpora pracovní integrace romské menšiny ze Vsetínska a další.

V neposlední řadě je třeba zmínit, že DAR za velké podpory ministerstva kultury vydává již od roku 1996 jediný romský časopis pro děti a mládež v ČR „KEREKA-KRUH“. (Demokratická aliance Romů ČR, 1998)

## 2. Společenství Romů na Moravě (Romano jekhetaniben pre Morava)

Dalším významným spolkem je Společenství Romů na Moravě, jehož předsedou je Bc. Martin Daňhel DiS. a výkonnou ředitelkou Bc. Jana Vejplachová. Organizace byla založena již v roce 1991 dle jejich vlastních slov s jediným cílem „*vytvořit ve městech s velkou aglomerací Romů pobočky této organizace, jako přirozeného partnera pro radnice těchto měst.*“ (Společenství Romů na Moravě, 1991).

Hlavní štáb řízení organizace sídlil od počátku v Brně, pobočky vznikaly postupně v Olomouci, Ostravě, dále pak v Bruntálu, Šternberku, Novém Jičíně, Frýdku-Místku, Jeseníku, Hodoníně, Rýmařově, Rožnově pod Radhoštěm, Mikulově a ve Znojmě. V rámci těchto poboček se především zakládaly děti a mládeže, organizující volnočasové a vzdělávací aktivity.

Dalšími důležitými pilíři organizace bylo zajišťování sítě terénních a sociálních pracovníků a činnosti právní a sociální poradny.

Bohužel ve spoustě měst přestala organizace působit, jak sama uvádí, především z důvodu ztráty nadšení a pracovního nasazení vedoucích jednotlivých poboček. Dnes aktivně působí pouze Hodoníně, Olomouci, Rýmařově a Šternberku.

Spolek aktuálně pracuje především prostřednictvím terénních a sociálních pracovníků s osobami sociálně vyloučenými či sociálním vyloučením ohroženými. Pomáhá

jim v oblastech zaměstnanosti, bydlení, oddlužení, komunikace s úřady či vzdělávání. Nabízí dětem a mládeži ze sociálně vyloučených lokalit volnočasové kroužky, doučování, kariérní poradenství či programy zaměřené na prevenci kriminality a drogových závislostí. Každoročně se snaží umožnit dětem zážitek letního tábora.

V neposlední řadě se podílí na podpoře romské kultury a to formou pořádání festivalů Django Fest a Romani Gili, a vydáváním romsko-českého čtrnáctideníku Romano hangos (Společenství Romů na Moravě, 1991).

### 3. Romea (Romská mediální a vzdělávací organizace)

Posledním uvedeným spolkem je ROMEA. Toto sdružení vzniklo 31. 12. 2002 jako dobrovolná nevládní nezisková organizace sdružující romské a neromské občany s primárním cílem bojovat proti rasismu a porušování lidských práv. Zakladateli jsou Jarmila Balážová a Zdeněk Ryšavý, který je dodnes ředitelem sdružení.

Spolek Romea klade velký důraz na vzdělávání Romů a jejich začleňování do majoritní společnosti jako rovnocenných členů. Dlouhodobě se snaží, dle vlastních slov, přispět k rozšiřování tzv. střední vrstvy Romů

K hlavním činnostem spolku patří především fungování zpravodajského serveru Romea.cz, který existuje již od roku 2003 a je v současné době nejnavštěvovanějším romským serverem na světě. Prostřednictvím internetu přináší široké spektrum informací, týkající se Romů, ať již pozitivně či negativně. Veškeré články jsou dostupné dvojjazyčně, tedy v českém i anglickém jazyce. V roce 2007 byla k internetovému zpravodajství přidána ještě první romská televize ROMEA TV, která je také online a dokumentuje aktuální události týkající se Romů v České republice.

Mimo tato internetová zpravodajství vydává spolek také měsíční časopis s názvem Romano voďi (Romská duše), který vychází od roku 2003 a nabízí pohled do života Romů. Magazín přináší spoustu rozhovorů a profilů jednotlivých romských osobností, zpravodajství, ale i kulturu a umění.

Přesto, že se organizace zaměřuje především na mediální zpravodajství, neopomíjí ani podporu romských studentů a volnočasové aktivity pro děti. Těmi jsou především divadelně dramatické kroužky, taneční kroužky či fotbalové tréninky. Zajímavostí je, že se spolek snaží, aby tyto volnočasové aktivity vedli především tzv. romští mentoři, tedy

profesně úspěšní mladí Romové, kteří mají jít dětem příkladem a být jim dobrým vzorem (ROMEIA, 2002).

#### 4. Člověk v tísní

Jeden z mediálně nejznámějších spolků je nevládní nezisková organizace Člověk v tísní. Tato organizace se primárně nezaměřuje na romskou problematiku jako takovou, její zaměření je mnohem širšího rázu. Vznikla již v roce 1992 v okruhu válečných zpravodajů a novinářů, kterým už nestačilo válkám pouze přihlížet a informovat o nich společnost, ale chtěli se aktivně podílet na pomoci v krizových oblastech. Pomoci a vzdělávání lidí, žijících v sociálním vyloučení se organizace začala věnovat až po 6 letech svého fungování.

Koncepce celé organizace vychází z myšlenek humanismu, rovnosti a solidarity. Prioritními hodnotami jsou pro ni lidská důstojnost a svoboda.

Pole působení Člověka v tísní se neomezuje pouze na Českou republiku, ale i na desítky dalších zemí, kde poskytuje humanitární pomoc dle reálných potřeb, bojuje s chudobou a podporuje kritiku diktátorské a autoritářské moci. U nás se zaměřuje především na pomoc lidem, žijícím v sociálním vyloučení, a to podporou mladých lidí ve vzdělávání, řešení zadlužení rodin, snahou odstranit segregační praxe na trhu práce či ve školství.

Konkrétně zaměstnanci Programů sociální integrace nabízejí pomoc ve více než 50 městech a obcích ČR. Prioritně poskytuje Člověk v tísní poradenství dospělým, a to individuálně či rodinně. Takové poradenství se týká nejčastěji řešení dluhových situací, hledání zaměstnání, hledání bydlení, restartu života při opuštění výkonu trestu atpod. Organizace usiluje především o klientovu samostatnost a velikou roli hraje jeho vlastní aktivita a iniciativa při řešení problémů. (Člověk v tísní, 1992)

#### **2.4 Děti ze sociálně vyloučených romských lokalit**

Děti žijící trvale v prostředí sociálně vyloučených lokalit nemohou svou situaci vlastními silami vůbec nijak ovlivnit, a tak důsledky života v sociálním vyloučení na ně dopadají nejvíce. Jejich postavení mezi ostatními vrstevníky je nevýhodné a jejich

možnosti trávení volného času smysluplnou činností jsou omezené. Jejich rodiny jim často nejen neumožňují, ale i přímo zabraňují, aby z lokality vycházely ven. Zakazují jim kontakty s dětmi, které v lokalitě nebydlí. Životní styl a sociální vyloučení rodiny se na dítě přenáší dokonale jako jediná varianta a norma. Dítě tak není přijímáno okolím, proto nikoho jiného, než rodinu nemá. Je tedy možné na ně působit tak, aby pochopili, že sociálně vyloučená lokalita není jediným místem k životu a tamní styl není jediný možný. Je možné, že dítě žijící v sociálně vyloučené lokalitě, toto prostředí zatím nikdy neopustilo, nezná žádné jiné lidi, děti, žádnou jinou krajinu, žádné jiné věci, modely chování a jednání, řešení konfliktů než ty ze své lokality. Za celý svůj život se nesetkalo s didaktickou hračkou, ale mnohdy s žádnou hračkou, s ničím, co by rozvíjelo jeho prostorovou, časovou orientaci, co by mu pomohlo poznávat svět jako celek. Nevidělo dětskou knížku nebo knížku obecně, nedrželo v ruce tužku, nemalovalo, nevystříhovalo nůžkami, nehrálo si na hřišti. (MV ČR, 2008).

Materiálním zázemím se zabývá i Vágnerová (2001), uvádí, že děti ze sociálně vyloučené lokality oproti ostatním dětem nemají žádný osobní prostor k učení. Pokud je v domácnosti stůl, slouží všem, zejména v kuchyni, kde s shromažďuje většina členů rodiny. Známým faktem je, že v domácnostech obyvatel sociálně vyloučených lokalit nejsou hračky, které by dětem sloužily jako opora v učení nebo je k tomu motivovaly. Tento nedostatek ovšem nemůžeme přikládat chybějícími financemi. Z pozorování a z výpovědi některých učitelů vyplývá, že rodiče dětem rádi koupí veškeré pomůcky i poměrně drahé hračky, ale děti se nedokáží o své věci starat tak, aby jim vydržely. Jednoduše je vymění, ztratí nebo rozbijí.

Tato situace je zapříčiněna velkým počtem dětí v rodinách, kde všechny věci jsou k dispozici i ostatním a nikdo nenese odpovědnost za jejich zničení.

Pokud nemohou být děti hlavními vlastníky předmětů, jsou k nim lhostejné a nepřebírají za ně žádnou zodpovědnost. (Budilová, Jakoubek, Smolík, 2006)

Jazyková vybavenost (schopnost komunikovat a vyjadřovat se na určité úrovni) dětí ze sociálně vyloučených lokalit je z jedním velkých problémů, se kterým se tyto děti musí častokrát potýkat. Lze říci, že v podstatě nepoužívají žádný předpisující jazyk, lze vysledovat směs češtiny, romštiny, slovenštiny, ovlivněné místním míšením. Mluví se o romském etnolektu češtiny, kdy je přenášena gramatická skladba romštiny do češtiny (Morvayová, 2010).

Nejhůře je na tom dítě, jehož rodiče už doma romsky nemluví a jejich čeština je špatná. Dítěti tak chybí mateřský jazyk v plném slova smyslu. Vzniká jazykové vakuum. Katastrofa pak nespočívá jen v obtížích s dorozumíváním, ale i v ochuzeném myšlení, a i v tom že je narušena jemnost citění. Rodiče takového dítěte byli vychováni v romském jazyce, který jim umožnil kulturu, nejen romskou, ale i obecně lidskou. Dítě tak se ocitá ve vakuu, a to nejen v jazykovém, ale obecně kulturním, mravním i duchovním. (Lacková, 1997)

Děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách neznají názvy některých věcí a jevů. Neznají význam některých slov, jež pak učitelé ve škole používají. Např. „Otevřeme si knížky“. Dítě vidí knížku poprvé v životě. Neví, co knížka je. Nechápe smysl slova otevřít. Tím je automaticky označeno jako neschopné, bez zájmu o školu. Kvůli slabé slovní zásobě, která je ovlivněna specifickým jazykovým kódem (řeč hovorová a nespisovná, plná specifických výrazů a vulgarismů). Děti často neznají ekvivalent daného slova, nevědí, že dané slovo je nevhodné nebo vulgární. Příkladují mu jiný význam. Obtížně se proto dorozumívají se svými vrstevníky a dospělými mimo své prostředí. (MV ČR, 2008)

Tyto děti mají i jinou představu o čase a prostoru a orientaci v něm, neznají základní výrazy pro orientaci vpravo, vlevo, nahoře, dole. Nevnímají rozdíly mezi pojmy včera, zítra, hodina, minuta, pře něčím, po něčem. Hodina, den, týden je pro ně stejný úsek, proto se může zdát, že tyto děti lžou. (MV ČR, 2008)

### 3. Vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených romských lokalit

V současnosti hlavním cílem v oblasti vzdělávání a výchovy je taková úroveň vzdělání, která by zasáhla co nejširší populaci a ta dosáhla co nejvyšší úrovně vzdělanosti. Jelikož vzdělání umožňuje existenci a rozvoj společnosti a všech lidí v ní, hovoříme o vzdělanostní společnosti. Tento směr se týká i národnostních menšin a etnických skupin. (Balvín, 2004)

Zásadní změna v přístupu ke vzdělávání Romů s je zánik asimilačního tlaku, který byl dominantní v 90. letech minulého století. Podstatné je vládní usnesení č. 210 z 28. 4.1993, kdy toto umožňuje zřizovat přípravné ročníky, třídy s nižším počtem žáků, rozvoj multikulturalismu a uplatňování alternativních přístupů podle principů společenských tradic českého školství, ale i waldorfské pedagogiky. Od roku 1993 je vzdělávání romského etnika zřejmý diferencovaný přístup, který je založený na principu tolerance a respektování odlišností. (Kubátová, 2004)

Šotolová (2011) se domnívá, že jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému. Ten je povinen akceptovat ve výchovném a vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí a s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Škola je odpovědná za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství, pozitivní zrovnoprávnění při současném úsilí o cílevědomou orientaci všech dětí k respektujícímu soužití.

Ke stěžejním úkolům patří:

- Od 1. ročníku ZŠ čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků, která je důsledkem nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace.
- Formami a metodami práce, které jsou přiměřené situaci romských žáků, motivovat a pěstovat kladný postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělávání.
- Pro specifickou přípravu na povolání využívat co nejvíce přirozeného nadání a schopnosti romských žáků.

V některých hlavních úkolech shoduje Šotolová s se Bartoňovou, Bartoňová však některé stěžejní úkoly ve vzdělávání Romů rozšiřuje:

- Od nástupu do prvního ročníku čelit neúspěšnosti romských žáků, překonávat jazykové bariéry
- Vytvářet u žáků i rodičů kladný vztah ke vzdělání pomocí speciálních metod a forem
- Zřizovat třídy se sníženým počtem žáků s podporou asistenta pedagoga
- Romštinu jako nepovinný předmět zařadit do vzdělávacího programu
- Využívat modifikovaných programů např. Začít spolu a jiné
- Využívat schopnosti a nadání žáků pro přípravu budoucího povolání a zvyšovat nároky romských žáků k volbě povolání. (Bartoňová, 2009)

Stejně tak jako děti jiných etnických menšin, musí i romské děti v postoji ke vzdělání překonávat obtížné překážky. Jedná se obzvláště o převažující sociální znevýhodněnost, jazykovou bariéru, nepodnětné prostředí, ke kterému vyrůstají. Toto prostředí je typické nevyhovujícími biologickými, psychickými, sociokulturními podněty, které jsou nejlepší pro vývoj dítěte. Tato situace dále způsobuje sociální zanedbanost a předurčuje problémy a začátku školní docházky (Liba, 2006).

### 3.1 Přípravenost dítěte na vstup do školy

Pro další vzdělávací dráhu jedince má významný vliv předškolní výchova. Většina romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit žije v nepodnětném prostředí a tímto prostředím je znevýhodněna hned na samotném počátku vzdělávání. To se projevuje v nepřipravenosti zvládat povinnou školní docházku. (Bartoňová, 2009)

V předškolním období romské dítě vyrůstá převážně živelně. Psychologická vyšetření při zjišťování školní zralosti, vyhodnocují tyto děti jako nepřipravené na práci ve škole. (Šotolová 2011) Říčan k psychologickým vyšetřením zjišťující školní zralost dodává, že pro psychology je největším problémem, jakou metodiku zvolit. Jelikož romské děti vycházejí hůře v běžných i inteligenčních testech, nelze proto využít normy pro neromské děti. Až bude vypracovaná odpovídající metodika a testová baterie vyhovující pro testování romských dětí, zdokonalí se i diagnostika dyslexie, dysgrafie a dalších specifických poruch učení, jimiž jsou romské děti poměrně často postiženy. Následujícím

handicapem je, že tyto děti nejsou zvyklé komunikovat s dospělým „gádžem“, řešit úkol, rozhodovat se individuálně, z domova si nepřinesou návyk učit se. Z hlediska „gádžovské“ výchovy jsou tyto děti hodnoceny jako nesamostatné a osobnostně nezralé. (Říčan, 1998) Projevy dítěte tak nesou rysy pseudoretardace, která je výsledkem výchovné zanedbanosti. Školní zralost by tak měla být výsledkem působení rodiny, případně výchovné a vzdělávací práce mateřské školy. (Šotolová, 2011)

Liberální rodičovský styl výchovy s nízkou účastí na předškolním vzdělávání přispívá k horší připravenosti většího počtu romských dětí na vstup do primárního vzdělávání. Děti z těchto rodin nejsou cíleně vedeny ke zlepšování svých schopností a dovedností prostřednictvím didaktických pomůcek, knih a výtvarných potřeb. Většinu svého času tráví se svými vrstevníky, sledováním televize, na úkor času stráveného komunikací se svými rodiči. Školní docházku tak tyto děti zahajují bez potřebné podpory, s jinými informacemi a dovednostmi než děti z většinové společnosti. Rozdíly se projevují téměř ve všech oblastech: v sociálních a komunikačních dovednostech, v obecných informacích, v projevech chování, v dosažených předmatematických a předčtenářských dovednostech, v životním stylu, zkušenostech. (Gregar, Simonová, Straková, 2015)

Kaleja (2011) vychází z mnohaletých pozorování v monoetnických třídách a uvádí, že romské dítě je na vstup do předškolního vzdělávání připraveno jinak než dítě majoritní společnosti. V obecném měřítku je nejvíce omezeno v těchto následujících oblastech:

- Základní hygienické návyky – běžné dítě je má již zafixované
- Psychosomatická stránka osobnosti – dítě přichází do nového prostředí, v němž platí nová pravidla, s nimiž se ještě nesetkalo, nerozumí jim, nebylo vedeno k jejich dodržování
- Komunikační potenciál – slovní zásoba neodpovídá jazykové úrovni dítěte, některé děti nerozumí česky vůbec
- Jemná motorika – určována odlišnými podmínkami, možnostmi a vedením rodičů, absence tužek, pastelek, omalovánek a jiných pomůcek
- Elementární akademické poznatky – chybí pozorování, testy dětí, co v jakém věku zvládají např. barvy, počítání do 10, napsat své jméno
- Globální všeobecné poznatky – neumí pojmenovat druhy ovoce a zeleniny, názvy zvířat, předměty každodenní potřeby



Jedním z předpokladů, jak vyrovnat tyto handicapy, je snaha zařadit tyto děti do mateřských škol již od tří let. Poněvadž současná systém vyžaduje finanční platbu, romské děti ze sociálně vyloučených lokalit mateřské školy nenavštěvují. (Bartoňová, 2009)

Je tedy potřeba zvýšit počet pravidelně docházejících dětí do mateřských škol, a to alespoň dva roka před začátkem školní docházky a vytvořit v těchto školách příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí. (Šotolová, 2011)

Pravděpodobným řešením neúčasti romských dětí na předškolním vzdělávání je zvyšování počtu přípravných tříd základních škol zřizovaných při základních školách a základních školách praktických, zvyšovat nedostatečný počet asistentů pedagoga, rozšířit účinnost romských spolků, která mají ve svém obsahu zanesenou podporu integrace romských dětí do mateřských škol.

Cílem přípravné třídy základní školy je systematická příprava dítěte k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu, má mu pomoci se adaptovat na školní prostředí a předcházet tak případným neúspěchům na začátku 1. ročníku základní školy. Pro dítě je začátek školní docházky náročnou a důležitou zkouškou. Ve škole jsou na něj kladeny nové požadavky. Musí být schopno účastnit se sociálních činností, učit se pozorně sledovat vyučování a umět se podřídit učitelovu vedení. Na tyto nové nároky se dítě musí připravit. Skutečností ovšem je, že tyto děti, pro které jsou přípravné třídy zřizovány, mateřské školy většinou nenavštěvují. (Bartoňová, 2009)

Velké procento romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit v současné době nenavštěvuje předškolní zařízení a současná situace tento nedostatek ještě umocňuje. Proto MŠMT ČR došlo k závěru, že podle místních podmínek a konkrétní situace je možné přijímat některá z následujících opatření:

- Zakládat přípravné třídy, které by romským žákům umožnily zvládat jazykovou bariéru a získat základní sociální dovednosti
- Zřizovat od 1. ročníků třídy s malým počtem žáků
- Začlenit romské děti do zájmových hudebních, tanečních, pohybových a dramatických kroužků, aby děti zažily pocit úspěšnosti, který kladně působí na jejich vztah ke škole
- Vytvářet ve škole multikulturní prostředí, který by pozitivně zohledňovalo zvláštnosti dětí odlišného kulturně-národnostního původu

- Zvýšit odbornou připravenost učitelů, protože ti musí být schopni přijmout odpovědnost za každé dítě bez rozdílu sociálního a etnického původu.

Prostředky raná intervence by tak měly romským dětem se sociálním znevýhodněním zprostředkovat zkušenosti potřebné pro jejich všestranný rozvoj a školní docházku, které by jim jejich rodinné a širší sociálního prostředí bez této podpory jen obtížně poskytlo.

### 3.2 Základní školy

Nástupem dítěte do školy se významně mění postavení dítěte nejen v rodině, ale i ve společnosti. Již zápis do první třídy základní školy je významným mezníkem v životě dítěte a jeho rodiny. Role školáka je pro většinu dětí velmi náročná a spojená s plněním určitých povinností i nutností respektovat autoritu učitele. Jak je dítě hodnoceno na začátku školní docházky, výrazně ovlivňuje jeho další výkon, a pozitivní podpora mu může pomoci překonat jeho nejistotu z nového prostředí. (Vágnerová, 1999)

Balabánová (1995) dodává, že každé romské dítě, které nastupuje do prvního ročníku základní školy, se najednou ocitá samo. Je odděleno od matky i široké romské komunity, v naprosto cizím a jemu nesrozumitelném prostředí. Jelikož většina romských dětí nenavštěvuje mateřskou školu ani jiné předškolní zařízení, do školy vstupuje pouze se zkušenostmi v rodině. Při vstupu do školy se najednou ocitá v cizím nepřátelském prostředí. Nesetkává se tu s ničím známým, nejsou tu romští učitelé, výjimku tvoří školy, kde se postupně začínají objevovat romští asistenti pedagoga. (Člověk v tísni, 2002)

Dle Říčana je nástup do prvního ročníku v životě romského dítěte nesmírně významným a rozhodujícím okamžikem, ale Romové se často školy bojí. A proto je nutné, aby učitel hned na začátku první třídy přistupoval k tomuto dítěti, které možná neprošlo mateřskou školou ani přípravnou třídou s respektem a s individuální péčí. Za nejběžnější obtíže, s nimiž se učitelé romských žáků setkávají, považuje tyto:

- Bilingvismus, zvládnutí jazyka většiny i jazyka menšiny na různé úrovni
- Kulturní paranoia – nedůvěra a strach z majority
- Nadměrné zaměření na otázku k příslušnosti k etnické skupině

- Nevládní agresivita a touha po odplatě
- Nízká důvěra k zařízením a institucím majority
- Vnitřní nejistota plynoucí z konfliktu sociálních norem minority a norem majority
- Zvýšená vnímavost k diskriminaci
- Vyšší senzitivita k paradoxní komunikaci, která vede k pocitům méněcennosti a záporným postojům ke škole

Vzdělávání romských dětí v českých základních školách je v současné době vnímáno jako velký problém. Současné vzdělávání romských dětí ovlivňuje soužití romské minority s majoritou. Jelikož před rokem 1989 se sestěhovaly romské rodiny do neatraktivních lokací měst, začaly vznikat romské vyloučené lokality. Základní školy v těchto lokalitách byly a jsou tak spádovými školami, které děti z těchto lokalit navštěvují. (Balabánová, 1999)

Tyto školy mají v rámci nižšího stupně možnost otevřít pro romské žáky z vyloučených lokalit speciální romské mikrotřídy. Do těchto tříd jsou žáci výhradně zařazováni na žádost rodičů. Na pomoc žákům romského i neromského původu jsou na některých základních školách zřizovány třídy se sníženým počtem žáků s podporou asistenta pedagoga. Cílem je, aby tyto jedinci s edukativními problémy dokončili povinnou školní docházku na základní škole, umožnit jim volbu povolání a postupné začlenění romských sociálně znevýhodněných dětí do běžného života. Zařazení žáků do této třídy je možné jen se souhlasem zákonného zástupce a na základě vyšetření v psychologicko-pedagogické poradně. Nedostačující znalost českého jazyka, ale i adaptace na nové prostředí, může být pro romské dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí zařazeného do základního vzdělávání velkou překážkou. K jejímu překonávání pomáhá funkce asistenta pedagoga, který je přidělen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, v tomto případě se sociálním znevýhodněním. Souhra těchto dvou pracovníků-učitele a asistenta pedagoga je předpokladem k úspěšnému vzdělávání. Edukační proces zohledňuje individuální zvláštnosti žáků, využívá speciální postupy a metody práce, ale také se zaměřuje na praktické možnosti žáků základní školy, klade důraz na vytváření pozitivních vztahů mezi žáky romského a neromského původu, učí je toleranci a kooperaci, respektování kulturní a sociální situace. Základní školy vyučující podle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání mají ve svém upraveném školním vzdělávacím programu větší možnost reagovat na změnu podmínek školy a složení třídy, ve které se vzdělávají romští žáci se sociálním znevýhodněním. (Bartoňová, 2009)

Balabánová (1995) uvádí, že škola, do které chodí většina romských dětí se sociálním znevýhodněním, by se měla ještě vážněji zabývat co na své koncepci změnit, aby byla školou pro děti, které jsou jejími žáky. Mělo by jít především o vytvoření příznivé atmosféry ve škole, v přístupu k dětem a jejich rodičům; o změny v organizaci výchovně – vzdělávacího procesu; o curriculum, tj. rozsah obsahu výuky romských dětí v počátečních ročnících základní školy a o odpovídající metody a formy výuky. Dalším strategickým krokem je zapracování multikulturní výchovy do vzdělávacích programů. Při zpracování vzdělávacích programů využít možností dané Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a zohlednit kulturní identitu romských dětí a to tak, že do obsahů byla vřazena témata z romské historie, jazykové kultury (Bartoňová, 2009).

Šotolová zdůrazňuje, že mimořádného významu nabývá odpovědnost školy za kvalitu edukačního procesu, a proto je nutné od počátku školní docházky:

- Vytvářet příznivou atmosféru pro rozvoj romského dítěte a pěstování jeho pocitu lidské důstojnosti, tzn. poskytnout mu informace o historii a kultuře Romů, uplatnění jejich osobitých schopností, využití romštiny pomocí romských asistentů.
- Zřizovat od prvních ročníků málopočetné třídy k překonávání jazykových problémů a rozdílů v připravenosti na vzdělávání
- Zpracovat a uplatnit projekt tříd pro romské žáky s rozšířenou pohybovou, hudební výchovou.
- Ve školních družinách uplatňovat specifické zájmové činnosti orientované na rozvoj přirozených schopností a dovedností, jako je tanec a hudba.
- Zařadit romštinu jako nepovinný předmět.
- Zařazení výchovy, která je zaměřená na pochopení romské menšiny, její historii a kulturu.

### **3.3 Žák se sociálním znevýhodněním**

Termín sociální znevýhodnění je podle školského zákona speciální vzdělávací potřeba jako zdravotní znevýhodnění či zdravotní postižení. Proto, aby žák se sociálním znevýhodněním získal individuální péči na základě vypracovaného individuálně

vzdělávacího plánu, musí projít vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně, kde mu tato speciální potřeba bude zjištěna a následně bude navržen další postup. Paradoxem však je, že sociální znevýhodnění jde těžko zjistit či změřit. Psycholog ji v poradenském zařízení nemá, jak diagnostikovat, neexistuje test, šablona či norma, která by určila míru sociálního znevýhodnění nebo sociální znevýhodnění samotné. Žák se sociálním znevýhodněním se označují i žáci, kteří nemají podmínky pro úspěšné vzdělávání z důvodu zdravotního.

Dále Kolektiv autorů (2013) uvádí třemi faktory sociálního znevýhodnění:

- Nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání zákonnými zástupci, jejich nedostatečné vedení k domácí přípravě, špatná komunikace se školou.
- Jazyková bariéra
- Rizikové chování, které se objevuje v bezprostředním okolí dítěte, jako jsou různé druhy závislostí, násilí, zneužívání.

Školský zákon (2004) začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 je sociálním znevýhodněním pro účely tohoto zákona:

- Rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením či ohrožení sociálně patologickými jevy
- Nařízená ústavní nebo ochranná výchova
- Postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu území ČR

Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů, v roce 2011. Blíže specifikuje kategorii žáka se sociálním znevýhodněním, kterým jsou určena tzv. podpůrná opatření. Podle této vyhlášky se za žáka se sociálním znevýhodněním považuje žák, kterému jeho okolí neposkytuje potřebnou podporu k pravidelnému průběhu vzdělávání včetně efektivní kooperace zákonných zástupců se školou nebo žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Vítková (2004) definuje sociálně vyloučené žáky jako žáky, kteří pocházejí se sociálně, kulturně nebo jazykově odlišného prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z většinové populace. Někteří z těchto žáků se zařadí do běžné školy bez závažnějších problémů. Někteří se však setkávají s obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními pravidly, projevující se chování, jednání, odlišné stupnici hodnot, životním stylem, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání.

Sociokulturně bývají znevýhodněné děti menšinových etnik, cizinci, děti sociálně zanedbané či z nízké společenské vrstvy.

Při používání pojmu sociální znevýhodnění se rizikem stává nevyřčené směšování tohoto pojmu s příslušností k některé etnické nebo národnostní skupině. V ČR se jedná nejčastěji o Romy. (Kolektiv autorů, 2013)

### **3.4 Romští žáci**

Romský žák – romské dítě, vyrůstá ve svébytném prostředí, má jiný jazyk, uznává odlišné hodnoty. Do školního prostředí je zařazován jako jedinec se sociálním znevýhodněním. Jedná se žáky, kteří pocházejí ze sociálně nebo kulturně a jazykové odlišného prostředí menšin u nás žijících nebo nově migrujících menšin. (Sekyt, 2001)

Za romského žáka považuje Kaleja (2015) žáka, jehož rodiče se hlásí k romství, jsou si vědomi svého původu nebo jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých identifikátorů (antropologických, kulturních aj.), žáka, který mluví romským jazykem nebo etnolektem. Dále uvádí, že je to i žák, o jehož původu sociální pracovníci, učitelé, asistenti pedagoga vědí, že je romský žák, který pochází ze sociálně vyloučené lokality.

Romské děti vyrůstají v prostředí s odlišnou kulturou, odlišným jazykem, uznávající jiné hodnoty. Jejich rodina se svým výchovným stylem silně ovlivňuje vývoj celé jejich osobnosti. Jedno z hledisek, která ovlivňují možnost vzdělávat se, je rozdílnost romského jazyka a jazyka vyučujícího (Bartoňová, 2009). Aby romské dítě pochopilo význam slova, provází jeho vyslovení mnoho empatie, mimiky a gest. Jestliže učitel dostatečně neprožívá svůj výklad, tak romský žák přijímá pouze část informací a nerozumí jim. (Sekyt, 2001).

Romské děti jsou od raného dětství stimulovány jinak než neromské, v rodinách nejsou knihy, potřeby na kreslení. Jejich inteligence se rozvíjí jiným způsobem. Nemají dostatečně vyvinutou jemnou motoriku, jelikož jim chybí manipulace s hračkami. Děti často nemají doma ani kostky. Velmi dobře však ovládají manipulaci s penězi, umí nakoupit. Mají dobře vyvinutou sociální inteligenci. (Bartoňová, 2009)

Je známo, že romské děti mají sníženou schopnost rozlišovat realitu, fantazii a sny (Bartoňová, 2009). Nevnímají a neprožívají dimenzi času jako lineární veličinu přítomnosti, minulosti a budoucnosti. (Ševčíková, 2003) Romské děti nemůžeme tak motivovat budoucností, jelikož žijí současností. Vnímání souvislostí mezi věcmi a jevy probíhá pomaleji a velice těžce, děti se špatně orientují v nových situacích. V okruhu sluchového vnímání jim chybí fonemické uvědomění, nemají dostatečně vyvinutý fonemický sluch, důležitý pro zvládnutí dovednosti čtení. (Kaleja, 2011) Zvláštností zrakového vnímání je jeho nedostatečná aktivita, v praxi to znamená, že tyto děti mají problémy se zaměřením pozornosti, rozlišováním, analýzou, syntézou. (Sekyt, 2001) Hornák (2005) dodává, že v praxi to znamená, že romští žáci se nedokáží pozorně dívat, hledat a nacházet určité předměty, nedokáží selektivně prohlížet konkrétní části okolního světa, nedokáží se odtrhnout od výrazněji zajímavých aspektů vnímaného objektu, které jsou v daném okamžiku nepodstatné. Tato nedostatečná rozlišovací schopnost má za následek, že romští žáci mylně rozlišují předměty, které nesou nějaký společný znak, např. liška a vlk jsou považováni za psa.

Rozvoj myšlení se pojí k celkovému rozvoji osobnosti, umožňuje poznávat podstatná i všeobecná řešení problému. Romští žáci postupně zvládají jednotlivé myšlenkové operace, ale důležité je, aby učitel vycházel vždy od konkrétní operace přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Teoretické metody nového učiva musí být prezentovány co nejjednodušeji, v krátkém časovém úseku a pro dobré pochopení ještě podpořeny názorem. Učivo tak musí být předáváno zážitkovou formou. Myšlení mnohých romských žáků se utváří podmínkách, které nejsou dostatečné k plnohodnotnému smyslovému poznávání a rozvoji řeči. Slabá schopnost generalizace je základním nedostatkem myšlení, což se nadále projevuje v procesu učení těžkopádností v osvojování základních pravidel a pojmů. (Bartoňová, 2009) Podle Klímy (1998) je myšlení romských žáků nápadně dětinsky infantilní a emotivní, je motivované na bezprostřední užitek a prožívání. Mají dobrou schopnost řešit běžné praktické situace, které souvisí s uspokojováním aktuálních potřeb, buď vlastních, nebo ostatních členů rodiny. Cokoliv se děje mimo rámec osobní užitečnosti, je pro romského žáka těžko pochopitelné. Logické operace na jakékoli úrovni nemají pro ně žádný osobní význam, jsou tak méně tvořiví, přijímají skutečnost taková, jaká je a nesnaží se ji změnit.

Dále Bartoňová (2009) uvádí, že typická velká emotivita romských dětí, vede často k tomu, že nerozlišují mezi pravdou a nechtěnou lží. Jejich citové procesy lehce přecházející v afekty, zvláště pak vzteku a zlosti, a jejich nedostatečné ovládnutí volných projevů je

charakteristické hlavně pro dětský věk. Jelikož nejsou k rozvoji vůle vedeni ani ze strany rodičů, volní jednání není rozvinuté.

Nemají pocit viny, jejich činy neodporují jejich vnitřním normám, proto se z jejich pohledu nejedná o prohřešek. Trest je potom prožívají jako velkou nespravedlivost. (Hornák 2005)

Dle Říčana (1995) jsou romští žáci, více urážlivější, problémy řeší zlostí a hněvem a nepřipadá jim to nijak zvláštní. Tyto problémy s chováním pramení z nedostatků v oblasti sociálního učení, i když se nakonec ztotožní s různými společenskými normami, z pohledu majoritní společnosti je jejich socializace jen formální, jelikož tyto společenské nomy nejsou shodné s jejich pravidly romské společnosti. V běžném životě to znamená, že se podle nich nechovají. Bartoňová (2009) dodává, že romští žáci bývají hluční a nedokáží se soustředit na práci, špatně se soustředí a mají krátkou pozornost, informace přijímají pasivně. Často nevyřeší úkol, protože se na něj nedokáží soustředit nebo naopak jim chybí motivace k jeho vyřešení.

Častým jevem u romských žáků jsou egocentrické emoce, dobré je pro ně to, co je příjemné. Je u nich typické slabé řízení intelektem, proto se u romských žáků těžko vytvářejí vyšší city, jako je zodpovědnost, pocit povinnosti, vedení chování podle svědomí. Egocentrické je i chápání spravedlivosti, protože pro romské dítě je spravedlivé to, co naplní jeho potřeby. Štědrost je cíleny zjištěně, protože je pojmána jako – já ti dám, a ty mi dáš také. Chamtivost je důsledkem nedostatečného uspokojování potřeb. Velmi častá je absence intelektuálních citů, jako např. potřeba poznávání, zájmu o poznatky, nadšení a hloubavosti. (Trochtová, 2002)

U veřejnosti převládá názor, že romští žáci jsou muzikální a mají hudební schopnost. Spíše však jde o vlastnosti temperamentu, kdy se při vhodné hudbě romské děti dokáží okamžitě rytmicky pohybovat (Hornák, 2005). Bartoňová (2009) dodává, že v čem jsou romští žáci skutečně talentovaní, je jejich schopnost vnímat rytmus, muzikálnost, estetické cítění, sportovní zaměření. A to by mělo být výchozí, čeho využít, aby tito žáci získali respekt, potřebu a snahu vzdělávat se.



### 3.4.1 Školní úspěšnost romských žáků

Školní úspěšnost je jeden z mnoha procesů, jejichž prostřednictvím člověk uspokojuje potřebu být úspěšný, být přijímán a kladně oceňován, dále potřebu někam patřit a potřebu seberealizace. (Kolář, Šikulová, 2005) Aby mohly být děti ve škole úspěšné, musí ji především přijmout za svou. Škola by tak měla být pro děti místem, kam rády chodí a kde se dobře cítí. Romské děti, které přicházejí do škol se svou specifickou výbavou, nemají v naprosté většině naději na úspěch. (Balabánová, 1995)

Školní zralost, školní připravenost a následující školní úspěch jsou závislé především na vývoji osobnosti žáka. Základními faktory vývoje osobnosti je dědičnost, prostředí a výchova. Podle této linie je možné usuzovat, že struktura všech těchto faktorů u romských žáků je výrazně odlišná od dětí, které jsou vychovávány v socioekonomicky schopnější a kulturně odlišné vrstvě společnosti. Riziko školního neúspěchu se tak význačně stupňuje, a to i sekundárně směrem k inkluzi do společnosti jako celku. Děti, které se nedostaly během prvotní socializace dostatečného základu, jež by jim umožnil snadnější přizpůsobení se na školní prostředí, by tuto šanci měly získat od školy. Bohužel, současné školy v ČR jsou nastaveny tak, že jejich emancipační úloha a schopnost vyrovnání sociální asymetrie, je omezená. Sociální nerovnost je v ní spíše produkována než vyrovnána. (Svoboda, Morvayová, 2010)

Výzkumy opakovaně poukazují na znevýhodňování romských žáků na českém školách. Romští žáci jsou ve zvýšené míře vzdělávání mimo hlavní proud. Dříve tomu tak bylo ve zvláštních školách, nyní v základních školách praktických, dále ve školách a třídách vyučujících podle přílohy Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (Straková, Tomášek, 2009). Podle Výzkumu společnosti GAC, romští žáci mají 10krát vyšší pravděpodobnost, že budou vzdělávání mimo hlavní proud. Podle tohoto šetření je mimo hlavní vzdělávací proud v současné době vzděláváno 40 % romských žáků. Nevládní organizace udávají údaje ještě vyšší okolo 70 %. (GAC, 2009)

Všeobecně je známo, že ke vzdělávání romských žáků je potřeba zcela odlišného přístupu, na který zatím běžné školy nejsou připraveny. Jejich rozvoj by měl být zaměřen především na tvůrčí a humánní edukační proces. Zvýšený důraz by měl být kladen na nekognitivní složky osobnosti, především na emoce, city a uspokojování základních

potřeb. Pokud mají být romští žáci ve škole úspěšní, je potřeba v nich i v jejich rodičích rozvíjet lásku ke vzdělání, probouzet ducha i kreativitu a zároveň zachovávat a respektovat jejich osobitost a identitu. Při speciálně – pedagogickém vedení mají tito žáci ve většině případů předpoklady k rovnocenné akceleraci, k plnohodnotné socializaci a k příznivé tvorbě osobnostního růstu. Pro budoucí školní úspěšnost romských žáků by s jejich rodinami měli pracovat odborníci se základy psychologie, speciální pedagogiky, etopedie, sociální práce a romistiky. Zařazení dalších vzdělávacích aktivit, jako jsou různé doplňkové kurzy, psychomotorický či grafomotorický kurz, logopedická prevence, vhodná volba plánování volnočasových aktivit, by mělo v současné situaci více než vhodné. Jedním ze základních prostředků, který se při práci s těmito žáky osvědčil, je individuální doučování. Při úspěšném vzdělávání romských žáků se nejvíce osvědčila pravidelnost, vytrvalost, důslednost, princip názornosti, neklást přehnané cíle, ale postupovat po malých krůčcích. Základem pro úspěšnost romského žáka je trpělivost. Základem dobré praxe je i přímá asistence ve třídách romských žáků. (Šotolová, 2011)

### **3.5 Romští asistenti pedagoga**

Tato kapitola je zaměřena konkrétně na romského asistenta pedagoga, ale i tak v úvodu upřesníme nejprve profesi asistenta pedagoga a jeho náplň práce v obecném měřítku.

Dle Kendíkové (2017) pracují asistenti pedagoga především s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, a proto také zmiňuje ve své publikaci § 16 odst. 1 školského zákona, v platném znění, který tyto žáky definuje a mimo jiné zmiňuje typy konkrétních podpůrných opatření, mezi kterými je i využití asistenta pedagoga. Uvedený paragraf zpřesňuje a doplňuje vyhláška č. 27/2016 Sb., ve které je obecně charakterizována funkce asistenta pedagoga takto: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., 2016)

Dále dle této vyhlášky pracuje asistent pedagoga dle pokynů jiného pedagogického pracovníka s jedním i více žáky ve třídě a zajišťuje jejich individuální podporu v dosahování vzdělávacích cílů, a to při výuce i přípravě na ni, vede je k co nevyšší možné samostatnosti a pomáhá jim s pracemi zaměřenými na vytváření základních pracovních, hygienických a dalších návyků.

Asistent pedagoga může získat odbornou kvalifikaci několika možnými způsoby, popsány konkrétně v §20 zákona č. 562/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, v platném znění, počínaje absolvováním základního vzdělání a absolutoria studia pro asistenty pedagoga až vystudováním vysoké školy v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. I proto se dle dosaženého vzdělání rozdělují asistenti pedagoga do dvou skupin s poněkud odlišnými náplněmi práce. Do první skupiny patří asistenti pedagoga s minimálně středoškolským vzděláním s maturitou a odpovídajícím pedagogickým vzděláním. Tito asistenti mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě, v níž jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve škole s integrovanými žáky. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.,2016) Ve druhé skupině jsou asistenti se středoškolským vzděláním s výučním listem či základním vzděláním a absolvovaným kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga a ti jsou oprávněni vykonávat především pomocné výchovné práce. (Kendíková, 2017)

Přestože dnes již asistent pedagoga, především díky společnému vzdělávání žáků, pracuje téměř na všech typech škol, a to s širokým spektrem žáků, kteří mají nejrůznější specifické vzdělávací potřeby, v počátcích zavádění této pozice na školách šlo především o podporu dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Prvně byla tato pozice pokusně zavedena již v roce 1993 na soukromé základní škole Přemysla Pittra v Ostravě, a to díky iniciativě Biskupství ostravsko-opavského, Společenství Romů na Moravě a organizaci Nová škola. (Barrister a Principal, 2005)

Podle Němce a kol. byly první pozice asistentů pedagoga zřizovány především z iniciativy některých aktivních ředitelů škol a hlavní inspirací jim byl fungující model z Velké Británie. V této době do této pozice nastupovali téměř výhradně asistenti z řad romského etnika. (Němec, 2014)

Již v publikaci od Portika (2003) je uvedeno, že jednou z možných cest k motivaci a postupné úspěšnosti vzdělávání romských žáků mohou být vzory, ideály a významné osobnosti, v tomto případě především učitelé, kteří mají na žáky veliký vliv.

Bohužel romských učitelů je velmi málo, a proto se nabízí využití pozice romského asistenta pedagoga, kterých je o poznání více.

K zařazení této pozice do státem zajišťovaného vzdělávacího systému došlo až v roce 1997. V tomto roce vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR oficiální dokument, který se jmenoval „Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole“. Díky němu bylo ředitelům škol, které navštěvovalo větší množství žáků z romského etnika, umožněno zřídit pozici romského asistenta pedagoga. Od této chvíle bylo možné pozorovat obrovský nárůst těchto pozic, což dokazuje, že o romského asistenta pedagoga byl a je veliký zájem. Mezi hlavní činnosti romského asistenta měla patřit pomoc pedagogům při komunikaci s romskými žáky při výchovně vzdělávacím procesu, individuální přístup k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží, pomoc při mimoškolních aktivitách, komunikace s rodiči žáků a aktivní spolupráce s romskou komunitou v okolí školy. (Němec, 2014)

Podle Vašečky a Veldové zřizování takových asistentů učitele významně přispívá ke zlepšení školních výsledků dětí z romských komunit a pozitivně ovlivňuje integrační proces. (in Šimíková, 2004)

Učitelé hodnotí působení takového asistenta, všude tam, kde byl na tuto pozici vybrán vhodný kandidát, pozitivně. Konkrétně se prý zlepšila komunikace s romskými rodiči, docházka romských žáků do školy, disciplína v hodinách, zvýšila se aktivita v mimoškolních činnostech a je možné individuálně se věnovat slabším žákům. (Pape, 2007)

V letech 2000 a 2001 došlo k oddělení pojmu asistent pedagoga od návaznosti na romské etnikum, a to vydáním metodického pokynu MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. „Podle tohoto pokynu byla profese romského asistenta zrušena a nahrazena funkcí vychovatel – asistent učitele, která měla být zřizována ve školách a školských zařízeních s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků.“ (Němec, 2003:14- 15) Na základě této úpravy byla náplň práce vychovatelů-asistentů pojata obecněji a zahrnovala především pomoc žákům při klimatizaci na školní prostředí, spolupráci s rodiči žáků a spolupráci s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy. Tato funkce vychovatele-asistenta pedagoga existovala v českých školách až do konce roku 2004.

Od roku 2005 byla pozice nahrazena tzv. asistentem pedagoga, který s jistými právními úpravami funguje v našich školách dodnes. V dnešním pojetí tedy profese asistenta

pedagoga není již nijak vázána na etnickou příslušnost žáků. Pokud se tedy dnes setkáme s pojmenováním „romský asistent“, myslí se tím pravděpodobně asistent pedagoga, který pochází z romského etnika. (Pape, 2007)

### 3.6 Učitelé v romské škole

Pedagogická práce s romskými žáky je náročná, vyžaduje vysokou míru odolnosti, pružnosti, houževnatosti a nezdolnosti. (Kaleja, 2015) Výchovu a vzdělání romských dětí nejlépe zvládne učitel, který se na práci s těmito dětmi připraví už během studia nebo ti, kteří praxi získají zkušenostmi a své vědomosti s i doplní dalším studiem zaměřeným na práci s romskými dětmi. (Habart, 1998)

Hornák (2005) uvádí, že podrobnější požadavky na učitele romských žáků by měly vycházet nejdříve z podrobnějších všeobecných požadavků kladených na profesionální kvality v těchto oblastech:

- Pedagogická komunikace (komunikace na sociální a odborné úrovni)
- Pedagogická diagnostika (diagnostikovat stav, podmínka a stav učení se žáka, hodnotit výsledky a činnost žáka, ale i ty své)
- Pedagogické prognostiky (plánovat řídicí činnost ve vyučování, prognózovat postup žáka při učení se)
- Didaktická interpretace vědeckého obsahu vyučovacího předmětu

Dále z požadavků na speciální znalosti:

- Základy romistiky (etnografických, historických, kulturních a jazykových charakteristik Romů)
- Sociální podmínky a sociologické aspekty výchovy
- Psychologicko-pedagogická dovednost v oblasti empatie, rozvoj motivace, kreativity a aktivity
- Netradiční didaktické postupy a přístup, formy a metody podporující zvědavost, aktivitu a chuť učit se

To znamená, že romský učitel by měl rozumět chování a jednání romských žáků, poznat sociální strukturu minoritních skupin populace. Měl by znát jejich kulturu a historii, měl by mít informace o rodinném zázemí každého žáka. Především pak musí mít zájem na odstranění předsudků, dávat najevo svůj respekt k menšině a odpor k rasizmu.

Dle Leneza (in Horňák, 2005) by učitel romských žáků měl dokázat vytvořit ze třídy výchovné společenství, přijmou dítě takové, jaké je, připisovat dětem pozitivní vlastnosti, formulovat jasná a splnitelná pravidla, na negativní jevy reagovat poukázáním na jejich negativní důsledky, žáky pozitivně motivovat, odměny a tresty používat opatrně, děti zapojovat do výchovného procesu.

Učitel romských dětí musí být lékař, psycholog, pedagog, kněz v jedné osobě. V oblasti zdraví se radí s lékařem a musí respektovat lékařská hlediska, v oblasti poznání osobnosti a její dynamiky se radí s psychologem, ale je sám i psychopedagogem, který pozná osobnost a její vývoj. Dále musí být vychovatelem a edukátorem, který zná zákonitosti učení a nejvíce však učení sociálního, neklade důraz na vědomosti, ale na poznávací funkce osobnosti. Nakonec kněz, který dává víru člověku v to, že může být lepší, než je. (Zelina, 1996)

Balvín (2004) uvádí, že z pozorování atmosféry na školách i z přístupů učitelů velmi často zaznívá skepse a pesimismus z práce s romskými dětmi bývá v mnoha případech považována za zbytečnou. Nejtěžší je pro učitele romských dětí, aby se sám učitel vnitřně a eticky vyrovnal s faktem, že neučí děti svého národa, ale národnosti jiné, jejichž kulturu by měl respektovat a podílet se na jejím rozvíjení. Kaleja (2011) k tomuto tématu dodává, že osobnost učitele romských žáků se má vyznačovat interkulturní citlivostí, která představuje:

- Ochotu pracovat s romským etnikem
- Schopnost respektovat zvláštnosti etnických žáků
- Dobré sociální vlastnosti
- Znalost etnika – učitel, který zná a umí pochopit existenční problémy, má k tomuto etniku značně blíže
- Znalost základů jazyka etnika – učitel tak dokáže pochopit lingvistické obtíže romských žáků. Má obzvláště významnou roli při výuce jazyků. Sama znalost

obohatí profesionální přístup učitele, zejména v hudební výchově, zazpívá-li učitel romskou píseň, ukazuje žákům, že si váží romské kultury.

- Ochotu poskytnout primární poznatky o kultuře etnika – učitel by měl být ochoten sdílet s romskými žáky poznatky o jejich kultuře, historii a jazyku. Je velice nešťastné, že romský žák prožívá ve škole devět let svého života a nedozví se nic o své kultuře a historii.
- Přísnu spravedlnost vůči všem žákům –bez rozdílu romští žáci oceňují a vyžadují ji a učitel sebe i žáky vyvaruje nedorozumění a nepříjemných situací.
- Prosociální charakter řešení výchovných a vzdělávacích problémů – učitel by si měl uvědomit, že používání trestů, omezení a zákazů ničeho nedosáhne. Prosociální charakter řešení obtíží znamená navázat opravdovou, upřímnou komunikaci mezi učitelem a žákem. Je přinejmenším nutné konflikt řešit okamžitě a neodkládat ho. Mluvit otevřeně, konkrétně a jasně a vždy zachovat klid. Následně dát žákovi najevo, že ho jeho nemístné chování velice mrzí a zaráží.
- Citlivou aktivní a aktivizující komunikaci s rodiči – v komunikaci s rodiči by měl učitel romského žáka pozorný a nejednat ukvapeně, vyzdvihovat pozitivní stránky žáka, motivovat rodiče k výchově.

Učitele s romským původem stále v českém vzdělávacím systému postrádáme. Bylo by to jistě pozitivem pro majoritní společnost i pro sociokulturně znevýhodněnou minoritu. Z pohledu interkulturní citlivosti a z hlediska sociální spravedlivosti by tento učitel vyrovnal příležitosti jinak vnímané znevýhodněné komunity. (Kaleja, 2011)

### 3.6.1 Učitelé v náročných situacích a jejich zvládnání

Na učitele jsou ze strany společnosti vyvíjeny velmi často vysoké nároky a očekává se od nich, že své žáky budou vychovávat a vzdělávat dobře, zároveň je budou podporovat a pomáhat jim v nesnázích a budou jim silnou oporou v situacích, které se netýkají přímo výuky. Vedle odborných znalostí a praktických zkušeností se do práce učitele promítají i jeho vlastnosti. Učitel je do své práce často i zainteresován osobně, vytvářením vztahu

se žáky, zná jejich osobní problémy, ale i problémy rodinné. Jelikož v našem školství chybí jakákoli systematická péče o duševní zdraví učitelů, tak udržení zdraví, psychické pohody, pracovní výkonnost, ale i výkonnosti v osobním životě, je pro učitele nedohledným cílem. Nízké ocenění učitelské profese, ale přitom kladený důraz na jejich profesionalitu, je u učitelů příčinou podléhání stresu, který může vést až k syndromu vyhoření, aniž by si to sám učitel připouštěl. (Kolektiv autorů, 2011)

### 3.6.2 Stres a jeho příčiny stresu

Stres je nepříznivě prožívaná psychická zátěž, se kterou se člověk neumí vyrovnat. (Langová a kol., 1992) Je druhem psychofyzické reakce na vnitřní a vnější zátěž. Stav únavy, špatného zdravotního stavu, depresí, které způsobují vyčerpávající, sklíčující a emočně vypjaté situace. (Kolektiv autorů, 2011)

Nejčastější zdroje stresu (zátěže), které mají vliv na jeho fungování pedagoga ve výchovném a vyučovacím procesu rozdělují Řehulka a Řehulková (1998) takto:

- Fyzická zátěž – jedné se především ocelkovou fyzickou únavu, bolesti nohou, problémy s hlasem.
- Mentální zátěž – obsahuje nároky na zpracovávání informací, které zatěžují především myšlení, paměť, pozornost a rozhodování. Nejvíce zatěžující považují sami učitelé psychologické procesy, které souvisí s psychologickou prací se žáky, vedením a řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáka.
- Emocionální zátěž – je reprezentována afektivní odezvou veškeré pedagogické práce a nejvýznamnější zátěží v učitelské práci. Jelikož se učitel často ve vztazích mezi učiteli a jednotlivými žáky angažuje velmi silně osobně a emocionálně, tyto emoce se pak stávají důležitým činitelem podílejícím se na pracovním uspokojení učitele. Emoční vztahy mezi učiteli a žáky jsou někdy nevyrovnané, nestabilní a konfliktní.

Z hlediska učitelů zkoumal stresory spjaté s učitelskou profesí Paulík a Holeček (1998), kteří podle výzkumu sestavili seznam se čtrnácti stresorů:

- Prestiž-nízké společenské postavení



- Neodpovídající plat
- Podřizování se administrativě
- Nedostatek času na relaxaci a odpočinek
- Učení ve třídách s různou úrovní žáků
- Nedostatečná spolupráce s rodiči
- Problémové chování žáků
- Nekvalitní postoje žáků k práci
- Nedostatek potřeb a pomůcek
- Učení ve třídách s velkým počtem žáků
- Práce spojená se spěchem a shonem
- Potíže s motivací žáků
- Absence školních pomůcek u žáků
- Nedostatek prostoru pro skupinovou práci

### 3.6.3 Syndrom vyhoření

Nazývaný také Burn-out syndrom je stav vyčerpání fyzických i psychických sil. Provází ho ztráta osobního zaujetí pro práci, profesního zájmu, doprovázené pocitem zklamání a stereotypu. (Hartl, Hartlová, 2000)

Dle Hagemanna (2012) onemocní syndromem vyhoření především učitelé, kteří učí dvacet a více let. Své práci se věnovali s plným elánem a velkým nadšením, ale změny personální situace ve vedení školy nebo paradigmatická změna přechodu od orientace na samotný proces k orientaci na výkon uvádí mnoho postižených jako příčiny vyhoření. K tomu se ještě přidávají zkušenosti s násilím a pocity, že je člověk ponechán bez pomoci, bez podpory ostatních učitelů, mobbing, pocit nevyhovujícího ocenění dosavadního výkonu a znevýhodnění pracovní dráhy.

Burn-out syndrom má podle Auger, Boucharlat (2005) několik příčin, především v oblasti sociální i psychologické:

- Znevažování učitelského povolání – společnost, rodiče i žáci, vnímají profesi učitele čím dál rozporuplněji, a tak řada učitelů trpí nedostatkem uznání z jejich strany.

- Pochybnosti o hodnotě vzdělání – stále více učitelů pochybuje o užitečnosti toho, co žáky učí, a tím i o vlastní užitečnosti.
- Odmítání autority
- Změna role učitele – dnešní učitelé musí plnit ještě jiné role (vychovávat a socializovat žáky), ti ovšem na tuto situaci nejsou připraveni a ní na to připravena ani škola.
- Rozpor mez idealizovanou představou vzdělání a realitou praxe
- Nepružné vzdělání učitelů - další vzdělávání učitelů je zaměřeno pouze na odborné znalosti, nikoli na kompetence učitelů a nato, co je v praxi po nich požadováno.

U učitelů romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit je možno se setkat s různým reakcemi a postoji. Od pojetí vzdělávání těchto dětí jako svůj osobní úkol až po rezignaci na jejich vzdělávání na základě negativních zkušeností. Proto by učitel měl dodržovat několik zásad, které mu pomáhají v předcházení stresu. Obtížná práce s jedním romským dítětem neznamená, že vždy, když ve třídě bude romské dítě, nastane učiteli opět těžké období, proto by učitel neměl jednu situaci zevšeobecňovat na všechny další. Důležité je, aby učitel se zaměřil pouze na konkrétní problém, a ne na dítě nebo celou rodinu, udržovat si profesionální odstup od problému, nepovažovat neúspěchy žáků za své vlastní a vyhýbat se přenášení pracovních problémů do svého osobního života. (Kolektiv autorů, 2011) Péči o vlastní psychické zdraví by se měl každý učitel věnovat preventivně, musí si najít pro sebe optimální formu relaxace, podle vlastního osobního založení. Důležité je najít si pro tuto aktivitu dostatek času i během všedních dní. Obecně platí, že lidé v pomáhajících profesích, kde je člověk v neustálém kontaktu s lidmi, čelí často nečekaným a krizovým situacím. Proto je pro ně velmi důležité, aby si tyto lidé osvojili rychlé metody navozující zklidnění. Např.:

- Účelné plánování - podrobné plánování aktivit (nejlépe týdenních), nejen těch, které využije učitel přímo ve vyučování, ale i těch ve volných hodinách a po vyučování. Je důležité zvážit, které činnosti jsou ve skutečnosti nezbytné a které je možné vynechat (konzultacím s rodiči se věnovat jen v konzultačních hodinách, nedávat rodičům své osobní číslo, přípravu na vyučování a opravy sešitů, provádět v pracovní době ve škole)
- Rozložení problému - při řešení složitého problému nebo krizové situace vytýčit si postupné kroky, které vedou k vyřešení situace.

- Ukončení práce – vytvoření rituálu po ukončení práce a odchodu domů (převléknout se do jiného oblečení, poslech hudby).
- Stop akutnímu stresu a shonu – pokud se učitel cítí ve stresu, změni činnost. Provést dechová cvičení, pohyb, být chvíli o samotě, sdílení problému s druhým člověkem.
- Dechová cvičení
- Zvyšování kvalifikace – účast na školeních, seminářích a kurzech napomáhá učitelům k získání nových vědomostí a poznatků, ale i ke zvýšení jistoty a sebevědomí. K tomu také přispívá setkávání s kolegy ostatních škol, kteří se potýkají se stejnými druhy problémů.
- Sdílení problému – zavedení pravidelné supervize, která je vedená externím odborníkem. Další možností je zavedení pravidelných kazuistických seminářů nebo tematických skupin, kde si učitelé sdílejí své pozitivní i negativní zkušenosti. (Kolektiv autorů, 2011)

### 3.7 Shrnutí teoretické části

Pakliže shrnu obsah teoretické části práce s ohledem na tematickou oblast orientovanou na specifika práce učitele ve VL s romskými žáky základních škol, začnu především v prostoru vykonávání profese pedagoga a tj. primární škola ve vyloučené lokalitě. Tento prostor je totiž natolik odlišný od hlavního proudu základního vzdělávání, kde většina dětí ve třídě má intaktní charakter majoritního typu. Učitel, který se rozhodne pro působení na takové škole, musí být osobnostně, informačně, tak i vzdělanostně natolik vybaven, aby výchovu a vzdělání romských dětí vykonával kvalitně a nebyl tak ohrožen syndromem vyhoření již v začátku své kariéry. Specifikem takové vybavenosti je zejména komunikace, která musí být nakloněna k žákům na sociální úrovni, tak i odborný obsah musí reagovat na skupinu, již pedagog vzdělává. Důležitým prvkem je především základní znalost romského jazyka, tak souvislostí spojených s romskou kulturou obecně. Tyto segmenty výchovy a vzdělávání často v procesu edukace absentují, což jednoznačně práci determinuje a pakliže je pedagog ovládá, žáci tuto znalost pozitivně hodnotí.

Dále by během výchovy a vzdělávání učitel měl zvládnout diagnostikovat stav a nastavit tak podmínky, za kterých lze daného jedince či skupinu edukovat, tak dokázat

adekvátně hodnotit práci žáka, ale zároveň měl být schopen vlastního sebehodnocení. Na základě získaných informací pak následně může vytvářet prognostiku pro vhodný postup práce, tak didakticky interpretovat obsah předmětu.

Specifickou roli učitele vnímám především v oblasti znalosti sociálních podmínek života těchto dětí, jedinečné socializace v odlišném prostředí domácnosti, tak v roli psychologa, rádce, který se dokáže vcítit do situací, které by ve vzdělávacích institucích v jiných částech města či obce nikdy nezaznamenal. Výrazným specifikem učitele ve VL je především vytrvalost, snaha improvizovat a hledat netradiční vzdělávací možnosti, které souvisí s životem současné generace mladých Romů. To vše dělat za účelem oslovení, nadšení pro vzdělávání a osobnostního růstu jedince a celé skupiny žáků. Takové pedagogické předpoklady pak mohou vést k posunu samotného žáka, speciálně v oblasti uvědomění si možných důsledků případné nezdravé výchovy v rodině či výchovy kulturně zcela odlišné od norem v majoritních primárních skupinách, tak v omezení vlivu sociálně patologických jevů, jejichž existence v prostředí VL je zcela přirozená.

Narážíme na tak zásadní téma, a to je rizikové chování. VL je místem s vysokým výskytem nezaměstnanosti, obchodu s chudobou, tudíž vysokou úrovní finanční negramotnosti, tudíž i vysokým podílem obyvatel s exekucemi (často kumulovanými), rozšířeným užíváním návykových látek, existencí prostituce už od nejútlejšího věku, tak agresivitou nebo značnou migrací ad. S tímto prostorem je spojena absence běžných služeb jako je lékař, obchodu s potravinami, kvalitní dopravní obslužnosti apod. Někdy chybí i zcela přirozené věci jako je dětské hřiště. To vše učitel musí znát. Musí vědět, v jakém prostředí žijí děti, které vzdělává. Děti už odmala se totiž s těmito jevy setkávají jak ve veřejném prostoru, tak v domácím prostředí či prostředí příbuzných.

Specifikem chápu i kognitivní limity žáků, které jsou determinovány chybějícími modely odlišného modelu chování a jednání, kupř. skrze zkušenosti jako je dovolená, pravidelná účast na volnočasových aktivitách, procházky či společné konverzace s rodiči, natož hraní si s nimi za použití didaktických hraček či četby před spaním. Tento nepodnětný styl ve výchově se nejvíce projevuje právě při střetnutí se školní docházkou už v rámci povinného posledního roku mateřské školy. Avšak výrazně pozitivně hodnocené jsou schopnosti spojené s běžnými pracemi v domácnosti, zacházení s penězi apod.

Učitel, který se rozhodl pro práci s dětmi v takové lokalitě, ví, že se jedná o jedince, na které je ostatní společností pohlíženo tzv. skrze prsty – fungují zde v rozšířeném hledisku prvky dezinformace, stereotypního chování, hostilita a negativně hlubší odsouzení

nevhodného chování veřejností, zejména tou majoritní. Jedním a často jediným spřáteleným kooperujícím aktérem jsou spolky v neziskovém segmentu, které se snaží napomáhat prostřednictvím svých sociálně-pedagogických služeb. Ať už se jedná v počátku o předškolní kluby nebo nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, která nabízejí nejen doučování, ale podporují znalosti a dovednosti v řadě tematických okruhů i skrze tzv. kroužky. Tyto služby nevýdělečného charakteru tak zároveň vypomáhají na poli práce s rodiči či jinými zákonnými zástupci v oblasti posilování základních kompetencí, a to například skrze sociálně aktivizační služby.

Výrazným specifickým prvkem práce učitele ve VL je vysoké zatížení, vedoucí ke stresu či dokonce k syndromu vyhoření. Burn-out syndrom je závažný jev, který devastuje nejen pedagoga samotného, ale obecně i vzdělávání této specifické skupiny žáků zapříčiňující vysokou fluktuaci učitelů na školách ve VL a obtížné vyhledávání nové pracovní síly.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 4. Výzkumný problém a výzkumný cíl

Vzdělávání žáků na primární úrovni v oblasti sociálně vyloučené lokality z pohledu pedagogů se významně odlišuje od procesu při výkonu pedagogické práce na školách běžného proudu v sociálně silnějších a nevýrazně segregovanějších částech měst a obcí, na školách s převažujícím počtem intaktních žáků. Abych mohla popsat tyto odlišnosti při práci s těmito dětmi, zvolila jsem si výzkumný problém orientovaný na její specifika. Tento problém má deskriptivní charakter. Popisný druh nás tedy vede k otázce „jaká jsou specifika práce učitelů primární školy ve vyloučené lokalitě?“

Hlavním cílem výzkumu je popsat specifika práce učitelů základní školy v sociálně vyloučené lokalitě. Detailněji jsem se zaměřilo na jejich motivaci a demotivaci k jejich práci, ale i jejich postoje a zkušenosti se vzděláváním romských žáků ve škole ve vyloučené lokalitě.

Pro účely práce jsem si položila tři výzkumné otázky:

Otázka č. 1: S jakými problémy se potýkají učitelé základních škol ve vyloučené lokalitě?

Otázka č. 2: Jaké jsou názory a zkušenosti se vzděláváním romských žáků ve vyloučené lokalitě?

Otázka č. 3: Jaká je jejich motivace ke vzdělávání romských žáků ve vyloučené lokalitě?

### 5. Výzkumná metodologie a výzkumný nástroj

S přihlédnutím ke složitosti celé problematiky, a jelikož výzkumné otázky jsou deskriptivního charakteru, jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumu.

Kvalitativní přístup je proces zkoumání problémů a jevů v původním prostředí. Cílem tohoto přístupu je získat komplexní obraz těchto jevů, které jsou založeny na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi účastníkem výzkumu a badatelem. Záměrem výzkumníka,

který provádí kvalitativní výzkum je pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jakým způsobem lidé chápou, vytváří a prožívají sociální realitu. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Hlavním zdrojem získaných dat pro zpracování výzkumné části byly polostrukturované rozhovory s učiteli učícími na školách ve vyloučené lokalitě. Tato metoda byla zvolena s ohledem na charakteristiku výzkumného vzorku, aby tak bylo dosaženo lepšího vzájemného porozumění mezi tazatelkou a dotazovanými. Ačkoli se jedná o rozhovory polostrukturované, poskytují lepší flexibilitu. V případě potřeby je možné znění položených otázek během rozhovoru přizpůsobovat nebo dotazovaným v případě potřeby vysvětlit jejich význam.

Tyto rozhovory byly následně přepsány do transkriptů a data z nich poté zpracována metodou otevřeného kódování. Transkripty jsou přiloženy

Pro polostrukturovaný rozhovor se vytváří určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se tazatel účastníků ptá. Je možné měnit pořadí otázek a podle potřeby a možností toto pořadí upravit, aby se z rozhovoru vytěžilo maximum. Při polostrukturovaném rozhovoru je možné použít následné inquiry, upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. To znamená nechat účastníka rozhovoru vysvětlit, jak danou věc myslí, ověřit si správné pochopení a interpretaci odpovědi. Důležité je kladení doplňujících otázek, rozpracovávání témat do hloubky, do jaké je to užitečné vzhledem k cílům a výzkumným otázkám. (Miovský, 2006)

Kódování představuje operace, s jejichž pomocí jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sled rozbit na jednotky. Těmto jednotkám jsou následně přidělena jména, s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. (Švaříček, Šed'ová 2007)

Jedná se o rozčleňování množin a souborů na dílčí celky (segmenty), jejich následné pojmenování a třídění, klasifikování a kategorizování. Toto se během rozborů několikrát opakuje a postupně vyjasňuje a zpřesňuje. Díky tomu lze potom pracovat s obsáhlejšími datovými soubory. (Reichel, 2009)

## 6. Charakteristika výzkumného prostředí a souboru

Výzkumná práce a sběr dat probíhal na škole ve vyloučené lokalitě ve městě Ústí nad Labem, a to na Základní škole Předlice

Do školy v Předlicích dochází celkem 225 romských žáků. Kapacita školy je 230 žáků, škola je celá romská a není přitom školou praktickou. Je to zařízení komunitní, protože od roku 2003 provozuje komunitní centrum, v němž se nabízí volnočasové aktivity pro děti i dospělé jako je taneční, pěvecký kroužek, hra na kytaru, hra na klávesy a hra na bicí. K dispozici je nízkoprahové centrum „Domeček“, které zajišťuje organizace Člověk v tísni, a víceúčelové hřiště. Vzdělávací instituce má i své školní pedagogické centrum.

Na školu se vztahuje výjimka MŠMT ČR, která se týká počtů žáků ve třídě (maximálně 17), dofinancovává ji školský odbor Magistrátu města Ústí nad Labem. Organizace má k těmto účelům upravený školní vzdělávací program. (GAC, 2009)

V roce 1992 škola poprvé otevřela ročník přípravné třídy a funkci první asistentky pedagoga. V současné době pracují na škole 4 romští asistenti pedagoga.

ZŠ Předlice si dokázala udržet prestižní členství v organizaci Školy UNESCO, dále spolupracuje se spolkem Kheroro a Black & White, Úřadem práce ČR s pobočkou v Ústí nad Labem, Městskou policií v Ústí nad Labem, Policií ČR, s organizací Člověk v tísni – předškolním klubem Stromeček a NZDM Domeček.

Žáci z této školy jsou ze 100 % děti ze sociálně vyloučených rodin, proto předlickou školu lze jako jedinou v Ústí nad Labem považovat za zcela ghettoizovanou, ostatní rodiče dávají své děti jinam. (GAC, 2015)

### 6.1 Popis výzkumného vzorku

Pro své výzkumné šetření jsem oslovila 10 pedagogů ze dvou různých škol ze dvou různých vyloučených lokalit. Předpokládala jsem, že pedagogové z jedné školy budou mít s tématem mého výzkumného šetření problém, ti mě také nakonec odmítli. Nejčastějším důvodem byl strach z otevřeného upřímného rozhovoru na poměrně citlivé téma ve městě s velkým počtem vyloučených lokalit, dále narušení anonymity i přes upozornění, že



rozhovor je anonymní, tak odmítnutí vzniklo kvůli pracovní zaneprázdněnosti. Pedagogové z druhé školy – ZŠ Předlice - byli vstřícnější, ujist'ovali mě, že se o daném problému nebojí upřímně hovořit, naopak byli potěšeni, že se o jejich práci někdo zajímá.

Usilovala jsem tedy o vytvoření výzkumného vzorku, kde budou zastoupeni muži i ženy s rozdílnou délkou pedagogické praxe. Vzhledem k omezenému výběru respondentů se mi nepodařilo dosáhnout všech parametrů na 100 %. Detailnější údaje o jednotlivých respondentech jsou uvedeny v tabulce č. 1.

**Tabulka č. 1 – Charakteristika výzkumného vzorku**

<b>Respondent</b>	<b>Věk</b>	<b>Počet let pedagogické praxe</b>	<b>Počet let praxe ve VL</b>
P1	25	4	4
P2	61	35	30
P3	41	11	11
P4	57	27	7
P5	33	9	9

Zdroj: vlastní, 2019

Rozhovory se konaly po předchozí osobní domluvě u dvou respondentů ve škole, jednotlivě u pedagogů ve třídě; u tří respondentů jednotlivě v jejich domácím prostředí. Před začátkem rozhovorů byli všichni respondenti seznámeni s cílem a tématem mé práce, ujistěni o zachování anonymity, prostor byl ponechán i případným dotazům. Všichni souhlasili s nahráváním rozhovoru na nahrávací zařízení.

Rozhovory, které byly vedeny na půdě školy, se uskutečnily hned po poslední vyučovací hodině pedagoga. Byla na nich znát již únava po celém dni s dětmi, proto se snažili celý rozhovor urychlit. Jejich odpovědi na některé otázky byly poměrně stručné. Rozhovory, které byly vedeny v domácím prostředí pedagoga, se uskutečnily o víkendu, respondent měl již možnost psychického i fyzického odpočinku, proto jejich odpovědi byly obsáhlejší, vedeny více do hloubky tématu. Celá atmosféra rozhovoru byla uvolněnější a příjemnější.

V rámci realizace výzkumu nevznikla žádná významná bariéra.

## **7. Výsledky výzkumného šetření**

### **7.1 Kódované oblasti**

Po provedení analýzy získaných dat bylo zjištěno, jaká jsou specifika práce učitele ve vyloučené lokalitě. Zjistila jsem nejen jejich motivaci k práci ve vyloučené lokalitě, přístup k romským žákům a jejich rodinám, názory a zkušenosti se vzděláváním romských žáků, ale i aspekty, které by jim usnadnily práci. K analýze dat byla využita metoda otevřeného kódování, která mi usnadnila první uspořádání dat. Následně jsem identifikovala témata a přiřadila k nim vhodná označení.

Metodou otevřeného kódování jsem zjistila tyto kategorie a kódy:

#### **1. Motivace učitelů**

- Zkouška, výzva
- Zajímavá práce s dětmi
- Kolektiv, vedení školy

#### **2. Specifika vzdělávání ve vyloučené lokalitě**

- Osobní přístup učitele
- Osobní příklad učitele
- Pravidla, hranice mantinely
- Řešení konfliktů
- Snižování nároků
- Záškoláctví
- Rodina žáka
- Žák na 2. stupni

#### **3. Aspekty usnadňující práci učitelů ve vyloučené lokalitě**

- Sociální systém, organizace
- Další odborníci ve škole
- Spolupráce s rodinou
- Školní finance, pomůcky

- Plat učitele

#### 4. Proces edukace v běžné praxi očima učitelů

- Menší počet žáků ve třídách
- Příprava učitele
- Asistent pedagoga
- Osobní postoje

## 7.2 Získaná data z realizovaných rozhovorů

### 7.2.1 Oblast 1: Motivace učitelů

#### 1. Zkouška, výzva

Vyloučená lokalita je velice specifické místo města, ostatními obyvateli vnímána jako problémové místo, kterému je lepší se vyhnout, ve dne i v noci. Vyskytují se zde i negativní jevy jako je prostituce, krádeže, lichva a drogy. V této lokalitě je převážně soustředěno chudé, dlouhodobě nezaměstnané, převážně romské obyvatelstvo. V rozhovorech jsem se snažila zjistit, co pedagogy vedlo k jejich rozhodnutí, přijmou práci učitele ve vyloučené lokalitě, co je v jejich práci motivuje i demotivuje.

Zde uvádím výroky, které jsem zařadila pro kód Zkouška, výzva.

R1: *„Byla to pro mě výzva, říkala jsem si, jestli to hned po vysoké zvládnou. Ve škole to byla samá teorie a tady vstup do takovéhle praxe.“*

R2: *„(..) tady se mi ta práce zdá zajímavější.“*

R3: *„Byla to zkouška i výzva zároveň, ale v počátku jsem vůbec neplánovala, že půjdu do vyloučené lokality, chtěla jsem učit na menší škole s menším počtem žáků, a to, že je to romská škola jsem se dozvěděla až od pana ředitele přímo na místě.“*

R4: *„Tak já jsem hodně dlouho učila na běžné základní škole a potřebovala jsem změnu, brala jsem to jako výzvu a nedokázala jsem si úplně představit, co to obnáší, docela mě to překvapilo a těší mě tady, že jsou vidět alespoň ty dílčí výsledky.“*

R5: „Když jsem nastupovala tak to ještě vyloučená lokalita nebyla, bylo to půl na půl. Půl děcka romské národnosti a půl bílá. Rozhodovala jsem se mezi velkou sídlištní školou a tady, kde teď učím a rozhodla jsem se nakonec sem, protože to byla malá škola a ty děcka (...) to byla zkouška.“

Většina respondentů uvedla, že pro nástup do školy ve vyloučené lokalitě brali jako výzvu nebo zkoušku svých pedagogických schopností a dovedností. Pro dva z nich byla rozhodující podmínka, že chtěli učit na menší škole s menším počtem žáků. Jedna respondentka do školy ve vyloučené lokalitě nastoupila hned po dokončení VŠ, chtěla si ověřit teoretické znalosti v praxi.

## 2. Zajímavá práce s dětmi

Jak jsem se již v předchozích kapitolách zmiňovala, práce učitele ve vyloučené lokalitě je náročná a velice těžká. Pocity frustrace, marnosti a neúspěchu provázejí učitele velmi často, děje se tak z důvodů absence pozitivních výsledků práce. Pocity úspěchu učitel zažívá jen velmi zřídka. Kulturní a jazykové odlišnosti, temperament rodičů, jiný způsob komunikace může vést k otázce, zda tato práce vůbec smysl. Pro můj výzkum bylo zajímavé zjistit, jak a jestli učitelé ve vyloučených lokalitách vnímají smysl své práce.

Respondenti se ke smyslu své práce vyjádřili takto:

R1: „(..) nějakým způsobem mě to začalo bavit, už se mi od tamtud nechtělo, takže jsem tak zůstala nadále...a mám pocit, že těm dětem můžu něco dát, něco mnohem více tady, můžu jim předat něco jiného než na klasický škole (...) mám možnost jim předat něco, co z domova neznají.“

R2: „Protože práce s těmahle dětma je docela zajímavá, jako opravdu, jsou to podmínky sice náročnější, práce je náročnější, má to svoje specifika, ale ne že by mě to nebavilo, spíše naopak. (...) práce se mi zdála zajímavější, protože jak je vidět, ty děti přijdou na začátku školního roku, tak jakej udělají obrovský posun, i vlastně v tom učivu, že pak odcházejí a umějí číst a aspoň počítají do dvaceti, jakžtakž, to mě speciálně baví, protože tam vidím výsledky.“

R3: „(..) i přípravná třída na základní škole je zajímavá a má smysl.“

R4: „Pro ně je to změna, myslím si, že příjemná, setkávají se tady s kamarády na úplně jiný společenský úrovni, je to srovnatelný třeba s tím, co slyší nebo vidí v televizi, že teda to

*prostředí může být jiné a hlavně je tu nějakým způsobem, tvoří nebo tvarujete jejich hodnoty nebo může mít vliv na jejich hodnoty. A to je na tý práci zajímavý.“*

*R5: „Zajímavá práce, fakt!!! Takže spolupráce s rodičema je náročná, neomlouvají skryté záškoláctví, špatná hygiena nedostatečná, neustálé psaní zpráv na OSPOD, zprávy Policii ČR, rozhovory s kriminálkou, to je za mnou taky (...) zápach, že kolikrát, jsou ty děti tak zaneřáděný, že v tý třídě nemůžeš vydržet, smrad, domácí příprava naprosto nulová, zajímavá práce.“*

Z těchto výpovědí je zřejmé, že práce dětmi ze školy ve vyloučené lokality je pro učitele zajímavá, specifická, vkladně slova smyslu, ale i v tom záporném. Čtyři respondenti se uvádějí pozitivně práce s dětmi ve vyloučené lokalitě, jeden z nich vnímá zajímavost své práce spíše negativně.

### 3. Kolektiv, vedení školy

Pro učitelský kolektiv je důležité spolupráce, kolegiálnost, vzájemné sdílení problémů, zkušeností i úspěchu. Učitelé by aktivně měli spolupracovat s vedením na rozvoji školy.

Následující výroky byly přiřazeny k tomuto kódu:

*R1: „(..) mám pocit, že tady mám mnohem volnější ruce, že prostě nemáme vedení, který by nade mnou stálo a diktovalo mi, jaký metody mám používat, co mám učit, jak to mám učit.(...) Musím říct, že vedení pro mě i ten kolektiv je strašně rozhodující, že já opravdu jsem nastupovala do této školy, že až dostuduju, půjdu někam jinam, na klasickou školu do města nebo na nějakou alternativní školu, ale ten kolektiv a vedení byl tady ta příjemný, že mě to tady chytlo a nechtěla jsem odtud. Vedení za námi strašně stojí a pomáhá nám a je si vědomo toho, že to máme s těma dětma a rodičema těžký a nehází nám klacky pod nohy, což je strašně důležité.“*

*R2: „(..) byl tam pan ředitel, který když viděl, že většina dětí je romských, s tím co to všechno obnáší, tak zajistil, že jsme byli první škola, která měly vlastní asistenty, asistenta pedagoga. A první škola snad, která měla přípravku.“*

*R3: „(..) nejdůležitější je podpora vedení a spolupráce učitelů.“*

*R4: „(..) musíme táhnout za jeden provaz.“*

R5: „(..)o spolupráci není zájem ze strany některých učitelů. Nevyvíjejí žádnou aktivitu, jejich vyučování je monotónní, frontální výuka, předem chodí do hodin otrávení. Nepoužívají žádné nové metody, jedou podle starých příprav, co mají třeba 10, 15 let. Celkově nezájem ze strany učitelů.

Respondenti v polovině případů uvedli, že spolupráce mezi učiteli je pro ně důležitá a při jejich práci nezbytná. Dále ocenili přístup ředitelů, kteří jim v jejich práci důvěřují a pro školu zajišťují podmínky směřující k prosperitě školy. Jeden respondent se naopak o svých kolezích vyjádřil s velkým despektem.

## 7.2.2 Oblast 2: Specifika vzdělávání ve vyloučené lokalitě

### 1. Osobní přístup učitele

Osobní přístup učitele k žákovi, umožňuje vnik pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem. Je potřeba se o žáka více zajímat, chápat jeho problémy, podat mu pomocnou ruku, trpělivě sledovat jeho pokroky, motivovat ho vlastní iniciativou.

Jak vnímají osobní přístup učitele respondenti, uvádím v těchto výpovědích:

R1: „*Strašně důležitý je individuální přístup, důležité je to dítě chválit, dávat mu najevo nějakou lásku, pochopení, dát mu důvěru, protože na to není z domova zvyklé, jenže oni pak fungují a snaží se díky tomu.*“

R2: „*Takže hodně ty děti chválit, dávat jim důvěru, nechat je dokázat, že to dokážou, že k něčemu jsou, že zvládnou některé věci sami. Určitě je nesoudit za to, jak to u nich doma vypadá, nějakým způsobem jim nedívat najevo ty odlišnosti, nenadávat jim za to, že nemají úplně všechno v pořádku, nahlíží se na to jinak, třeba na tu hygienu. Vést je k tomu, aby dodržovali ta základní pravidla, vnímali, chápali a dodržovali je. Hlavně je nesoudit., oni to mají jinak nastavené a nerozumí, co se po nich vlastně chce.*“

R3: „*Myslím si, že je hodně důležitý, aby učitel věděl a toho žáka znal z jakých je podmínek. (...) navázat kontakt učitel a žák, jako že ten učitel jim věnuje pozornost, když to dítě potřebuje. (...) toto učitel musí pochopit a musí být lidský a trošku jako dítě, jakože fakt malý*

*dítě ve škole, vyslechnout ho, věnovat mu zájem a nevím, jestli jako říct lásku, vyslechnout ho jako malého človíčka, dokázat mu, že mi není jedno.“*

R4: *„Ta práce tady je to hodně o individuálním přístupu, je to prostě případ od případu.“*

R5: *„Nejdůležitější je individuální přístup, protože pořádně nikdy nevím, co to dítě má za sebou, jak to vypadá u nich doma. Někdo je v péči babičky nebo tety, někoho odebrali z rodiny a já nevím proč. Jenže já mám ve třídě 25 dětí a nemám asistenta, při takovém počtu není individuální přístup vůbec možný.“*

Všichni respondenti se vyjádřili k tématu tak, že individuální přístup učitele je při jejich práci důležitý. Pouze jeden pedagog stručně uvedl tento aspekt, další tři podrobně popisovali, jak se žáky individuálně pracují, co se jim v praxi osvědčilo a co nikoli. Jeden z pedagogů přiznal, že kvůli vysokému počtu dětí ve třídě a bez asistenta pedagoga, není u něj individuální přístup vůbec možný.

## 2. Osobní příklad učitel

Většina romských dětí ze sociálně vyloučené lokality pochází z nefungujícího domácího prostředí. Každé dítě si vybírá nějaký vzor nebo se snaží napodobovat nějaký model, v chování, jednání, přijímá jeho cíle, hodnoty, postoje, získává k němu nějaký vztah. Učitelé ve vyloučené lokalitě se snaží dětem být osobním příkladem během školního roku v době vyučování i mimo něj.

Následující výroky jsem přiřadila k tomuto kódu:

R1: *„Tady ve městě je moc rasismu a lidi jdou tady nenávistný. Když jsem nastoupila na tuhle školu, došlo mi, že proti rasismu můžu bojovat a něco s tím udělat, že to má smysl. A děti to vnímají, že to jde i jinak.“*

R2: *„Já dětem neustále v něčem pomáhám, a tak si i děti ve třídě začali pomáhat. Když má někdo ve třídě problém, tak je to problém nás všech a my mu pomůžeme, když je někdo u tabule a něco se mu povede, zatleskáme mu. Je to pro ně odměna a strašně je to strká dopředu. Začnou být na sebe pyšný, že něčeho dosáhly. „*

R3: *„Takový ten lidský osobní přístup, vzor pro ty děti toho učitele, protože se s tím v rodině nesetkají. Takže si myslím, že ten vzor v rodině chybí a ty děti ho od učitele sami očekávají a hlavně to, co učitel slíbí, tak by měl dodržet, na to hodně dají.“*

R4: „Z vlastní zkušenosti vím, že strašně důležitý je osobní příklad, je to snad úplně to nejdůležitější, myslím si, že úplně nejdůležitější, z mého pohledu je osobní příklad učitele. Ty děti si strašně všímají toho, jestli ten učitel, když po nich něco chce, nebo jim něco říká, jestli to sám dodržuje. (...) Osvědčilo se mi jít dětem osobním příkladem, pokud si chci zachovat autoritu, ten osobní příklad je takové kouzlo, který nic nestojí, ale udělá za mě spousty práce.“

R5: „Jo, osobní příklad je důležitý. Děti strašně mezi sebou mluví sprostě, ale ne, že by chtěly být sprosté, prostě tak mluví, protože tak mluví jejich rodiče. Jednou mi o hodině na ruku zaklapal žáček, že jde s\*\*t, tak jsem mu jen řekla, že takhle se ve škole nemluví, tady se chodí na záchod, já taky takhle také nemluším.“

Lze říci, že všichni respondenti se shodli na tom, že osobní příklad učitele je velmi důležitý. Být pro žáky osobním příkladem se jim v praxi osvědčilo. Jeden respondent uvedl, že si myslí, že je to úplně nejdůležitější v přístupu k žákům, pokud si chce zachovat autoritu.

### 3. Pravidla, hranice, mantinely

Jako prostředek formování sociálního prostředí, klimatu třídy je dodržování a respektování určitých pravidel. Jak se respondenti vyjadřovali o nastavení pravidel, hranic a mantinelů při práci se žáky z vyloučených lokalit obsahují tyto výroky, zařazené k tomuto kódu:

R1: „Učitel musí být připravený na to, že děti nejsou zvyklí dodržovat nějaká pravidla, nemají hranice a mantinely, musí se jim to nastavit a naučit je to. Učitel si musí většinou najít jiný způsob jak.“

R2: „Tady je to hlavně o neustálém nastavování pravidel a mantinelů. Ale co je nejdůležitější je důslednost, pořád se musí postupovat důsledně a tady je to fakt těžké. Tady je každé dítě naučený z domova ty hranice překračovat a sledovat, jestli mu to projde nebo ne. A ty mu musíš ukázat, že ne.“

R3: „Ty děti tady pocházejí z nepodněného prostředí, takže je důležité hlavně řád, mantinely, určitá pravidla, které žáci nemají nastavené z rodiny.“

R4: „(..) nenají je nastavené z rodiny a když přijdou do první třídy, je to hned velký problém. Učitel jim ta hranice a pravidla musí nastavit, a to je běh na dlouhou trať.“



R5: „*Jak mám po nich chtít, aby dodržovali nějaký pravidla a hranice, jak jim mám ty mantinely pořád vymezovat, když je rodiče takhle nevychovali. Spíš naopak, vychovali je, aby pravidla porušovali a hranice překračovali. Pak ve třídě nedělám nic jiného, než vysvětluju, co mají dělat a nedělat a kdyby tohle udělali jako dospělí, tak by šli do vězení. A za pár dní to udělají stejně a vše začíná na novo.*“

Zkušenost většiny respondentů je taková, že žáci k dodržování pravidel v životě ani ve škole nebyli už vedeni z rodiny, a proto nejsou zvyklí na jejich dodržování. Shodně však uvádějí, že je důležité jim tato pravidla, hranice a mantinely ve škole nastavit a učitel, je musí být v jejich dodržování důsledný. Jedna respondentka uvedla, že učitel musí najít i jiný způsob, jak žáky naučit dodržování pravidel a hranic ve třídě.

#### 4. Řešení konfliktů

Některé konflikty, ať už se jedná o všední situace či opravdové vážné problémy, ve škole mezi žáky, ale i mezi žáky a učiteli, mohou i zkušené pedagogy doslova zaskočit, následně neví, jak vzniklý konflikt vyřešit, jak by se měl zachovat a nedokáží s nimi poradit, jelikož se zde střetávají dvě kulturně rozdílná prostředí. Komentáře k tomuto kódu jsou zaznamenány takto:

R1: „*Učitel si musí najít jinou cestu k řešení konfliktů, než je zvýšení hlasu nebo vynadání, protože tyto děti na to nereagují, na křik jsou úplně imunní. Jsou na něj zvyklí z domova a nejen to. Jsou zvyklé, že na ně někdo křičí a jsou často zvyklé křičet zpátky na toho staršího, v podstatě to v nich vyvolá další agresi, se kterou učitel nepočítá a akorát se stane nepříjemná situace, úplně zbytečně.*“

R2: „*Někdy je za trest tam chodit, protože ty děti hodinu nejen kazí, ale k učiteli se chovají fakt hnusně. Pokud se vyskytne ve třídě takový problém, musí se učitel těm dětem otevřít, ukázat, že je na jejich straně.*“

R3: „*Když je někdo zklame, nebo si něco vynucuje křikem, jde s dětmi do konfliktu, to je špatně. Tím vznikají problémy v komunikaci, to znamená, že oni ocení, když ten učitel je spravedlivý, přísný a otevřený. Vycítí, že to s nima myslíme dobře, že jste spravedlivý, že posuzujete všichni stejně, že neděláte rozdíly.*“

R4: „*Síla, nefunguje síla, nefunguje vůbec nějaký tlak moci, křik, pokud je zlý, to znamená, jakmile dítě vycítí, že je mu ubližováno nebo je tlačeno někam, kde mu není příliš dobře,*

*zvedne se vlna odporu. Dochází ke konfrontaci nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem. Vyřešit pak takový konflikt je strašně těžké. Nejvíce děti ocení, když se jim učitel nějak přiblíží, je jejich partnerem.“*

*R5: „(..) oni jsou jinak nastavený, řvou, perou se. Mají to jinak nastavený z lokality, kde žijou. Právo silnějšího a urvanějšího.(...) A nesmíš jim šáhnout na rodinu. Rodina je u nich základ. Hádají se, řvou, ať maj mezi sebou cokoli, ale jak se jim bude někdo navázat do člena jejich rodiny, hned je ve třídě konflikt obrovského formátu. A to není všechno, odpoledne to řeknou doma a matky jsou schopné se poprat před školou. Takže ve třídě si to vyřeším sama, sedneme si v klidu, všechno probereme, vysvětlíme, i kdybych ten den neměla učit. A matky si to vyřeší po svém.“*

Většina respondentů uvádí, že při řešení konfliktů nefunguje, když učitel na žáky křičí nebo si pořádek ve třídě snaží sjednat křikem. Dále uvádějí skutečnost, že učitel ve vyloučené lokalitě musí být pro děti partnerem, který je na jejich straně, a zároveň je přísný, spravedlivý a otevřený. Jeden respondent uvádí, že nejvíce konfliktů mezi žáky dochází hanobením rodiny nebo rodinného příslušníka. Respondent je tak nucen k omezení výuky a vzniklý problém řešit se žáky důkladně a důsledně místo vyučování.

## 5. Snižování nároků

Učitelé z vyloučených lokalit se setkávají u svých žáků s řadou problémů, které jsou popsány v práci výše. Mají strach a obavy, aby dítě, které přichází do školy z nepodnětného prostředí, hned po vstupu do vzdělávacího procesu nezažívalo pocit neúspěchu. A tak, možná i v mnoha případech nevědomě, začnou snižovat nároky na jejich vědomosti.

Zde jsou výroky k tomuto kódu:

*R1: „Na téhle škole je to jiné. Začíná to, už jenom tím, jaké máte nároky na ty děti, tady se prostě musí ten člověk, ty své nároky na děti musí snížit úplně na minimum, aby dokázal mít radost, alespoň z těch malých úspěchů a pokroků. Na normální škole má učitel ty nároky mnohem vyšší a předpokládá, že to dítě to zvládne.“*

*R2: „(..) snažím se to vysvětlit jednou pro třídu, a pak se snažím to vysvětlit jednodušeji pro ty pomalejší děti, ale stejně snižování nároků na učivo se nevyhnu. Bez toho by tu základku ani nedali. Přerazovat na speciálku je nechci, to by měli už zkažený start do života.“*

R3: „Je to těžký, máme tu snížené výstupy, i tak je to vzdělávání problém. (...) A to ještě skoro polovina žáků se vzdělává podle minimálních výstupů.“

R4: „(...) prostě ty nároky na žáka se sníží, protože kdyby se nesnížily, tak by tyhle děti snad nezažily nikdy úspěch a do školy by už nechodily vůbec. A to by byl konec.“

R5: „Vůbec si nedovedu představit, že bych ty nároky nesnížila, to vy snad skoro všichni propadali v první třídě. Nároky jsem snížila snad po dvou měsících, co jsem nastoupila, protože to bylo neúnosný. Já byla nervózní, že ty děti nechápou, co po nich chci a děti zase, protože to učivo bylo moc těžký a rychlý. Takhle jsme všichni v klidu.“

Lze říci, že všichni respondenti se shodují, že snížit nároky na výuku romských dětí ve škole ve vyloučené lokalitě je nutné. Bez tohoto zákroku učitele by tyto děti nezažily pocit úspěchu a tím by ztratily motivaci k další práci a dalšímu vzdělávání. Jeden respondent uvádí, že se tím vyhýbá přeřazování žáků do speciálních škol. Další z respondentů doplnil, že snížil nároky na vědomosti žáků, aby je zbytečně nestresoval.

## 6. Záškoláctví

U romských dětí za z vyloučené lokality se záškoláctví vyskytuje intenzivněji než u dětí majoritní společnosti, a to na některých školách až trojnásobně. Intenzivněji roste záškoláctví s přibývajícím ročníky. Nejčastější je tzv, skryté záškoláctví, kdy rodiče úmyslně neposílají dítě do školy a následnou absenci omlouvají, i když dítě nemá problémy, které by mu znesnadňovaly docházení do školy.

Z výroků z respondentů k tomuto kódu:

R1: „Děti tady mají strašně zameškaných hodin, někdy omluvené, někdy ne. Nejhorší je skryté záškoláctví. Rodiče je neposílají do školy, protože jedou na sociálku, děti doma musí hlídat mladší sourozence a pak jim to do žákovský omluví nebo nemají na svačinu, tak je do školy nepošlou. Nebo se jim prostě nechce ráno stávat a děti do školy vypravit a já pak nic jiného nedělám, než píšu hlášení na OSPOD a Policii ČR.“

R2: „Prostě u dětí neposílají do školy už od první třídy a já jim marně vysvětluji, že musí. Malému se ráno nechce vstávat, tak ho maminka nechá doma a do žákovský mu napíše, že ho bolelo ucho. (...) No ta spolupráce s OSPODem, je spíš to, že musíme řešit kolikrát neomluvený hodiny, záškoláctví.“

R3: „ (,) Máme tady problémy se záškoláctvím a to jde ruku v ruce s neprospěchem, takže když ten žák je neúspěšný ve škole, tím méně se mu do té školy chce chodit, tím více zůstává doma, kde ho v tom paradoxně podporují rodiče, a máme problémy se skrytým záškoláctvím.“

R4: „Velký problém je skryté záškoláctví, kdy rodiče z nějakého důvodu neposílají děti do školy. Minulý rok jsem jednoho svého žáka viděla ve škole jen 14 dní v září, a nic jiného jsem nedělala, než psala na OSPOD a policii. Matce to bylo jedno.“

R5: „Když jsou dávky, tak jsou pravidelně za školou. Rodiče jim napíší omluvenku, že je bolelo břicho. Prostě skryté záškoláctví. A tak je to každý měsíc.“

Všichni respondenti se shodly, že mají vlastní zkušenost se záškoláctvím žáků. Dále uvádějí, že skryté záškoláctví, na kterém se podílejí rodiče, je v jejich třídách pravidelně se opakující jev. Tři z nich vypovídají, že záškoláctví hlásí Orgánu sociálně – právní ochrany dítěte. Dva uvádějí, že posílají i hlášení Policii ČR. Jeden respondent vystihuje i skutečnost, že záškoláctví souvisí i s neprospěchem dítěte ve škole.

## 7. Rodina žáka

Při rozhovorech s respondenty bylo téma rodiny zmiňováno mnohokrát. Romské rodina se velice liší od rodiny majoritní společnosti. Má odlišnou kulturu, odlišný jazyk i mentalitu, uznává jiné hodnoty, upřednostňuje jiné výchovné styly, které vedou k odlišnému vývoji romského dítěte. Výchova dítěte v romské rodině je nedirektivní a volná.

Komentáře k tomuto kódu jsem zaznamenala tyto:

R1: „Některé děti mají fakt špatné rodinné zázemí a spousta z nich má velmi složitý a komplikované vztahy, nehledě na to, že spousta dětí nemá úplně funkční a klasický model rodiny. U hodně dětí se stává, že je vychovávají prarodiče, starší sourozenci, tety a strýcové. A to často z důvodu, že rodiče jsou trestně stíhaní, jsou ve vazbě nebo mají problém s drogami a podobně. (...) Ve třídě jsem měla chlapce, který měl 12 sourozenců. (...) Taky jsem měla holčičku, kterou vychovávala babička, protože máma ji nechala někde pohozenou na posteli v hotelu, protože na ni zapomněla nebo prostě se o ni nechtěla starat.“

R2: „Je tam další problém s rodičema, kdy kontakt je kolikrát velice omezen. (...) maminka na ně prostě nemá čas, protože má plno mladších sourozenců, já ani nevím kolik.“

R3: „ (...) rodina je problém, protože rodiče nevidí ve vzdělání prioritu. Někdy mají tolik dětí, že těm starším se prostě nestíhají věnovat nebo ani nechtějí. “

R4: „ Oni to mají v rodině jinak nastavený. Nevidí vzdělání svých dětí jako prioritu.(...) Rodiče nechodí na třídní schůzky. “

R5: „ Když ty některý rodiče vidíš, fakt hrůza. Špinavá, ušmudlaná matka sem na mě přijde ječet, ani pořádně neví, do jaký třídy chodí její dítě a jakýho má třídního učitele a jen řve. Kolem sebe má plno malých dětí, jedno na ruce, další v kočárku a křičí, že to všechno nestíhá, protože starej sedí. (...) mám ve třídě děti, který jsou v péči babičky nebo tety, rodiče měli problémy s drogama nebo se o ně nechtěli starat. “

Většina respondentů uvádí, že v romské rodině je vychováváno poměrně velký počet dětí, a to je příčina toho, že rodiče se jim dostatečně nevěnují a nemají na ně čas. Dva respondenti se domnívají, že někteří jejich žáci, jsou v péči prarodičů nebo svých tet. Dva respondenti se již setkali se žáky, jejichž rodiče byli nebo jsou drogově závislí. Další dva respondenti vypověděli, že rodiče nevidí ve vzdělání svých dětí prioritu.

## 8. Žák na 2. stupni

Prostřednictvím rozhovorů jsem se snažila zjistit, jak zvládají edukační proces žáci i učitelé při přestupu žáků z 1. stupně na stupeň 2. nebo i již na 2. stupni základní školy ve škole ve vyloučené lokalitě.

K tomuto kódu jsem zaznamenala tyto výroky:

R1: „ (...) mě připadá, že vše, co je naučíš na 1. stupni, se na 2. stupni rozbije. Nemají každý den podobný rozvrh, ale mění se to, mění se jim učitelé, ti učitelé na ně mají strašně málo času. I na to vytvořit si s nima nějaký vztah a někteří učitelé i chuť k tomu, vůbec nějaký vztah k těm žákům hledat. Já osobně mám zkušenost s tím, že mám předat žáky na 2. stupeň a vyloženě mám strach, že všechno, co jsme do té doby vybudovali, najednou se prostě zborčí a ztratí.(...) u nás na 2. stupni jsou učitelé, kteří si vykládají látku, ten svůj předmět a vlastně je jim jedno, jestli je jim žák rozumí nebo ne.(...) v podstatě ten 2. stupeň začíná být problematictější, jak kázeň těch dětí, problémy s řešením kázně. U těch dětí nastává puberta a oni v podstatě nevědí, co se sebou, zhoršuje se jim pozornost, chování a pokud nemají vztah s učitelem, tak prostě i potom je problém v hodinách.

R2: „ (...) začne tam revolta tý puberty. (...) kázeňsky jsou těžko zvladatelný, problém je ten, že se jim střídají učitelé. (...) rodiče nechťejí, aby se dál vzdělávali.(...) některá děvčata otěhotněla.“

R3: „ (...) a vůbec, tam jsou problémy na tom 2. stupni s profesní přípravou a další vzdělávání, kdy děti nemají žádný vzor, pak hlavním tahounem jsou kamarádi, parta, která je ovlivňuje i ta rodina, která ten smysl v tom pokračování vzdělávání nevidí.“

R4: „Tam je to už jen ve výchově. (...) velký vliv na to má, že se jim střídají učitelé, čím víc se jich střídá, tím to má větší negativní vliv na ty děti.“

R5: „Některé holky v 7. třídě otěhotněly. (...) 2. stupeň je o výchově a dohlížení, aby do tý školy chodili. Jak nastane puberta, je s učením konec.“

Jak je patrné z výpovědí respondentů, tak ti shledávají přechod žáků na 2. stupeň velice problematický. Dva respondenti uvádějí, že se již setkali na druhém stupni základní školy s těhotenstvím nezletilých dívek. Tři respondenti přisuzují problémy vznikající na 2. stupni nástupem dětí do období puberty. Dále dva respondenti sdělují, že problematické je i střídání se učitelů. Jedna z respondentek vyjádřila obavu předat svou 5. třídu na 2. stupeň.

### 7.2.3 Oblast 3: Aspekty usnadňující práci učitelů ve vyloučené lokalitě

#### 1. Sociální systém, organizace

Jak jsem se již zmiňovala v předešlých kapitolách, někteří romští rodiče výrazně selhávají ve výchově svých dětí. Pokud záměrně neposílají děti do školy nebo jim odpírají plnit povinnou školní docházku, učitel tuto skutečnost musí hlásit na OSPOD. Další reálným problémem je, že v sociálně vyloučených lokalitách většina dospělých obyvatel romského etnika bez práce, a tak rodiny žijí ze sociálních dávek. Problematikou vyloučených lokalit se soustavně zabývají neziskové organizace, které se snaží romským obyvatelům vyloučených lokalit pomoci prostřednictvím terénní sociální práce a zřizováním volnočasových klubů pro děti.

Toto jsou výroky zaznamenané k tomuto kódu:

R1: „ (...) píšeme různé hlášení pro policii a pro OSPOD, musíme sledovat různě, jak pracují rodiče, jak jsou děti nachystané, jestli jsou čisté, jestli mají pomůcky v pořádku. A to všechno sepisovat a hlásit. (...) začnou se jim sčítat absence a tím se zvyšují problémy s policií a s OSPODem. (...) podáváme nejrůznější hlášení na to, jak funguje dítě ve škole nebo jak fungují rodiče. V podstatě to jsou hlášení od policie nebo od OSPODu.“

R2: „Dneska tam byla zrovna policie. (...) pak je tam spolupráce, ta už je méně příjemná, to je spolupráce s OSPODem. (...) No a ta spolupráce s OSPODem je spíš to, že bohužel musíme řešit kolikrát to, že nahlašujeme taky neomluvený hodiny, záškoláctví a podobně a OSPOD to řeší po té svojí linii, kdy se snaží spolupracovat se školou, aby to dítě mělo splněný, vlastně tu povinnost do školy chodit.“

R3: „Především ve vykazování velkého množství zameškaných neomluvených hodin na OSPOD. (...) policii posíláme posudky na děti.“

R4: „Sledování věcí okolo hodin zameškaných a spolupráce s policií.“

R5: „Neustálé psaní zpráv na OSPOD, zprávy pro Policii ČR, rozhovory s kriminálkou. (...) docela často spolupracuju se Člověk v tísni. Dobrovolníci doučují moje děti, tak jim říkám, co s nima mají probrat.“

Ze všech výpovědí všech respondentů vyplynulo, že spolupracují s Orgánem sociálně – právní ochrany dítěte a Policií ČR. Jeden respondent dále zmínil spolupráci s kriminální policií. Tentýž respondent spolupracuje s českou, humanitární, rozvojovou, lidskoprávní organizací – Člověk v tísni.

## 2. Další odborníci ve škole

Jelikož školu ve vyloučené lokalitě navštěvují žáci především se sociálním znevýhodněním a různými obtížemi a poruchami učení, poskytuje jim škola speciální pedagogickou péči a snaží se zajistit spolupráci s dalšími sociálně – pedagogickými odborníky. K tomuto kódu jsem zaznamenala tyto výroky:

R1: „Strašně co by moc pomohlo, by byl školní psycholog, protože ty děti řeší situace, který si normální smrtelník nedokáže ani představit. A setkávají se s nimi strašně brzo a školní psycholog, by jim mohl ve spoustě situacích poradit. (...) Takže ten psycholog by byl přínosem pro ty děti i pro nás. (...) velkým přínosem by byl speciální pedagog.“

R2: (...) spolupracovat ve skupině učitel, asistent, speciální pedagog a sociální pracovnice.“

R3: „Nedostatek psychologů, potřebovali bychom tady, třeba etopeda na poruchy chování, Ted' máme k dispozici sociálního pedagoga, ale ten je financován z projektu, ale to je pozice z projektu, která bude v červnu končit a tahle pozice se zrovna osvědčila. Stejně tak tady máme speciálního pedagoga, jenom na půl úvazku, tak bychom ho potřebovali na stálo.

R4: „Určitě bych uvítala školního psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pedagoga, všechny na celej úvazek a jen pro nás.“

R5: „Na každé takovéhle škole by měl být školní psycholog, jednak pro děti a i pro učitele.“

Tři respondenti zmínili nutnost pozice školního psychologa, který by byl k dispozici pro žáky, ale i pro učitele. Dále dva respondenti uvedli, že by ocenili pomoc speciálního pedagoga. Jeden z respondentů doplnil potřebu sociálního pedagoga a etopeda. Obecně se shodují na plném úvazku specialisty, který by se orientoval svou prací pouze na jednu vzdělávací instituci.

### 3. Spolupráce s rodinou

Spolupráce rodiny se školou je pro každého žáka jednou z hlavních podmínek úspěšného plnění školních povinností. Ve vztahu ke škole má rodina žáka důležité místo. Může pozitivně i naopak negativně, ovlivňovat úspěšnost dítěte i jeho pohled na školu.

Komentáře k tomuto kódu jsou zaznamenány takto:

R1: „Spolupráce s rodinou je fakt těžká, musíme volit slova, která použijeme, když s nima chceme mluvit, abychom je nenaštvali.(...) někdy musíme čelit agresivním útoků ze strany rodiny. „

R2: „Takže ta spolupráce s rodinou mi jako kolikrát brání, vadí mi, že nespolupracují. Říkám jim, že musíme táhnout za jeden provaz tohle tom a v tomhle. Na třídních třídní schůzky nechodí.“

R3: „(..) rodina má jiné priority, tam je na prvním místě živobytí, když to my na první místo stavíme vzdělání a to je markantní rozdíl. To se pak špatně spolupracuje.“

R4: „Ve škole naslibují všechno, ale doma nic neudělají. S rodinou se mi spolupracuje strašně těžko, stojí mě to strašně moc úsilí, někdy je to úplně vyčerpávající.“



R5: „Rodina nemá zájem. Někdy nemají zájem ani o ty děti, o školu ani nemluvím. V některých případech ta rodina vyloženě ty děti táhne ke dnu, spolupráce je pak prakticky nemožná.“

Zkušenost všech respondentů ke spolupráci s rodinou je negativní. Ani jeden z nich nevyověděl o spolupráci s rodinou pozitivním tvrzením či výrokem. Jeden respondent vyověděl, že spolupracovat s rodinou je pro něj vyčerpávající. Jeden uvádí, že kooperace je prakticky nemožná.

#### 4. Školní finance, pomůcky

Na přímé výdaje spojené se vzděláváním jsou použity finanční prostředky ze státního rozpočtu. Do školy se posílá tolik peněz, kolik má žáků. Školy ve vyloučené lokalitě zůstávají nenaplněny, proto se často potýkají s nedostatkem financí.

Následující výroky jsem přiřadila k tomuto kódu:

R1: „Škole chybí peníze, to je na první pohled vidět. Máme málo pomůcek, chybí nám interaktivní tabule, hudební nástroje a tak. Máme hodně dětí s mentální retardací a poruchama učení a ty potřebují úplně jiné pomůcky a ty nám chybí. Hlavně chybí peníze, aby se mohli nakoupit“

R2: „ (...) potřebujeme vybavení, pomůcky. Některé děti mají poruchy učení a pro ty potřebujeme specifické pomůcky.“

R3: „ (...) finance na základní pomůcky, které by nám usnadnily práci.(...) prostě jakási finanční injekce od státu, jenom těm školám, které se nacházejí ve vyloučených lokalitách, protože tady je to potřeba v tohle prostředí.“

R4: „Tady bojujeme s nedostatkem pomůcek, takže často improvizujeme, což je taky zajímavý.“

R5: „Máme málo pomůcek, hlavně pro děti s mentální retardací, ty potřebují úplně jiné, protože se s nima jinak pracuje. (...) škola má málo peněz, takže pořád přemýšlíme, co si můžeme dovolit. Potřebovali bychom v každé třídě interaktivní tabuli, nové učebnice, nářadí do tělocvičny, nábytek je starý snad 50 let, seznam je dlouhý.“

Z těch to kódů je patrné, že školám chybí peníze. Tato skutečnost se hlavně odráží v absenci pomůcek, pomůcek pro žáky s poruchami učení, specifických pomůcek pro žáky

s mentální retardací, na vybavení školy, technickém, venkovním i vnitřním. Všichni respondenti shodně vypověděli, že jim nejvíce chybí pomůcky pro žáky. Jeden respondent vypověděl, že kvůli jejich nedostatku je nucen při výuce improvizovat. Jeden respondent uvedl, že školy ve vyloučených lokalitách by nutně potřebovali finanční dotaci od státu.

## 5. Plat učitele

Pedagogové, ze škol ve vyloučených lokalitách převážně pracují se žáky, jejichž motivace ke vzdělávání je značně nízká, jednání s rodiči je nadměru problematické, běžně se potýkají s problémy, které učitelé na běžných základních školách nejsou nuceni vůbec řešit. Jsou často vystaveni psychicky náročným situacím, jako je odebrání dětí z rodiny přímo na půdě školy, přes fyzické napadání. Ředitelé těchto škol mají problém zajistit kvalifikované učitele a následně je na škole udržet. Z výroků respondentů přiřazených k tomuto kódu

R1: *„Strávíme tady hrozně moc času po pracovní době a nemáme to nijak finančně ohodnocené.(...) neplatí to pro jen školy ve vyloučené lokalitě, ale pro školství jako pro celkově, jako takové, a to platy učitelů, které jsou podle mě strašně nízký, na tolik energie a práce.(...) pomohly by nějaké příspěvky za to, že učíme ve vyloučené lokalitě, ve které jsme a za tu skupinu žáků se kterou pracujeme.“*

R2: *„... práce náročnější, podmínky náročnější. Tak proč nemáme nějaký příplatek? Obecně učitelské povolání je nedocenené, a to i finančně.“*

R3: *„ (...) finance, hlavně na odměny, těch je nedostatek. Tady by si je učitelé zasloužili dvakrát víc.“*

R4: *„ (...) učitelé mají malé platy, za tu práci kterou vykonávají. O učitelích z vyloučené lokality to platí dvojnásob. Za to v jakém prostředí pracujeme, s čím vším se musíme denně vyrovnávat, neustále píšeme různá hlášení a posudky, si určitě zasloužíme příplatky a odměny.“*

R5: *„Ta práce je strašně těžká, za to si zasloužíme víc peněz, než na jiných školách. Někdy se tady dějí věci, ze kterých se celý víkend nemůžu dát dohromady, třeba když si sociálka přijde pro děti, o je fakt síla. Dřív učitelky, který učily Cigány měli příplatky. To by mělo být i teď. (...) špína, vši, hygiena žádná, různý nemoci, třeba svrab, impetigo. Chtělo by to*

*rizikový příplatek.(...) odměny žádné, plat nám sice zvyšovali, ale zase nám sebrali osobko, tak jsem na tom stejně.“*

Z těchto výpovědí je zřejmé, že učitelé svou práci ve vyloučené lokalitě vnímají jako náročnou a velice obtížnou, proto se všichni shodují, že by měli být jinak platově hodnoceni než učitelé pracující na běžných školách. Všichni respondenti se shodli, že by za svou práci na škole ve vyloučené lokalitě měli pobírat zvláštní příplatek. Tři respondenti uvedli, že obecně učitelé mají platy velmi nízké. Jeden respondent doplnil, že i přes zvyšování platů učitelům, má měsíční plat stejný, jelikož mu byla odebrána nenároková složka platu, osobní ohodnocení.

#### 7.2.4 Oblast 4: Proces edukace v běžné praxi očima učitelů

##### 1. Menší počet žáků ve třídách

Edukace romských žáků je ztížena mnohými faktory, které jsou popsány v teoretické části mé práce. Proto učitelé k těmto žákům přistupují s respektem jejich individuálních potřeb. Aby byl proces edukace úspěšný nebo alespoň uspokojující, učitelům by výrazně pomohlo snížení žáků ve třídě.

Následující výroky byly přiřazeny k tomuto kódu:

R1: *„(..) ideální počet je tak 15 maximálně. Opravdu to by bylo s patnácti, to by se dalo pracovat. To je maximum. Momentálně mám ve třídě 22 žáků, vloni jsem jich měla 28 a tím se nedá kvalitně pracovat a jsem si vědoma, že v tu chvíli někoho opomíjí.(...) potřebují tý péče víc, takže prostě tam určitě snížit počet žáků ve třídě.“*

R2: *„Výborný by byl menší počet dětí ve třídách, protože pak se může učitel každému věnovat. (...) v menším počtu by to šlo.“*

R3: *„Měl by být menší počet žáků ve třídě, což by měl být tady takový standart při práci s dětmi v téhle lokalitě“*

R4: *„Menší počet dětí ve třídě, to je základ pro tuhle práci tady v té lokalitě. Už 15 je někdy moc, sejde se ve třídě pár špatných dětí, který dělají problémy a nejde s nima vyjít a v tu chvíli by byl ideální počet do deseti.“*

R5: „Vše je tady o individuálním přístupu a jak můžu s každým pracovat individuálně, když mám ve třídě 25 dětí. To prostě nejde. Ideální počet je tak 12. To se pak můžu každému věnovat a stihneme víc věcí, děti látku líp chápou.“

Ze všech výpovědí respondentů vyplývá, že počet žáků ve třídě ve škole ve vyloučené lokalitě by měl být snížený. Respondenti uvádějí počty žáků od 10 do 15 žáků ve třídě. Jeden respondent 15 žáků v jedné třídě uvádí jako maximum. Tři respondenti vypověděli snížení počtu žáků ve třídě, jako podmínku pro individuální přístup učitele k žákovi z vyloučené lokality.

## 2. Příprava učitele

Učitelé ze škol ve vyloučených lokalit se snaží dál vzdělávat, neboť se denně setkávají se specifickými problémy a situacemi, na které nejsou dostatečně profesně vybaveni. Bohužel však nabídka těchto seminářů, školení a workshopů není dostatečná nebo neodpovídá očekávané kvalitě požadovaných témat.

Komentáře k tomuto kódu jsem zaznamenala tyto:

R1: „Pořád chodím na nějaká školení, ale je to pořád stejné. Odkud Cigáni přišli, jsem slyšela už padesátkrát, ale zatím mi neporadil nikdo, jak mám matku konečně dostat do školy.“

R2: „Není nabídka, jen obecné fráze. To už všechno vím, učím je 20 let.“

R3: „Nabídka seminářů například jak pracovat efektivně s romskými dětmi, co na ně platí a co ne, taková snad ani není. Chtělo by to udělat nějaký sekání učitelů z vyloučených lokalit, a tam si sdělovat případy z praxe.“

R4: „Na těch seminářích, na kterých jsem byla, se povídalo jen o původu Romů, jak žijou, jaký mají problémy nic užitečného.“

R5: „Chtělo by to příklady dobré praxe, takový nějaký kolokvium, kde bysme si sdělovali, co funguje a co ne.“

Většina respondentů vypověděla, že nabídka dalšího vzdělávání pro učitele romských žáků, která by byla zaměřena na jejich specifika vzdělávání, zkrátka chybí. Dva učitelé by se rádi zúčastnili semináře, na kterém by se setkali učitelé působící ve vyloučených lokalitách a na tomto setkání by si navzájem sdělovali příklady dobré praxe.

### 3. Asistent pedagoga

Role asistenta pro romské žáky ve škole ve vyloučené lokalitě, je jedním z opatření, která zvyšují šance na úspěch těchto dětí v edukačním procesu. Asistent pedagoga by měl být rovnocenným členem pedagogického týmu. Pokud je na škole zaměstnán asistent pedagoga romského etnika, může být spolupráce učitele a romského asistenta pro děti pozitivním příkladem spolupráce majority a zástupcem minoritní společnosti.

Z výroků respondentů přiřazených k tomuto kódu:

R1: *„Pracujeme a spolupracujeme s romskými asistenty, kteří mají často jiné názory než my. Je strašně těžké nějakým způsobem spolupracovat s člověkem, který má jiný pohled na svět, výchovu a vzdělání dětí než vy. Často tam dochází k nějakým vyhroceným situacím, sporům nedorozuměním. (...) na takových školách by měli být asistenti pedagoga automaticky. Byli by přiřazeni k učitelům, a ne k dítěti a jeho zdravotnímu postižení, ale k učitelům. V podstatě by učitel měl k ruce asistenta, se kterým by mohl učit v tandemu.“*

R2: *„Byli jsme první škola, která měla vlastní asistenty, asistenta pedagoga.“*

R3: *„Odkáživa tady byli asistenti a jsme na tu práci zvyklí.“ (...) na tom prvním stupni určitě tam to opodstatnění má, ale na tom druhém stupni už si myslím, že tam ty děti ztrácejí zájem o vzdělání a jsou líný, tak tam ta pozice ztrácí smysl.“*

R4: *„(..) každý učitel by měl mít svého asistenta, a ne ho přidělovat k dítěti. (...) co by pomohlo, jsou kvalitnější asistenti. Ne všichni asistenti jsou stejně kvalifikovaní.“*

R5: *„Asistent je potřeba v každé třídě, ke každému učitelům.“*

Všichni respondenti shodně vypověděli, že pozice asistenta pedagoga je na škole ve vyloučené lokalitě žádoucí a velice potřebná. Tři se shodují, že asistent pedagoga by měl být přiřazován učitelům, a nikoliv k žákovi. Jeden respondent zpochybnil úroveň vzdělání asistentů pedagoga. Dále jeden respondent uvedl, že pracuje romským asistentem a spolupráce s ním se mu zdá obtížná. Zajímavá je také informace poskytnuta jedním respondentem, že pozice asistenta na druhém stupni ztrácí svůj smysl.

### 4. Osobní postoje

K tomuto kódu zahrnující osobní postoje učitelů k edukaci romských žáků jsem zařadila následující výroky:

R1: „Myslím si, že je úplně jedno, jestli učím dítě modré, zelené nebo černé. Hlavní je ten vztah k němu, takže učitel musí předávat nějaké vědomosti, ale také na začátku musí předat nějaké chování a pravidla. V podstatě učí to, s čím děti chodí na jinou školu.“

R2: „Úžasný je, když vidím ten posun, kam se to dítě posune. Přejde do první třídy skoro ani nemluví a na konci čte a píše. Z toho mám strašnou radost.“

R3: „Myslím si, že je to běh na dlouhou trať. My se tady můžeme přetrhout, z domova nikdy připravený nebudou, tak jediný, kdo je může připravit, jsme my. A my se strašně moc snažíme.“

R4: „Je jedno, jestli to dítě je bílé nebo romské, záleží, co mu dám do života. (...) nejdůležitější je, dát mu zažít ve škole úspěch. Je jedno jestli v matematice, češtině nebo ve výtvarce, ale přesvědčit je, že na to prostě mají.“

R5: „Tyhle děti mě naučily jednu věc, to že v životě neřeším malichernosti a hlouposti, že to za to nestojí. Myslím, že se učíme a vychováváme sebe navzájem.“ (...) každé na ně nadává, jak jsou strašný, ale jsou prostě jiný, určitě ne strašný. (...) milý, empatický, surově upřímný, a to se mi na nich líbí.“

V těchto výpovědích jsou uvedeny nejen osobní postoje učitelů k edukaci romských žáků, ale i jejich osobní postoje k romským dětem. Je zajímavé, že ani jeden z respondentů se o romských dětech nevyjádřil negativně či hanlivě, i když obtížných situací ve škole musí pedagogové při edukaci romských žáků zažívat velmi mnoho. Dva respondenti vypověděli, že nezáleží, k jakého etniku dítě patří. Důležitá skutečnost pro většinu respondentů je, jakým způsobem připraví žáka pro jeho další existenci. Jeden respondent uvedl, proces edukace je vzájemný.

## 8. Diskuze výsledků výzkumu

Pro výzkumné účely mé diplomové práce jsem si položila tři výzkumné otázky, které byly definovány ve čtvrté kapitole práce Výzkumný problém a výzkumný cíl. Na základě analytického zpracování získaných dat s polostrukturovaných rozhovorů, docházím k těmto závěrům.

Otázka č. 1: *S jakými problémy se potýkají učitelé základních škol ve vyloučené lokalitě?*

První výzkumná otázka se vztahuje k problémům, se kterými se učitelé ve vyloučených lokalitách musí střetávat při vzdělávání žáků ve škole ve vyloučených lokalitách. Při analýze dat vyplynula čtyři témata, a to **samotné řešení konfliktů, záškoláctví, rodina žáka a následná spolupráce s rodinou.**

V teoretické části práce jsem uvedla v podkapitole 3.6, že učitel romských žáků má mít dobré sociální aspekty, přísnou spravedlnost vůči všem bez rozdílu, zda romští žáci ji oceňují a vyžadují. Učitel by měl sebe i žáky vyvarovat nedorozumění a nepříjemných situací. S tímto tvrzením se ztotožňují i dotázaní učitelé. Učitelé ve svých výpovědích uvedli, že **řešení konfliktů nefunguje, pokud na žáky křičí.** Učitel musí být pro žáky přísným, spravedlivým a otevřeným partnerem. Z vlastní zkušenosti mohu jen doplnit, že křik na romské děti vůbec nepůsobí. Čím více učitel křičí, tím více křičí ony. Je to způsobeno jejich chováním a výchovou. Co opravdu oceňují je přísnost a spravedlivost. Pokud takto učitel ve své třídě řeší konflikt i ten nejbanálnější, získá si respekt svých žáků i rodičů.

**Záškoláctví a vysoké absence žáků** problematizují školní docházku a souvisí s neprospěchem žáků ve škole. K problémům záškoláctví uvedli všichni, že mají vlastní zkušenost se záškoláctvím svých žáků. Skryté záškoláctví, kdy rodiče neposílají své děti do školy úmyslně, je v jejich třídách běžným jevem. Tento problém následně řeší s orgánem SPOD nebo Policií ČR. S tímto specifickým problémem a jeho řešením jsem se v odborné literatuře nesetkala. Šotola (2011) však uvádí, že při úspěšném vzdělávání romských žáků se nejvíce osvědčila **pravidelnost, vytrvalost, důslednost.** Dohlížení na pravidelnost školní docházky dětí, by tak u rodičů měla být jedna ze zásadních priorit. Ovšem Kolektiv autorů (2013) uvádí, že podpora dítěte jejich zákonnými zástupci ve vzdělání je nedostatečná, děti nejsou vedené k domácí přípravě.

Z mého pohledu je u záškoláctví u romských dětí ojedinělé. Největším problémem je záškoláctví skryté, kdy rodič záměrně neposílá dítě do školy. K tomuto jednání vedou rodiče nejčastěji tyto důvody jako kupř.: nemají peníze na svačinu, starší sourozenec musí hlídat sourozence mladší, výplata sociálních dávek, dětem nebo rodičům se nechce do školy ráno vstávat apod.

Důležitým sociálním vztahem při edukaci dítěte **je vztah mezi rodičem a školou**. Je tedy samozřejmé, že během rozhovorů učitelé často sami zmiňovali zákonné zástupce, rodiče a spolupráci s nimi. Všichni dotázaní pedagogové se shodli, že příčina toho, proč se rodiče svým dětem dostatečně nevěnují a nemají na ně čas, je **velký počet dětí v rodině**, a tak rodiče **nevidí ve vzdělání svých dětí prioritu**. Výpovědi učitelů tak shodně korespondují s odbornou literaturou Vítková (2004), ve které uvádí, že děti jsou ovlivněny svými rodinami, které mají odlišné stupnice hodnot, životní styl pojetí výchovy dětí a vztah ke vzdělání.

Následně z toho vyplývá, že poměrně velké procento romských dětí je v péči svých příbuzných a v ústavní péči, a to i z důvodu **drogové závislosti rodičů**. Proto také pedagogové označili **spolupráci** s rodinou jako negativní, vyčerpávající a někdy prakticky **nemožnou**. Což vnímá i Šotola (2011) a navrhuje, aby s rodinami pracovali odborníci se základy psychologie, speciální pedagogiky, etopedie, sociální práce a romistiky.

Z mé praxe vím, že pro romské rodiče je škola nutné zlo a učitel je tak označován za veřejného nepřítele. Proto **pedagog musí přistupovat k rodiči** (většinou s učitelem jedná matka) s **pochopením, klidem, ocenit jejich snahu, uznat jejich těžkosti** (některá matka se stará i o 10 dětí, setkala jsem se s matkou, která vychovávala dětí 16), nutné výhrady sdělovat věcně a stručně.

*Otázka č. 2: Jaké jsou názory a zkušenosti se vzděláváním romských žáků ve vyloučené lokalitě?*

Již v úvodu své práce jsem se vyjádřila, že existuje velice málo odborné literatury, kde by učitelé z vyloučených lokalit prezentovali své zkušenosti a názory s edukací romských dětí. I ve svých výpovědích učitelé uvádějí, že se nezúčastňují školení, seminářů, workshopů k tématu vzdělávání romských žáků, protože tato nabídka je velice skromná. Proto se ve své druhé výzkumné otázce věnuji názorům a zkušenostem učitelů se vzděláváním



romských žáků. Při analýze dat vyplynula čtyři témata: **snížování nároků, žák na druhém stupni, další odborníci ve škole, asistent pedagoga, nižší počet žáků ve třídě.**

V odborné literatuře jsem nenašla přímé tvrzení, že při vzdělávání romských žáků by docházelo ke **snížování nároků** na jejich vzdělávání, nebo sami učitelé by nároky snižovali. Z výpovědí dotázaných pedagogů vyplývá však pravý opak. Všichni shodně uvedli, že snížit nároky na výuku romských dětí ve škole ve vyloučené lokalitě **je nutné a bez reorganizace učiva, by tito žáci nezažili pocit úspěchu.** Straková, Tomášek (2009) odkazují na výzkumy, které opakovaně poukazují na vzdělávání romských dětí mimo hlavní proud a jejich **přerazování do praktických škol.** Učitelé však vypověděli, že právě tímto **zákrokem brání** přerazování dětí do speciálních škol. Ze své zkušenosti mohu jen potvrdit, že snížování nároků na vzdělání romských dětí je prostě **nevyhnutelná praxe** ve všech předmětech. Za celou dobu svého působení ve školách ve vyloučených lokalitách, jsem nechala přeradit jen jednoho žáka do speciální školy, a to jen kvůli nátlaku rodičů.

Redukce učiva následně probíhá i **na druhém stupni.** Jak uvedl jeden z respondentů, druhý stupeň je především **o výchově,** jelikož s nástupem **puberty** chování dětí je velmi problematické. Svou negativní stránku také přináší **střídání učitelů.** Největší problémy vidí pedagogové s nastávající profesní přípravou a dalším vzdělávání, kdy děti nemají žádný vzor, rodina je v tomto směru velice negativně ovlivňuje a v pokračování vzdělávání nevidí žádný smysl. Balabánová (1999) uvádí, že vzdělávání romských dětí v českých základních školách je v současné době vnímáno jako velký problém, hovoří však obecně a nespecifikuje na jakém stupni základní školy.

Sama osobně nejzávažnější problém na druhém stupni vidím ve střídání učitelů, **velké množství teoretického a abstraktního učiva a malého množství praktických činností.** Největším problémem, podle mého názoru je **rodina,** která **nepodporuje** žáka k dalšímu **vzdělávání.** Proto většina romských chlapců končí po ukončení základní školy na úřadu práce a dívky na mateřské dovolené.

V tématu **dalších odborníků a asistentů pedagoga** se odborná literatura a dotázaní pedagogové shodují. **Nutnost** spolupráce s psychology, speciálními pedagogy, etopedy a sociální pracovníky uvádí Šotola (2011). Sami pedagogové by velice ocenily, kdyby tito odborníci byli součástí pedagogického týmu každé školy ve vyloučené lokalitě. V současné době **asistent pedagoga je přiřazován žákovi** se speciálními vzdělávacími potřebami., uvádí Bartoňová (2009). To pedagogové uvádějí jako velmi **neefektivní** a požadují, aby AP byl **přidělen učiteli.** Ve svých výpovědích také zpochybnili úroveň vzdělání asistentů.

I tak, je nutné nedostatečné počty asistentů neustále zvyšovat., toto také tvrdí Šotolová (2011). Ve své práci jsem celou kapitolu věnovala romským asistentům pedagoga (kapitola 3. 6.), jelikož si myslím, že žádná škola ve vyloučené lokalitě se bez romských asistentů dnes neobejde. Němec (2003) tvrdí, že mezi hlavní činnosti romského asistenta by měla patřit pomoc pedagogům při komunikaci s romskými žáky a rodiči žáků a aktivní spolupráce s romskou komunitou v okolí školy. Ze své zkušenosti mohu uvést, že nejvíce oceňuji u romských asistentů pomoc při těžké a někdy velmi agresivní komunikaci s rodiči.

**Nižší počet žáků ve třídě** se v odborné literatuře zmiňuje Kubátová (2004), Bartoňová (2009) navíc již s podporou asistenta. MŠMT ČR také již konečně došlo k závěru, že podle místních podmínek a konkrétní situace je možné zřizovat od 1. ročníků třídy s malým počtem žáků. S tím se také hodují výpovědi všech pedagogů. Všichni shodně uvádějí, že snížený počet žáků ve třídě je podmínka k individuálnímu přístupu učitele k žákovi z vyloučené lokality. Učitelé uvádějí počty žáků od 10 do 15 žáků ve třídě. Mně osobně se nejlépe učí ve třídě, kde počet nepřesáhne 12 žáků. Je to dostatečně malá skupina s možností individuálního přístupu a dostatečně velká s eventualitou třídu rozdělit ke skupinové práci. Samozřejmě záleží na chování žáků a počtem dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 3: *Jaká je jejich motivace ke vzdělávání romských žáků ve vyloučené lokalitě?*

Tuto výzkumnou otázku jsem zařadila do své diplomové práce s velkým očekáváním, jelikož v odborné literatuře jsem nenašla žádnou výpověď učitele a jeho hledisko, co ho motivuje ke vzdělávání romských žáků ve vyloučené lokalitě a proč se rozhodl svou profesní dráhu nasměrovat právě takto. Při rozboru dat vyplynula tato témata: **zkouška, výzva, zajímavá práce s dětmi, kolektiv, vedení školy.**

Jak jsem již uvedla, při svém studiu jsem nenašla výzkum, který by se zabýval **motivací učitelů** vzdělávat romské děti ve vyloučených lokalitách. Z mého šetření vyplynulo, že pro většinu dotázaných pedagogů byl nástup do vyloučené lokality výzvou nebo zkouškou jejich pedagogických schopností a dovedností. Dále uvádějí, že chtěli učit na menší škole s menším počtem žáků a nebylo pro ně rozhodující, zda budou učit žáky majoritní nebo minoritní společnosti, nebo si ověřit své teoretické znalosti v praxi.

Můj začátek profesní kariéry učitelky ve vyloučené lokalitě byl motivován stejně. Byla to pro mě výzva a ze začátku jsem si chtěla vyzkoušet, zda obstojím ve zkoušce, která se v mém životě nečekaně objevila. Do té doby jsem se s romským etnikem nesetkala.

Práce s romskými dětmi je náročnější, specifická, často ve velmi nevzhledném okolí školy. Přesto se najde několik pedagogů, kterým tato **práce** připadá **zajímavá** a smysluplná, a tak ve vyloučené lokalitě učí i 27 let. Z vypovědí, dotázaných pedagogů jsem se dozvěděla, že většinu práce s romským dětmi baví. Mají pocit, že dětem mohou předat něco jiného než na klasické škole, anebo co žáků nemohou předat jejich rodiče. I mě tato práce připadá velice zajímavá, smysluplná a velice mě baví, ale je zde nutné připomenout, že má i mnoho negativních stránek, se kterými se my pedagogové pracující s romskými dětmi musíme (někdy velmi těžce) vyrovnávat. Nikdy nezapomenu jméno dívky, kterou jsem učila. Rodiče ji týrali a zneužívali. Do školy chodila špinavá, zavšivená, v zapáchajících oblečení, zraněná a psychicky zcela vyčerpaná. Celý školní rok trvalo, než byla i s mladšími sourozenci konečně z rodiny odebrána a umístěna do dětského domova. Odebrání se samozřejmě dělo ve škole, při vyučování, a tak celý proces zasáhl nejen mě, mé kolegy, ale celou mou třídu. Ten den jsem odcházela domů s pláčem, ale s vědomím, že tomuto dítěti nemůže již nikdo z rodičů ublížovat.

Proto podpora **vedení školy** a vzájemná soudržnost učitelů v jakékoli škole je velmi váženou prioritou. Na škole ve vyloučené lokalitě je to jeden z nejdůležitějších aspektů chodu školy, jelikož se zde učitelé setkávají s velmi psychicky náročnými situacemi- agresivní rodiče, odebrání dětí z rodin OSPOD se také děje na půdě školy, špatná hygiena dětí i rodičů, nedostatečná inteligence a nedostatečná jazyková vybavenost zákonných zástupců. Proto, jak vypověděl jeden z dotazovaných pedagogů: „*Musíme táhnout za jeden provaz.*“

## Závěr

Ve své diplomové práci na téma „Práce učitele primární školy ve vyloučené lokalitě“ jsem si zadala cíl, a to popsat specifika práce učitelů základní školy v sociálně vyloučené lokalitě se zaměřením na jejich motivaci k jejich práci, jejich postoje a zkušenosti se vzděláváním romských žáků ve škole ve vyloučené lokalitě.

V teoretické části jsem popsala elementární jevy jako sociální vyloučení a jeho dimenze, tak jsem se v druhé kapitole orientovala na sociálně vyloučenou lokalitu a vliv prostředí na život obyvatel v ní. Neopomenula jsem existenci spolků, které v této problematice působí a vytvořila deskripci třech nejvýraznějších zástupců těchto sdružení v ČR. Poslední podkapitolu obsahovala charakteristika dětí vyrůstajících v tomto prostoru typickém segregací. Poslední segment teoretické části tvořila tematika vzdělávání zaměřené na romské VL a jejich připravenost na vstup do povinné školní docházky. Závěrečné podkapitoly třetí kapitoly se zaměřily na základní školství, žáky se sociálním znevýhodněním, tak romské žáky, romské asistenty pedagoga nebo učitele v těchto specifických vzdělávacích zařízeních.

V empirické části byl definován výzkumný problém, cíl, tak i otázky a metodologie či výzkumný vzorek. Následně jsem představila výzkumné šetření, během něhož jsem provedla polostrukturované rozhovory s pěti pedagogy základní školy ve vyloučené lokalitě. Díky získaným datům jsem zjistila, jaká je motivace učitelů ke vzdělávání romských dětí z vyloučené lokality, aspekty, které by usnadnily práci učitelů ve vyloučené lokalitě, tak i konkrétní specifika vzdělávání ve vyloučené lokalitě. Ukázala jsem očima učitelů proces edukace romských dětí.

Po analýze získaných kvalitativních dat, jejíž zpracování diskutuji v osmé kapitole, jsem došla k závěru, že lze vytvořit mnoho konceptů napomáhajících ke zmírnění či možnému odstranění bariér vzniklých během vzdělávacího procesu. Jednotlivé nástroje lze zařadit do sekcí, a tím je například administrativy. Pedagog se kromě elementární administrativy spojené s docházkou, hodnocením či osobními záznamy o žácích, musí věnovat plánům pedagogické podpory, tak IVP. Právě na základě IVP by měl vypracovávat obsah výuky individuálně na jednotlivého žáka, následně IVP vyhodnotit a případně rediagnostikovat. Při tom celém procesu být v úzkém kontaktu s řadou odborníků jako je

například PPP. Tato administrativa je nejen rozsáhlá, ale značně časově náročná. Jako administrativní posun můžeme vnímat ve zrušení plánů pedagogické podpory a jeho vyhodnocování a ponechat pouze IVP.

Výraznou pomocí by byla hlubší spolupráce či provázanost Policie ČR a orgánu SPOD. Proto se domnívám, že školy působící v SVL by měly disponovat pracovníkem (ať už sociální pedagog, pracovník v sociálních službách či sociální pracovník), který by zajistil profesionální a pravidelnou komunikaci a napomáhal těmto institucím v řešení problematiky týkající se konkrétních dětí. Vypomáhal by tak administrativně pedagogům a vypracovával dokumentaci s tím spojenou.

Jelikož do škol vstupují děti demotivované, děti z rodin, kde vzdělání bývá dehonestováno a normou je časté záškoláctví, školní nepřipravenost, neochota učit se doma, je zavedení povinné předškolní docházky již od věku tří let jako velmi zásadní. Domnívám se, že skrze tuto povinnost se děti výrazně připraví na docházku na základní škole a omezí tak neúspěch a nechuť dítěte již v prvním roce jeho primárního vzdělávání a zjednoduší tak práci i učitelů.

S tímto výše uvedeným se dotýkám velmi problematického a frekventovaného jevu a tím jsou chybějící finance v rodinách, které zapříčiňují absenci knížek, základních psacích potřeb či jiných pomůcek, tak dokonce nábytku jako je kupříkladu stůl, na kterém by si dítě mohlo vypracovat domácí úkoly a připravilo se na následující výuku. Konceptem řešení je vyšší financování škol, které by takové pomůcky zakoupily a umožnily je využívat během školní výuky. Dítě by tak mohlo pracovat s běžnými potřebami, které pedagog během procesu vyžaduje a zamezilo by se neustálým konfliktům mezi učitelem a žákem, zároveň zesměšňování ze strany spolužáků či dokonce krádežím. Po výuce by dítě následně pomůcky vrátilo a mohlo je tak využít následující den.

Pakliže hovořím s kolegy-pedagogy či řediteli napříč spektrem škol, shodujeme se, že školy v sociálně vyloučené lokalitě jsou více zatíženy z hlediska žáků s SVP a nároky na jejich vzdělávání, administrativy, komunikace s úřady a ochrannými složkami či odborníky, a proto je tedy nutné zvýšit takovým institucím objem finančních prostředků. Ty by umožnily rozšíření podpůrných opatření (koordinátor inkluze, školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, nižší počet dětí ve třídách – tj. vyšší počet tříd a s tím spojené prostory pro výuku), tak zvýšení platů učitelů na školách ve VL. Změny ve financování by taktéž mohly zajistit pravidelnou supervizi, která by v podobě individuální

či skupinové umožnila předcházet vzniku závažných jevů při práci s těmito žáky, a tak i syndromu vyhoření.

Bezesporu je důležitá kooperace s neziskovými organizacemi, tak organizacemi obecního i městského charakteru. Avšak základ podpory je opřen o náladu veřejnosti, která koreluje s politickým zázemím země. Vedení státu skrze dotační tituly zasílá drobný objem peněz na prevenci terciálního typu a odmítá zvyšovat platy pedagogů. Tím podporuje hostilitu občanů vůči této společensky významné profesi. Vždyť hodnocení prestiže profese učitele z pohledu české veřejnosti má snižující se tendenci a tomu odpovídá i jeho finanční ohodnocení, které je 4. nejhorší v Evropě.

Tato tematická oblast si zaslouží hlubší zájem výzkumníků, tak odborníků na problematiku a realizátorů nejen vzdělávací politiky. Zajímavým jevem pro studium je kupříkladu zvládání vzdělávání dětí v první třídě na prvním stupni základní školy. V rámci takového výzkumu by mohla být komparována skupina dětí z ústavní péče a z přirozeného prostředí vlastní rodiny, tak děti se zkušeností s předškolním zařízením a těmi, které přípravné třídy nenavštěvovaly. Z hlediska pedagogického by si zasloužil pozornost také přechod ze školy v hlavním vzdělávacím proudu do školy ve VL či naopak a zjišťovat souvisle postoje vůči výuce a procesu vzdělávání romských žáků.

Obecně si vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí zaslouží zájem a péči. Zájem ze strany veřejnosti a v souvislosti s tím i politických zástupců, od kterých může přijít změna. I tohle jsou totiž děti, které jsou nastupující generací tvořící budoucnost, a to i naši budoucnost.

## Seznam použité literatury

1. AUGER, Marie-Therese. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.
2. BALABÁNOVÁ, Helena. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: MENT, 1995.
3. BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy Inclusive Education in Current Czech School*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
6. BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.
7. BUDILIVÁ, L., JAKOUBEK, M., SMOLÍK, A., Sociálně – etopedický výzkum romské drobtiny: První žeň. In ČEPIČKOVÁ, I., *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí: sborník příspěvků z elektronické vědecké konference s mezinárodní účastí*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-851-2.
8. GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.
9. HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, 2011. ISBN :978-80-87456-19-4.
10. HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-364-9.
11. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

12. HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
13. HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PU v Olomouci, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
14. KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
15. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
16. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
17. KLÍMA, Petr. *Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte*. In Vágnerová, M. et. al. *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy*. Praha: SNP, 1998
18. KOHOUTEK, Rudolf, and Evžen Řehulka. "Stresory učitelů základních a středních škol v České republice (zejména stresory způsobené učitelům žáky)." *Škola a zdraví* 21 (2011): 105-117.
19. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-088-5-X.
20. KUBÁTOVÁ, Dagmar. *Životní styl a vzdělávání dětí migrujících cizinců*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7044-584-X.
21. LACKOVÁ, Elena, HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, ed. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Vyd. 3., nezměn. Praha: Triáda, 2010. Delfín (Triáda). ISBN 978-80-87256-20-6.
22. LIBA, J. 2006. *Rómska menšina*. In: Národná správa pre EMCDDA Národné monitorovacie centrum pre drogy „*Stav drogových závislostí a kontrola drog v Slovenskej republike*“: Bratislava: Úrad vlády SR, Generálny sekretariát Výboru ministrov pre drogové závislosti a kontrolu drog, 2006. ISBN 978-80-88707-73-8.
23. MAREŠ, Petr. *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení*. Sociologický časopis, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2000, roč. 36, č. 3, s. 285-297. ISSN 0038-0288.
24. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. 3 vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.



25. MAREŠ, Petr. Romové: *Sociální exkluze a inkluze*. Sociální práce/Sociálna práca, Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci, 2003, roč. 3, č. 4, s. 65-75. ISSN 1213-6204.
26. MORAVEC, Š. Sociální služby v prostředí romských společenství: problém etnicity poskytovatele. In: HIRT, T. – JAKOUBEK, M. *Romové. Kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o., 2004
27. NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
28. NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9
29. PAPE, I.: *Jak pracovat s romskými žáky*. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, 2007. 54 s.
30. PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
31. PORTÍK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, 2003. ISBN 80-8068-155-4
32. PREISSOVÁ, Andrea a Rafael JUÁREZ-TOLEDO. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3648-7.
33. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006.
34. ŘEHULKA, Emil, ŘEHULKOVÁ, Olga. "Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání." *Učitelé a zdraví 1* (1998): 99-104.
35. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
36. ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.
37. SEKYT, Viktor. „Romové“. In Tatjana Šišková (ed.). „*Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*.“ Praha: Portál, 2001. Str. 119-125.
38. SVOBODA, Zdeněk, MORVAYOVÁ, Petra. *Schola excludus*. Ústí na Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.

39. ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně-výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
40. ŠIMÍKOVÁ, Ivana, VAŠEČKA, Imrich. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace: asistent učitele*. Brno, 2004. ISBN 80-736-4009-0.
41. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
42. ŠVARÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-313-0.
43. TOUŠEK, Laco. *Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení*. In: HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. "Romové" v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
44. TROCHTOVÁ, I. *Rozvojatvorný jazykový ptoqram pto rómké deti*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-98055-21-4
45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
46. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
47. ZELINA, Miron. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa:(metody výchovy)*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996.

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. BROŽ, Miroslav, KINTLOVÁ, Petra, TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra? Sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. Člověk v tísni, 2007. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-drzi-cerneho-petra-88pub> dne 18.11.2018
2. ČADA, Karel a kol. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit této oblasti*. Praha: GAC, 2015. Dostupné z: [https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_gac.pdf](https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf) dne 23.1.2019
3. ČESKO. *Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání)*. Dostupné z: <http://zakony-online.cz/?s122&q122=16> dne 2.9.2018

4. ČESKO. *Školský zákon: Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 11. 2018.* In: ročník 2016, číslo 27., str. 3, Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi> dne 17.10.2018
5. ČESKO. *Zákon 108/2006 sb. o sociálních službách.* 2007. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108/> dne 15.11.2018
6. ČESKO. *Zákon č. 89/2012 Sb.* In: *Zákony pro lidi.cz.* 2019. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89> dne 11.3.2019
7. ČLOVĚK V TÍSNI. *Kdo jsme – o nás.* 2018. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas> dne 2.12.2018
8. ESF. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* 2006. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_a\\_AK\\_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_MAPA\\_analyza\\_SVL\\_aAK\\_CJ.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_a_AK_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf) dne 3.1.2019  
[http://projekty.osu.cz/metakor/dok/met\\_prirucka\\_tsp.pdf](http://projekty.osu.cz/metakor/dok/met_prirucka_tsp.pdf) dne 22.11.2018  
<https://www.mvcr.cz/clanek/problematika-socialne-vyloucenych-lokalit.aspx> dne 6.10.2018
9. KOLEKTIV AUTORŮ. *Mají na to. Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ.* 2013. Dostupné z: [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf) dne 3.2.2019
10. MV ČR. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení.* 2008. Dostupné z
11. NEDĚLNÍKOVÁ, Dana a kol. *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. Dostupné z:
12. PERCY-SMITH, Jane (ed.). *Policy Responses to Social Exclusion. Towards Inclusion?* Buckingham: Open University Press, 2000. Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.6751&rep=rep1&type=pdf> dne 5.2.2019
13. SDRUŽENÍ ROMEA. *Romská mediální a vzdělávací organizace. Co děláme?.* 2018. Dostupné z: <http://www.sdruzeniromea.cz/index.php/co-delame/zpravodajsky-server-romea-cz> dne 9.11.2018
14. Společenství Romů na Moravě. *Romano jekhetaniben pre Morava.* Dostupné z: <http://www.srnm.cz/index.php/o-nas/historie-organizace> dne 20.1.2019

15. TEMELOVÁ, Jana, SÝKORA, Luděk. *Prevence prostorové segregace*. 2005.  
Dostupné z:  
[http://urrlab.cz/sites/default/files/sykora\\_l.\\_temelova\\_j.\\_eds.\\_2005\\_prevence\\_prostoro  
ve\\_segregace.pdf](http://urrlab.cz/sites/default/files/sykora_l._temelova_j._eds._2005_prevence_prostoro<br/>ve_segregace.pdf) dne 6.10.2018
16. VLÁDA ČR. Rada vlády pro národnostní menšiny. 2017. Dostupné z:  
<https://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=6638> dne 3.10.2018

### **Seznam zkratk**

AP	Asistent pedagoga
DAR ČR	Demokratická aliance Romů České republiky
ESF	Evropský sociální fond
GAC	Ivan Gabal Analysis & Consulting
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MV ČR	Ministerstvo vnitra České republiky
NZDM	Nízkoprahové centrum pro děti a mládež
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
OP	Operační program
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany dětí
VL	Vyloučená lokalita
ZŠ	Základní škola

# Seznam příloh

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného vzorku, vlastní

## Příloha A

Otázky pokládané během výzkumného rozhovoru

Otázka č. 1: Proč učíte ve vyloučené lokalitě?

Otázka č. 2: Čím je specifická práce učitele ve vyloučené lokalitě?

Otázka č. 3: Co je podle vás při práci s romskými žáky důležité, co se vám osvědčilo, co naopak nefunguje a proč?

Otázka č. 4: Jak podle vaší zkušenosti pokračuje vzdělání romských žáků na druhém stupni?

Otázka č. 5: Jaké konkrétní kroky by podle vašeho názoru, usnadnily, zkvalitnily práci učitelů ve vyloučených lokalitách?

Otázka č. 6: Jak funguje proces inkluze na škole ve vyloučené lokalitě?

Otázka č. 7: Jak se představujete své další působení na škole ve vyloučené lokalitě?