

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bariéry ve vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit očima jejich rodičů

Barriers to education for children from socially excluded localities from their parents
point of view

Kateřina Tichá

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Bariéry ve vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit očima jejich rodičů* 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.

Praha 11.7.2019

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, ochotu a vstřícný přístup při vedení této diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá žáky ze sociálně vyloučených lokalit a jejich vzděláváním. Teoretická část definuje pojem sociálně vyloučená lokalita a zabývá se výraznými znaky, které ovlivňují život osob zde žijících. Dále je charakterizována romská menšina, která je často se sociálním vyloučením spojována, a bohužel je i nadále v sociálně vyloučených lokalitách čteně zastoupena. Hlavním tématem je sociálně znevýhodněný žák, zohledněny jsou jeho potřeby a současné možnosti vzdělávání. Romským dětem a žákům je opět věnována zvláštní pozornost s ohledem na kulturní a etnická specifika.

Praktická část je zpracována v podobě 12 případových studií, které popisují jednotlivé rodiny ze sociálně vyloučených lokalit a jejich přístup ke vzdělávání dětí. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo identifikovat bariéry, které z pohledu rodičů ovlivňují vzdělávání jejich dětí. Dílčí cíle se zaměřují na další okolnosti, které mohou rodiny v přístupu ke škole omezovat v souvislosti s jejich sociální situací. Výsledky výzkumného šetření poukazují na úzké propojení mezi nepříznivou sociální situací rodiny, kdy tyto okolnosti mají negativní dopad na školní vzdělávání dítěte. Sami rodiče právě tyto bariéry vnímají jako nejvýraznější.

KLÍČOVÁ SLOVA

sociálně vyloučené lokality, romská menšina, sociálně znevýhodněný žák, povinná školní docházka, bariéry ve vzdělávání

ABSTRACT

Diploma thesis deals with pupils from socially excluded localities and their education. The theoretical part defines the term socially excluded locality and deals with distinctive features that influence the situation of people living here. The Roma minority, which is often associated with social exclusion, is also characterised, and unfortunately is still frequently represented in socially excluded localities. The main topic is a socially disadvantaged pupil, their needs and current educational opportunities are taken into account. Special attention is given to Roma children and pupils with regard to cultural and ethnic specifics.

The practical part is processed in the form of 12 case studies describing individual families from socially excluded localities and their attitude to children's education. The main objective of the research was to identify barriers that influence the education of their children from the parents' point of view. Partial objectives focus on other circumstances that families may have to limit access to school in relation to their social situation. The results of the research point to a close connection between the unfavorable social situation of the family, when these circumstances have a negative effect to the school education of children. Parents themselves perceive these barriers as the most significant.

KEYWORDS

socially excluded localities, Roma minority, socially disadvantaged pupils, compulsory school attendance, barriers to education

Obsah

Úvod	8
1. Sociálně vyloučené lokality.....	10
1.1 Bydlení v sociálně vyloučené lokalitě	13
1.2. Zaměstnanost a finanční situace v sociálně vyloučené lokalitě	14
1.3. Život rodin s dětmi v sociálně vyloučené lokalitě	17
1.4. Sociální služby zaměřené na pomoc lidem v sociálně vyloučených lokalitách	18
2. Romská menšina.....	20
2.1. Životní styl Romů a jejich hodnoty	21
2.2. Romové v sociálně vyloučených lokalitách	22
2.3. Soužití romské minority s majoritou	24
2.4. Romská rodina	26
3. Sociálně znevýhodněný žák.....	30
3.1. Žák ze sociálně vyloučeného prostředí.....	33
3.2. Předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí.....	38
3.2.1. Mateřské školy.....	40
3.2.2. Přípravné třídy	41
3.3. Inkluzivní přístup ve vzdělávání a podpůrná opatření.....	42
3.3.1. Podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním	44
3.3.2. Asistent pedagoga.....	46
4. Vzdělávání romských dětí a žáků	48
4.1. Romština a etnolekt	50
4.2. Předškolní vzdělávání romských dětí	51
4.3. Segregované vzdělávání romských žáků	53
4.4. Školní neúspěšnost romských dětí.....	57

4.5. Vliv rodinného prostředí na vzdělávání dítěte.....	60
5. Praktická část.....	65
5.1. Metodologie výzkumu.....	65
5.1.1. Metoda sběru dat	65
5.1.2. Analýza získaných dat	67
5.2. Výběr výzkumného vzorku.....	67
5.2.1. Etická oblast výzkumu a zachování anonymity	68
5.3. Cíl výzkumu	69
5.3.1. Dílčí cíle výzkumu	70
5.4. Kazuistiky	72
5.4.1. Rodina A:.....	72
5.4.2. Rodina B:.....	75
5.4.3. Rodina C:.....	77
5.4.4. Rodina D:.....	79
5.4.5. Rodina E:	81
5.4.6. Rodina F:	83
5.4.7. Rodina G:.....	85
5.4.8. Rodina H:.....	87
5.4.9. Rodina I:	88
5.4.10. Rodina J:	90
5.4.11. Rodina K:.....	92
5.4.12. Rodina L:	94
5.5. Shrnutí zjištěných výsledků	97
5.6. Diskuze	99
Seznam použitých informačních zdrojů	103

Seznam literatury.....	103
Legislative	106
Internetové zdroje.....	106

Úvod

Hlavní pozornost této práce je věnována dětem a žákům se sociálním znevýhodněním jako jedincům, kteří se ve svém životě potýkají s úskalími vyplývající z jejich rodinné a sociální situace. Na každého žáka by mělo být nahlíženo jako na individualitu se všemi svými charakteristikami, které nemohou být přímo zařazeny do určité kategorie, vzhledem k tomu, že situace každého žáka se bude určitým způsobem lišit. S ohledem na specifické jevy spojené se sociálním znevýhodněním, obzvláště u dětí ze sociálně vyloučených lokalit, se určité rysy mohou opakovat a mohou nám tak napomoci identifikovat hlavní problémy provázející život lidí v sociálně vyloučených lokalitách. Tyto jevy se však promítají také do vzdělávání dětí a žáků, a právě tyto těžkosti tuto oblast mohou velmi negativně ovlivňovat. Tato práce si klade za cíl tyto bariéry identifikovat z pohledu rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit, kteří tyto problémy musí v každodenním životě řešit, otázkou však je, nakolik sociální situace ztěžuje vzdělávání dětí, a v jakých oblastech.

Teoretická část práce se zpočátku zabývá právě popisem sociálně vyloučených lokalit jako prostředí, které ovlivňuje život rodičů i dětí v nich žijících. Teorie poté směřuje k více konkrétním tématům, a to charakteristikou romské menšiny, která i nadále tvoří velký podíl lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Hned na úvod je však třeba mít na paměti, že mezi obyvateli ze sociálně vyloučených lokalit není přímá souvislost s romskou menšinou. Stejně jako v sociálně vyloučených lokalitách mohou žít příslušníci jiných etnických menšin či příslušníci majority, Romové nutně nemusí být sociálně vyloučení pouze na základě své etnicity. Jak bude vysvětleno níže, sociální znevýhodnění vzniká až za situace, kdy člověk je v určitých životních situacích handicapován a nemá přístup k rovným příležitostem na základě rodinných, kulturních, etnických a dalších, sociálních rozdílů.

Další část se již zabývá dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním obecně, konkrétně se pak zaměřuje na již identifikované bariéry ve vzdělávání dětí a žáků ze sociálně vyloučených lokalit na základě provedených výzkumů. Zmíněno je také téma sociálního znevýhodnění žáků v souvislosti s potřebou podpůrných opatření v rámci aktuální úpravy školského zákona. Zvláštní pozornost je pak věnována vzdělávání romských žáků. Ti mají pro svá kulturní specifika vymezenou vlastní kapitolu, byť je očividné, že mnoho rysů je propojeno se sociálním znevýhodněním jako takovým.

Výzkumná část se pak již zaměřuje na zjištění možných limitů, které vycházejí ze sociálního vyloučení rodin. Pro účely zmapování situace v rodinách ze sociálně vyloučených lokalit, které mají děti ve věku povinné předškolní a školní docházky, bylo vybráno 12 případů, které byly popsány dle dílčích cílů výzkumu. Hlavním cílem je poté zjistit, jaké bariéry vnímají ve vzdělávání dětí samotní rodiče, a které okolnosti je ovlivňují v jejich životní situaci celkově. Na základě zjištěných informací se poté můžeme zamyslet nad tím, do jaké míry jsou sociálně znevýhodnění žáci ovlivňováni jejich rodinnou situací, která zahrnuje většinou nejen nedostatečné materiální zajištění, ale i odlišný přístup jejich rodičů ke vzdělávání a ke škole, a naopak, jak je schopna škola jako instituce, učitel jako osobnost nebo sociální pracovník nabízející pomoc, ovlivnit smýšlení žáka a jeho rodiny.

1. Sociálně vyloučené lokality

GAC spol. (2015) definuje sociálně vyloučené lokality jako místa, kde dochází zejména k materiální deprivaci a často i symbolické stigmatizaci obyvatel. Tyto lokality pak mohou být segregovány také prostorově a mohou dosahovat různé velikosti, od jednoho domu po celou čtvrť. Většinou se jedná o místo, které je okolními obyvateli vnímáno a označováno negativně jako „špatná adresa“.

Podle Kaleji (2014) je sociální vyloučení charakterizováno prostorovým a symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti a ztíženým přístupem k dosažení vyššího vzdělání, méně možnostmi pro zajištění legální výdělečné činnosti, rizikovým životním stylem a životními strategiemi zaměřenými na přítomnost. Dále se vyznačuje jako ekonomicky uzavřený systém, kde je jsou finance často zajišťovány půjčkami s vysokým úrokem nebo zastavováním majetku. Ve vyloučené lokalitě se také častěji objevují sociálně patologické jevy.

Pro definování sociálního vyloučení dále GAC spol. (2015) využívá zejména vymezení bariér, které limitují jedince žijící v těchto lokalitách v uplatnění na otevřeném trhu práce, trhu s bydlením, omezeným přístupem k veřejným službám pro řešení osobních situací a nízkou politickou participací. S odkazem na zahraniční autory lze uvést, že k sociálnímu vyloučení dochází mimo jiné tehdy, pokud se jedinec nachází v situaci, kdy musí řešit problémy spojené s nezaměstnaností, nízkou kvalifikací, nízkými příjmy, diskriminací, špatnými bytovými podmínkami, špatným zdravotním stavem nebo rozpadem rodiny. V roce 2015 bylo v rámci analýzy GAC spol. (2015) identifikováno celkem 606 sociálně vyloučených lokalit, ve kterých dle odhadu žije 95 až 115 tisíc obyvatel. Z výzkumu vyplývá, že Romové tvoří většinou část obyvatel sociálně vyloučených lokalit, v tomto případě se pak k výše uvedenému může přidat také etnická diskriminace.

Dle Kaleji a kol. (2015) je sociální exkluze dlouhodobý stav spojený s absencí občanských, politických, sociálních práv a ochrany bezpečí. Člověk prožívá pocity beznaděje, ostudy, nejistoty a vlastního či kolektivního selhání. Pohled lidí z okolí na skupinu sociálně vyloučených je kriticky neobjektivní a nebere ohled na různé aspekty, které tuto situaci ovlivňují. V širším pojetí jsou do skupiny sociálního vyloučení zahrnuty všechny cílové skupiny, které pro své charakteristiky či dispozice jsou svým okolím vylučovány či

vytlučením reálně ohroženy. V užším pojetí je námi subjektivně vyčleněna určitá skupina lidí se společnými rysy nebo dispozicemi, k níž pak často přistupujeme xenofobně či negativisticky.

Sociálním vyloučením jsou ohroženy různé skupiny lidí, zejména nedostatečně vzdělaní, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnaní, handicapovaní lidé, osoby se závislostmi, osamělí senioři, imigranti či příslušníci menšin, ale i jedinci, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž sami nedokáží uniknout. Riziko vyloučení se stupňuje v závislosti na výskytu více faktorů najednou (Kaleja, 2014).

Šimínková (in Navrátil, 2003) v souhrnu popisuje ty oblasti života, které jsou sociálním vyloučením ovlivňovány. Patří sem omezený přístup na trh práce, kdy hlavní příčinou vysoké nezaměstnanosti bývá nízké vzdělání a kvalifikace, s tím souvisí nízký příjem a chudoba, dále nízká míra sociální podpory, bydlení a život v dané lokalitě a také vyloučení ze služeb. Důsledkem nízké vzdělanosti, informovanosti a sociální izolace je neschopnost sociálně vyloučených jedinců využít možností pomoci poskytovaných státem prostřednictvím sociálních služeb. K této nepříznivé situaci pak může ještě přispívat vzájemná nedůvěra klientů k institucím, nebo naopak jejich pracovníků k takovým klientům.

Švec (2010) uvádí mimo uvedené ještě několik dalších oblastí problémů spojených se sociálním vyloučením, a to například: závislost na sociálních dávkách, dluhy a neschopnost hospodařit s penězi, nízká podpora vzdělávání dětí a zanedbávání školní docházky, nevyhovující hygienické podmínky, snížené sebevědomí, apatie z dlouhodobého života na nízké sociální úrovni a nezdaru situaci řešit. Lidé žijící v těchto podmínkách jsou nuceni se této situaci přizpůsobovat a osvojují si tak specifické vzorce jednání, které jsou často v rozporu s hodnotami majoritní společnosti. Tyto návyky jim pak neumožňují se vymanit z jejich nepříznivé situace a zůstávají tak v pasti sociálního vyloučení, kde se tyto problémy cyklicky opakují. I zde zaznívá upozornění na spojení s etnickou diskriminací, pokud se jedná o Romy. Romové jsou často označováni za „nepřizpůsobivé“ či problémové skupiny.

Sociální vyloučení může být symbolické, kdy vyloučení jsou označováni za nenormální, deviantní a cizí, v této souvislosti dochází k užívání negativních stereotypů

a předsudků, odkazujících na určité jedince či skupiny, a vedou k jejich stigmatizaci a diskriminaci (Hirt a Jakoubek, 2006).

Významným znakem vyloučených lokalit je právě chudoba, která se pojí s nezaměstnaností, odkázáním na sociální dávky, neuspokojivými bytovými podmínkami apod. Bittnerová (2009) odkazuje na původní koncept teorie chudoby Oscara Lewise, jehož základní myšlenkou je situace, kdy lidé žijící v chudobě se natolik přizpůsobují, že v chudobě zůstávají a nedokáží se z ní vymanit ani tehdy, co získají dostatek financí. Přestože jsou lidé do chudoby tlačeni vnějšími okolnostmi, v zájmu přežití si vytváří specifický systém hodnot, postojů a chování. Tyto alternativní hodnoty pak těmto lidem naopak znemožňují integraci do majoritní společnosti. Nejsou schopni využít nabízené podpory a pomoci, nevyužívají šanci svou situaci zlepšit. Hodnoty jsou ale předávány mezigeneračně, další generace je pak do této kultury socializována. Z toho mimo jiné také vyplývá, že je nutné rozlišovat mezi chudobou dle výše příjmu, a právě kulturou chudoby. Deficit podle této teorie vzniká už v rodině, kde je nepodnětné prostředí, nerozvíjí řečové i rozumové schopnosti dítěte.

Kasal (in Bělík a kol., 2017) popisuje chudobu jako stav, ve kterém obvykle chybí prostředky zejména materiální povahy, ale i kulturní, projevuje se multidimenzionálně, takže se projevuje v mnoha indikátorech životního standardu.

Již Mareš (2000, s. 289) upozorňuje na souvislost mezi chudobou a sociální exkluzí *„jakožto vyloučení ze standardu života a životních šancí, konzumních aspirací, ze zdravotní péče a vzdělání. Ničí lidské schopnosti a životní šance a je doprovázena demoralizací beznadějí, apatií a zoufalstvím“*. Přesto nelze považovat sociální vyloučení za synonymum chudoby, protože chudý nemusí být nutně také sociálně vyloučený, a naopak.

Mareš (2000) uvádí dvě formy absolutního vyloučení, kdy jednou z nich je bezdomovectví, druhou je vznik ghett, kam se stěhují sociálně vyloučení, nebo z určitých komunit odchází majoritní populace. K sociálnímu vyloučení paradoxně přispívá v jistých ohledech i sociální politika, která má tendenci soustřeďovat chudé do jednoho místa, např. v rámci sociálního bydlení, a pomáhá tak vytvořit homogenní prostředí, kde chybí pozitivní vzory možných strategií ke zvládnutí situace.

V následující části se práce zaměřuje na tři nejvýraznější oblasti sociálního vyloučení, které jsou nejvíce zaznamenávány z pohledu společnosti, a za ty jsou považovány bytové podmínky, které jsou jistě viditelné v každé oblasti, kde se sociálně vyloučené lokality vyskytují. Dále je to nezaměstnanost a s tím spojená horší finanční situace, závislost na sociálních dávkách či špatné hospodaření s financemi, dluhy apod. Pro tuto práci jsou zásadní rodiny s dětmi, které bohužel tvoří také vysoký podíl ze sociálně vyloučených.

1.1 Bydlení v sociálně vyloučené lokalitě

Švec (2010) považuje za jeden z nejvýraznějších projevů sociálního vyloučení oblast bydlení, kdy v lokalitě dochází k soustředění nositelů sociálního znevýhodnění na malém prostoru a rizikové chování se tak zde stává normou. Do sociálně vyloučené lokality se tak stěhují lidé zejména z důvodu nedostatku finančních prostředků v nezaměstnanosti a závislosti na sociálních dávkách nebo neschopnosti plnit povinnosti spojených s užíváním bytu, kdy pak často dochází k nehrazení nájemného. K tomu dochází také v důsledku kumulace dluhů a neschopnosti je splácet. Vysoké dluhy také mohou být jedním z příčin dlouhodobé nezaměstnanosti, kdy hrozí, že část výplaty bude zabavena exekutorem. Vliv může mít také demotivující sociální systém, nepostihovaná práce na černo nebo diskriminace ze strany zaměstnavatelů. Neplacení nájemného je jedním z hlavních důvodů výpovědi z bytu. Čím větší je podíl domácností, které dluží na nájemném, tím větší je podíl domácností ohrožených ztrátou bydlení.

Jako nestandardní formy bydlení jsou označeny ubytovny, holobyty či bez přístřeší. Je tomu tak z toho důvodu, že ubytovny nedávají jistotu či nezaručují stabilitu bydlení, navíc představují nízkou ochranu domovní svobody a soukromí a je zde snižena kvalita bydlení celkově. Holobyty jsou často využívány v případě vystěhování pro porušení nájemní smlouvy u obecních bytů a je srovnatelné v některých bodech s charakteristikou bydlení na ubytovnách. Situace bez přístřeší je pak extrémní forma ztráty bydlení (VÚPSV, 2013).

Společností GAC (2015) byl zaznamenán enormní nárůst lidí žijících na ubytovnách. V roce 2008 bydlelo v jiné formě bydlení, kam jsou řazeny i ubytovny, celkem 11 tisíc lidí, kterým byl vyplácen doplatek na bydlení. V roce 2014 již bylo evidováno celkem 47 tisíc osob, z toho 27 tisíc z nich bydlelo na ubytovnách. Zároveň přibývá také ubytování u soukromých pronajímatelů v substandardních formách bydlení, sem se lidé stěhují zejména

z důvodu dluhů. Výzkum také uvádí, že i když se někteří v rámci spolupráce snažili najít jiné bydlení mimo sociálně vyloučenou lokalitu, bylo toto úsilí neúspěšné. Mezi hlavními důvody neúspěchu se objevuje nutnost uhrazení kauce, což většinou požadují soukromí pronajímatelé. Nejčastěji se stěhují zejména starší jedinci a romské rodiny, kteří dříve pobývali v nevyhovujících podmínkách nebo čelili neshodám v předchozím bydlišti, dalšími důvody mohou být ztráta předchozího bydlení z důvodu exekuce nebo vystěhování z důvodu nehrazení nájemného. Mezi největší problémy v bytových podmínkách sociálně vyloučených lokalit patří stáří a kvalita bytového fondu, vysoké náklady na chod domácnosti, přeplněnost bytů či bydlení bez nájemní smlouvy. Na ubytovnách pak rodiny žijí v malém prostoru, dost často ve špatných hygienických podmínkách, bez vlastního sociálního zařízení nebo kuchyně.

Úřad vlády ČR (2018) zdůrazňuje jako negativní jev pro domácnosti rodin s dětmi také přelidněnost bytu, která je charakterizována dispozicí méně než 10m² pro jednoho člověka. Riziko ztráty bydlení pak zvyšuje také nedostatečná kvalita bydlení a finanční náročnost nákladů na bydlení. Ohrožení jsou v tomto směru rodiny, které vynakládají více než 40 % svých příjmů na bydlení. Dále Úřad vlády (2018) v tomto směru upozorňuje na situaci, kdy pobyt některých rodin v zařízení, které by mělo být pouze dočasným řešením, tj. ubytovny, azylové domy apod., je dlouhodobě užíván a stává se tak pro ně běžnou formou bydlení, i když pro společnost nepřijatelnou.

Z výše uvedených charakteristických rysů bydlení v sociálně vyloučených lokalitách je zřejmé, že se ve většině případů jedná o nevyhovující bytové podmínky, ke kterým se přidávají další jevy jako je nezaměstnanost a špatná finanční situace. Tyto faktory pak ale znemožňují odrazit se obyvatelům ze sociálně vyloučených lokalit ze dna a najít si bydlení v lepší kvalitě se zaručenou stabilitou pro sebe i rodinu.

1.2. Zaměstnanost a finanční situace v sociálně vyloučené lokalitě

Z analýzy GAC spol. (2015) uvádí, že podíl nezaměstnaných v sociálně vyloučených lokalitách dosahuje asi 80 až 85 %. Dále byl v rámci analýzy identifikován nárůst příjemců dávek hmotné nouze, tj. příspěvku na živobytí a doplatku na bydlení. Získání zaměstnání však často nepostačuje k tomu, aby se jedinec ze sociálního vyloučení vymanil. Většina

zaměstnání je krátkodobá nebo s nízkými příjmy, někdy se jedná o sezónní práce nebo také práce „na černo“.

„Růst podílu příjemců dávek hmotné nouze indikuje rozsah chudoby v sociálně vyloučené lokalitě.“ (VÚPSV, 2013, s. 91) Dlouhodobý cíl Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) se tedy zaměřuje zejména na začlenění nezaměstnaných na trh práce a tím se by se měla zamezit závislost na výplatě sociálních dávek.

V roce 2017 začal platit institut opatření obecné povahy určující oblast se zvýšeným výskytem sociálně nežádoucích jevů podle zákona č. 111/2006 Sb., o hmotné nouzi, kdy obec může vymezit oblasti s výskytem negativních jevů, na tomto území pak může aplikovat toto opatření a v důsledku toho nelze na nově uzavřené smlouvy v této oblasti poskytovat dávku hmotné nouze – doplatek na bydlení (Úřad vlády ČR, 2018). Toto opatření se dotýká právě výše vymezených sociálně vyloučených lokalit a v důsledku nezabraňuje vzniku sociálně vyloučených lokalit, ale naopak může prohlubovat nepříznivou situaci jejich obyvatel.

V posledních letech je kladen důraz na řešení problematiky zadlužení, kdy v sociálně vyloučených lokalitách jsou nabízeny nevýhodné finanční produkty, v tomto směru vzniká potřeba nejen monitoringu situace a ochrana spotřebitelů, ale i posílení finanční gramotnosti jako prevence (MPSV, 2018).

Finanční gramotnost je důležitá z hlediska dlouhodobého ovlivňování a racionalizace postoje člověka v oblasti jeho ekonomického chování a rozhodování. Měla by představovat takovou úroveň porozumění termínům a procesům souvisejícím s oblastí peněz, daní, dluhů, pojištění, spoření apod., které jsou chápány jako aktivní součást života. Z důvodu výskytu negativních dopadů na jedince ve společnosti při nedostatečné znalosti této problematiky, byla oblast finanční gramotnosti zařazena jako součást rámcových vzdělávacích programů základních a středních škol. Každý dospělý jedinec se v průběhu života musí vyrovnat s novými podmínkami své socializace, tedy musí řešit svou roli v zaměstnání, majitele bytu či roli rodiče zabezpečujícího své děti. Dospělý by tedy měl mít z funkčního hlediska také širší všeobecný, a především ekonomický přehled (Bertl, 2017).

Bertl (2017) pak v souvislosti s finanční gramotností hovoří o nezaměstnanosti, která může být strukturální, ta se odráží od změn v poptávce v určitých profesích v dané oblasti dle změn v celkovém hospodářství země, dále může být cyklická, kdy se změnami v ekonomice jsou zaměstnanci hromadně nabíráni a v době poklesu ekonomiky opět propouštěni, či dobrovolná, kdy se váže na sociální systém, který finanční potřeby člověka pokrývá lépe než vybrané zaměstnání, a člověku se tak nevyplatí být zaměstnán. Lidé se pak v důsledku špatné finanční situace mohou snadno dostat do dluhové pasti, kdy problémy se splácením jedné půjčky začne řešit dalším úvěrem, zpravidla se pak jedná o nevýhodnou půjčku s vysokým úrokem. Při špatném hospodaření se také lidé ocitají pod hrozbou exekuce, v případě lidí ze sociálně vyloučených lokalit však není možné najít majetek, kterým by se mohli věřitelé uspokojit.

Říčan (1998) rozdělil důsledky dlouhodobé nezaměstnanosti na přímé a nepřímé. Mezi přímé ekonomické důsledky zařadil nejen snížení životní úrovně většiny rodin, ale také zátěž pro celou společnost i jednotlivé poskytovatele ubytování, kterým nejsou schopni romští obyvatelé hradit nájemné a energie. Jako ještě vážnější důsledky nezaměstnanosti, ty nepřímé, označil postupnou demoralizaci, kdy člověk ztrácí zdravé sebevědomí, podléhá deprivaci, často tráví volný čas zahálkou, v horším případě shání zdroje obživy nelegálním způsobem, páchá přestupky či se dopouští trestných činů.

Dávky hmotné nouze dle MPSV (2018) pobírá 4 % rodin s dětmi (tj. asi 58 tisíc rodin). Čerpání sociálních dávek bývá způsobeno poklesem příjmu rodiny při rodičovské dovolené, ale častěji také nižší ekonomickou aktivitou rodičů, vyšším počtem dětí v rodině, vyššími náklady na bydlení, případně kombinací těchto faktorů. Vyššímu riziku chudoby jsou vystaveny rodiny bez pracovních příjmů s alespoň jedním nezaměstnaným členem a také rodiny s více než 4 dětmi. MPSV činí rozdíl mezi příjmovou a subjektivní chudobou, kdy příjmová je dána mírou finančního zabezpečení domácnosti, subjektivní chudoba se však často odvíjí od hospodaření s příjmy, přičemž by rodina při řádném hospodaření chudobou ohrožena nebyla. Dále MPSV pracuje s pojmem tvrdá chudoba, která se týká domácností, kde příjem po odečtu nákladů na bydlení je nižší než hodnota životního minima a nedostačuje tak na zajištění základních životních potřeb.

Dle MPSV se nachází v hmotné nouzi ten, kdo nemá dostatečné příjmy a celkové poměry, majetkové i sociální, nedostačují k uspokojení základních životních potřeb na úrovni, který je přijatelná pro společnost. Současně si tyto příjmy nejsou schopni lidé z objektivních důvodů zvýšit a vlastním přičiněním tak svou nepříznivou situaci zlepšit.

V souvislosti s tématem práce je třeba zmínit, že mezi dávky hmotné nouze patří také dávka Mimořádné okamžité pomoci, které je vyplácena k uhrazení odůvodněných nákladů na vzdělání nebo zájmovou činnost nezaopatřených dětí (MPSV, Pomoc v hmotné nouzi).

1.3. Život rodin s dětmi v sociálně vyloučené lokalitě

Analýza vyloučených lokalit v ČR (GAC, spol., 2015) uvádí, že podíl osob ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením má od roku 2006, kdy byla prováděna předchozí studie, stoupající tendenci. Tento podíl osob ohrožených dosáhl v roce 2015 až 14,6 % a zahrnoval přibližně 1,5 milionu lidí, z toho téměř 100 tisíc dětí do věku šesti let.

Z výsledků pilotní analýzy MPSV pak vyplývá, že nejvíce ohrožený chudobou nebo sociálním vyloučením je jeden dospělý s nezletilým dítětem v domácnosti. Ve velkém podílu se objevují také jednotlivci nebo rodiče se třemi a více dětmi (MPSV, 2015).

MPSV (VÚPSV, 2013) definuje silně materiálně deprivovaného člověka jako osobu, která má životní podmínky omezené v důsledku nedostatku zdrojů a nemohla si dovolit 4 z 9 uvedených položek, ačkoliv by to chtěla: hradit náklady na bydlení; dostatečně otápet byt; uhradit neočekávané výdaje; jíst maso, ryby či proteinový ekvivalent každý druhý den; týden dovolené mimo domov; automobil; pračku; barevnou televizi a telefon/mobil.

Jako národně specifický indikátor deprivace je označen podíl osob, jímž se v daném roce nedostává nejméně 3 z těchto položek: dostatečně otápený byt; jíst maso, ryby nebo jinou proteinovou potravinu či vlastnit automobil. Dále je jejich byt vlhký, malý, náklady na bydlení znamenají velkou zátěž nebo vychází s příjmy s velkými obtížemi, a splácení půjček je pro ně velkou zátěží. (VÚPSV, 2013)

Na formování osobnosti dítěte se podílí z velké části rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Výchova v rodině je považována za nejdůležitější složku působící na psychosociální vývoj člověka. V rodině funguje určitá podoba komunikace, ovlivňuje vzájemnou interakci mezi jejími členy, ale dává základ i dalším interpersonálním vztahům jedince. Rodina

ovlivňuje také životní styl člověka a má vliv na směřování životní dráhy pomocí sociálních vzorů chování, uznávaných hodnot a osobnostních rysů obou rodičů. V rodině se dítě také poprvé setkává s finančním hospodařením a pracovního uplatnění. Romské rodiny jsou však v mnoha ohledech odlišné, jak v pojetí jejich struktury, vnímání sociální role jednotlivých členů, ale i přijímanými hodnotami, funkcemi rodiny a jejími výchovnými cíli (Kaleja, 2011).

1.4. Sociální služby zaměřené na pomoc lidem v sociálně vyloučených lokalitách

Sociální služby dle zákona č. 108/2006 Sb. zahrnují sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Sociální služby jsou poskytovány ve formě pobytové, ambulantní a terénní. Při ambulantnímu poskytování služby klient dochází do zařízení nebo je tam doprovázena či dopravována. Naopak terénní služby jsou poskytovány v přirozeném sociálním prostředí.

Pro potřeby této práce je třeba se zaměřit zejména na služby sociální prevence, které napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou ohroženy krizovou sociální situací, životními návyky nebo způsobem života, který může vést ke konfliktu se společností, celkově sociálně znevýhodňujícím prostředím a ohrožením práv a oprávněným zájmům trestnou činností jiné fyzické osoby. *„Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.“* (Zákon č. 108/2006 Sb., §53)

Pro rodiny s dětmi jsou určeny především sociálně aktivizační služby, které jsou poskytovány terénní formou nebo ambulantně. Jsou zaměřeny na pomoc rodinám s dětmi, u kterého je ohrožen vývoj v důsledku dlouhodobého působení krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami překonat. Tyto služby pak zahrnují výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, sociálně terapeutické činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a uplatňování práv a zájmů či obstarávání osobních záležitostí. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Pro děti a mládež jsou určena především nízkoprahová zařízení, které poskytují služby ambulantně, případně i v terénní formě. Služby jsou zaměřeny na děti ohrožené společensky

nežádoucími jevy a cílem je zlepšit kvalitu jejich života prevencí nebo snížením sociálních a zdravotních rizik vycházejících ze způsobu jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé situace. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Pazlarová (2014) přikládá důležitost podpoře rodiny s dítětem ve školním věku zejména v oblasti přístupu rodičů ke škole a komunikaci s učiteli, ale i v samotné přípravě dítěte na vyučování. Pro některé rodiče může být komunikace z různých důvodů problematická, v tomto směru je pak možné využít pomoci sociálního pracovníka, aby byla nastavena pravidla této komunikace a spolupráce. Pokud jsou pak rodiče limitováni svými schopnostmi pro přípravu dítěte na vyučování, pro tyto účely může být poskytováno v terénní formě v domácnosti rodiny doučování nebo děti mohou navštěvovat nízkoprahové zařízení. V rámci spolupráce s rodinou v jejím přirozeném prostředí pak může pracovník lépe nastavit denní režim dítěte podle výchovného působení rodičů, kdy může upozornit na aktuální rizika a podpořit rodiče k jinému, motivujícímu přístupu k dítěti. Mimo jiné je také vhodné zaměřit se na smysluplné trávení volného času dětí, ale i společným aktivitám rodin s dětmi.

Zejména u rodin v sociálně vyloučených lokalitách, které se potýkají s finančními problémy je vhodné se zaměřit také na vedení domácnosti a hospodaření s peněžními prostředky. Vzhledem k tomu, že sociálně znevýhodněné rodiny jsou často závislé na příjmu sociálních dávek a mají vysoké náklady na bydlení, je dobré se při práci s rodinou zaměřit na evidenci příjmů a rozdělení nejn nutnějších a dalších důležitých výdajů, které je nutné v daném období uhradit, sem patří nejen náklady na bydlení, ale také zajištění základních potřeb jako je strava a hygienické potřeby či ošacení, určitá část by pak měla být také vyhrazena na školní potřeby a poplatky za akce, kroužky, a další (Pazlarová, 2014).

2. Romská menšina

V době po druhé světové válce nebyla v Československu romská národnost oficiálně uznána, Romové se tak museli ve sčítání obyvatel hlásit k jiné uznané národnosti, nebo byli zařazeni do kategorie „ostatní národnosti“. V 70. a 80. letech byla romská národnost přisuzována sčítacími komisaři na základě vnější charakteristiky. V roce 1991 byla již byla příslušnost k národnosti deklarována samotnými Romy, to vedlo k výraznému poklesu zjištěného počtu Romů v České republice i na Slovensku, i když realita byla zcela jiná. (Kalibová in Jakoubek, 2009)

Na našem území se za Romy považují zejména Romové slovenští a maďarští, kteří sem přišli z východu po druhé světové válce. Jako Romové se také označují čeští a moravští, kteří tvořili nejmenší skupinu. V České republice žije také specifická skupina olašských Romů, která si je vědoma vlastní odlišnosti od ostatních. Dodnes přežívají jejich tradice, hodnoty a jazyk. Jsou hrdí na to, že jsou Olaši. Samotní Romové, zejména slovenští se mezi sebou dělí na chudé a bohaté či úspěšné a neúspěšné. K těm problematickým se obvykle nehlásí a nekomunikují s nimi. Naopak někteří úspěšní mladí Romové, kteří dosáhli vyššího či vysokoškolského vzdělání se pak s ostatními neidentifikují (Davidová in Jakoubek, 2009).

Hirt a Jakoubek (2006) se věnuje tématu romské menšiny, kdy dle jejich názoru lze za Roma považovat toho, kdo si osvojil a praktikuje určitý komplexní systém hodnot, norem, principů sociální organizace, způsobů řešení problémů apod. Tento systém označujeme jako romskou kulturu. Za Roma lze tedy považovat toho, kdo je nositelem romské kultury. Romem je také ten, kdo se za Roma považuje. Ale ne všichni, kteří vědí, že jsou Romové, se k této národnosti hlásí, mohou se tedy sami označovat za Roma, ale k této menšině se oficiálně nehlásí. Za Roma je považován také ten, který je tak vnímán svým okolím, mohou být druhými vnímáni jako Romové na základě spojení s typickými rysy, např. podle typického vzhledu.

Kromě typického vzhledu, celkově odlišného stylu života, hodnot a postojů, kultury a tradic, se romská menšina často znatelně odlišuje také mluvou. Šotolová (2011) hovoří o interferenci, tedy prolínání češtiny s romštinou, kdy oba dva jazyky se vzájemně ovlivňují, a to se pak promítá do řečového projevu. Romská gramatika je odlišná, pokud se tedy v rodině hovoří romsky, může mít pak dítě problémy při komunikaci a učení ve škole. Někdy

se dokonce objevují problémy s výslovností, kdy romština nemá hlásku „Ř“. Romština také nezná některé české souhláskové shluky jako například ve slově „vzchopit se“, apod. V romštině se také nevyskytují dvojhlásky „ou“ a „au“. Naopak romština užívá hlásku „dž“, která se vyskytuje v češtině například ve slově „džbán“, a „měkké l“. Další zvláštností jsou aspirované hlásky, každá z nich má svou hlásku párovou, neaspirovanou, tj. č – čh, k – kh. Je nutné dodržovat jejich výslovnost, neboť jejich záměnou by mohlo dojít k nedorozumění. Gramatika je odlišná zejména v tom, že zcela chybí střední rod, navíc romština užívá osmý pád, který není vyjádřen předložkou, naopak někdy dochází k nesprávnému užívání předložek v češtině. Také užívání číslovek je v romštině odlišné, na rozdíl od češtiny romština pojí s množným číslem podstatné jméno v prvním pádě, např. šest rodiny. Je třeba také brát zřetel na to, že některá romská slova mají více významů a lze je přeložit různě. Například slovo „anel“ lze přeložit jako „přinést“, „přivést“ a „přivést“.

2.1. Životní styl Romů a jejich hodnoty

Romské tradiční chápání života je dle Nečase (1999) orientované pouze na přítomný okamžik, bez řešení problémů z minulosti a bez starostí z budoucnosti. Odkazuje na způsob života romské minority, kdy mnohé domácnosti žily přítomností, *„kolem termínu výplat a sociálních podpor bylo a někde dosud je soustředěno několik tučných dnů, kdežto zbývající čas vyplňují dny hubené. V několika dnech se pak slaví a užívá, ve všech dnech ostatních se naříká a živoří.“* (Nečas, 1999, s.94)

V této části textu se práce bude věnovat zejména hodnotám jako prostředku k překonávání bariér ve vzdělávání dětí z vyloučených lokalit. V tomto směru budou hodnoty hrát roli zejména v působení rodičů či dalších členů rodiny na dítě školou povinné, dle nastavení hodnot v dané rodině se bude přistupovat ke vzdělání dítěte, jeho motivaci, podpoře, pomoci v domácí přípravě na vyučování či vnímání školy jako instituce nebo respektování autority učitele.

Základní hodnotou pro Romy je dle Kaleji (2013) náležitost, tj. potřeba někam patřit, mít vlastní pravidla na vlastním území, mít svou vlastní rodinu, která jej vždy podpoří, možnost vést samostatný život. Dalšími hodnotami jsou děti, úcta ke starším, úcta k rodičům, mateřství, plodnost ženy, ale i hudba, zpěv, tanec a bohatství. Právě vzájemná úcta a pevné vazby v rodině bývají obecně předkládány jako hlavní charakteristiky romské menšiny. Žena

je v romské komunitě předurčena k tomu, aby se stala dobrou matkou a manželkou, starala se o děti a domácnost, reprezentovala rodinu. Žena je vnímána jako hlavní pilíř všech sociálních vazeb, členové rodiny se často navštěvují a setkávají. Žena však ve snaze vše zaopatřit tak, jak se od ní očekává, je odkázána na pomoc starších dětí. Starší sourozenci tak zastávají v rodině roli dospělých, romská komunita toto chování vnímá jako predispozice potřebné pro manželský život. Dříve býval otec vnímán spíše jako pasivní rodič, nyní jeho role mění a více se zapojuje do vedení chodu domácnosti, a vypomáhá manželce.

Samková (2011) hovoří o situaci, kdy Romové sami raději zůstávají v komunitě a vystavují se tak raději jistému druhu útlaku ze strany majority, než aby se z komunity vymanili a snažili se zapojit do většinové společnosti. Romové dle jejího názoru mají stigmata, podle nichž jsou snadno rozpoznatelní i mimo svou komunitu. Ani odchod z komunity tak nemusí znamenat osvobození od zařazení mezi Romy a jeho stigmatizování. Už jen vnějšími charakteristikami bývá Rom okolím identifikován. Mezi ně patří vzhled, mluva a sociální status. Vzhled bývá odlišován pomocí barvy pleti, mluva bývá ovlivněna zejména specifickým přízvukem, který romština klade na předposlední slabiku ve slově. Romsky sice současní Romové často vůbec nehovoří, základům však většinou rozumí, protože u starší generace stále slouží jako komunikační prostředek. To, že romsky ostatní nerozumí, může být pro Romy zárukou svobody vyjadřovat svůj názor, i když by si to jinak před příslušníky majoritní společnosti nedovolili.

Autorka také popisuje stav, kdy se díky dosaženému vyššímu vzdělání nebo ekonomickému úspěchu Romové vymaní ze svého sociálního prostředí. Když pak získají vyšší sociální status, přestávají být majoritou vnímáni jako Romové. To pak ale bývá nežádoucí ve smyslu přerušování vazeb se svou původní komunitou, zlepšení statusu může přinést významné změny v sebeidentifikaci (Samková, 2011).

2.2. Romové v sociálně vyloučených lokalitách

V rámci strategie pro integraci Romů do roku 2020 (Úřad vlády ČR, 2015) by měla být řešena problematika bydlení s ohledem na to, že značná část Romů žije v sociálně vyloučených lokalitách, které se vyznačují drahými a nekvalitními bytovými podmínkami s výskytem sociálně patologických jevů. Tyto podmínky by měly být více kontrolovány z hlediska stavu prostorů a hygienických podmínek ze strany Krajských hygienických stanic

i Ministerstva zdravotnictví. Dále by měl být podpořen vznik městských sociálních bytů, možnost vytvoření podporovaného bydlení s doprovodnými sociálními službami i vznik obecních ubytoven bez bariér.

S problematikou bydlení úzce souvisí finanční podmínky života romských rodin ve vyloučených lokalitách a charakteristiky spojované se sociálním vyloučením – nízká kvalifikace a dlouhodobá nezaměstnanost. Tyto jevy jsou ale tak úzce propojené, že pokud se nepodaří alespoň jednu z nich podchytit a změnit, člověk se z nepříznivé situace bude velmi těžko dostávat. Například pokud člověk nesežene vhodné zaměstnání, nemůže tak snadno zlepšit svou finanční situaci a nebude se tedy moci ani odstěhovat ze sociálně vyloučené lokality, a navíc si tak do života nenese ani další motivaci pro nalézání jiných vhodných řešení prostřednictvím doplnění vzdělání apod.

Na základě Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2017 byly identifikovány hlavní překážky bránící oficiálnímu zaměstnávání Romů, a těmi byly zejména předsudky a diskriminace za strany některých zaměstnavatelů, špatné předchozí zkušenosti se zaměstnáváním Romů, nízké dosažené vzdělání a nízká kvalifikace uchazečů o zaměstnání, špatný zdravotní stav a vysoká invalidita či záznam v trestním rejstříku a také vysoká zadluženost. Nekvalifikované pozice navíc bývají hodnoceny velmi nízko a takto zaměstnaní lidé pak stejně ztrácí nárok na sociální dávky, v důsledku jsou pak jejich příjmy nižší. Tím se pro ně takové zaměstnání stává nevýhodné a často jsou tlačeni k tomu, aby byly zaměstnání mimo oficiální trh práce. Práce na černo ale často vede k tomu, že potřebná doba pojištění není dosažena a člověk tak nemá i přes svůj věk nárok na starobní důchod. Ze strany zaměstnavatelů se stále objevují předsudky a stereotypy, které kolektivně Romům připisují charakteristiky jako je neochota pracovat či nespolehlivost, aniž by jim umožnili předvést své schopnosti (Úřad vlády ČR, 2018).

Na míru ovlivnění budoucí dráhy člověka, který absolvoval praktickou školu na rozdíl od člověka s dokončeným základním vzděláním, upozorňují výsledky analýzy (MEDIAN in Úřad vlády ČR, 2015), kdy z výzkumu vyplynulo, že lidé s dokončenou praktickou školou jsou téměř o polovinu méně pracovně aktivní. Dosažené vzdělání také nesouvisí jen s pracovní aktivitou, ale také ovlivňuje i typ a stabilitu pracovních úvazků. Zaměstnaní Romové s dokončenou základní školou uváděli, že mají úvazky na dobu určitou či neurčitou.

Ti s nedokončenou základní školou nebo základní školou praktickou pracovali spíše sezónně či jinak omezeně. Dle Analýzy GAC spol. (2015) naprostá většina dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit dosáhla maximálně základního vzdělání.

Kaleja (2011) odkazuje na výzkumy OECD, které potvrdily, že socioekonomický status rodin značný vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdělávání. Pokud žák s nízkým socioekonomickým statusem vykazuje při vyučování ve škole neúspěch, jeho motivace a šance na další vzdělávání se úměrně snižují.

Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2017 také uvádí, že přístup některých Romů v oblasti zdraví, zejména k preventivním prohlídkám je nezodpovědný a péče o jejich zdraví je nedostatečná. V několika sociálně vyloučených lokalitách došlo ke zvýšenému výskytu hepatitidy typu A. V mnohých krajích je pak nízká dostupnost praktických lékařů, zubních lékařů, gynekologů, ale i pediatrů, pedopsychiatrů a klinických psychologů. Vyhledávání lékařů je ztíženo také nízkým sebevědomím, nedůvěrou ve státní instituce, ale i nízkou informovaností, což v důsledku znamená, že tito Romové nemají svého praktického lékaře či zubaře (Úřad vlády ČR, 2018).

2.3. Soužití romské minority s majoritou

Kaleja (2011) hovoří o tom, že dle různých výzkumů Romové nejsou obecně přijímáni pozitivně, většina lidí zaujala negativní postoj k možnosti sousedství s Romy, nechtějí vedle nich žít, považují je za nepřizpůsobivé. Při otázkách ohledně soužití s Romy ve společnosti si však většina dotázaných představí skupiny žijící v sociálně vyloučených lokalitách. Romové, kteří jsou integrováni do společnosti jsou v tomto směru opomíjeni. Na základě této úvahy autor zdůrazňuje, že ne všichni Romové musí být sociálně vyloučení, a zároveň mají právě Romové větší dispozice oproti majoritní společnosti k sociálnímu vyloučení.

Také Ivatts a kol. (2015) ve své zprávě uvádí, že v České republice jsou Romové stále vnímáni většinou společností negativně, lidé si všímají zejména odlišného způsobu života a výchovy dětí v romských rodinách.

V rámci vzdělávání na základních a středních školách by mělo být rozvíjeno povědomí o jinakosti kultur, tradic či životního stylu různých národnostních menšin. Multikulturní výchova se zaměřuje na soužití lidí různých skupin etnických, rasových či náboženských,

aby se vzájemně dokázali respektovat, spolupracovat a žít spolu na základě vzájemné tolerance a přijetí odlišnosti ostatních (Kaleja, 2011).

Důležitost zahrnutí romské menšiny do náplně multikulturní výchovy vidí Kaleja (2011) v problémech, které jsou připisovány Romům z hlediska celé společnosti, a to jak problémy spojené s vnímáním hodnoty pro vzdělávání, zaměstnanosti a celkového životního stylu, tak i mentalitou romské komunity a nedostatků v existenční oblasti života Romů, např. bytová problematika, hygienické podmínky apod. Vzájemná interakce této komunity s majoritní společností je ovlivněna předsudky, stereotypy, xenofobií a diskriminací.

Dřímál (2004 in Nosál) odkazuje na to, že romskou kulturu je nutné vnímat v kontextu většinové společnosti, kdy romská kultura je té majoritní blízká a je na ni úzce orientována, romská kultura je v neustálé interakci s tou okolní a je jí různými způsoby ovlivňována.

Tollarová a kol. (2013) uvádí, že Česká republika je typická pro svou etnickou homogenitu, tzn. že na našem území žije v podstatě jen jedno etnikum. V tom také vidí příčinu vzniku xenofobního postoje, kdy jako tradice je vnímána etnická homogenita, kterou cizinci narušují. Byť Romové nejsou vnímáni jako cizinci, spojují se s nimi předsudky a stereotypy podobně jako u migrantů či azylantů, obecně jsou vnímáni jako nepřizpůsobiví.

Kučírek (in Bělík a kol., 2017) vysvětluje stigma jako proces identifikace lidí kolem nás, kdy jim přisuzujeme určité vlastnosti na základě kladených požadavků, které považujeme za normu. Pokud ale někdo vybočuje z našich očekávání nebo předchozí zkušenosti, upoutá naši pozornost a my se snažíme ho někam zařadit, kategorizujeme ho. Tím, že je člověk poznamenán svou odlišností, je stigmatizován.

Předsudek je definován jako názor či postoj, který má člověk ještě dřív, než o věci přemýšlí nebo ji podrobí úsudku. Předsudky bývají často negativní a emocionálně zabarvené. Stereotyp pak vysvětluje jako ustálený názor nebo postoj, který vzniká jako zobecnění zkušenosti či přijaté informace na celou skupinu lidí, vzniká přirozeně v rámci zjednodušení vnímání světa kolem sebe, dochází tak k „zaškatulkování“ jedince, se kterým se setká. Stereotypy jsou však velmi pevné, těžko se překonávají (Tollarová a kol., 2013).

Pro soužití romské menšiny s majoritou je nutné zapojit Romy do komunitní spolupráce a plánování, aby se mohli účastnit diskuze s vedením obce a vyjadřovat se

k možným řešením situace zejména v sociálně vyloučených lokalitách. U romské menšiny je potřeba ve vzdělání zapojit oblast posílení respektu k hodnotám české společnosti, a na druhou stranu by měli být také úředníci, pedagogové či policisté vzděláváni k respektování romských hodnot. Zmíněn je také problém „anti-cikanismu“ v rámci mediálních kampaní některých politických stran, které tak posilují stigmatizaci Romů a diskriminační ladění společnosti (Úřad vlády ČR, 2018).

Navrátil (2003) doplňuje, že ne každý předsudek musí nutně vyústit v diskriminaci, a každé znevýhodnění nemusí být způsobeno předsudkem. V některých případech bývá diskriminace důsledkem neznalosti a necitlivého přístupu.

Kaleja (2011) hovoří o metodách sociální práce, jež by podpořily soužití minority s majoritou, které by byly zaměřeny nejen na osobní cíle jedince, ale i etnické a společenské. Z osobních cílů by tak mělo jít o rozvoj intelektových schopností jedince, rozvoj osobnostních předpokladů jako je sebedůvěra, sebevědomí, sebekritika, také o rozvoj kultivovaného chování, emotivního jednání, a vytváření předpokladů pro další uplatnění ve společnosti a vyšší úroveň života jedince ve spojení se vzděláváním a získáním zaměstnání. Z etnických cílů lze jmenovat vytváření pozitivních vzorů pro rodinu i celou komunitu či zlepšení podmínek vzájemného soužití s majoritní společností, zlepšení vnímání romské komunity a odstraňování předsudků vůči Romům. Tyto cíle lze přenést i do širšího společenského hlediska, kdy snaha by měla být směřována právě k celkovému zlepšení vnímání romské komunity z hlediska společenského klimatu v České republice.

2.4. Romská rodina

Dřimal (in Nosál, 2004) hovoří o dvou typech romské rodiny – tradiční a asimilované. Tradiční romská rodina se vyznačuje velkým počtem dětí. Partnerské vztahy obvykle začínají v poměrně nízkém věku, bez uzavření sňatku, brzké je rovněž těhotenství, často před dovršením zletilosti. Více autority v rodině má otec a starší příbuzní, péči o děti a domácnost zastává matka. Výrazná je také soudržnost širší rodiny, širšího okruhu příbuzných a soudržnost napříč generacemi. Soudržnost obvykle působí i v rámci komunity, která je etnicky homogenní, kolektivní identita převládá nad identitou individuální. Asimilovaná romská rodina má na rozdíl od té tradiční méně dětí, je více uzavřená, v sociální síti se

objevují neromové. Rozdělení rolí v domácnosti je více vyrovnané. Také užívání romštiny ustupuje jazyku majority, je užíván spíše uvnitř rodiny.

Rodina má pro Romy stále velký význam, vyznačuje se zejména pevnými vazbami, soudržností a vzájemným respektem a úctou. Rodina je Romy vnímána odlišně než v majoritní společnosti, žena i muž by měli plnit svou roli, která se od nich očekává. Za rodinu je zde považována nejen ta nukleární, ale i širší příbuzenstvo, v obecném smyslu je o rodině hovořeno jako o všech členech rodu (Kaleja, 2011).

K rodinnému soužití Řičan (1998) uvádí, že romská velkorodina mívala mnohem větší význam než ta majoritní. Celkově však bývaly vztahy pevnější, jak vertikálně napříč generacemi, tak i horizontálně mezi bratřenci, švagry apod. V tísně se mohl každý spolehnout na příbuzné, což do jisté míry platí i dodnes.

Burjanek (in Navrátil, 2003) srovnává domácnost majority a Romů, kdy u romských rodin převládají čtyř- až pětičlenné domácnosti, u poloviny bytů bylo zastoupení pěti a více lidí, u 14 % bydlelo v jedné domácnosti více než 7 osob. Průměrná zalidněnost bytu činí u Romů asi 4,7 osoby, kdežto u majority 2,9 osoby. Zajímavý údaj vystihoval opět zalidněnost bytu pouze s rozdílem zaměření na počet osob na jednu místnost, kdy největší průměrná hodnota u Romů byla nalezena v Praze 2,8 člověka na jeden pokoj a u majoritní domácnosti bylo nejvíce zjištěno 1,4 osoby na jeden pokoj na Vsetínsku.

Romská rodina se od té majoritní často liší vnímáním struktury a funkcí rodiny, i zcela odlišným hodnotovým žebříčkem, takže i cíle výchovy v romské rodině budou odlišné. Pro romské rodiny je typická soudržnost a pevné vazby. Kaleja (2011) uvádí příklady z praxe, kdy je zřejmé, že romští rodiče milují své děti nadevše, a jsou pro ně ochotni udělat téměř cokoli. Saturace nižších potřeb však převládá nad saturací těch vyšších, vzhledem k tomu, že ty základní nemusí být u dětí ze sociálně vyloučených lokalit dostatečně uspokojeny. V praxi se tak můžeme setkat se situacemi, kdy žák nejde do školy, protože mu schází oblečení, nemá svačinu, nebo rodiče zaspali, musí jít vyřídit záležitost na úřad a dítě supluje péčí o sourozence.

Z výzkumu Dřímala (2004 in Nosál) vyplynulo, že rodina byla u zkoumaného vzorku postavena v hodnotovém žebříčku na prvních místech, jako další byly za důležité

považovány hodnoty zdraví a materiální zajištění jako je bydlení a peníze. Aby se romští rodiče vyvarovali problémům v soužití v majoritní společnosti, očekává se od nich dle jejich názoru, aby byli vzdělaní a neměli by se stýkat s lidmi, co by mohli způsobit problémy, děti by se měly zdržovat doma, chodit do školy a mluvit dobře česky. Dotazovaní rodiče považovali vzdělání jako důležité pro život jejich dětí, vzdělání považují za prostředek k překonání odlišnosti od majority, ale i k získání zaměstnání, a tedy i příjmů, přesto však zůstává institucí, která od nich něco požaduje. Výchova pak u dotazovaných romských rodičů spočívala ve snaze docílit toho, aby se jejich děti příliš neodlišovaly, aby byly poslušné vůči rodičům a měly respekt vůči autoritám, nedělaly problémy zejména na veřejnosti. Rodiče však nebyly příliš důslední v přípravě dětí na vyučování.

Dřímál (2004 in Nosál) popisuje romské dětství jako pevně zakotvené v rodině, má kolektivní charakter, a probíhá většinou venku, ale v rodině kontrolovaném zázemí. Dřímál více popisuje denní režim romských dětí, který není nijak zvlášť ukotvený, jednotlivé aktivity nejsou pevně rozvrženy, stěžejním bodem v režimu dne je škola. V oblasti aktivit v domácnosti jsou děti celkem brzo zapojeny do domácích prací, část odpovědnosti za chod domácnosti přebírá zpravidla nejstarší dcera, někdy již po desátém roce života.

Rozdíl vidí Říčan (1998) mezi dětstvím Romů a neromských dětí v jeho délce. Romské dětství je kratší. U Romů se projevuje dřívější puberta, sexuální život bývá zahájen také dříve. Také bývají děti dříve zapojovány do aktivit dospělých v komunitě, účastní se rozhovorů o záležitostech dospělých i o jejich rozhodování.

Říčan (1998) dále popisuje jako jeden z hlavních handicapů nedostatek v materiálních a bytových podmínkách. Romové často bydlí v nevyhovujících prostorech, v přeplněných a nevětraných místnostech. V domácnosti nebývá zaveden denní režim, nepravidelný bývá spánek i strava. Děti často nemají k dispozici knížky, hračky, psací potřeby, papíry, omalovánky, nehrají si se stavebnicemi, neznají různé kvízy či doplňovačky.

V domácnosti je důležitým prvkem postel, ne vždy však odpovídá počet postelí množství členů v domácnosti, zpravidla je postelí méně. Kromě spánku se však postel využívá k hraní dětí, dívání se na televizi, ale i učení a psaní úkolů atd. V naprosté většině domácností je televize. Životní prostor dětí je rozšířen o venkovní oblasti, například ty, kde si děti hrají, nebo ty, kam chodí s rodiči nakupovat, chodí do školy nebo bydlí příbuzní. Tyto

oblasti jsou vnímány jako bezpečné. Ve volném čase si romské děti hrají většinou venku a jedná se o kolektivní hry, které však pojmají chlapci a děvčata jinak, chlapci si hrají s míčem, dívky mají radši hry s rolemi, např. hra na rodinu nebo obchod. Málokdy romské děti chodily na nějaký mimoškolní kroužek s organizovanou docházkou. Oblíbené hračky romských dětí odpovídaly běžně užívaným v majoritní společnosti. Za prestižní hračku byl považován například Playstation nebo sportovní oděv (Dřímál, 2004).

Dunovský (1999) se v rámci své publikace věnoval krátce také romským dětem, kdy mimo jiné popisuje také zdravotní péči o romské děti. Zmiňuje se také o tom, že romské matky jsou v demografickém srovnání mnohem mladší a mají více dětí. Byl u nich udáván také vyšší počet komplikací, které byly často způsobeny nedodržováním doporučením a rad. U dětí byla zaznamenána nízká proočkovanost a návštěvnost dětských poraden. Mimo jiné bylo upozorněno také na vliv nedostatků v zajišťování zdravotní péče například v souvislosti s hygienickými podmínkami, bytovou situací. Nízký věk matek je však spojován s menším množstvím zkušeností a znalostí v péči o dítě, kdy zejména u nezletilých matek bývají zastupovány vlastní matkou a na péči se pak většinou podílí širší rodina.

3. Sociálně znevýhodněný žák

Školský zákon v §16 definuje dítě nebo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, „*kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“. Podpůrná opatření pak znamenají přijetí nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách s ohledem na zdravotní stav, kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky dítěte, žáka nebo studenta (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon).

Dříve bylo sociální znevýhodnění ve školském zákonu definováno tak, že za sociálně znevýhodněné označilo žáky, kteří vyrůstají v rodinném prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a jsou ohroženi sociálně patologickými jevy, dále žáky s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou, a žáky s postavením azylanta či žadatele o mezinárodní ochranu. Nízké sociálně kulturní postavení rodiny však bylo těžké uchopit a diagnostikovat. Novela školského zákona z roku 2011 již sociálně znevýhodněné žáky specifikovala jako ty, kterým rodinné prostředí neposkytuje potřebnou podporu k řádnému průběhu vzdělávání a jejich rodiče nespolupracují se školou, a také žáky znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Současná legislativa se nezabývá tím, z jakého důvodu žák potřebuje podpůrná opatření, ale do jaké míry potřebuje být podporován, tj. jaký stupeň podpůrných opatření by mu škola měla pro jeho vzdělávání poskytnout (Němec, 2019).

Byť školský zákon již přímo nepracuje s pojmem sociálně znevýhodněného žáka, v neoficiální rovině je možné sociální znevýhodnění žáka vymezit pro poskytnutí potřebné podpory při jeho vzdělávání. Dle autora představují sociálně znevýhodnění žáci velmi rozmanitou skupinu, kdy sociální znevýhodnění komplikuje vzdělávání žáka určitými bariérami, které nejsou způsobené zdravotním stavem, ale vznikají v důsledku působení sociálního prostředí, odkud žák pochází (Němec, 2019).

Vágnerová (2014) popisuje sociokulturní handicap jako odlišné vnímání člověka z hlediska majoritní společnosti. Odlišnost se mění v handicap tehdy, kdy přináší znevýhodnění v určitém ohledu, kde se odchyluje od společenské normy, většinou se liší identitou, jazykem, stylem života apod. Tito lidé bývají členy určité minority, která se od majoritní společnosti odlišuje vlivem odlišné socializace nebo jiných sociokulturních vlivů.

Menšina je nucena se majoritní společnosti alespoň částečně přizpůsobit, aby v ní mohla fungovat.

Kulturní rozdíly jsou vnímány ve vztahu k výchově a vzdělávání dětí zejména ve stylu výchovy dětí v rodinách, postojích rodičů a veřejnosti k předškolnímu a školnímu vzdělávání dětí, postojích k učitelům, aspiracích rodičů na vzdělanostní rozvoj vlastních dětí, chválení a trestání a ve výchově dětí k samostatnosti a nezávislosti atd. (Průcha, 2016)

Mezi sociálně znevýhodněné žáky je možné například žáky z neúplných rodin, kam spadají žáci z rozvedených rodin a kteří jsou v péči jednoho rodiče, ale i žáky z úplných rodin, kterým však není poskytována potřebná podpora v tomto rodinném prostředí, jejich rodiče nemají o vzdělávání dítěte zájem či nemají podstatné znalosti pro jeho podporu. Do podobné oblasti spadají žáci z rodin, kde panují dysfunkční dlouhodobě problematické a nestabilní vztahy. Dále zde mohou být zařazeni žáci v pěstounské péči, s nařízenou ústavní výchovou. Jako další sem spadají z odlišného kulturního prostředí, zejména žáci z etnických a národnostních menšin, či cizinci, jejich rodinné prostředí se odlišuje stylem výchovy, tradicemi a zvyky. Žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka pak mohou být cizinci s odlišným mateřským jazykem nebo žáci užívající specifickou formu českého jazyka, tj. etnolekt (Němec, 2019).

Hájková a Strnadová (2010) hovoří v souvislosti s odlišnou sociální skupinou o pojmu cizost. Tato vlastnost může být výsledkem kategorizace s cílem označit okrajovou skupinu jako méněcennou. Tento proces se pak zakládá na nastavení hierarchie ve společnosti, kdy jako cizí, jiní nebo méněcenní bývají označováni ti, kteří neumějí změnit daná pravidla příslušnosti k ostatním a zbavit se tak stigma.

Národnost a kulturu nelze definovat pouze výčtem typických znaků, jako je například jazyk, písmo, tradice, zvyky, literatura, či národní kuchyně. Je nutné neopomenout subjektivní prožívání jedince, které vyvolává pocit sounáležitosti, hrdost na svůj původ či pocit bezpečí v prostředí domoviny. Etnická identita pak může být připisována jedinci také okolím, na základě prvního dojmu a vzhledu nebo projevu člověka. Pedagog by měl ke kulturně determinovaným odlišným zvykům a způsobům jednání žáků, které mohou způsobovat pocit cizosti, přistupovat se zájmem, tolerancí a vlídností. Základem je, aby odlišnost žáka nebyla vnímána jako deficit (Hájková a Strnadová, 2010).

Tato práce se pak zabývá zejména skupinou žáků ze sociálně vyloučených lokalit, které do kategorie sociálně znevýhodněných žáků Němec (2019) také řadí, stejně jako žáky ze socioekonomicky slabých rodin. Samotná chudoba není automaticky považována za příčinu znevýhodnění, to nastává až tehdy, když situace zasahuje do školního vzdělávání žáka například tím, že žák nemá zajištěny potřebné školní pomůcky, uhrazeny obědy či se nemůže účastnit školních akcí a výletů, žák může být tímto znevýhodněn také v kolektivu třídy. Žáci ze sociálně vyloučených lokalit pak čelí deprivacím z hlediska nedostatečných bytových, často i hygienických podmínek a dostupností služeb, v těchto lokalitách jsou také vystaveni vyššímu výskytu sociálněpatologických jevů, a často jim chybí pozitivní pracovní i studijní vzory v jejich blízkém okolí (Němec, 2019).

Sociální znevýhodnění se neváže na etnickou příslušnost žáka a zahrnuje široké spektrum obtíží, které znesnadňují vzdělávání těchto dětí. Mohou sem patřit materiální nedostatky, jazyková bariéra, chybějící motivace ke vzdělávání, kdy se tyto děti pohybují v prostředí, kde není patrná souvislost mezi dosaženým vzděláním a zajištěním obživy, a zároveň chybí pozitivní vzory v okolí dítěte. Také může chybět domácí příprava, kdy rodina nepřikládá vzdělání velký význam, nebo rodiče nemají možnost se s dítětem do školy připravovat, nemají tu zkušenost ze svého dětství nebo nemají potřebné znalosti. Velkou roli zde hrají také nevhodné domácí podmínky (Němec, 2014).

Vágnerová (2014) uvádí, že rozvoj inteligence je ovlivněn, mimo dědičnosti a aktuálního stavu CNS, také kvalitou výchovného prostředí a přiměřenými podmínkami. Nedostatečná stimulace a omezení příležitostí k učení může vést k opoždění celkového psychického vývoje, především rozumových schopností, jazykových dovedností a oblastí socializace. Děti zanedbané výchovou často nemají dostatečnou slovní zásobu, některým sdělením nerozumí, celkově není dostatečně rozvíjeno myšlení. Nesrovnalosti se také objevují v oblasti socializace, kdy jejich chování je vnímáno jako odlišné, vymyká se nastaveným normám, nechápu význam sociálních rolí, často na určité situace neumí reagovat. Chování je zaměřeno zejména na uspokojení aktuálních potřeb, jsou užívány účelné způsoby chování, které však jinak nejsou žádoucí. Důsledky výchovného zanedbávání se objevují i v dospělosti, kdy tito lidé nemají rozvinuté kompetence potřebné

k řešení životních situací, mají nízké vzdělání, mají různé adaptační potíže. Tím je dána nižší ekonomická úroveň.

Pokud je dítě málo motivované, může učitel nabývat dojmu, že tato situace je neměnná a stejně problematická, takže hrozí rezignace ze strany učitele i žáka. Dítě se sociálním znevýhodněním může být natolik přetížené vážnými rodinnými a jinými problémy, že na motivaci k učení a školní přípravě mu nezůstávají síly. Pokud nejsou uspokojeny vývojově nižší životní potřeby, jako jsou základní fyziologické potřeby nebo potřeba bezpečí, nemůže dítě dosahovat uspokojení potřeb na úrovni touhy po rozvíjení sebe sama apod. Sociální znevýhodnění klade dítěti překážky, které nesouvisí s jeho intelektovými schopnostmi, a je tedy potřeba ho správně podpořit a motivovat ho, aby mohlo dosáhnout lepších výsledků. Tím, že se pedagog zaměří na kompenzaci sociálního znevýhodnění dítěte, může mu tak dopomoci k jiné vzdělávací dráze (Člověk v tísni, 2013).

Děti se sociálním znevýhodněním často do školy nastupují jazykově nevybavené, nemají dostatečnou slovní zásobu, často v domácnosti chybí mluvní a sociální vzory, příčiny mohou vycházet z nepodnětného prostředí, kde je absence hraček a her, dětem se věnuje malá pozornost. Tyto aspekty často způsobují jejich selhávání již na prvním stupni základní školy. Úskalí se však může skrývat také ve frontálním stylu vyučování, které užívá pojmy, kterým dítě často nemusí rozumět, nemusí znát pojmy, které jsou důležité pro další vývoj rozumových schopností a osvojování znalostí potřebných ke čtení, počítání apod. Velmi důležité je také sledovat třídní klima, kde sociální znevýhodnění může způsobit z důvodu odlišnosti od ostatních dětí v kolektivu konflikt a problematické chování se tak může objevit i ve zdánlivě bezproblémové třídě. Často jsou jako odlišné a hůře hodnoceny děti z chudších poměrů, cizinci nebo děti z menšin. Dítě pak nemá ve třídě kamarády, může být terčem posměchu, nezapojuje se do skupinové práce a škola jej příliš nebaví. Na zdravé třídní klima by se měla zaměřovat zejména prevence, je důležité, aby se dítě cítilo ve třídě bezpečně a příjemně. V případě zhoršení situace ve třídě by mohlo docházet k šikaně (Člověk v tísni, 2013).

3.1. Žák ze sociálně vyloučeného prostředí

Němec (2019) upozorňuje na fakt, kdy samotná sociální odlišnost nutně nemusí znamenat znevýhodnění. Také by nemělo označení sociálně znevýhodněného žáka vést ke

kritice rodinného prostředí či být automaticky spojeno s příslušností k etnické menšině. Žák je sociálně znevýhodněný až tehdy, kdy rodinné prostředí neplní svou funkci v oblasti potřebné podpory v jeho vzdělávání. Sociální znevýhodnění je spojeno se specifickými bariérami, které se objevují častěji než u ostatních žáků, a těmi jsou hlavně materiální a finanční nedostatky, chybějící domácí příprava, jazykové bariéry, absence motivace ke vzdělání a psychická nestabilita, která vyžaduje větší potřebu.

Sociální vyloučení má značné dopady na aspekty podílející se na formování osobnosti člověka. Ovlivněn tak může být například hodnotový systém a jím ovlivněné potřeby, motivace a zájmy, dále také náhled na sebe sama, vztah k lidem a živým tvorům, ke kráse, sportu, kultuře, zvykům. Ovlivněny mohou být také kognitivní procesy, předpoklady k rozvoji vrozených schopností a získaných dovedností, i nastavení vzdělanostních drah (Kaleja, 2013).

Kromě výše zmiňovaných problémů vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit Švec (2010) uvádí, že tyto děti bývají často stigmatizovány a jejich sociální handicap je vnímám jako nedostatek v intelektu. Absence u takových dětí nutně nemusí znamenat schválnost nebo neochotu, mezi důvody nedocházky se mohou skrývat strach ze školy a z neúspěchu, necítí se ve škole dobře nebo bezpečně, rodiče je tam neposílají nebo se tam nemají, jak dopravit.

Žáci ze sociálně vyloučených lokalit se nejčastěji musí potýkat s materiálními a finančními nedostatky v rodině. Špatná finanční situace pak může způsobit, že děti nemají zajištěny potřebné školní potřeby a vybavení, ale nemohou se účastnit různých školních aktivit či výletů, nemají zaplacené obědy nebo nechodí do družiny. V krajním případě schází peníze i na dopravu do školy (Němec, 2019).

U sociálně vyloučených rodin také často nefunguje domácí příprava dítěte na vyučování. Rodiče nepovažují vzdělání za důležité, chybí jim potřebné znalosti, zadaným úkolům nerozumí nebo neví, jak dítěti pomoci. Tyto děti pak nenosí vypracované domácí úkoly či si nedoplňují látku v době absence. V této oblasti by mohla pomoci zvýšená aktivita školy ve formě doučování či doplňování látky v družině, případně v rámci spolupráce se službami mimo školu, například v nízkoprahových centrech, terénní práci sociálních pracovníků. Absence motivace ke vzdělávání je typická u rodičů, kteří jsou dlouhodobě

nezaměstnaní či sami dosáhli nízké úrovně vzdělání. Takovým žákům je třeba poskytnout podporu, povzbuzovat sebedůvěru a ukázat jim pozitivní pracovní i studijní vzory (Němec, 2019).

Na žáky ze sociálně vyloučených lokalit obvykle mohou doléhat také existenční úzkosti, které vznikají v důsledku chudoby, nejistoty v bydlení apod. Žáci žijící v sociálně vyloučených lokalitách jsou také častěji vystaveni sociálně patologickým jevům, někdy i dysfunkčním vztahům v rodině a konfliktům. Žákům je pak nutné poskytnout prostředí, kde cítí důvěru, a kde cítí zájem a podporu ze strany učitelů (Němec, 2019).

Žáci žijící v sociálně vyloučených lokalitách nemusí mít zajištěny vždy zcela řádně všechny aktuální potřeby, ať už z důvodu nevyhovujícího prostředí, nedostatečného materiálního zabezpečení, těžké finanční situace či nepodnětného rodinného prostředí. V tomto směru mohou být některé děti deprivovány, a z toho důvodu by jim ve školách měla být poskytnuta větší podpora. Vágnerová (2014, s. 43) definuje deprivaci jako „*stav, kdy některá z objektivně významných potřeb není uspokojena v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu*“. Deprivační stav připisuje k nejzávažnějším zátěžovým vlivům, které mohou nepříznivě ovlivnit aktuální stav jedince, ale i jeho psychický vývoj.

Sociální prostředí výrazně ovlivňuje vzdělávací dráhy žáků, determinuje počáteční kvalitu života, ovlivňuje společenské kompetence a formuje jejich vstupní předpoklady pro vzdělávání. Žák pocházející ze sociálně vyloučené lokality vyrůstá v rodině s nízkým socio-ekonomickým statutem, rodiče mají nízké vzdělání, většinou jsou nezaměstnaní, jejich společensko-kulturní, ale i jazykové kompetence se často odlišují od normy. Tyto aspekty pak na dítě působí, výchova je ovlivňována právě těmito charakteristikami. V souvislosti s působením takového prostředí pak děti nastupují povinnou školní docházku s odlišnými modely chování i socio-kulturními kompetencemi jiné úrovně než děti z majoritní společnosti. Vzdělávací dráhy dětí ze sociálně vyloučených lokalit se poté mohou odvíjet jiným směrem (Kaleja, 2015).

Příčiny speciálních vzdělávacích potřeb dětí ze sociálně vyloučených lokalit mohou pramenit v chudobě rodiny, ve které alespoň občas nejsou uspokojovány základní životní potřeby členů rodiny. Rodiny žijící v relativní chudobě pak ve srovnání s majoritou mají

výrazně nižší finanční a materiální úroveň. Celkově mají rodiny ze sociálně vyloučených lokalit obecně nižší úroveň vzdělání, někteří rodiče se nachází až na hranici funkční gramotnosti. Děti pak nejsou dostatečně připraveny na vyučování, nemají vypracované domácí úkoly. Vzhledem k tomu, že v sociálně vyloučených lokalitách bývá zvýšený výskyt sociálně patologických jevů, jako je například drobná kriminalita, krádeže, distribuce a užívání návykových látek apod., je potřeba vytvořit prostředí, kde budou děti moci trávit aktivně a smysluplně svůj volný čas, v rámci školní výuky by pak měla být zaměřena také prevence rizikového chování. Rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit navíc chovají vůči škole nedůvěru, která může pramenit z negativních zkušeností s jinými institucemi či diskriminace, aktivní snahou o vedení spolupráce školy s rodiči je třeba tuto nedůvěru mírnit (Němec, 2019).

Kaleja (2013) pak pro pedagogickou praxi doporučuje, aby proces učení u žáků ze sociálně vyloučených lokalit dostatečně refletoval vzdělávací potřeby této cílové skupiny, zejména v oblasti přístupu učitelů k žákům, způsobu vedení výuky, ale i způsobu hodnocení, a metodických a didaktických aspektů výuky. Výuka by měla být zaměřena na pragmatickou rovinu vzdělávání a vedení žáků k samostatné práci, podporu jejich iniciativy. Dále by měly být využity různé inovativní či alternativní postupy s ohledem na potřeby dítěte, a také s ohledem na prostorové a materiální dispozice školy. U žáků je nutné posilovat motivaci k učení a také posilovat zájem o učení a rozvíjel dosažené zkušenosti žáků individuálně.

Z důvodu špatných materiálních podmínek v rodině často nejsou děti na školní výuku vybaveny potřebnými pomůckami. To může způsobovat od samého začátku konflikt mezi školou a rodiči, což vnímají i samy děti. Tato nepohoda může způsobovat nechut' k docházce do školy, která může vést k vysoké absenci, a tím je sociální vyloučení dětí i nadále prohlubováno. Navíc děti, které nenavštěvovaly předškolní zařízení, nejsou schopny samy bez pomoci svůj handicap vyrovnat. Pokud jim ve škole nebude nabídnuta potřebná pomoc, opakovaný pocit neúspěchu v dítěti může vyvolat rezignaci k učení, který může vést nejen k opakování ročníku, ale následně i problémům v kolektivu nebo problémy s chováním vůči učitelům. Materiální handicap by mohlo pomoci vyrovnat například půjčování školních pomůcek nebo příspěvek na dopravu. Pro vzdělávání žáků sociálně znevýhodněných je pak žádoucí, aby byli pedagogové dostatečně vzdělávání v oblasti etnické či kulturní

různorodosti, ale byli také náležitě odměňováni, a navíc ve škole podpoření funkcí sociálního pedagoga či sociálního pracovníka. Zásadní roli hraje asistent pedagoga, který podporuje nejen sociálně znevýhodněného žáka, ale pracuje i s celým kolektivem třídy a spolupracuje s učitelem (MV ČR, 2009).

Pro děti ze sociálně vyloučených lokalit je také přínosné smysluplné trávení volného času, kdy s ohledem na život v komunitě děti přejímají vzory životního stylu. Tento jev může být rizikový zejména tehdy, kdy se v dané lokalitě objevují sociálně patologické jevy a kriminalita, a toto chování se pak pro tyto děti stává normou. Proto je důležité, aby bylo dětem umožněno trávit čas se svými vrstevníky mimo komunitu, například účastí na zájmových kroužcích, ve družině nebo ve sportovních oddílech. Další formou podpory smysluplného trávení volného času v rámci lokality je například nabídka služeb terénních pracovníků neziskových organizací, mobilních týmů z nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, či podporou celých rodin prostřednictvím sociálně aktivizačních služeb (MV ČR, 2009).

Agentura pro sociální začleňování (2018) se také zabývá problematikou vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Rovněž upozorňuje na fakt, že tyto děti nezískávají v plné míře plnohodnotné základní vzdělání, často jsou vzdělávání v původních praktických či speciálních školách. Jiní žáci do školy vůbec nedochází, s učiteli si nerozumí z lidského i jazykového hlediska, nejsou ve škole ani doma dostatečně podporováni. Agentura vidí v kvalitním vzdělávání dětí základ pro dlouhodobé a pozitivní řešení situace vyloučených lokalit. Cílem by mělo být dosažení stavu společného vzdělávání s ostatními dětmi v hlavním vzdělávacím proudu, to by mohlo být oporou pro společenskou soudržnost a vzestupnou sociální mobilitu obyvatel ze sociálně vyloučených lokalit.

V důsledku nepodnětného prostředí, a dalších negativních faktorů působících v sociálně vyloučených lokalitách na jejich obyvatele, mohou některé děti působit v mnoha ohledech nezralé, na školní docházku nepřipravené, dokonce i jako mentálně handicapované. Mazánková (2018, s. 28) podobný jev označuje jako „pseudooligofrenii“, což by lze vysvětlit jako specifický stav, který se vyznačuje tzv. *„zdánlivou mentální retardací, kdy se dítě jeví jako mentálně retardované, ale není tomu tak. Dítě je v podstatě zdravé, avšak k jeho specifickým projevům a opoždění v psychomotorickém vývoji dochází vlivem vnějšího*

prostředí, ne na základě primárního poškození mozku. V případě, kdy se dítěti dlouhodobě nedostává stimulace potřebné k jeho zdárnému vývoji, objevují se u něj znaky opožděného psychomotorického vývoje, opožděného vývoje řeči i myšlení. Tento stav nemusí být trvalý. Pokud se výrazným způsobem změní prostředí dítěte a dlouhodobě dochází ke správnému podněcování vývoje a k adekvátnímu výchovnému vedení, může dojít ke zlepšení celkového stavu.“

Ve třídách se také běžně vyskytují žáci, kteří jsou učiteli označováni za problémové či neukázněné apod. Děti z vyloučených lokalit mají k takovému chování dispozice vzhledem k tomu, že často žijí v prostředí, kde je ovlivňují aktivně i pasivně nepříznivé faktory. Problémové chování je ovlivňováno i dalšími okolnostmi jako je věk, situace, prostředí, zkušenosti, individuálnost nebo naopak kolektivnost apod. Etiologie problémů v chování je multifaktoriální, problematické chování je ovlivněno jak sociálním prostředím, tak i řadou faktorů, které mají intencionální a funkcionální vztah k behaviorálním projevům v chování. Chování dítěte mohou ovlivnit sami rodiče, jejich styl výchovy, péče, ale i celková rodinná pohoda (Kaleja, 2014).

Školy v blízkosti sociálně vyloučených lokalit jsou považovány za segregáčnické kvůli svému vysokému podílu romských žáků, protože prostředí je pak etnicky homogenní a není tak zcela v souladu s inkluzivními trendy. V důsledku jsou pak na žáky kladeny nižší nároky, navíc dítěti není umožněno vzdělávat se v heterogenním prostředí, čímž je ovlivněna jejich perspektiva vzdělávání do budoucna, a s tím i pracovní konkurenceschopnost a socioekonomický status (Kaleja, 2015).

Kaleja (2015) zdůrazňuje nutnost snahy eliminovat jevy podporující segregaci, ghettoizaci a stigmatizaci. Tyto procesy neposkytují žákům potřebné stimuly ke vzdělávání, nenabízí jim pozitivní vzory a modely, které sice v procesu socializace získávají, ale nedokáží je kriticky zhodnotit. Důležité jsou postoje rodičů a styl života rodiny.

3.2. Předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí

V souvislosti se vzděláváním dětí z vyloučených lokalit nelze vynechat také předškolní vzdělávání, které má úzkou souvislost právě s nástupem plnění povinné školní docházky na základní škole. Některé zdroje, zejména zahraniční hovoří o preprimárním

vzdělávání. Všeobecně je uznáván primární vliv rodinného prostředí na příznivý rozvoj dětí, resp. Nepodmětný až negativní vliv některých rodinných prostředí nejen na utváření dětství, nýbrž celkový život jedince (Průcha, 2016).

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti dvouleté s tím, že dítě mladší 3 let věku nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od roku 2017 je předškolní vzdělávání v České republice povinné pro ty děti, které dosáhnou pátého roku věku do začátku školního roku, až do zahájení povinné školní docházky. Přednostně jsou přijímány děti, které před zahájením školního roku dosáhnou nejméně třetího roku věku, pokud mají místo trvalého pobytu, či povolení k pobytu, v příslušném školském obvodu, nebo jsou umístěné v tomto obvodu v dětském domově, až do naplnění povolené kapacity zařízení. Alternativou k docházce do mateřské školy je individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez denní docházky do mateřské školy, a vzdělávání v přípravné třídě základní školy, případně ve třídě přípravného stupně základní školy speciální. (Zákon č. 561/2004 Sb., §34)

Kvalitní vzdělávání a péče v raném dětství by měla nabídnout možnost zlepšení sociální a ekonomické vyhlídky společnosti. Iniciativy zaměřené na děti z ohrožených skupin tvoří jedno z hlavních témat všech vzdělávacích politik v Evropě. Dostupnost služeb rané péče a kvalitní vzdělávání je jednou z klíčových oblastí pro vytváření sociální spravedlnosti a možnosti inkluze (Syslová a kol., 2014).

Většina zemí pokládá služby pro děti do 3 let věku za ekonomické opatření, které umožňuje oběma rodičům pracovat nebo studovat. Zde stále převládá funkce pečovatelská. Kdežto zařízení pro děti starší 3 let věku je přisuzována funkce zejména vzdělávací a výchovná (Syslová a kol., 2014).

Absence předškolní přípravy je spojována s horšími školními výsledky a s rizikem školního neúspěchu, tj. opakování prvního ročníku nebo v budoucnu nedokončením povinného základního vzdělání apod. Vyšší podíl dětí navštěvující předškolním zařízení indikuje zlepšení šancí dětí ze sociálně vyloučených lokalit na lepší školní výsledky a úspěšné dokončení základní školy (VÚPSV, 2013).

Ivatts a kol. (2015) uvádí, že Česká republika vykazuje v mezinárodním srovnání relativně vysokou nerovnost přístupu ke vzdělání, obzvláště pak v oblasti poskytování předškolního vzdělávání a péče, odkladů nástupu povinné školní docházky, přísně diferencovaného vzdělávacího systému, v němž byly zejména romské děti a zdravotně postižení vyloučeny z hlavního vzdělávacího proudu. Situaci romských dětí pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit pak jako další může komplikovat také diskriminace doprovázená rasovou nenávisť, ale i předsudky ze strany poskytovatelů veřejných služeb či školních zařízení.

Mnohé děti v prostředí sociálně vyloučených lokalit navíc nemají možnost před nástupem školní docházky rozvíjet své dovednosti pomocí hraček, knížek či výtvarných potřeb. Děti ze sociálně vyloučených lokalit vyrůstají celkově ve více stresujícím prostředí, které nejsou dostatečně vybaveny pro školní přípravu. Rozdíly v dovednostech a znalostech při zahájení školní docházky mezi romskými a neromskými dětmi jsou patrné téměř ve všech oblastech – v sociálních a komunikačních dovednostech, chování, ve všeobecných znalostech i počítání a čtení. Výsledky průzkumu potvrzují velký vliv předškolního vzdělávání na schopnosti žáků ve všech oblastech. Rozdíly mezi romskými dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu a které nikoliv, byly zcela evidentní. Bez potřebné podpory jsou tyto děti v důsledku více ohroženy neúspěchem ve škole, které může skončit opuštěním procesu formálního vzdělávání. (Ivatts a kol., 2015)

3.2.1. Mateřské školy

Dokument Ministerstva vnitra (2009) vyzdvihuje účast na předškolním vzdělávání i z dalších důvodů. Díky docházce dětí ze sociálně vyloučených lokalit do mateřských škol dojde k brzkému kontaktu s dětmi z majoritní společnosti ještě v době, kdy tolik nevnímají postoje svých rodičů a případné projevy nepřátelství nejsou tak silné, děti se tak ve vrstevnické skupině mohou lépe poznat. Mimo jiné může být v mateřské škole zjištěna včas potřeba lékařské péče, zdravotní handicap může být odhalen dříve, a navíc mají děti více času na vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji a mají šanci si zlepšit jazykové znalosti ještě před nástupem do základní školy. Docházka dětí do mateřské školy je prospěšná i pro rodiče, kteří se mohou připravit na podobný režim a spolupráci s učiteli ve škole.

Zpráva MEDIAN (in Úřad vlády ČR, 2015) dva vlivy působící na formování postojů a nastavení člověka pro budoucí uplatnění. Děti, které se účastnily předškolního vzdělávání, snáze procházely dalšími stupni vzdělávacího systému. Druhý spojuje docházku do mateřské školy s vyšším sociálním statusem vychovávající rodiny, ten pak zvyšuje aspirace a uplatnitelnost. Jako hlavní důvod nedocházky dítěte do mateřské školy bylo uváděno vnímání krátkodobé racionality a finanční bariéry. Nejčastějším argumentem mezi dotázanými matkami byl názor, že o dítě se může někdo starat doma.

Studie předkládané autory Ivatts a kol. (2015) hovoří o finanční náročnosti docházky do mateřské školy, kdy vyjma posledního roku před nástupem do základní školy je vyžadována úhrada školného a stravného. Další výdaje nejsou tak vysoké, co se týče potřebného vybavení, zde jsou zmiňovány spíše položky na dopravu dítěte do mateřské školy nebo vybavení jako je oblečení a obuv. Ekonomické důvody jsou jedním z důvodů pro nezapsání dítěte do mateřské školy, dokud to není nutné. Navíc je důležité u rodičů z romské menšiny pěstovat důvěru v instituci, a hlavně v učitele. Navázání pozitivního vztahu s rodičem a podpora jejich rodičovské role ve vzdělávání dětí je klíčová pro další spolupráci rodičů se školním zařízením.

Důležité pro posílení kvality vzdělávání je zapojení rodičů do procesu výchovy a vzdělávání v předškolních zařízeních. Realita spolupráce mezi školním zařízením a rodiči však často bývá omezena pouze na poskytování informací a rad při rodičovských schůzkách. Dobrá spolupráce s rodinou ale prokazuje dlouhodobě pozitivní účinky. Jedním z nich je podpora rozvoje kognitivních schopností dětí, jejich motivace, ale má pozitivní vliv i na postoje rodiny ke vzdělávání. Kvalitu vzdělávání ovlivňuje také odborná příprava pedagogů, poskytování supervize či soustavné odborné vzdělávání (Syslová a kol., 2014).

3.2.2. Přípravné třídy

Přípravné třídy základní školy jsou zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých se předpokládá, že by jejich zařazení mohlo vyrovnat jejich vývoj, a přednostně pro ty, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Minimální počet dětí v přípravné třídě je 10. O zařazení žáků do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě doporučení školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., §47).

Ve školním roce 2017/18 navštěvovalo přípravné třídy celkem 3407 žáků, z toho 1219 dívek. Nejvíce přípravných tříd bylo zřízeno v Praze (81), v Ústeckém kraji (61), v Jihomoravském kraji (30) a Moravskoslezském kraji (22), naopak pouze 1 fungovala v Královéhradeckém kraji, 2 ve Zlínském a 3 v Jihočeském (Statistické ročenky MŠMT).

Přípravné třídy sice pomáhají vyrovnat sociální handicap a dávají dětem větší šance pro úspěšné vzdělávání, jsou však vázané na podání žádosti rodiče, nemotivovaní rodiče pak do školy dítě někdy neposílají zvláště v případě, kdy je docházka spojena s finančními výdaji na dopravu či vybavení. Další nevýhodu oproti mateřským školám představuje fakt, že tyto třídy navštěvují výlučně děti se sociálním znevýhodněním. Tyto děti tak nemají možnost navázat vztahy s dětmi z majoritní společnosti dříve (MV ČR, 2009).

Kendíková a Vosmik (2016) hodnotí nástup do přípravné třídy jako dobré řešení pro nedostatečně zralé děti, které ještě nemohou nastoupit do první třídy zcela bez problémů. Přípravná třída tak může být nástrojem pro zlepšení přípravy dětí na školní vyučování a pomáhá tak dítěti se adaptovat na školní prostředí. Často se jedná o děti s poruchami učení nebo chování ve spojení s odkladem povinné školní docházky, které zde mohou kompenzovat svůj handicap či může být zahájen proces integrace do kolektivu vrstevníků. Pedagog v takovém kolektivu se dětem může věnovat více individuálně, a navíc může lépe poznat jejich specifické potřeby, na které je třeba reagovat. V rámci výuky v přípravné třídě mají děti možnost poznat školní prostředí, získat pracovní návyky a zařadit se do kolektivu vrstevníků.

3.3. Inkluzivní přístup ve vzdělávání a podpůrná opatření

Školský zákon definuje povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců nezletilých dětí. Základní povinností žáků je řádně docházet do školy a řádně se vzdělávat. Žáci by se měli respektovat školní a vnitřní řád, předpisy a pokyny školy k ochraně zdraví a bezpečnosti. Žáci by také měli chovat dle pokynů pedagogických pracovníků v souladu s právními předpisy a školním řádem. Dle §36 je „*školní docházka povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.*“

Zákonní zástupci jsou povinni zajistit řádnou docházku do školy, spolupracovat se školou, a to zejména tím, že se budou na výzvu ředitele účastnit projednávání závažných otázek týkajících se vzdělávání jejich dítěte, měli by informovat školu o důležitých skutečnostech, které by mohly ovlivnit průběh vzdělávání, např. zdravotní způsobilost či obtíže dítěte. Povinností zákonného zástupce je dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami zakotvených ve školním řádu. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 22)

S ohledem na již výše uváděné problémy spojené se sociálním vyloučením se rodiny potýkají se zcela jinými každodenními problémy, kdy jsou nuceni zabezpečit základní potřeby dětí. Rodiče mají zákonem danou povinnost zajistit docházku svých dětí do školy, navíc by měli se školou úzce spolupracovat a komunikovat. Nedílnou součástí školní docházky je také domácí příprava na vyučování. Podpora rozvoje dítěte by však měla probíhat již od raného věku, pokud dítě žije v nepodnětném prostředí a jeho rodiče nejsou schopni, ochotni nebo mu neumí pomoci, může se pak dítě samotné potýkat na rozdíl od ostatních spolužáků s problémy.

Nástup dítěte k povinnému školnímu vzdělávání může být odložen o jeden školní rok, pokud dítě není přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé, a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu. Žádost by měla být podložena doporučením školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit maximálně do zahájení školního roku, v němž dítě dosáhne osmého roku věku. (Zákon č. 561/2004 Sb., §37)

Je třeba klást důraz na to, že klíčovou rolí v oblasti vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit sehrává rodina, rodinné prostředí a další lidé, kteří obklopují tyto žáky. Dalšími faktory pak je škola, osobnost učitele či samotný průběh vzdělávání. Fyzické a socio-ekonomické podmínky pak mají dopad i na rovinu společenskou a integrační, společenské kontakty a vztahy v dětství a dospívání totiž ovlivňují formování vztah v budoucnu (Kaleja, 2015).

Dle Kaleji (2015) lze vzdělávací trajektorie sociálně znevýhodněných žáků zefektivnit například dynamickým upravováním školního vzdělávacího programu, které zohledňuje aktuální charakteristiku dětí a žáků ve škole. Mělo by být využito multikulturních prvků

v průřezovém tématu a jeho integrace do dalších předmětů. Dále je vhodné zařadit nepovinné předměty a nabízet zájmové kroužky, které by mohly sloužit jako prevence sociálně patologických jevů a napomáhat rozvoji schopností žáků, tyto aktivity pak rozšířit o spolupráci s pracovníky neziskových organizací v blízkém okolí žáků. A také propojit obsah výuky s praktickým využitím v reálném životě, včetně podobného vysvětlování jeho významu atd.

Tématu inkluze se podrobněji věnovaly autorky Bartoňová, Vítková a kol. (2016), kdy mimo jiné byly zkoumány postoje odborné i laické společnosti k inkluzi. Tyto postoje nebyly zcela jednoznačně nastavené v souladu s politickými či filozofickými principy provázející proces inkluze. Odkazují na studii Gregera et. al. z roku 2009, kdy postoje české společnosti byly spíše segregáční. Časné rozdělování žáků nebylo vnímáno jako něco nespravedlivého, ale jako způsob poskytování odpovídajícího vzdělávání všem žákům. Tyto názory byly zastávány i přesto, že řada výzkumů potvrdila dosahování horších výsledků při segregovaném vzdělávání. Navíc je při segregovaném vzdělávání přenášena větší odpovědnost na rozvoj dítěte v rámci rodinného zázemí. Ze závěrů výzkumu autorek vyplynulo, že nejpříznivěji jsou do inkluzivního vzdělávání přijímáni žáci s tělesným postižením a dále se smyslovým postižením. Naopak největší obavy u respondentů vzbuzovalo společné vzdělávání žáků s poruchami chování a s mentálním postižením.

Dle Vítkové (2016) má být inkluzivní vzdělávání poskytnuto všem, kteří se společně vzdělávají. Vzdělávací program inkluzivní školy by ve smyslu školního programu měl být nabízen všem z příslušné spádové oblasti, a měl by platit i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze v rámci školy pak znamená trvalý proces, který nepřetržitě reaguje na potřeby žáků a jejich individuality. Škola by tak měla umět reagovat na heterogenitu vzdělávaných žáků.

Kaleja (2013) zdůrazňuje potřebu multidisciplinárního přístupu ke vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním, kdy by měla fungovat spolupráce všech zapojených subjektů – školy a odborných pracovišť, neziskových organizací s různým zaměřením.

3.3.1. Podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním

Žákům jsou tato podpůrná opatření poskytována zdarma a zahrnují zejména poradenství školy a školského poradenského zařízení, dále spočívají v úpravách organizace,

obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb. Také by měly být upraveny podmínky přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování či očekávané výstupy vzdělávání v rozsahu rámcového vzdělávacího programu. Podpůrná opatření mimo jiné také umožňují využít pomoci asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka. Pro každou skupinu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami dle druhu znevýhodnění jsou poskytovány různé kompenzační pomůcky, speciální učebnice či speciální učební pomůcky, jsou používány komunikační systémy neslyšících či hluchoslepých osob, a další podpůrné či náhradní komunikační systémy, vzdělávání je poskytováno v prostorách stavebně či technicky upravených. Žák může být vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu (Zákon č. 561/2004 Sb., §16).

Vyhláška 27/2016 Sb. v §2, rozděluje podpůrná opatření do pěti různých stupňů dle rozsahu úpravy metod, organizace a hodnocení vzdělávání žáka, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání, školských službách či zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně zahrnují pouze minimální úpravy a nemají normovanou finanční náročnost. Pokud by první stupeň k naplnění potřeb žáka nebyl dostatečný, doporučí škola využití diagnostiky školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Od druhého stupně podpůrných opatření je již vyhláškou normována finanční náročnost jednotlivých opatření. Pro skupinu žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek jsou určeny finanční prostředky zejména na pořízení pomůcek na výtvarnou nebo tělesnou výchovu pro zapůjčení, psací a rýsovací potřeby, speciální učebnice pro výuku čtení a českého jazyka, knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného přehledu, pomůcky pro rozvoj sociálních dovedností, pracovní sešity a další pomůcky pro rozvoj čtení, českého jazyka a matematiky. Ve třetím stupni je již finančně podporován také výukový software a zakoupení počítače nebo tabletu (Příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

O využití podpůrných opatření prvního stupně rozhoduje učitel na základě pozorování práce žáka při hodině, hodnocení výsledků aktivit, zjištěných informací z rozhovoru se žákem i jeho zákonnými zástupci či výsledky domácí přípravy žáka. Podpůrná opatření prvního stupně mohou zahrnovat úpravu metod výuky dle individuálních potřeb žáka,

například častější opakování a procvičování látky, častější kontrolu správnosti pochopení a zpracování zadaných úkolů, ale i práce se zájmy a nadáním žáka. Úpravy organizace výuky pak mohou být aplikovány na zasedací pořádek ve třídě, prostřednictvím skupinové výuky nebo spolupráce mezi žáky. Doporučeno je také střídání činností a podpora zážitkové pedagogicky. Pokud je žák v určité oblasti nadaný, může být výuka obohacena nad rámce školního vzdělávacího programu. Žákovi by mělo být umožněno zažít úspěch z vlastního pokroku i v případě, kdy výsledky neodpovídají očekávaným standardům ve třídě. Dále může být vypracován plán pedagogické podpory, který definuje cíle v oblasti rozvoje a podpory žáka na základě charakteristiky jeho obtíží. Plán tvoří učitel s pomocí poradenských pracovníků školy (Němec, 2019).

Jednotlivá opatření se pak věnují různým oblastem spojených se vzděláváním dítěte a jeho specifickými potřebami. Podpůrná opatření se pak mohou zaměřovat například na spolupráci rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí, rozvoj specifických dovedností, poznávacích funkcí, myšlenkových operací a dílčích funkcí, ale i nácviku sociálního chování či sebeobslužných dovedností. Pokud je spolupráce s rodiči dítěte nedostatečná a komunikace rodičů se školou selhává, měla by být vyvíjena snaha pro posílení důvěry a celkové spolupráce rodiny se školou. Katalog podpůrných opatření zdůrazňuje nutnost důkladného předání informací o vzdělávání dítěte tak, aby tomu rodič porozuměl. Vhodné je také formální i neformální setkávání pedagogů s rodiči, kde by bylo možné potřebné náležitosti spolupráce vysvětlit, probrat možná řešení apod. (Katalog podpůrných opatření, 2015-2019)

3.3.2. Asistent pedagoga

Hlavním úkolem asistenta pedagoga je pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc pedagogům ve škole při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, ale i při spolupráci s jejich zákonnými zástupci či komunitou, odkud žák přichází. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením učitele, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání (Kaleja, 2015).

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou individuální pomoc při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí, ale i podpora při zprostředkování učební látky. Dále pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a podpora

vzájemné komunikace mezi pedagogy a žáky či žáky mezi sebou nebo podpora spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci. Veškerá pomoc by měla odpovídat individuálním potřebám žáka (Kaleja, 2015).

Asistent pedagoga poskytuje podporu učiteli při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu stanoveného podpůrného opatření. Pomáhá tak jinému pedagogovi při realizaci vzdělávání a organizaci výuky, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. Měl by vykonávat pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga, pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhat adaptaci těchto žáků na školní prostředí, podporovat nácvik sociálních kompetencí žáků, podporovat komunikaci školy se žákem, jeho zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází, ale také pomáhat žákovi pro sebeobsluhu a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo zařízení (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §5).

Asistent pedagoga by měl disponovat určitými vlastnostmi, dovednostmi a znalostmi potřebnými k tomu, aby mohl pracovat se žáky se sociálním znevýhodněním. Dle Němce (2011) by měl mít kladný vztah k sociálně znevýhodněným dětem a žákům, a měl by mít tedy i vnitřní motivaci toto povolání vykonávat. Měl by stát na straně žáků, motivovat je a podporovat je. Asistent by měl mít také dobré komunikační a organizační schopnosti, podle zaměření své náplně práce také dobrou znalost hlavních vyučovacích předmětů. Celkově by měl k žákovi a jeho rodině přistupovat bez předsudků a měl by být empatický.

Další důležitá část práce asistenta pedagoga je komunikace s rodinou žáka, která si klade za cíl zajistit pravidelnou školní docházku žáků, porozumění rodinnému prostředí žáka, zprostředkování informací mezi rodinou a školou či zprostředkování zpětné vazby rodičům. Díky znalosti prostředí, kde dítě vyrůstá, jaké jsou jeho životní podmínky a jaké jsou zvyky v rodině, nebo kdo zajišťuje roli hlavního vychovatele, může zajistit lepší spolupráci s rodinou (Němec, 2011).

4. Vzdělávání romských dětí a žáků

Tato část práce o vzdělávání romských žáků velmi úzce souvisí s předchozím tématem o žácích ze sociálně vyloučených lokalit. Vzhledem k tomu, že tato práce se zaměřuje na děti pocházející z těchto lokalit, které často obývají romské rodiny, je vhodné, aby byla přiblížena další specifika této skupiny s ohledem na etnickou a kulturní odlišnost. V tomto směru jsou romské děti ze sociálně vyloučených lokalit ohroženy poměrně více, pokud se v jejich domácím prostředí objevují negativní jevy spojené s nedostatečným materiálním zajištěním, špatnou finanční situací či absencí pozitivních vzorů pro vzdělávání dětí, a navíc děti vyrůstají v rodině s odlišnými kulturními tradicemi s výrazně jiným životním stylem.

Hlavní problémy, se kterými se musí romský žák potýkat po nástupu školní docházky jsou nedostatek času a prostoru pro domácí přípravu, neochota či nemožnost rodičů zajistit základní školní pomůcky, upřednostňování práce doma než ve škole (péče o sourozence), nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity, kde se dítě musí dlouhodobě soustředit, neschopnost samostatného rozhodování a přijetí zodpovědnosti za sebe, málo rozvinutá jemná motorika, neznalost psaní a kreslení, neznalost pojmů, které nejsou běžně užívány v praktickém životě, jazyková bariéra i u dětí, které nemluví romsky, ale užívají etnolekt češtiny (Člověk v tísní, 2002).

Bennett (2012) ve své zprávě o vzdělávání romských dětí uvádí, že v České republice i nadále přetrvávají přístupy ovlivněné rasovými předsudky, sociálním vyloučením a diskriminací v oblasti bydlení, zaměstnáním, ale i sociálních služeb, zdraví a vzdělávání. Romské rodiny se stále potýkají s problémy chudoby, navíc podpůrné sociální služby nejsou dostatečně financovány. Segregované vzdělávání má v České republice dlouhou tradici a inkluzivní přístup byl odmítán ze strany mnoha pedagogů i rodičů, které upřednostňovali školy, kde jsou romské děti ve větším počtu a cítí se tak bezpečně. I zde je zdůrazněna potřeba zlepšení přístupu k předškolnímu vzdělávání a také rané péče pro mladší děti 3 let věku.

Liga lidských práv (2007) upozorňuje rovněž na nepříznivou situaci vzdělávání romských dětí, kdy zdůrazňuje fakt, že romské děti bývaly označovány jako mentálně retardované, aby mohly být zařazeny do tehdejší zvláštní školy. Odhaduje se, že zvláštní školy navštěvovalo až 70 % romských dětí. To samozřejmě ovlivňovalo úspěšnost jedince

v oblasti uplatnění na trhu práce nebo dalšího vzdělávání. V této souvislosti jsou popsány také další školy, kde je zastoupen vyšší podíl romských dětí. Pokud zastoupení Romů ve škole dosáhne více než 30-40 %, neromští rodiče začnou své děti odhlašovat a romští rodiče naopak přihlašovat, tím dochází k další formě segregace.

Říčan (1998) uvedl, že škola je Romy vnímána víceméně jako represivní instituce, ke které nechovají příliš důvěru. Často Romové nepřikládají vzdělávání takový význam, který je dán tím, že chybí vzory a cíle pro uplatnění vzdělání v budoucnosti. V důsledku takového přístupu může docházet k tomu, že rodiče se nesnaží spolupracovat se školou, zajišťovat pravidelnou docházku do školy nebo dbát na domácí přípravu dítěte.

Šotolová (2011) uvádí jako jednu ze základních podmínek pro odstranění sociální nerovnosti a zvýšení úrovně vzdělání změnu přístupu školského systému, který by měl akceptovat etnickou, kulturní i sociální odlišnost romských dětí. Školský systém by se měl zaměřit na to, aby zvládl tyto děti motivovat a vytvořit v nich i u jejich rodičů pozitivní postoj ke vzdělávání. Zároveň by mělo být využito v co největší míře přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a roli plnohodnotného občana. Dále by mohlo pomoci rozšíření hudební a pohybové výuky či nabízet specifické zájmové činnosti v rámci školních družin pro rozvoj přirozených schopností a zájmů, např. tanec, hudba apod. Pro starší žáky by bylo žádoucí vytvořit speciální rodinné školy pro absolventy praktických škol a žáky, kteří nedokončili základní školu.

Je třeba brát zřetel na aspekty, které ovlivňují výchovu a vzdělávání Romů. Kaleja (2011) mezi ně řadí odlišné sociokulturní prostředí, odlišné způsoby komunikace v rámci komunity i ve škole, jiné hodnotové normy a přístup k materiálním i nemateriálním hodnotám, odlišnou školní připravenost dětí před zahájením povinné školní docházky a také odlišný vztah ke školnímu vzdělávání. Romové mohou mít také odlišnou počáteční úroveň v oblasti rovných příležitostí, odlišně vnímají význam a pojetí vztahů uvnitř etnika a další.

Podle Kaleji (2011) by se měl pedagog pracující s romskými žáky vyznačovat interkulturní citlivostí, která by měla zahrnovat dobré sociální dovednosti, respektování zvláštnosti etnika žáka, znalost charakteristiky tohoto etnika, znalost základů jeho jazyka, ochotu pracovat s touto skupinou, spravedlivost vůči všem svým žákům a dovednost citlivě a aktivně komunikovat s rodiči.

Kaleja (2009) vymezil potřebné kompetence učitele romských žáků, kam by měla spadat znalost etnika, kdy učitel zná jeho kulturu a tradice, chápe jeho existenční problémy a jedná tak se zřetelem ke specifickým jevům v komunitě. Dále by měl znát základy jazyka menšiny, tím by měl větší pochopení pro žáky s obtížemi v užívání českého jazyka a tyto znalosti by mohl využít také při vyučování nejen jazykových předmětů, ale i např. v hudební výchově. Tím, že učitel bude znát kulturu etnika, může předat tyto poznatky žáků, při vyučování se tedy žáci z menšiny, ale i ostatní mohou dozvědět něco o historii, kultuře nebo jazyku minoritních žáků. Navíc je ceněný prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů, kdy učitel nastalý problém neřeší pouze represivně, ale využívá individuální komunikace s žákem. Obdobným způsobem by měl učitel komunikovat také s jeho rodiči, snažit se s nimi navázat partnerský vztah, měl by je motivovat k zapojení do spolupráce se školou, podporovat jejich rodičovskou roli a snažit se vyzdvihnout pozitivní stránku věci. Pokud k nastavení pozitivního vztahu k učiteli či škole nedojde, často nastávají situace, kdy rodiče komunikaci se školou často přerušují.

4.1. Romština a etnolekt

Pro většinu romských dětí ve věku před zahájením školní docházky je typické, že romština již není jejich mateřským nebo dominantním jazykem běžné komunikace. Avšak osvojení češtiny není na stejné úrovni rozvinutosti jako u neromských dětí příslušného věku. U romských dětí jde o tzv. etnolekt češtiny. Je to varianta českého jazyka, která je ovlivněna charakteristikami původního jazyka, tj. romštiny. Etnolekt se projevuje ve výslovnosti i ve slovní zásobě a v gramatických specifičnostech (Průcha, 2016).

Dle Němce (2019) romsky umí asi jen jedna třetina romských dětí, z nichž některé se romštinu učí jako druhý jazyk. Pro naprostou většinu dětí je dnes mateřským jazykem čeština. Problémem daného podílu dětí je odlišná podoba češtiny, která se v těchto rodinách a komunitách předává. Děti, které hovoří etnolektem, pak mohou omezeně rozumět spisovné češtině učitelů i učebních materiálů, také mívají omezenou slovní zásobu. Tito žáci mají často problémy s pády, rody i označováním délek samohlásek. Specifické prvky etnolektu jsou pozorovány ve všech jazykových rovinách. Ve fonologické je výrazný odlišný přízvuk, který je dán na předposlední slabiku, problém jsou také souhláskové shluky či zpodobňování sykavek. Občas zaznívají přejímky z původních jazyků (např. gadžo, baba).

Jazyková nerozvinutost romských dětí je příznačná zejména v rozsahu slovní zásoby. Zatímco neromské děti ve věku 6 let obvykle disponují slovní zásobou asi 2000-3500 českých slov, u romských dětí je slovní zásoba češtiny omezena asi na 400-800 slov. Velmi odlišná je také významová skladba slovní zásoba romských a neromských dětí. Romské děti neumějí pojmenovat různé druhy ovoce, zeleniny, rostlin, zvířat, aj. tak jako neromské děti. Podobně neznají základní barvy, číslice či písmena svého jména. Uvažují pouze s konkrétními pojmy, kdežto pojmy pro abstraktní entity neznají. To může být důsledkem úzkého okruhu témat komunikace v romských rodinách, kde děti nejsou podněcovány složitějšími otázkami ze strany dospělých. Proto je pro romské děti obtížné vyrovnávat se adekvátně s otázkami, instrukcemi, příkazy ze strany neromských učitelek (Průcha, 2016).

Etnolekt bývá jednou z příčin, proč děti vstupují do speciálního školství místo do hlavního vzdělávacího proudu. Děti se tak pomaleji učí český jazyk na rozdíl od dětí z majority, které tak hovoří již od narození (Kaleja, 2011).

Včasná intervence je důležitá právě z hlediska rozvoje komunikačních schopností, kdy u romských dětí je často v komunitě užíván romský jazyk nebo odlišné vyjadřování. V komunikaci mimo komunitu sice romský jazyk neužívají, přesto pak při nástupu povinné školní docházky mívají romské děti omezené znalosti českého jazyka. Deficity v uvedených oblastech mají větší vliv na úspěšné osvojování jazykových znalostí a další vzdělávání než patrné nedostatky na úrovni foneticko-fonologické (Ivatts a kol., 2015).

4.2. Předškolní vzdělávání romských dětí

Průcha a kol. (2016) uvádí jako rozhodující faktor pro zvýšení vzdělanostní úrovně Romů vzdělávání v mateřských školách. Předškolní příprava může významně přispět k vyrovnávání různých handicapů, se kterými se potýkají romské děti při zahájení povinné školní docházky. Školní zralost je výsledkem biologického zrání nervového systému, které zahrnuje tělesnou, psychickou i emočně-sociální způsobilost dítěte začít školní docházku a zvládat požadavky školní výuky. Je tedy ovlivňována zejména genetickou výbavou dítěte. Naopak školní připravenost pak bývá definována jako souhrn kompetencí, které si dítě může osvojit, naučit se je na základě záměrného působení rodičů a jiných dospělých a při vzdělávání v mateřské škole.

Pravidelná docházka dítěte do mateřské školy, ale také spolupráce rodičů s učitelkami, které mohou pozorováním v rámci práce se třídním kolektivem dětí a společných aktivit odhalit možné nedostatky, které by mohly ztížit nástup dítěte do základní školy. Dítě se docházkou do školy dostává do zcela jiného prostředí, kde platí jiná pravidla i odlišný režim. Dítě zde musí být samostatnější, ale zároveň by se mělo učit spolupracovat s ostatními vrstevníky. Děti pochází z různých prostředí, kde výchova může být zcela odlišná. Předškolní docházka tyto rozdíly může pomoci vyrovnat, právě s ohledem na společná pravidla hry a přístupu učitelů, kdy všechny děti jsou vedeny k respektu k ostatním i autoritě učitele. Dítě si v rámci předškolní docházky také navyká na jiný denní režim, kde jsou stanovena pravidla činností (Otevřelová, 2016).

Romské děti se mohou zpočátku jejich vzdělávání potýkat s překážkou v podobě určité nepřipravenosti a nedostatečné socializace v kolektivu vrstevníků, to může zahrnovat jazykovou nevybavenost, málo rozvinuté abstraktní myšlení, netrpělivost, nedostatečná disciplína a špatná schopnost soustředění na výuku. Je důležité, že handicap není spojován s intelektuálními schopnostmi dětí. Hlavní bariérou ve vzdělávání je spíše celospolečenský kontext, který část Romů označuje jako socio-kulturně vyloučené v souvislosti s negativním vlivem sociálního prostředí, předsudky a stereotypy majority, rasismem, a xenofobií, ale toto řazení ovlivňuje i absence adekvátních diagnostických nástrojů pro zjišťování intelektuálního potenciálu dětí (Rádl in Bittnerová, 2013).

Otevřelová (2016) upozorňuje na to, že nedostatky v řeči mohou přispět k rozvoji specifických poruch učení. Pro školní vzdělávání a komunikaci jako takovou je důležité posoudit složku vnímání, porozumění, ale i expresivní po stránce obsahové i zvukové. Často je nutné vyhledat pomoc logopeda, který by vyloučil zdravotní příčinu a pomohl by nastavit terapii pro rozvoj dané složky.

Jedním z problémů předškolního vzdělávání v České republice je nedostatek volných míst v mateřských školách. Tento nedostatek pak velký vliv také na romské děti, protože mateřské školy pak nejsou k přijímání romských žáků dostatečně motivovány, vyjma současného povinného posledního roku před nástupem povinné školní docházky. Z výzkumů vyplývá, že romské děti jsou pak méně připraveny na základní vzdělávání než neromské děti, které mateřskou školu navštěvovaly (Ivatts a kol., 2015).

Průcha (2016) uvádí, že hlavní překážka v nízké účasti romských dětí na předškolním vzdělávání je zakotvena v tradiční etnické kultuře Romů. Dle autora nemají romští rodiče pozitivní postoj k dlouhodobému školnímu vzdělávání dětí, vyžadujícím určité výdaje na školní pomůcky, čas na věnování se domácí přípravě na školu apod. Toto se pojí právě s rodinným prostředím z vyloučených lokalit, kde děti nemají vypěstovány náležité hygienické návyky, neznají dětské knížky a neovládají češtinu na té úrovni jako jejich neromští vrstevníci.

Nečas (1999) hovoří o vzdělávání romských dětí na konci devadesátých let (1989/1990). Dle výzkumů děti, které nenavštěvovaly mateřské školy, několikanásobně častěji ukončovaly školní docházku před závěrečným ročníkem, byly hodnoceny horším stupněm z chování a častěji opakovaly ročník. Samotná rodina nebyla schopna dostatečně podpořit intelektuální i motorický vývoj dítěte a motivovat ho k úspěšnému vzdělávání. Děti, které měly nedostatky v řečové oblasti, měly jazykový a sociální handicap, ale byly hodnoceny jako mentálně postižené a byly mnohem častěji zařazovány do tehdy zvláštního škol.

Participace romských dětí v českých mateřských školách je mnohem nižší, než u neromských žáků. Kaleja (2011) uvádí, že se předškolního vzdělávání účastní asi dvě pětiny romských dětí. V neromské populaci se účastní předškolního vzdělávání až 90 % dětí. Odhady počtu romských dětí z vyloučených lokalit, které nastupují na základní školu bez jakékoliv předškolní přípravy, jsou asi 41 %.

Kaleja (2011) uvádí jako příčinu nízké účasti na předškolním vzdělávání současnou finanční nedostupnost mateřských škol pro romské děti ve srovnání s předchozími lety, kdy před rokem 1989 byla mateřská škola zdarma a z lokalit s větším počtem Romů docházela do mateřské školy značná část. Zavedením poplatků za MŠ po roce 1989 přestaly romské děti do školky chodit.

4.3. Segregované vzdělávání romských žáků

Dle Vlády ČR (2015) jako základní problém přetrvává vzdělanostní rozdíly mezi Romy a majoritní společností, kdy velký podíl romských dětí dochází do školy s nižšími vzdělávacími ambicemi, a jejich připravenost je nízká v důsledku malého zapojení romských

dětí do předškolního vzdělávání. Hlavním cílem Strategie romské integrace do roku 2020 v oblasti vzdělávání je vyrovnání vzdělanostních šancí obou stran. Společným úkolem k vytvoření podmínek pro úspěch romských dětí je vybudovat kvalitní vzdělávací systém s efektivním poradenstvím. Inkluze také vyžaduje zejména akceptaci, participaci, vyšší očekávání a přiměřené cíle pro žáky. Inkluze by však měla zahrnovat i digitální oblast, kdy je třeba zpřístupnit tento zdroj informací rodičům a využít jej i k efektivní komunikaci a připojení k sociálním sítím.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) (2015) v rámci Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 se snaží zaměřit na oblast vzdělávání pro budoucnost, kdy by měl systém reagovat na technologické, ekonomické, společenské či environmentální změny ve společnosti. Další důležitou oblastí je právě snižování nerovností ve vzdělávání a s tím spojená i oblast podpory vzdělávání pedagogů. MŠMT věnuje pozornost tomu, aby každému dítěti bylo umožněno vstoupit do předškolního vzdělávání a s pomocí rané intervence podporovat jeho docházku i v případě potřeby podpůrných opatření a vedení spolupráce s jejich rodiči. Význam je kladen zejména na předškolní vzdělávání jako prostředek pro zlepšení vzdělávacích šancí dítěte do budoucna, ale i pro rozvoj osobnostních a sociálních dovedností a také vyrovnání příležitostí. Tím by mělo být také docíleno snížení počtu odkladů povinné školní docházky.

Česká republika byla v minulosti kritizována vzhledem k situaci, kdy vykazovala téměř 27 % žáků romské národnosti, kteří byli vzděláváni mimo hlavní vzdělávací proud. Kritika směřovala na nereálnost situace, neobjektivnost diagnostikování a stanoviska jednotlivých škol, kdy tato skupina žáků měla vykazovat z důvodu zařazení do praktických škol známky lehké mentální retardace (Kaleja, 2014).

Ivatts a kol. (2015) uvádí, že k segregovanému vzdělávání přispívá i rodičovská volba školy, kdy neromští rodiče preferují školu bez Romů nebo s nižším podílem romských dětí ve škole. Naopak mnoho romských rodičů upřednostňuje školy, kde je větší podíl romských žáků, protože očekávají, že jejich dětem bude věnována individuální pozornost a postoje ostatních žáků a učitelů nebudou vůči nim tolik zaujaté.

Základní školy praktické byly určeny především žákům s lehkým mentálním postižením. Jedná se o školy vzniklé po roce 2005, kdy byly zrušeny tzv. zvláštní školy.

Právě do těchto škol bývají dost často zařazovány romské děti. Ti jsou sem začleňováni hlavně proto, že mnozí z nich nejsou schopni splňovat požadavky v běžných základních školách v důsledku svého sociokulturního znevýhodnění. Praktické školy pro jejich vzdělávání nabízí příznivější podmínky (Průcha, 2016).

V obcích, které zahrnují oblasti sociálně vyloučených lokalit, kde převažují obyvatelé romského etnika, vznikají tzv. „romské“ školy. Školu pak začnou navštěvovat výhradně romští žáci. Ostatní rodiče žáků nechtějí své děti do takové školy přihlašovat nebo je přehlašují (Kaleja, 2011).

Dle Šotolové (2016) byli v České republice romští žáci ve velké míře umisťováni do základních škol praktických a také v základních školách s převahou romských žáků s upraveným programem výuky. Učivo zde bývá pomalejší, méně náročné, výuka i hodnocení je přizpůsobeno žákům s horšími školními výsledky. Tyto školy jsou ale schopny využívat nejvhodnější formy komunikace s rodiči romských žáků i doprovodnými organizacemi, preferují totiž individuální přístup, ve třídách je méně žáků, mají k dispozici více asistentů pedagoga. Navíc se mnozí učitelé více orientují v romštině a mívají znalosti romštiny. Z tohoto pohledu Šotolová segregaci žáků nekritizuje, byť připouští, že tato forma vzdělávání neodpovídá inkluzivním trendům. Právě tyto školy jsou typické pro sociálně vyloučené lokality a oblasti s vyšším zastoupením romského obyvatelstva.

Amnesty International ve spolupráci s European Roma Rights Centre v roce 2012 vydává publikaci v anglickém jazyce s názvem „Five more years of injustice“ s podtitulem Segregované vzdělávání Romů v České republice. Popis situace se odvíjí od kauzy z roku 2007, kdy Evropský soud pro lidská práva uznal umisťování romských žáků do zvláštních škol pro žáky s lehkým mentálním postižením jako diskriminační. Zpráva se věnuje situaci v uvedených školách 5 let poté. Závěry z tohoto výzkumu však neukázaly situaci jako příliš zlepšenou a už vůbec napravenou. Zpráva odkazuje na změny v názvosloví škol, kdy v roce 2005 přestaly být školy označovány jako „zvláštní“, ale začal se užívat název základní školy praktické, způsob vzdělávání však zůstal i nadále neměnný. Zpráva se zaměřuje na dva klíčové faktory, které i nadále vedou k diskriminaci romských dětí, a to jejich neuvážené umisťování do škol s nižší úrovní vzdělávání, ale i jejich segregaci do „romských škol“, tj. škol s vyšším podílem romských žáků.

Výzkum se zaměřil na školy s vyšším podílem romských žáků v praktických školách, které byly v Moravskoslezském kraji, zejména v Ostravě. Ostrava je zde charakterizována jako oblast, kde dochází k segregaci romských žáků s ohledem na výskyt konkrétních oblastí, kde se zdržují převážně Romové. Ve školním roce 2011/2012 bylo veřejným ochráncem práv prošetřeno 67 škol v České republice, kde byli vzděláváni žáci dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (dále jen RVP ZV LMP). Asi třetina žáků patřila k romské menšině. Původně zvláštní školy i nadále pokračovaly v užívání redukováných vzdělávacích plánů, některé z nich však oficiálně fungovaly jako základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Takové byly právě nalezeny i v Ostravě. Kladný přístup byl spatřován ve spolupráci asistenta pedagoga, který mohl, mimo poskytování podpory učení žáků ve třídě, v případě potřeby navštívit romské rodiny v domácnosti, a tím mohla škola lépe pochopit specifickou situaci romských žáků. Jako segregáční však byly označeny také přípravné třídy, které navštěvovaly v naprosté většině děti ze sociálně vyloučených lokalit. Celkově byla situace zhodnocena jako nepříznivá pro romské děti, které byly i nadále vzdělávány v „romských školách“ či v redukováných vzdělávacích programech, a tím byly jejich aspirace a šance k dosažení vyššího vzdělání snižovány (AI a ERRC, 2012).

Také MPSV (2018) ale uvádí, že romští žáci jsou i nadále často diskriminováni a dochází k jejich segregaci mimo hlavní vzdělávací proud. V České republice se nejvíce škol, v nichž celkový počet romských žáků přesahuje 30 %, se nachází v Ústeckém a Moravskoslezském kraji, vyšší počet čítá také Olomoucký kraj.

Alarmující je také i nadále vysoký podíl romských žáků vzdělávaný dle RVP ZV LMP, tedy dle starší úpravy, ale i v nových programech pro žáky se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení. Ve školním roce 2017/2018 bylo v těchto programech vzděláváno 4290 romských žáků, což je 29,5 % z celkového počtu 14 557 žáků, v přechozím roce činili romští žáci podíl 30,9 %. (MPSV, 2018)

K přechodu romských dětí z běžné základní školy na praktickou většinou nedochází z důvodu mentálního postižení, ale často se jedná o proces sociálně-identitní. Nástup do školy často pro dítě znamená okamžik, kdy se setkává se stigmatem a prožívá hanbu. Pocit hanby může být zdůrazněn několika momenty a konflikty, ke kterým z pohledu rodičů

dochází, patří sem tempo, hodný/zlý učitel, hodnocení dítěte, komunikace, přítomnost přátel či příbuzných. Dítě jde na doporučení školy a za souhlasu rodičů na vyšetření, na jehož základě mohou odborníci doporučit přestup dítěte na základní praktickou školu. Ti, kteří na praktickou školu přestoupili, zažili pocit přijetí a úspěchu. Přijetí „našima“, dětmi a kamarády z komunity pak potvrzují sociální identitu dítěte a přináší i psychickou úlevu (Levínská in Bittnerová, 2013).

GAC spol. (2009) v rámci výzkumu zaměřeného na vzdělávací šance romských žáků a žákyň analyzoval podoby a příčiny segregace dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Za hlavní příčiny vzdělanostní nerovnosti lze považovat méně rozvinutý kulturní kapitál, kdy se dítě v rodině ve srovnání s ostatními méně často setkává s potřebnými kompetencemi, které škola vyžaduje a zároveň předpokládá v oblastech obecného rozhledu, znalostí, schopností apod. Dále sem GAC spol. (2009) řadí méně jazykově stimulující prostředí, nižší podporu rodiny, absenci pozitivních pracovních vzorů a nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky v sociálně vyloučených lokalitách.

4.4. Školní neúspěšnost romských dětí

GAC spol. (2009) v rámci výzkumu zaměřeného na vzdělávací šance romských žáků a žákyň analyzoval podoby a příčiny segregace dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jako negativní události v průběhu vzdělávání byly označeny odchod do specializované základní školy a propadnutí. Dále byla také posuzována míra absence a prospěch z profilových předmětů. Alarmujícím zjištěním je zejména fakt, že šance romských žáků na dokončení základní školy společně se svými vrstevníky, s nimiž nastoupili do školy, je poloviční. Také bylo zjištěno, že častěji propadají a odcházejí ze školy děti, které učitelky označily za žáky ze sociálně vyloučeného prostředí. Z takto označených žáků přečká do osmé třídy pouze čtyři z deseti, kdežto u žáků, jejichž sociální vyloučení není tak hluboké, až sedm z deseti.

Jako problematické ročníky se jeví první a pátý. Z výzkumu mimo jiné také vyplynulo, že český jazyk bývá zejména na prvním stupni vnímán romskými žáky jako náročnější než matematika. Míra absence se dle zjištěných informací zvyšuje s přibývajícím ročníkem. Tato křivka pak souvisí také s celkovým prospěchem dítěte, kdy tyto oblasti se mohou vzájemně ovlivňovat a prolínat, a to tím, že neúspěch může podněcovat přibývajícím absenci. V případě

romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné. Průzkum potvrdil pozitivní vliv předškolního vzdělávání v mateřské škole na další vzdělávací dráhu dítěte (GAC spol., 2009).

Ve školním roce 2017/18 v ČR opakovalo ročník celkem 6352 žáků – 892 z nich bylo ve speciálních třídách, z celkového počtu opakovalo na 1. stupni 3080 a na 2. 3272. Nejvíce dětí opakovalo 1. ročník (1201 žáků) a 6. ročník (1187 žáků), větší počet se týkal také 7. a 8. ročníku. Pozornost v této statistice zaujme také podíl opakujících žáků dle krajů, kdy v Ústeckém kraji při počtu 191 škol opakovalo ročník 1040 žáků a v Moravskoslezském 891 na 206 školách ve srovnání Středočeským krajem, kde opakovalo ročník 709 žáků na 258 školách či Olomouckým s počtem 367 žáků na 127 školách (Statistické ročenky školství MŠMT).

Ivatts a kol. (2015) uvedli, že žáci, kteří jsou vzdělávání v praktických školách a byli tedy vzdělávání v režimu RVP ZV LMP, měli obvykle omezené možnosti dalšího vzdělávání i zaměstnání, neboť na výsledné vysvědčení nebylo pohlíženo jako na plnohodnotný ekvivalent ze školy hlavního vzdělávacího proudu. Česká školní inspekce ve své zprávě z roku 2010 uvedla, že velká část základních škol praktických i nadále fungovala v bývalém režimu zvláštní školy.

Na školní úspěšnost dítěte mohou mít vliv bytové podmínky, které neumožňují dostatečnou přípravu dětí do školy. Z důvodu opakovaného zažívání neúspěchu tak může dojít ke změně vztahu ke škole a důsledkem mohou být častější absence. Výzkumem bylo prokázáno, že docházka do mateřských škol má vliv na další školní úspěšnost dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Vliv roste úměrně s dobou, kterou děti v zařízení tráví. Pro romské rodiny byl zásadní faktorem pro docházku do mateřské školy ekonomická náročnost. Dalším aspektem pro zařazení dítěte do mateřské školy byla kapacita zařízení, ale i věk a počet dětí v rodině. Až 22 % dětí ze sociálně vyloučených lokalit je vzděláváno v silně etnicky homogenních třídách. Tím, že se děti ze sociálně vyloučených lokalit nepotkávají s dětmi, které pak pochází z rodin, kde jsou rodiče zaměstnaní a či mají vyšší vzdělání, stává se pak problém se zhoršujícím prospěchem nebo nepravidelnou docházkou strukturálním. Tato skupina dětí je pak více ohrožena zhoršením šancí na úspěšné absolvování vzdělání. GAC s.r.o. v rámci jiné studie uvádí, že předčasný odchod ze základní školy hlavního

vzdělávacího proudu je asi třináctkrát častější než u celostátního průměru. Dalším jevem, který se v sociálně vyloučených lokalitách objevuje, je přerušení dalšího vzdělávání, navíc pokud se tyto děti rozhodnou pokračovat ve studiu, volí nejčastěji střední odborné učiliště (GAC spol., 2015).

Rádl (in Bittnerová, 2013) předkládá i další teorie o příčinách selhávání romských žáků ve škole. Ta další zdůrazňuje neintegrovatost a sociální vyloučení často spojené s chudobou a způsobem života závislého na výplatě sociálních dávek. Škola je rodiči vnímána jako instituce majority, protože pro dlouhodobě nezaměstnané systematické vzdělání nepředstavuje prostředek pro zajištění důstojnějšího života, takoví rodiče málokdy své děti ke školní docházce motivují. Tento přístup však převládá nejen u Romů, ale i další sociálně vyloučené skupiny, například dlouhodobě nezaměstnané obecně či nedostatečně integrované příslušníky jiných menšin. Odlišný výchovný styl v romských rodinách, kteří ostatní Romové považují za běžný a „normální“, často vnímá majorita jako neobvyklé někdy dokonce nepřijatelné.

Páchová (2013) svým výzkumem zjistila, že horší výsledky v inteligenčních testech nelze připisovat neměnné kognitivní nedostačivosti, ale spíše nepodnětnému sociokulturnímu prostředí, kde chybí zprostředkované učení. Testování proběhlo na vzorku romských a neromských žáků, kterým byly zadány dvě testové úlohy, mezi kterými došlo k jisté formě podpory pochopení daného jevu. Ve většině úloh se pak projevilo větší zlepšení romských dětí mezi jednotlivými fázemi učení. Také neformální rozhovory s učiteli ze škol s vyšším podílem romských žáků uvedlo jako hlavní příčiny jejich selhávání v rodinném prostředí, zejména v odlišném přístupu romských rodičů. Romské děti jsou od časného věku zapojovány do chodu domácnosti a života rodiny celkově, nikdo se jim ale nevěnuje specificky, tj. neprohlíží si s nimi knížky, obrázky, neučí je barvy apod.

Šotolová (2011) popisuje některé důvody školní neúspěšnosti, patří sem například odlišný jazykový vývoj, nedostatečná příprava na školu, odlišná výchova v rodině a nastavení vzdělání jako hodnoty, nižší informovanost dětí jako důsledku sociální izolovanosti, ale i nedostatečná příprava pedagogů pro práci s minoritami. Často však dochází k situacím, kdy na druhém stupni romští žáci propadají a vytvářejí skupiny záškoláků. Absence jejich školní neúspěchy ještě prohlubují a zájem o vzdělávání dále

upadá. Tolerance učitelů k romským dětem se tímto snižuje. V některých případech pak může být vztah učitelů k romským žákům ovlivněn také nedostatečnou znalostí informací o romském etniku, dalším faktorem pak může být tlak veřejného mínění, nízká sociokulturní úroveň některých rodin a neuspokojivá spolupráce s rodiči.

Záškoláctví ve smyslu zanedbávání povinné školní docházky dítěte, kdy rodiče dostatečně nedbají na jeho docházku, nedokáží ji zajistit či dítě motivovat, ba dokonce mu vědomě dovolují se neúčastnit povinného vzdělávání, se mohou dopustit trestného činu dle §201 trestního zákoníku, a to ohrožování výchovy dítěte. Tohoto činu se dopouští ten, kdo byť z nedbalosti, ohrozí rozumový, citový nebo mravní vývoj dítěte tím, že ho svádí k zahálčivému nebo nemravnému životu, či mu takový způsob života umožňuje vést, může být potrestán odnětím svobody až na dva roky. Dále sem spadá umožnění opatřovat si prostředky trestnou činností nebo jiným zavrženíhodným způsobem, nebo závažným způsobem poruší svou povinnost o ně pečovat nebo jinou důležitou povinnost v rámci rodičovské odpovědnosti (Zákon č. 40/2009 Sb.).

4.5. Vliv rodinného prostředí na vzdělávání dítěte

Kaleja (2013) hovoří o funkčnosti rodinného prostředí, které zahrnuje vliv rodičů, jejich výchovný styl, pozitivní či patologické jevy v rodině. Tyto jevy se podílí na socializaci člověka zejména v raném období života. Podnětné rodinné prostředí, socioekonomický status rodiny či kulturní potenciál nezaručuje v plném rozsahu pozitivní psychosociální vývoj dítěte. K vlivu rodinného prostředí je nutné připojit také veškeré vrozené i získané osobnostní dispozice dítěte. Zásadního postavení pak nabývá také školní a mimoškolní prostředí, lokalita se sociálním zázemím a vliv médií.

Vzhledem k tomu, že postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje jejich dětí, měli by být i rodiče více zapojeni do procesu vzdělávání jejich dětí. Možným krokem ke zlepšení by mohlo být posílení neformální spolupráce školy a rodičů. Celkovou podporu rodině s žákem by měly také poskytnout komunitní a jiná centra poskytující sociální služby ve vyloučené lokalitě. Je nutné posílit v romské komunitě pozitivní vzory, například tím, že podpoříme jednotlivé rodiče, kteří jsou motivováni ke změně a podpořit jejich uplatnění (Kaleja, 2011).

Rodiče z majority jsou zaměřeni zejména na výkon dítěte ve škole, tedy na jeho dosažené výsledky, v jaké oblasti je úspěšné, vzdělané matky se pak soustředí na oblast, kde mohou svým dětem pomoci, věnují se domácí přípravě na vyučování. Ale romské matky se zajímají spíše o to, zda je jejich dítě ve škole spokojené, jak se tam cítí. Zaměřují se spíše na to, jaký je vztah mezi žáky a učitelem, jak se učitelé chovají k nim, hodnotí tedy školu na základě reakcí jejich dětí (Navrátil, 2003).

Kaleja (2013) upozorňuje na irelevanci tvrzení, že vzdělání není pro Romy obecně hodnotou. Je nutné na tuto národnostní menšinu pohlížet jako na heterogenní skupinu, kde by měly být mimo jiné odlišeny další kategorie jako je např. věk, lokalita, společenský status apod. Výzkum byl pak zaměřen na klíčové determinanty podporující proces vzdělávání romských žáků, které zároveň ovlivňují proces utváření vzdělávání jako hodnoty.

Výsledky výzkumu uvedeném Kalejou (2015) prokázaly, že 57 % dotázaných žáků vnímá přímý vztah vzdělávání s perspektivou do budoucna. Až 84 % žáků uvedlo, že se učí, protože chtějí něčeho dosáhnout v životě. 45 % žáků se domnívá, že si jich budou lidé vážit, pokud se budou chovat v souladu s normou, 37 % z nich si myslí, že vzdělání může u druhých vzbudit respekt. 70 % žáků přiřadilo k elementární povinnosti dospělých chození do zaměstnání. 37 % dotázaných žáků spojilo úspěch ve vzdělávání s aktuální odměnou, která přichází od učitelů a poté od rodičů. 73 % uvedlo, že jejich rodičům záleží na tom, aby do školy chodili.

Hrabovská a Kaleja (2010 in Kaleja, 2015) zjistili po provedení výzkumu v monoetnické škole v Ostravě, že absolutní většina dotazovaných žáků měla nezaměstnané rodiče. Žáci na prvním stupni měli vyšší ambice než žáci na druhém, starší si volili spíše profese z učebních oborů. Žákům na prvním stupni pomáhali s domácími úkoly v polovině případů rodiče, zejména matky, případně spolupracují s pracovníky sociálních služeb, na druhém stupni už jim nepomáhá nikdo. V rámci rodiny pak všichni žáci obdivovali své rodiče, případně někoho jiného z blízkých, kdo se zapojuje do výchovy. Je patrné, že rodiče mají značný vliv na své děti, volbu jejich povolání či jejich dalších životních perspektiv. V dalším výzkumu polovina (53 %) rodičů uvedla, že považuje vzdělání pro dítě za důležité, ale zároveň mají obavy z požadavků kladených na dítě. 32 % rodičů uvedlo, že

nepokračovalo ve svém vzdělávání z důvodu dosažení úrovně, kterou považují za dostačující, 28 % z nich uvedli, že je nikdo k vyššímu vzdělávání nevedl.

Rádl (in Bittnerová, 2013) se věnuje zejména různým věkovým skupinám romských žáků a vývoji jejich přístupu ke škole. Do čtyř let věku je dítěti v rodině povolováno téměř všechno, nemá žádné povinnosti ani omezení. Od čtyř let se však začínají objevovat první požadavky na dítě, například na udržování pořádku v domácnosti. Také začíná být ovlivňováno členy širší rodiny ve svém okolí. Po nástupu do školy se od dítěte očekává větší samostatnost jak v docházce do školy, tak i v domácí přípravě na vyučování. Rodiče v této fázi berou školu vážně a hodnotí ji spíše pozitivně. Také více naslouchají svým dětem a není výjimkou, že přeražení do praktické školy svými stížnostmi na původní školu iniciuje samo dítě. Přístup rodičů se začíná v tomto věku lišit také dle pohlaví dítěte, kdy dívky jsou více ovlivněné matkou a jsou vedeny ke zvládnutí péče o domácnost, jsou směřovány do budoucna k péči o rodinu. U chlapců se do výchovy zapojuje jejich otec, který vede syna k chování, kterým by měl v budoucnu zabezpečit a vést rodinu.

Ve věku okolo dvanácti let věku se od dítěte očekává větší odpovědnost a nezávislost. Pro dítě již existují povinnosti vůči rodičům, také se více zapojují do péče o mladší sourozence, kteří bývají středem pozornosti. S ohledem na zaměření rodiny na péči o mladší sourozence a vyžadování větší samostatnosti od starších dětí opadá zájem rodičů o jejich školní docházku. Školní povinnosti začínají přecházet do kompetence dětí. Mladí ve věku od 15 let již navazují partnerské vztahy, případné těhotenství není vnímáno jako nechtěného nebo nevhodného. Starší děti se také postupně zapojují do rodinných ekonomických struktur, kdy je například otec vezme s sebou na brigádu. Pokud Rom v té době chodí na učiliště a škola by kolidovala s prací, obvykle je upřednostněna výdělečná činnost. Rodiče pak sice oceňují možnost získání kvalifikace, nekladou však důraz na prosazení docházky do školy, obzvláště pokud samo dítě nechce. V představách rodičů by se měla životní dráha více k rodině než k dosažení vyššího stupně vzdělání (Bittnerová, 2013).

Právě v souvislosti s postoji v rodině ke školní docházce ve starším školním věku dítěte často dochází k absencím, které nebývají často řádně omluveny či může být přístup rodičů k celkové spolupráci vnímán jako laxní. Přestupku dle §182a školského zákona se dopustí zákonný zástupce tím, že nepřihlásí dítě k zápisu k povinné školní docházce,

případně k povinnému předškolnímu vzdělávání, nebo tím, že zanedbává péči o povinnou školní docházku žáka či povinné předškolní vzdělávání dítěte. Za tento přestupek lze uložit pokutu až do výše 5000 korun (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Z informací získaných do terénních pracovníků vyplynulo, že velká část romských rodičů ve věku více než 30 let je negramotných, nejsou schopni porozumět běžnému textu. V tomto směru by měl být kladen důraz na propojení spolupráce rodičů se školou a neziskovou organizací, tím podpořit znalosti a rozvoj rodičovských kompetencí. Romským dětem by jistě pomohla také větší dostupnost zájmových a neformálně vzdělávacích aktivit, a zaměření se na prevenci záškoláctví, tyto aktivity by bylo dobré moci hradit z dotací a jiných programů. Už od školního věku by měla být rozvíjena občanská a finanční gramotnost (Úřad vlády ČR, 2018).

Romské dítě často vyrůstá v širší rodině, kdy do výchovy mohou zasahovat nejen rodiče, ale i strýcové, tety či prarodiče, někdy dokonce i starší sourozenci. Rodiče se pak soustředí především na nejmladší děti v rodině. Děti tráví svůj volný čas velmi svobodně. Rodiče se v této oblasti příliš neangažují, málokdy se romské děti účastní školou nabízených zájmových kroužků. Školní připravenost romských dětí bývá také odlišná právě kvůli tomu, že jejich rodiče často nejsou schopni je podpořit ve školním vzdělávání a pomoci jim s domácí přípravou na vyučování nebo jinak rozvíjet jejich rozumové schopnosti. Děti bývají málo samostatné, chybí jim řád z domácího prostředí, často reagují nepřiměřeně, potřebují motivaci (Kaleja, 2011).

Rodiče se školou komunikují často do té doby, dokud se nevyskytnou problémy nebo po nich škola nežádá aktivní řešení situace. S postupným nárůstem problémů žáka zájem rodičů o vzdělávání jejich dětí upadá. Mimo jiné také nastávají situace, kdy učitel žádá po rodiči nápravu nevhodného chování jeho dítěte, ale rodič reaguje obdobným stylem a řeší problém pomocí hrubého a nevhodného jednání. Dítě se pak nachází ve střetu s odlišnými požadavky a vnímá dva odlišné vzory. Někteří rodiče přenáší plnou odpovědnost za vzdělání dítěte na školu, škola by dle jejich názoru měla dítě všechno naučit a dítě v této oblasti sama vést a podporovat. Stává se tak někdy, že romské děti nemají vypracované domácí úkoly nebo nekontrolují notýsky a žákovské knížky. Do školy jsou však často žáci ještě dlouho po začátku školní docházky doprovázeni (Kaleja, 2011).

Pro posílení důvěry rodičů ke škole jako instituci a navození spolupráce rodičů s učiteli považuje za důležitý pozitivní přístup k rodičům již od samého začátku docházky dítěte do školy. Je třeba rodičům věnovat vlídnou a trpělivou pozornost, a takový kontakt udržovat i nadále. Komunikace by měla být pozitivní, dítě by mělo být chváleno, měla by být oceněna snaha rodičů, projeveno uznání jejich problémů. Výtky by měly být sděleny věcně a šetrně, neznamená to však ústupek, ale komunikovat s respektem (Průcha. 2016).

5. Praktická část

Následující část práce je věnována výzkumnému šetření a interpretaci zjištěných výsledků. Výzkumné šetření se odvíjí právě od teoretických východisek z předchozí části, kde jsou podrobně popsány jednotlivé oblasti související se zvoleným tématem práce, tj. se sociálním vyloučením, romskou menšinou a vzděláváním žáků sociálně znevýhodněných. Právě výběr vzorku případů se odráží z teoretického základu definic sociálního vyloučení a výzkumné šetření se snaží zjistit, jakými okolnostmi jsou limitováni rodiče školou povinných dětí.

5.1. Metodologie výzkumu

Jako výzkumná metoda pro zjištění dílčích cílů výzkumu diplomové práce, a tedy i zjištění bariér ve vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit z pohledu jejich rodičů byla vybrána případová studie. Případové studie neboli kazuistiky se dle Hendla (2016) zaměřují na podrobný popis jednoho nebo několika málo případů. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde sběr dat zaměřuje na relativně omezené množství dat od mnoha jedinců, případové studie se snaží zachytit složitost jednotlivých případů. Předpokládá se tedy, že podrobným prozkoumáním jednoho případu můžeme porozumět těm dalším s podobnými rysy. Na konci studie je daný případ zasazen do širších souvislostí.

Také výzkum prováděný prostřednictvím případové studie by měl zahrnovat určité kroky, které jsou ve vzájemné interakci. Nejprve by měl být specifikován účel výzkumu tím, že budou určeny výzkumné otázky, na které budeme hledat odpověď. Dále by mělo být naplánováno, jakým způsobem budeme vybírat případ, jakým způsobem budou sbírána data a jak budou analyzována. Pokud je zvolena vícečetná případová studie, jako v tomto případě, je třeba se každým případem zabývat zvlášť. Informace pro případové studie jsou získávány prostřednictvím rozhovorů, pozorování nebo z dokumentů, často se získávají ve spojení využití všech uvedených cest (Hendl, 2016). Tak je to tomu i v tomto případě.

5.1.1. Metoda sběru dat

Sedláček (in Švaříček, Šedřová a kol., 2007) hovoří stejně jako Hendl (viz. výše) o nutnosti pojmut případ ve své komplexnosti tím, že se budeme snažit jej analyzovat ze všech možných dostupných cest sběru dat. Každý nahlížený aspekt by měl být zahrnutý jako

součástí systému. Hledání vztahu mezi jednotlivými aspekty by mělo přispět k porozumění problému.

Informace byly získány ze spisové dokumentace Om vybraných rodin. Ze spisů byly vytěženy zejména zápisy ze sociálního šetření v domácnostech rodiny, zápisů z jednání s rodiči, zápisů z pohovoru s dětmi, zpráv ze školy, zpráv od ošetřujícího lékaře, ale i zápisů z uspořádaných případových konferencí či z jednání s pracovníky neziskové organizace. Tyto spisy jsou vedeny dlouhodobě, v řádu několika měsíců až několika let. Data tedy pochází nejen z poslední doby, ale jsou sbírány v průběhu dlouhodobé spolupráce.

V důsledku se tedy jedná zejména o analýzu dokumentů, nicméně je vhodné zdůraznit, že některé informace jsou získány ze strany dalších zúčastněných osob, tedy prostřednictvím pozorování klíčového pracovníka, který provádí sociální šetření v místě bydliště a zapisuje tedy své subjektivní dojmy podle toho, co vidí a následně určité věci také sám hodnotí, například, zda je v domácnosti nepořádek, zda mají rodiny vytvořené podmínky pro domácí přípravu na vyučování dětí apod. Mezi zápisy z jednání a z rozhovorů se ale objevují zejména vyjádření samotných rodičů, popisují jejich vysvětlení situace, jejich názory a postoje k dané věci. Už zde probíhá selekce informací, kdy se klíčový pracovník dotazuje na určité věci k vzniklému problému a žádá vysvětlení ze strany rodiče, aby mohla být navržena možná řešení v rámci spolupráce. Neméně důležitým zdrojem jsou však zprávy základních škol, mateřských škol nebo ošetřujících lékařů, které poskytují náhled na situaci z další strany. Zejména vyjádření školy bývá podnětem pro řešení dané situace, kdy dochází k tomu, že situace přestává být zvladatelná na úrovni školního prostředí a škola žádá součinnost dalšího subjektu, aby problém pomohl řešit.

Při zpracovávání jednotlivých kazuistik byl kladen důraz zejména na získání informací spojených se vzděláváním dětí. Informace se však nedotýkají jen oblasti školní docházky dítěte jako takové a jeho přípravy na vyučování, ale také je třeba brát ohled na celkové poměry rodiny, v jakém prostředí rodiny žijí, jaká je finanční situace rodiny, zda rodiče pracují, kolik mají dětí sourozenců a jak se těmto dětem rodiče věnují. Všechny jmenované aspekty pak nepřímo ovlivňují přístup rodičů ke školnímu vzdělávání dětí a také mají vliv na využití daných možností vzdělávání dětí v rámci rodiny.

5.1.2. Analýza získaných dat

Dle Hendla (2016) dochází k analýze dat již v průběhu jejich sběru. Tento proces pak pokračuje až do té doby, dokud výzkumník nerozhodne, že dosáhl svého výzkumného cíle. Již v rámci sběru dat dochází k tomu, že jsou data v rámci analýzy klasifikována s cílem nalezení určitých pravidelností, které lze později interpretovat jako celek. V rámci sběru dat je třeba získaná data organizovat do určitých celků, které vytvoří segmenty, které se vyznačují určitým znakem odlišujícím se od ostatních. Tomu pak přiřadíme určitý kód, který daný segment řadí do námi vybrané kategorie. Vybrané kategorie zkoumání jsou popsány níže v kapitole 5.3., kdy se již při sběru dat snažíme zaměřit na určité oblasti, které nám pomohou odpovědět na hlavní otázku výzkumu i dílčí cíle šetření.

Po fázi kódování, kdy zjištěné informace rozřadíme do určitých kategorií dle připsaných společných znaků, je nutné získané informace interpretovat. I v této fázi je možné docílit výsledku několika způsoby. Pro potřeby této práce byla zvolena technika vyložení karet, která umožňuje získaná data rozřazená do kategorií uspořádat tak, aby co nejlépe vystihla odpověď na výzkumné otázky. Tato technika mimo jiné umožňuje, aby text byl tvořen kategoriemi, které nejvíce souvisí se zadaným cílem výzkumu, a do jaké míry jsou vzájemně logicky provázané (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Případové studie tak nejsou zcela totožného charakteru, ale mají společné rysy, které je možné porovnat a identifikovat zásadní zjištění, jež můžeme poté zobecnit a použít k interpretaci celkových výsledků. Pro potřeby výzkumného šetření byly předem vybrány rodiny, které spadají do určité kategorie dle teoretické definice sociálního vyloučení, již v této kategorii informací lze identifikovat společné rysy případů, další informace jsou již prezentovány tak, aby co nejlépe vystihovaly danou situaci v souladu s nastavenými výzkumnými cíli.

5.2. Výběr výzkumného vzorku

Pro zpracování případových studií k výzkumné části práce bylo vybráno 12 rodin s nezletilými dětmi, z nichž alespoň některé jsou školou povinné. S ohledem na metodu sběru dat se jedná o rodiny dětí, jež jsou v evidenci Oddělení sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) vedeny jako ohrožené. Je tedy založena spisová dokumentace Om, která je vedena na základě vyhodnocení situace rodiny a s rodinou je pracováno na jednotlivých

krocích v souladu s vypracovaným Individuálním plánem ochrany dítěte. Většina vybraných rodin se s problémy potýká opakovaně a dlouhodobě, spolupráce tedy probíhá v řádu měsíců, někdy i let. Hledána jsou různá řešení v rámci spolupráce se školami či dalšími návaznými sociálními službami, tyto rodiny však i přes nabízenou pomoc péči zajišťují s jistými obtížemi.

U všech vybraných případů se tak v určitém období začaly objevovat problémy spojené s povinnou školní docházkou, tak i s povinným předškolním vzděláváním. Společným rysem všech uvedených rodin je tedy určitý problém se vzděláváním dětí v rodině. V některých rodinách se jedná o výraznější problém s docházkou dětí do školy celkově, hlavním tématem je zanedbávání povinné školní docházky a neomluvené hodiny, v jiných rodinách je řešen problém se zajištěním nezbytných školních potřeb, pomůcek a jiného vybavení, včetně problémů s úhradou poplatků spojených se školní výukou. Dalším společným tématem je problematika domácí přípravy na vyučování a také spolupráce rodičů se školou či komunikace s třídním učitelem.

Dalším společným znakem vybraných rodin je jejich nepříznivá sociální situace a život v sociálně vyloučených lokalitách. Bytová situace těchto rodin je zpravidla nestabilní, dochází k častějším změnám bydliště, většina z nich žije na ubytovnách nebo bytech, které jsou označeny jako „špatná adresa“, jsou ve špatném stavu nebo je obývají pouze Romové. Ani finanční situace není často příznivá, velká část rodin je odkázána na příjem sociálních dávek, nebo nejsou schopny s financemi řádně hospodařit. Od toho se odvíjí materiální podmínky rodin. Dle výše uvedených definic se jedná o rodiny ze sociálně vyloučených lokalit potýkající se s problémy s tímto statusem spojených.

5.2.1. Etická oblast výzkumu a zachování anonymity

Právě z důvodu získávání dat ze spisů Om, kde spolupráce mezi klíčovým pracovníkem je založena na jisté míře vzájemné důvěry a snahy spolupracovat na řešení rodinné situace, nebyl získáván informovaný souhlas od jednotlivých lidí jako respondentů. Informace byly získávány ze spisu v časovém úseku několika měsíců či dokonce let. Rodiče nebyli vystaveni otázkám v přímém rozhovoru, ale informace byly získávány během běžné komunikace při různých jednání či šetření v místě bydliště rodin.

Při výběru metody získávání dat bylo polemizováno nad využitím metody rozhovoru, kdy však začalo být jako rizikové vnímáno přímé dotazování respondentů ohledně negativní laděné problematiky školní docházky a vzdělávání jejich dětí. Jako rizikové by se mohlo také ukázat seznámení rodičů se záměrem zkoumání jejich rodiny právě v této oblasti, která se dlouhodobě jeví jako problematická, rodiče jsou v tomto směru podrobováni dotazování ze strany školy – učitelů, ředitelů a dalších pracovníků při výchovných komisích či ze strany sociální pracovníků OSPOD či neziskových organizací. Zapojení dalšího člověka, který by se podrobněji dotazoval na oblast problematické školní docházky a vzdělávání jejich dětí celkově, za které jsou často i potrestáni ze strany dalšího subjektu, např. odboru školství Městského úřadu nebo dokonce Policie ČR a soudu, by mohlo jejich odpovědi v jistém směru zkreslovat nebo by se tím mohl narušit vztah mezi pracovníkem OSPOD. Většina rodičů tuto oblast vnímá jako nepříjemnou vzhledem k tomu, že se jedná o věc, kterou jsou nuceni ze strany všech zapojených subjektů řešit jako každodenní problém.

Právě z výše uvedených důvodů, tedy citlivosti tématu, křehkého vztahu v rámci výkonu sociálně právní ochrany dětí, ale i zachování mlčenlivosti dle zákona o ochraně osobních údajů č. 111/2019 Sb., který byl přijat po zavedení GDPR podle nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 či mlčenlivosti sociálního pracovníka dle §100 zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., kterými jsou vázáni všichni pracovníci zabývající se řešením problému v rodině, byly kazuistiky zpracovávány s důrazem na zachování anonymity uvedených rodin.

V kazuistikách tedy nejsou uvedena žádná jména či věk účastníků. Nejsou uvedeny ani názvy škol, spolupracujících organizací, či adresy ubytoven nebo bytů, a obcí, kde rodiny žili či žijí apod. Pohlaví dětí jsou v některých kazuistikách pozměněna nebo nejsou jasně vymezena, neboť pro dílčí cíle výzkumu nehrají roli. Mimo jiné není ani zřejmé, zda se jedná o aktuální data získaná v rámci školního roku 2018/2019, či předchozího. Snahou tedy bylo, co nejvíce zachovat anonymitu zkoumaných rodin a nezveřejnit žádné citlivé, osobní či další údaje, které by vedly k jejich možné identifikaci.

5.3. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce bylo zjistit, **jaké bariéry vnímají rodiče při vzdělávání svých dětí. Jaké okolnosti limitují rodiny v zajišťování vzdělávání jejich**

dětí? Pokud je život obyvatel v sociálně vyloučených lokalitách spjatý se stigmatizací na základě prostorových, materiálních, společenských, někdy i etnických bariér, promítají se tyto okolnosti i do vzdělávání dětí? Jsou rodiče schopni zajišťovat řádnou školní docházku a podporovat vzdělávání jejich dětí, i když se často zároveň musí potýkat s existenčními problémy a zajišťovat pro rodinu základní potřeby? Tyto otázky se nabízí v tomto pojetí výzkumného šetření, které by mělo odhalit konkrétní problémy tak, jak je vnímají samotní rodiče. Vzhledem k tomu, že v rámci případových studií jsou získány informace i z jiných zdrojů, je náhled na problematiku vzdělávání dětí dokreslen o názor škol či sociálních pracovníků.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zjištění informací o poměrech rodiny celkově, jak ve směru materiálních podmínek rodiny, a tedy zejména bytových podmínek a zabezpečení rodiny, tak i vedení domácnosti, zajištění péče o děti, výchovného působení rodičů s důrazem na školní, příp. předškolní docházku nezletilých dětí v rodině, a také přístupu rodičů ke vzdělávání svých dětí. Vybrané případové studie se zaměřují na popis současného života rodin, v jakých podmínkách s dětmi žijí, do jaké míry jsou schopni zajistit své děti materiálně, jak se připravují s dětmi do školy a jak vypadá docházka dětí ze sociálně vyloučených lokalit do základní nebo mateřské školy. Hlavním cílem výzkumu je v popsanych situacích jednotlivých rodin identifikovat hlavní bariéry bránící vzdělávání jejich dětí.

5.3.1. Dílčí cíle výzkumu

Na hlavní cíl výzkumu se však váží i další oblasti, které mohou rodinu limitovat ve vzdělávání dětí. Nemusíme se tedy zaměřit pouze na zajišťování školní docházky či podporu učení dítěte, ale ve zjištěných poměrech rodin můžeme nalézt také dispozice k učení s dítětem, k přípravě na vyučování, i přístupu rodičů ke škole. V tomto ohledu se práce zabývá zejména na spolupráci rodičů se školou, zda s třídním učitelem komunikují, zvládají zajistit nezbytné potřeby pro dítě, podpořit ho k dosažení dobrých výsledků, nebo zda zvládají reagovat na vzniklé problémy.

Pokud rodiče sami vnímají určité limity ovlivňující vzdělávání jejich dětí, bude možné se dále zaměřit na oblasti s tímto spjaté. I zde je třeba mít na paměti, že se jedná o rodiny ze

sociálně vyloučených lokalit, kde se určité bariéry vyskytují obecně a z teoretického hlediska jsou právě znakem definujícím sociální vyloučení.

Sociálně vyloučené lokality se často vyznačují nestandardními bytovými podmínkami, materiálními nedostatky a špatnou finanční situací. S ohledem na výše uvedené definice, je třeba zjistit, **zda se tyto nepříznivé podmínky promítají i do oblasti vzdělávání dětí. Do jaké míry jsou rodiny limitovány prostředím, ve kterém děti vyrůstají?** Dílčím cílem výzkumného šetření je tedy zjistit, jaká je bytová a finanční situace rodiny, tedy zda rodiče jsou schopni zajistit příjem pro rodinu a hospodařit s financemi, případně zda byli schopni pro děti vytvořit prostředí, kde by se mohly přirozeně rozvíjet nebo připravovat do školy.

Další otázkou by mělo být zjištěno, **zda rodiny dokáží s ohledem na svou životní situaci zajistit potřebné vybavení do školy či hradit náklady spojené s docházkou dětí do školy bez větších problémů.** Mají děti zajištěny školní potřeby, pomůcky a další vybavení? Chodí na obědy? Mívají svačiny? Chodí děti do družiny? Mají nějaké zájmové kroužky? Tyto otázky vyvstávají při zamyšlení, co je třeba dítěti zajistit, aby bylo na školní vyučování dostatečně připravené, ale zejména aby děti byly všestranně rozvíjeny a cítily se ve škole či ve třídě mezi spolužáky dobře.

Na přístup rodičů a jejich vnitřní limity je zaměřen další okruh získávaných informací. **Do jaké míry se cítí být rodiče limitováni svým dosaženým vzděláním či jejich znalostmi školního učiva? Dokáží oni sami zajistit přípravu dítěte na vyučování v domácnosti?** V této oblasti se pak výzkumné šetření snaží zjistit, jak vypadá příprava na vyučování v jednotlivých rodinách. Kdo se s dětmi učí nebo píše úkoly? Podporují je rodiče v přípravě na vyučování a dohlíží na jejich přípravu? V rámci nabízených sociálních služeb jsou nabízeny možnosti doučování s pomocí pracovníků organizace, případně může být využito doučování ve škole. Využívají rodiče tyto možnosti pro své děti?

Posledním tématem, kterým se výzkumné šetření zabývá, a které je neméně důležité pro vzdělávání dětí, je spolupráce rodičů se školou. **Jakým způsobem rodiče se školou komunikují a jak vnímají spolupráci se školou?** Cítí se být rodiče ze strany školy podporováni, nebo spolupráci brání nějaké překážky? Jsou rodiče schopni řešit aktuální případné problémy dítěte ve škole ve spolupráci s třídním učitelem? Reagují rodiče na aktuální potřebu zajistit součinnost při uhrazení různých poplatků či pořizování potřeb?

A odpovídá jejich spolupráce nastavení školského systému v oblasti předávání informací nebo omlouvání absencí jejich dětí? Omlouvání případných absencí se jeví jako velmi ožehavé téma, neboť může vést k finančním sankcím, v horším případě i trestnímu stíhání rodičů.

5.4. Kazuistiky

V následující části budou prezentovány jednotlivé případy rodin s dětmi v předškolním a školním věku, které řešily určité problémy ve vzdělávání dětí a byly v daném čase vedeny v evidenci OSPOD z různých důvodů. Předložené informace vycházejí nejen ze sdělení rodičů, ale jsou zde uvedeny informace z pohledu škol a sociálních pracovníků. I zde je třeba připomenout, že získané informace mohou být zkreslené v tom smyslu, že rodiče potýkající se s problémy školní a předškolní docházky dětí museli svůj přístup často obhajovat a hledat vysvětlení, která by náhled na jejich jednání mohla zmírnit a nemuseli být vystavováni možným sankcím, které jim reálně hrozí.

5.4.1. Rodina A:

Jedná se o romskou rodinu. V domácnosti žijí dva dospělí a tři děti. Partneři žijí v družském poměru, společně mají jedno nejmladší dítě. Matka starších dětí bydlí daleko, s dětmi se příliš nevidá. Dvě děti jsou školou povinné – starší v 1. ročníku, mladší předškolák. S nejmladším je matka na rodičovské dovolené. Obě děti jsou vzdělávány ve škole bez potřeby podpůrných opatření.

V blízkosti rodiny bydlí strýc matky, prý v domácnosti pomáhá s hlídáním dětí. Otec má dva sourozence ve stejném městě, navštěvují se. Do péče o děti ale nijak nezasahují, otcí prý v případě potřeby pomohou finančně. Další sourozenec bydlí daleko, v jiné části republiky, rodina zde asi půl roku bydlela po smrti otcovy matky, u které bydleli všichni ještě před tím.

Rodina bydlí v pronajatém bytě o velikosti 2+1. Byt je vybaven základním nábytkem, děti spí v odděleném pokoji, v domácnosti mají televizi, ale minimum hraček a knížek, úkoly mohou psát u jídelního stolu. Nájemní smlouva je prodlužována po třech měsících. Rodina se v období posledních dvou let stěhovala třikrát – dvakrát v rámci jednoho města, jednou

do jiného kraje. Navíc došlo k několika rodinným změnám, kdy děti otcovy družky odešly ke svému otci a k matčině matce.

Příjmy rodiny tvořily donedávna pouze sociální dávky – rodičovský příspěvek, přídavky na děti, dávky hmotné nouze (příspěvek na živobytí a doplatek na bydlení). Nájemné ve výši přes 15 tisíc korun bylo hrazeno z dávek Úřadu práce (dále jen ÚP), z nich pak nezbývá nic, na péči o domácnost pak zbývá rodičovský příspěvek a přídavky, tj. cca 6 tisíc korun. Otec byl schopen si občas přivydělat u známého asi 500 korun za den, brigáda byla nárazová. Otec si později zakládá živnost v oboru stavebních prací, nyní rodina není vyplácena z ÚP, otec bude údajně schopen zabezpečit rodinu s příjmem až 30 tisíc korun za měsíc v sezóně. Práci si pochvaluje, nemá ale tolik času na rodinu a vyřizování dalších věcí, domácnost zaopatřuje družka, stejně tak jako vaření, úklid, hlídání dětí apod.

Otec považuje jako nejvíce limitující finanční situaci rodiny, vysoké náklady na bydlení. Nyní, když je v zaměstnání, považuje za náročné také péči o děti – docházku a zajištění pomůcek do školy, docházku a poplatky ve školce, péči o nejmladšího syna. Vše musí zvládat sama družka. Otec neuvádí své konkrétní přání, je však očividné, že by si přál celkovou rodinnou a finanční situaci zlepšit, mít stabilní bydlení, doufá, že se to s živnostenským listem zlepší.

Otec vnímá souvislost mezi vzděláním a zaměstnáním, ve svém zaměstnání vidí jiné ohodnocení u lidí s kvalifikací. Otec dětí má základní vzdělání. Jeho dva sourozenci se vyučili v oboru, pracují. On tehdy do školy už nechtěl. Kdyby si tehdy získal výuční list jako jeho bratr, měl by vyšší příjem na stejné pozici. Školáka chválí, dle slov otce je šikovný.

Starší ze sourozenců do školy chodí rád, doma se učí sám, je šikovný, známky má dobré, někdy mu doma pomáhá s úkoly, když přijde otec z práce. Někdy na úkoly dohlédne družka, úkolům se věnuje více otec, nemá ale tolik času, vrací se pozdě odpoledne domů. Do školy dojíždí autobusem samo. Doučování není potřeba, s žádnou neziskovou organizací nespolupracují. Zprávy ze školy jsou příznivé, pozitivně hodnotící.

Starší dítě má zajištěny pomůcky do školy, také jsou uhrazeny poplatky za školní aktivity a výlety. Rodičům se podařilo dítě materiálně do školy zabezpečit. Školák na obědy nechodí, svačiny do školy nosí, doma prý vaří družka otce. Výletů a školních akcí se účastní.

Na žádné zájmové kroužky nechodí, nenavštěvuje družinu. Otec není schopen uvést, co děti baví, ale doma si prý hrají, chodí ven na hřiště. Náročné je podle otce pořizování pomůcek, prý je často ztrácí, dítě je také vybíravé ve svačinách. Otec prý musel například na přání syna pořídit dražší box na svačinu s filmovou postavou, aby byl „jako ostatní spolužáci“.

Otec se školou komunikuje osobně nebo telefonicky. Pokud nestihne třídní schůzku, je schopen se domluvit na jiném termínu. Otec požádal učitele o využití jiné formy předávání informací – ne přes internetový systém. Znamky a úkoly jsou dle domluvy psané do notýsku. Absence nebyly vysoké, učivo dítě zvládá. S paní učitelkou se otec vždy nějak domluví, spolupráci hodnotí pozitivně. Otec teď prý nemá tolik času kvůli práci. Zatím nic nepotřebují, učení zvládají. V mateřské škole však otec příliš nekomunikuje, docházku zajišťoval většinou někdo jiný z rodiny.

Děti do mateřské školy nedocházely. Rodina musela reagovat zápisem do povinného předškolního roku docházky. Kvůli stěhování bylo vyjednáno dodatečné přijetí staršího dítěte do MŠ. Po přestěhování do jiného bydliště bylo zapsáno do přípravné třídy, kam přestalo chodit po třech měsících. Poté se rodina opět přestěhovala. Po změně bydliště musela rodina opět řešit dodatečný zápis do ZŠ i MŠ.

Spolupráce v mateřské škole však vypadá zcela jinak. Otec nepovažuje za nutné, aby dítě do školky docházelo, když už je přijaté na základní školu – to považuje za úspěch. Samo dítě se prý do školy už těší. Zpráva z MŠ popisuje situaci zcela jinak než otec, z jeho pohledu je vše v pořádku, dokonce sděluje, že mu ve školce paní učitelky řekly, že od zápisu do školky už chodit nemusí. Škola naopak žádá o motivaci otce k zajištění předškolní docházky, dítěti docházka prospívá.

Problémem jsou poplatky v mateřské škole, rodina zde dluží. Mladší ze sourozenců do školky chodil velmi málo, otec jej omlouval pro nemoc. Například v listopadu bylo dítě ve školce osmkrát, v lednu vůbec nechodilo, v únoru bylo čtyřikrát. Otec dle zprávy ze školy omluvil dítě na celý měsíc s vysvětlením, že nejsou finance na úhradu stravného a akcí v mateřské škole.

5.4.2. Rodina B:

V domácnosti žije pouze matka se čtyřmi dětmi – nejmladší je ve věku pouze několika měsíců, nejstarší je předškolák, 6 let. Otcovství není uznáno ani u jednoho dítěte, o děti zájem nikdo nejeví. Matka nežije s žádným partnerem.

Rodina matky bydlí v dojezdové vzdálenosti v jiné obci, matka je s dětmi navštěvuje. Matce však v domácnosti a zejména s péčí o děti pomáhá kamarádka, která bydlí ve vedlejším pokoji. Matka s dětmi žije na ubytovně, má k dispozici jeden větší pokoj, kuchyň a sociální zařízení je společné pro celé patro. Pokoj je vybaven skromně, základním nábytkem, přesto je prostor přizpůsoben pobytu dětí. Hračky děti mají v menším množství, některé jsou poničené, chybí ale obrázkové knížky, stavebnice apod.

Matka je dlouhodobě na rodičovské dovolené, děti jsou narozené v menším časovém odstupu, dovolená tedy dále navazuje. Příjmem rodiny jsou pouze sociální dávky – rodičovský příspěvek, přídavky na děti, příspěvek na živobytí a doplatek na bydlení. Po uhrazení částky nájemného matce zbývá na vedení domácnosti a péči o děti necelý rodičovský příspěvek, cca 5-6 tisíc korun. Nájemné činí celkem přes 11 tisíc korun.

Nejstarší z dětí by mělo docházet do povinného předškolního ročníku mateřské školy. Navíc se jedná o dítě s mentálním postižením, je přihlášeno k docházce do mateřské školy speciální. Péče by měla zahrnovat pravidelnou logopedickou terapii, návštěvy neurologa, dětského psychiatra, očního lékaře. Dítě však má velké množství neomluvených hodin, zprávy ze školy vyžadují podporu matčiny součinnosti, dítě je v mateřské škole přítomno minimálně.

Další z dětí chodí do běžné mateřské školy, i když není povinná. I v tomto případě je docházka do školy minimální, spíše nárazová. Všechny děti však z důvodu nízkého věku vyžadují celodenní péči a neustálý dohled. Matka je ale na jejich výchovu prakticky sama. V tomto směru znamená pobyt na ubytovně výhodu v tom, že se zde zdržují další rodiny s dětmi, vzájemně si mohou vypomoci.

Matka jako nejnáročnější vnímá zaopatření docházky dětí do mateřské školy společně s péčí o nejmladší sourozence. Vzhledem k tomu, že jedna z dcer chodí do speciální mateřské školy a druhá do běžné, která v jiné části města, je cesta pro matku velmi

komplikovaná. Matka totiž musí vzít kočárek a k tomu ještě další dítě, které sice chodí, ale pomaleji, a je neposedné. Děti jsou dost zlobivé, když jsou spolu, matku příliš neposlouchají. Pokud je to možné, požádá matka o pomoc s hlídáním mladších dětí sousedku, aby mohla dojít s dětmi do školek nebo zaopatřit věci na úřadě. Matka omlouvá absenci v mateřské škole i tím, že bylo ošklivé počasí a nebylo možné vzít všechny děti sebou. Většinou nechává nejmladší děti hlídat sousedkou, ona pak dojde do školky jen se staršími, problémem je, pokud sama kamarádka musí vyřídit nějaké náležitosti a nemůže já pohlídat menší děti.

Matka ze sociálních dávek není schopna reagovat na výdaje spojené s docházkou do školy, pokud se rozbijí brýle nejstarší dcery, musí matka sehnat peníze na jejich úhradu. Děti nemají tolik oblečení či hraček, dost věcí prý zničí nebo ztratí. Děti nechodí pravidelně do mateřské školy, neúčastní se tedy ani akcí pořádaných školou. Děti se neúčastní ani jiných zájmových aktivit mimo školní zařízení. Pro matku je velmi náročné uhradit poplatky za školní docházku a obědy. Předškolní ročník je sice zdarma, do školky je však třeba zakoupit nějaké vybavení či uhradit obědy. Nabízenou pomoc charity matka odmítá.

Děti do školky chodí sice rády, matka však není schopna zajistit pravidelnou docházku do školky. Matka sice ví, že je předškolní docházka povinná, nepovažuje ji ale za důležitou, potřebuje zajistit péči o děti v domácnosti.

Na ubytovně je poskytována terénní služba neziskové organizace, do domácnosti pracovníci dochází pravidelně, zaměřují se však při své činnosti spíše na hledání jiného bydlení a zajišťování formálních záležitostí, termíny lékařů apod.

Matka spolupráci se školou již bojkotuje, spolupráci přislíbí, ale hledá výmluvy, záležitosti ve škole se jí řešit nechce, cítí tlak učitelů na to, aby uhradila obědy a spolupracovala řádně s třídní učitelkou, například při omlouvání nepřítomnosti dětí. Matka ani po opakovaném poučení nerespektuje školní řád, se školou nekomunikuje. Matka pak omlouvá děti až po uplynutí dané lhůty školou, vznikají neomluvené hodiny, které jsou řešeny Odborem školství Městského úřadu jako přestupek. Matka po potrestání napomenutím i pokutou se vyhýbá spolupráci ještě více.

Nabízenou pomoc matka odmítá. V domácnosti těžko zajišťuje potřebnou předškolní přípravu, procvičování barev, zvířátek, čtení pohádek, ale i zajištění režimu. Je schopna

zajistit základní potřeby dětí jako je dostatek potravin, úhrada nájemného či zajištění docházky k lékaři, i zde ale dochází k nepravděpodobnostem. V základní rovině na vše stačí, náročnější je však zajištění individuální péče každému dítěti, ale i zajištění denního režimu celé domácnosti. Matka je toho názoru, že nečiní nic špatně, přiznává ale, že je toho na ni moc, děti hrozně zlobí a ona si s nimi často neví rady.

5.4.3. Rodina C:

Rodina má celkem 5 členů – rodiče a tři děti ve věku 6 let, 5 let a 2 roky. Nejstarší chodí do první třídy základní školy speciální, druhé by mělo nastoupit do povinného předškolního vzdělávání do mateřské školy speciální. Se třetím je matka na rodičovské dovolené. Otec je v invalidním důchodu, navíc je omezený na svéprávnosti.

Rodina bydlí v bytě, který se nachází v suterénu domu. Je zde zařízená koupelna se sprchovým koutem a umyvadlem, mají tu i pračku. Další tři místnosti jsou vybaveny pouze základním nábytkem, jedna z místností slouží jako obývací pokoj i prostor na spaní. Rodiče spí ve vedlejším pokoji na matracích, děti společně na rozkládací pohovce. Kuchyň tvoří pouze několik skříněk a elektrický vařič s dvěma plotýnkami. Zcela chybí jídelní stůl se židlemi nebo pracovní plocha pro psaní, kreslení, celkově školní přípravu. Pro to je zde k dispozici pouze větší konferenční stůl a pohovka s křesly. V domácnosti nejsou téměř žádné hračky, kromě několika plyšáků, panenky, malého kočárku. V obývacím pokoji je ale televize, děti si hrají s tabletem, také mají smartphone a CD přehrávač s reproduktory.

Příjmy rodiny činí pouze rodičovský příspěvek, přídatky na děti a otcův invalidní důchod. Dávky hmotné nouze nemohou být přiznány, protože byt není oficiálně zkolaudován, neexistuje řádná smlouva o podnájmu. Rodina se také v posledním roce třikrát stěhovala, naposledy z ubytovny, kde byl zanechán dluh na nájemném. Dříve bydleli v podnájmu v jednom z domů, kde bydlí pouze romské rodiny. Tam zůstal bydlet otcův bratr s rodinou, ten byl schopen hradit výše nastavené nájemné. Širší rodina se zdržuje v blízkosti bydliště rodiny C. Prarodiče ze strany matky i otce se stále aktivně podílí na péči o děti a podporují rodinu. Vzájemně se často navštěvují. Matka je se svou matkou téměř v každodenním kontaktu, chodí k nim i na oběd. Sama matčina matka stále pečuje o své nejmladší nezletilé děti. Matka má ještě dvě sestry, jedna z nich se ale odstěhovala se svými

šesti dětmi do jiné části republiky, druhá sestra žije se svými dvěma dětmi v pokoji vedle jejich matky na jedné z ubytoven.

Matka vnímá nepříznivé bytové podmínky a finanční situaci jako velmi omezující. Rodina se snaží nalézt jiné bydlení, avšak nejsou schopni našetřit dostatek peněz na kauci podnájmu, nemohou čerpat ani dávky hmotné nouze. Matka sice je schopna uhradit podstatné poplatky ve škole, skloubit však tyto výdaje se zajištěním chodu domácnosti je náročné.

Rodiče zajistili potřebné vybavení do školy až po opakovaných výzvách, například dokoupení obuvi na tělesnou výchovu nebo psací potřeby. Poplatky byly hrazeny a školní potřeby zajištěny. Matka je ze strany školy upozorňována na zlepšení hygieny. V rámci vyučování je dítěti věnován individuální přístup, jsou pozorovány pokroky a dílčí úspěchy.

Nechodí na zájmové kroužky ve škole ani mimo ni, také nechodí do družiny. Matka si každý den dítě do školy odvádí a vyzvedává si jej. Je tedy v každodenním kontaktu s paní učitelkou. Matka při rozhovoru uvádí, že všemu rozumí, komunikaci se školou i přípravu na vyučování zvládá, zprávy ze školy však popisují spolupráci tak, že matce je nutné určité náležitosti neustále opakovat a vysvětlovat. Důslednost matky v domácí přípravě nezletilé také v průběhu roku zeslábla, často chybí domácí úkoly i pomůcky. Jako významný komunikační partner je zde uváděna matčina matka.

Do školy prý dítě chodí rádo, úkoly si píše každý den, rádo se učí. V kolektivu třídy je oblíbené, cítí se zde dobře. Do školy se s ním připravuje matka, látku prý zatím zvládají, někdy však nechává úkoly dítě dělat samotné, pak to jen zkontroluje, doma se prý moc učit nemusí. Matka popsala denní režim dětí, po škole si pohrají, do večere ale chce mít úkoly hotové, pak chodí děti spát. Matka hodnotí docházku do speciální školy jako velmi příznivou, dítě začalo více mluvit, je šikovné, i doma spolu procvičují mluvení, doma se mu ale moc mluvit nechce, ve škole mu to jde dobře. Knížky doma nemají, prý by to děti zničily, něco prý čtou ve škole. Matka nemá příliš přehled, co zrovna probírají. Matce se líbí, že je jich málo ve třídě, paní učitelka se tak dětem může lépe věnovat. Také logopedická péče je poskytována v rámci školní docházky. Sama matka prý dříve se sestrami chodila do stejné, základní speciální školy. Rodiče přistupují ke školní docházce jako k základní povinnosti, snaží se tak zajistit vše potřebné pro dítě do školy.

Matka hodnotí spolupráci se školou jako bezproblémovou, s paní učitelkou je ve stálém kontaktu, pokud by se něco dělo, paní učitelka by jí to hned řekla. Navíc využívá komunikace přes papírový notýsek. V případě nemoci dítěte prý matka nepřítomnost omlouvá, úkoly si pak doma doplňují. Matka ví o tom, že pokud by učení přestali zvládat, ví o tom, že by mohli chodit na doučování.

Nejvíce rodinu trápí finanční a bytová situace, chtěli by se někam přestěhovat, ale ve městě jsou omezené možnosti, nemají na kauci, pronajímateli bývají jako romská rodina často odmítáni. Často se stává, že jim nezbyde ani na jídlo nebo hygienické potřeby, pak jim půjčí peníze matčina matka. Kdyby měli více peněz, koupila by matka dětem více věcí.

5.4.4. Rodina D:

Rodina D je tvořena pěti členy – rodiče a tři děti ve věku od 4 do 7 let věku s tím, že nejstarší z dětí je v předškolním ročníku mateřské školy speciální, mělo odklad školní docházky, druhé dochází do povinného ročníku předškolního vzdělávání, třetí by mělo začít v příštím školním roce navštěvovat rovněž mateřskou školu speciální, nyní matka čeká čtvrté dítě. Otec pracuje jako dělník v jedné z místních firem, chodí na ranní a odpolední směny, matka je na rodičovské dovolené.

Rodina bydlí v podnájmu, v bytě 1+1, smlouva je uzavřena na dobu určitou v délce jednoho roku s možností prodloužení. Dříve rodina bydlela na ubytovně v samostatném bytě 1+kk s koupelnou a WC. Otec byl v minulosti dlouhodobě nezaměstnaný, kvůli svému zdravotnímu handicapu nemohl sehnat vhodné zaměstnání, má omezenou pracovní schopnost, ale nemá nárok na výplatu invalidního důchodu. Rodina žila dlouho pouze ze sociálních dávek, před dvěma roky začal být vyplácen ještě příspěvek na péči pro nejstarší z dětí. Celkově se po získání zaměstnání otce a přiznání příspěvku na péči finanční situace velmi zlepšila. Vybavení bytu ale stále tvoří pouze základní nábytek, v domácnosti však bývá extrémní nepořádek – špinavé podlahy, zdi, poházené věci po místnostech, rozbité hračky, špinavé prádlo na hromadách, čisté hozené na hromadě ve skříni či na polici, také děti bývají zašpiněné. V případě potřeby rodině pomáhá matčina matka, bydlí v kratší dojezdové vzdálenosti v jiném městě.

Rodiče vnímají jako nejnáročnější finanční situaci, musí totiž splácet dluhy z minulosti, také musí doplácet zálohy na elektřinu, poté i s celkem vysokými příjmy nejsou

schopni v měsíci vyjít. Také péči o děti vnímají v jistých ohledech jako náročnou, jinak svou situaci ale hodnotí pozitivně, dle jejich názoru vše zvládají. Do budoucna by kvůli dalšímu dítěti potřebovali větší bydlení, jinak jsou ale spokojeni.

Rodiče přistupují k povinné školní docházce zodpovědně, ví, že je to nutné, aby děti chodily pravidelně do školy. Kromě toho ale také vidí pokroky, kterých doma nedosáhli. Rodiče děti chválí, od té doby, co dochází do školky, nejstarší z nich začalo mluvit, prostřední se velmi zlepšilo, také jsou hodnější, hrají si spolu. Ve speciální mateřské škole je zajištěna i logopedická péče, matce se totiž zatím nepodařilo zajistit logopedickou péči ambulantně mimo školu, i tak jsou pozorovány pokroky. Vzhledem k tomu, že starší ze sourozenců dříve nemluvil téměř vůbec, nemohly si děti povídat mezi sebou, také nejmladší z dětí začalo mluvit teprve nedávno. Na otázku, zda se rodiče s dětmi připravují na školní vzdělávání, procvičují s nimi mluvení, odpovídají, že jim to doma moc nejde. Děti prý zlobí, jsou neposedné, nezvládají se soustředit, knížky hned poničí, pracovní listy, které dostávali od paní logopedky jsou také hned poničené. Klidné jsou tehdy, když si hrají s mobilem nebo se dívají na televizi.

K oblasti přípravy na docházku do základní školy rodiče uvedli, že je náročné děti zaujmout, u žádné činnosti nevydrží dlouho. Oba jsou vyučení – otec jako zahradník, matka jako pomocná kuchařka. Školní učivo jistě dle jejich názoru zpočátku zvládnou, s dětmi úkoly plnit budou, berou to jako součást docházky a jejich povinnost. Teď by potřebovali zajistit logopedii pro děti. Do rodiny v rámci terénní práce docházel dříve pravidelně sociální pracovník, který rodině pomohl zajistit zejména formální záležitosti, pomáhal jim hledat bydlení, zajistil s nimi termíny návštěv lékařů – u nejstaršího dítěte je nutné chodit na prohlídky k dětskému psychiatrovi a neurologovi. Dokonce mají zajištěného zubního lékaře. Aktuálně se však pracovník dle slov rodičů sám dlouho neozval, navštívit ho na pracovišti ale nechtějí, i když už nad tím uvažují, aby jim pomohl s logopedií. Služba mimo jiné nabízí i doučování dětí na základní škole, toho možná rodiče využijí později.

Děti mají do školky zajištěno potřebné vybavení, chodí na obědy, účastní se zájmových činností jako je plavání nebo školních akcí. Žádné další kroužky nenavštěvují, doma si hrají samy, a když je hezky, jdou s nimi rodiče na hřiště, vlastní malé kolo a odrážedlo. Podle rodičů mají děti vše potřebné zajištěno, nemusely by však věci tolik ničit,

aktuálně rodiče chtějí investovat do bydlení. Před narozením dalšího dítěte by chtěli nakoupit nový nábytek a vymalovat. Dlouhodobě však o svých plánech hovoří, nic fakticky ale nemění.

Rodiče se školou jinak komunikují dle svých slov bez problémů. Zpráva školy však popisuje spolupráci s rodiči jako problematickou zejména v souvislosti placení školného a stravného. Rodiče jsou často opakovaně urgováni, platba vždy proběhne až po uplynutí termínu. Rodiče jsou školou také upozorňováni na dodržování hygieny u dětí a jejich vybavení čistým oblečením. V domácnosti mají pračku, i hygienické prostředky. Příjmy rodiny jsou také proti průměru celkem nadstandartní, rodiče nedokáží určit příčinu toho, že s příjmy nevychází, někdy zkrátka na platbu zapomenou, nebo něco nakoupí a pak jim dostatek peněz nezbyde. Rodiče si pravděpodobně problém s hygienou ani neuvědomují, dle svých slov doma uklízí, pravidelně perou. Pokud jsou však upozorněni na velký nepořádek, vymluví se na nedostatek času, přislíbí nápravu, avšak při příštím setkání je situace stejná.

5.4.5. Rodina E:

Rodinu zde tvoří matka se svou dcerou, která žije v domácnosti svých rodičů, společně se svou sestrou a jejími dětmi také ve školním věku. Matka s dítětem zde žije krátce, poté co ji opustil přítel. Matka aktuálně žije v domě svých rodičů, kde užívá společně s dcerou jeden z pokojů. Kuchyň, koupelnu a obývací pokoj užívají všichni společně. Jedná se o starší dům s původním vybavením, dle slov matky a její matky by potřeboval opravit, je však funkční a obyvatelný. Dům se nachází v menší vesnici, do nejbližšího města jezdí hromadnou dopravou, v místě bydliště není ani obchod ani další služby. Škola se nachází ve městě, dívka se vzdělává na základní škole, zatím bez podpůrných opatření, aktuálně je doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Dům patří rodičům matky, dříve se matka stěhovala se svým přítelem po podnájmech, jejich situace byla velmi nestabilní, navíc došlo k zadlužení matky tak, že byla smlouva napsána na matku, její partner odešel a dluhy nechal hradit matku. Matčin příjem tvoří pouze invalidní důchod 1. stupně a přídatek na dítě. Kvůli společné domácnosti s ostatními nemá nárok na jiné sociální dávky. Rodiče pobírají starobní důchod, sestra je zaměstnaná jako dělnice ve výrobě. V pokoji má matka pro dceru zajištěno vše potřebné, má zde i stůl na psaní úkolů a malování, k dispozici má také nějaké hračky a knížky. Rodina se v posledních

třech letech opakovaně stěhovala, tím byla opakovaně změněna i základní škola. Dívka musela opakovat první ročník, v této době byla škola změněna třikrát, v jedné ze škol mělo údajně docházet k posmívání dívce kvůli romskému původu. Nakonec se dívka vrátila do školy, kam již jednou docházela.

Zpočátku byly školní výsledky celkem dobré, i přes střídání škol si dívka našla v kolektivu kamarády. Do školy byla připravená, učivo zvládala, s narůstající obtížností ale došlo ke zhoršení celkového prospěchu. Matka se se školou snažila spolupracovat, omlouvá absence, učivo bylo doplněno. Do družiny ani na obědy dívka nechodí. Nechodí ani na žádné zájmové kroužky.

Do školy každý den dojíždí na kole, matka ji doprovází do školy i ze školy. I přesto, že matka do školy dojíždí, se školou spolupracuje problematicky, s třídní učitelkou komunikuje až na opakované výzvy. Matka vnímá docházku do školy jako povinnost, dle jejího názoru je dcera velmi šikovná, umí se učit sama. Na doporučení dochází dívka pravidelně do nízkoprahového zařízení pro děti a mládež (dále NZDM) v blízkosti školy, chodí tam moc ráda, tráví tam často celé odpoledne do zavíracích hodin. Má tam kamarády, hrají různé hry, mohou jí pomoci i s úkoly. Matka to hodnotí velmi pozitivně, dceru v docházce do NZDM podporuje. Matka je v oblasti přípravy do školy limitována vlastními znalostmi, sama nedokáže dohlédnout na správnost úkolů, s učením pomáhá matčina matka. Také běžná komunikace s matkou je celkem problematická, často ji k jednání doprovází její matka, protože je matka stydlivá, neumí vyjádřit vlastní názor k věci, některým věcí dokáže porozumět až po důkladnějším vysvětlení.

Školní výsledky jsou nyní dost špatné. Dle zpráv ze školy chybí domácí příprava, nejsou kontrolovány domácí úkoly, i přes nabízenou pomoc ke zlepšení nedochází, dokonce se začaly objevovat i jednodenní absence odůvodněné bolestmi hlavy, nevolností apod. Matka na učení nestačí, nerozumí tomu. V tomto směru je schopnější matčina matka, na ní leží odpovědnost za veškeré formální zařizování. Matka sama s úřady příliš nekomunikuje, potřebuje podporu, pak je jistější. Tu jí momentálně poskytuje nejvíce její matka. Dříve to byl partner, ten toho bohužel využil v negativním směru, matku dostal do problémů.

Sama matka nedokáže situaci zhodnotit, ví, že by se měla více snažit, sama dceru chválí, že je šikovná, ale teď jí to moc nejde, ona tomu všemu nerozumí, v NZDM jí toho

vysvětlí více. Matka by si přála mít více peněz, aby to lépe zvládaly, jinak se jim u babičky líbí, nic by na tom neměnily.

5.4.6. Rodina F:

Rodinu F tvoří rodiče a jejich tři děti. Dvě z nich jsou školního věku, nejmladší je v mateřské škole v předškolním ročníku. Obě starší děti chodí na základní školu, dle dřívějšího označení praktickou, s tím, že obě děti začaly chodit do běžné základní školy, rodiče je pak vždy po prvním ročníku docházky přehlásili na praktickou, protože dle jejich názoru bylo učivo moc těžké, dítě ho nezvládalo a na té škole se trápilo. První ročník byl u jednoho z dětí opakován. Poté chodily obě děti do stejné třídy, zlepšení bylo díky úpravě vzdělávacího obsahu viditelné, rodiče tak byli spokojenější. I přesto však docházelo k problémům v docházce do školy a celkově problematickému vzdělávání dětí.

Rodina se již několikrát stěhovala, většinou musela odejít z důvodu nehrazení nájemného. Za poslední dva roky se takto stěhovala rodina čtyřikrát s tím, že bydlela v podnájmu, poté na ubytovně, pak u rodičů otce v nájemním bytě, kde ale nemohli být dlouho kvůli nedostatku prostoru, a poté opět na ubytovně. Na této ubytovně bydlí matčina matka a sestra, která je však omezena na svéprávnosti, bydlí společně s jejich rodiči. Babička dětí zde představuje velkou podporu, zasahuje do výchovy dětí a dohlíží na chod domácnosti matky. Jedná se o celkem rozvětvenou romskou rodinu, kdy i vzdálenější příbuzní spolu komunikují, někdy se i navštěvují.

Rodina na ubytovně užívá jeden velký pokoj, kde je základní vybavení – část kuchyňské linky s ledničkou, postele, skříně a police, jídelní stůl se židlemi. Děti zde mají nějaké hračky, hrají si většinou s plyšáky na posteli nebo s ostatními dětmi na ubytovně. U babičky v pokoji mají také nějaké hračky, často tam pobývají. Babiččin pokoj je totiž zařízen podstatně lépe, má zde dokonce vystavené obrázky, fotky, keramické předměty, větší televizi. Pokoj působí útulnějším dojmem, vždy je udržován pořádek. Kuchyň, toalety a sprchy jsou společné pro patro ubytovny. Nájemné zde činí 14 tisíc korun za pokoj. Rodina má příjem ze sociálních dávek (dávky hmotné nouze, přídatky na děti, otcův invalidní důchod). Rodiče v teplých měsících občas jdou pracovat na brigádu – například sběr ovoce, brambor. Rodiče mají dokončeno základní vzdělání, matka se vyučit nechtěla, pak se jim narodilo první dítě.

Rodiče si jsou sice vědomi toho, že školní docházka je povinná, ale přesto ji nedokáží zabezpečit jako pravidelnou. Děti nechávají doma kvůli bolestem břicha nebo hlavy, aniž by řešili lékařskou péči. Absence pak dostatečně neomlouvají nebo nedoplňují učivo. Kvůli zameškání vyučovací látky pak mají děti horší známky. Už při nástupu jednoho z dětí do první třídy byla zameškána polovina dní, bez spolupráce rodičů bylo velmi náročné dohnat zameškané základy. Podobná situace nastala také u druhého dítěte, kdy první třídu mimo jiné kvůli absencím nezvládalo. Jako důvod absencí rodiče uvádí také zažívací obtíže nebo angínu. Do školy také děti nechodí, protože mívají vší, které jsou likvidovány několik dní, většinou se o to postará babička. Děti ve škole přiznaly, že zůstaly doma, protože rodiče neměli na svačinu. Dost často se pak objevují pozdní příchody do školy nebo si matka děti pozdě vyzvedává po vyučování. Rodiče vysvětlují, že museli zařídit něco jiného, proto nestihli do školy dojít včas. Rodiče se školou nekomunikují, brání se řešení problému, ví, že budou kritizováni, spolupráci se školou proto zcela odmítají, nedostavují se na třídní schůzky ani po opakovaných výzvách.

Rodiče také nezajistili dětem potřebné vybavení do školy, ve škole dokonce dluží za školní potřeby a uskutečněné školní akce. Děti se dalších školních akcí neúčastní, neměly ani cvičební úbor. Sama učitelka zakoupila žákovi nové psací potřeby. Učebnice a sešity děti zničí nebo ztratí, škola jim pak musela poskytnout nové. Mimo jiné je školou také kritizován přístup rodičů k dětem, kdy nedbají na úpravu a hygienu dětí, nevedou děti k odpovědnosti za půjčené učebnice a sešity. Škola jinak obě děti hodnotí pozitivně, jsou prý šikovné a chytré, ale laxní přístup rodičů a vysoké absence jejich prospěch jen zhoršují, domácí příprava na vyučování je nedostačující, děti doma neprocvičují ani základy čtení, psaní. Ani přes individuální přístup učitelů k dítětem se bez pomoci rodičů nepodařilo situaci zlepšit. Po vyšetření PPP byl doporučen překlad tehdy do praktické školy, od té doby se situace mírně zlepšila, matka alespoň zpočátku roku začala komunikovat se školou, domácí příprava však zůstala nedbalá. Matka dle svého názoru nečiní nic špatného, na časté docházení do školy prý nemá čas. Také mají starosti s tím, aby uhradili nájem na ubytovně a zbylo jim dost peněz na jídlo, i tak si někdy musí půjčit od příbuzných.

Rodiče odkazují na to, že komunikovat se školou tak často nestíhají, protože řeší zejména finanční a bytovou situaci, přesto však dochází k tomu, že rodiče se v řádném

termínu nedostaví ani na ÚP a jsou sankčně vyřazeni. Dluhy za nájemné nesplácejí. Rodině je občas poskytnuta potravinová pomoc s tím, že za ušetřené peníze by mohli zajistit školní potřeby. Matka uvedla, že pokud by měla stálou práci, chtěla by dětem zajistit docházku do družiny a také obědy pro všechny děti. Rodině je nabízena spolupráce s pracovníky neziskové organizace, kdy by mohlo být zajištěno doučování v domácnosti, rodiče to však odmítají, děti se prý zvládnou učit samy. Babička dětí situaci komentuje tak, že by rodiče potřebovali větší dohled, někdo by je měl donutit k větší pečlivosti, dle jejího názoru jsou děti moc šikovné, ale rodiče s tím nic moc nedělají, prý na ně musí ona sama dohlížet a připomínat jim různé úkoly, sama na to ale nestačí.

5.4.7. Rodina G:

Rodina žije na ubytovně ve třech pokojích. Matka má celkem 10 dětí, v současné době žije společně se svým partnerem, a dvěma dětmi, jedno z dětí je evidováno na ÚP, po základní škole se vzděláváním skončilo, druhé chodí na první stupeň základní školy. V péči má matka svěřena svá dvě vnoučata nízkého věku z důvodu drogové závislosti jejich rodičů a jejich neschopnosti zajistit bydlení a péči o děti. Matka tedy pečuje o své nezletilé děti i dospělé. I když jsou rodiče svěřených dětí „na ulici“, dává jim najíst, přispívá jim na živobytí, chodí k ní na návštěvu za dětmi. Další děti jsou již dospělé a zaopatřené, mají už své rodiny, někteří z nich pracují, bydlí v jiných městech. Ani jeden z rodičů do práce nechodí, jsou evidováni na ÚP, otec si jde někdy přivydělat ke známým.

Na ubytovně mají pouze základní nábytek – postele, část kuchyňské linky, lednici, stůl se židlemi a nějaké skříně. V domácnosti bývá velký nepořádek, věci mají menší množství, jsou však schopni pro sebe zajistit základní potřeby jako je jídlo, oblečení, mají uhrazen nájem. Nájemné na ubytovně činí 15 000 korun. Příjem rodiny tvoří sociální dávky - doplatek na bydlení, příspěvek na živobytí, přídavky na děti, rodičovský příspěvek na nejmladší dítě a výživné od rodičů svěřených dětí - v celkové výši asi 27 tisíc korun.

Největším problémem je aktuálně docházka syna do školy, v posledních několika měsících nechodí do školy vůbec. Chlapec je žákem pátého ročníku základní školy, od počátku školního roku byl ve škole pouze 12krát, jeho absence byla dle školy více než 96%. Už v předchozích ročnících byla absence velmi vysoká, už ve třetím ročníku měl chlapec zameškaných více než 600 hodin, ve čtvrtém více než 700. Jako důvody nepřítomnosti byly

uvedeny mimo nemoc také rodinné důvody, vši, průjmy. Matka nespolupracuje se školou, a tak narůstá počet neomluvených hodin. Ani přes uspořádanou výchovnou komisi, případovou konferenci a další jednání s učiteli i sociálními pracovníky se nepodařilo docházku dítěte zlepšit. Matka sice přislíbila, že bude v době absence synovi zajišťovat probrané učivo, a bude nosit dle školního řádu písemné omluvenky, reálně tak ale nečiní.

Pokud byl chlapec ve škole, byl pasivní, často si hrál na mobilním telefonu. Chlapec velmi zaostává za ostatními žáky ve třídě. Rodiče byli již dvakrát pokutováni za zanedbání povinné školní docházky, věc je řešena i Policií ČR ve věci ohrožování výchovy dítěte. Rodiče však ke spolupráci nepřimělo ani vyšetřování. Matka vysvětluje, že syn do školy chodit nechce, pokaždé ho bolí břicho, hlava, nebo něco jiného. Matka s ním ale k lékaři vždy nechodí. Škola vyžaduje omlouvání absencí dle školního řádu v dané lhůtě, po opakovaných absencích omlouvaných pouze matkou požaduje již také potvrzení lékaře. Děti ze třídy prý vídají chlapce venku, při návštěvě doma se chlapec potuluje po ubytovně nebo leží v posteli a odmítá komunikovat.

Matka na doporučení nevyhledala jinou odbornou pomoc, nenavštívila se synem Středisko výchovné péče, nevyužila ani pomoci neziskové organizace, psychologa apod. Syn totiž dle matčina názoru nic jiného špatně nečiní, nemá problémy v chování, doma nic nedělá. Rodiče nespolupracují ani se žádnou neziskovou organizací, pomoc odmítají. Na doporučení, aby otec syna do školy jako mužská autorita dovedl, otec reaguje tak, že odjíždí brzo ráno na brigádu, odpovědnost za docházku tedy nechává na matce, která je s dětmi doma. Matka střídavě uvádí, že si se synem neví rady, chce ho dát do dětského domova a volat na něj Policii, sama nic pro řešení situace nečiní, spolupráci se vyhýbá. Nyní má matka strach, že by jí mohli odsoudit, slyšela ale, že to bude jen podmíněně, takže už se tolik nebojí.

Chlapec sám nedokáže odůvodnit, proč do školy nechodí, někdy ho to tam baví, někdy ne, se spolužáky problémy nemá. Matka nechápe, proč na ni škola takto tlačí, nějaké omluvenky totiž vždy přinesla, pro úkoly ale nechodí, syn celý den stejně leží nebo spí. Sice by chtěla, aby syn chodil do školy, ale neví, jak toho docílit. Ke spolupráci s odborným zařízením matka sdělila, že si myslí, že to stejně nikam nepovede, nevěří tomu. Navíc nemá tolik volného času, musí se starat hlavně o mladší vnoučata. Potřebují si také udržet bydlení,

aby se nemuseli zase stěhovat. Ocenili by ale, kdyby našli jiné, větší bydlení, na ubytovně je totiž docela málo místa, všechno je společné a nemají tu klid.

5.4.8. Rodina H:

V domácnosti žije pouze matka s dětmi. Donedávna s nimi bydlel i dospělý syn, ten se však odstěhoval za přítelkyni a našel si práci. Společně s matkou tedy bydlí její dospělá dcera a dvě mladší děti, z toho jedno chodí na základní školu praktickou, druhé je v předškolním ročníku v mateřské škole. Starší dcera ukončila docházku do základní školy s potížemi, na druhém stupni měla problémy s chováním, nerespektovala autoritu učitele, byla drzá, neplnila zadané úkoly, později nechodila do školy, měla neomluvené hodiny. Ve studiu dále nepokračovala, nechtěla jít na učiliště, raději chtěla pracovat, později si našla brigádu. Aktuálně čeká dítě s partnerem, se kterým nežijí spolu, bydlí v domácnosti matky. Starší syn ve vzdělávání také nepokračoval, byť matka si to přála, aby se o to pokusil. Nakonec si raději hledal práci, dlouho žádnou s ohledem na nízký věk nemohl sehnat, dlouhodobě byl evidován na ÚP.

Rodina se za poslední dva roky čtyřikrát stěhovala. Z nájemního bytu dočasně pobývala rodina u matčiny matky v jejím nájemním bytě. Poté se přestěhovali do podnájmu, kde však byly vysoké náklady na bydlení, rodina nezvládala hradit nájem, museli se odstěhovat na ubytovnu a z ní na další. Nájemné v bytě i na ubytovně se pohybovalo vždy přes 10 tisíc korun. Matčinými příjmy jsou však pouze rodičovský příspěvek, přídavky na děti. Příspěvek na živobytí byl opakovaně snížen sankčně. V domácnosti matka vždy pečlivě dbala na pořádek, byt i pokoje na ubytovně byly vždy v rámci možností bydlení uklizené a vybavené vším potřebným, děti měly dostatek oblečení i hračky. Jako problém se však ukázalo například pořízení nových brýlí synovi, které nutně potřeboval. Matka v tomto směru nebyla schopna ihned zareagovat na potřebu nákupu právě brýlí nebo nového sezónního oblečení, tj. zimní bundy nebo nových bot. Opakovaně totiž došlo k tomu, že matka byla pro nedodržení termínu vyřazena z ÚP a nebyla jí vyplácena plná výše sociálních dávek. Situaci zhoršila i dcera, která se na schůzku na ÚP také nedostavila v daném termínu, byla tedy sankčně vyřazena, což snížilo příjem celé rodiny.

Matka řádně nespolupracuje ani se školou, komunikaci s třídní učitelkou se vyhýbá, neúčastní se třídních schůzek, ani se nedostavuje na výzvu školy k nutnému projednání

situace. Největším problémem jsou neomluvené hodiny, matka byla opakovaně shledána vinnou ze spáchání přestupku pro zanedbávání povinné školní docházky, čímž se opět snižuje finanční příjem rodiny. Matka často nechává syna doma kvůli jeho údajné nemoci, lékařskou péči však nevyhledá, zůstává doma pouze na rozhodnutí matky. Také se objevují jednodenní absence, často omlouvané jako nemoc, nevolnost nebo bolest. Chlapec kvůli vysoké absenci nestíhá doplňovat učivo, zaostává za spolužáky. Navíc není chlapec vybaven potřebnými školními pomůckami, některé mu byly zapůjčeny ze školy. Matka také nekontroluje notýsek či žákovskou knížku, syn chodí domů ze školy sám, matka se tak vyhýbá setkání s třídní učitelkou. Matka se o synovo vzdělávání nezajímá, po opakovaných nabídkách spolupráce s neziskovou organizací či účasti na doučování, které matka odmítá, se situace nelepší.

Matka je schopna zabezpečit pro děti dostatek potravin, dbá na hygienu dětí, byt či pokoj vždy udržovala v pořádku a čistotě. V tomto směru je matka velmi pečlivá, domácnost zvládá zaopatřit. Matka ale nechápe požadavky školy, dle jejího názoru vše řádně omlouvá, pokud synovi není dobře, nechá ho doma, lékařské ošetření ale nevyžaduje. Matka na sobě pocítuje tlak školy, podle jejího názoru si na ni paní učitelka zasedla, pokud se pokusila něco ve škole vysvětlit, nesetkala se s pochopením.

Matka jako nejnáročnější vnímá finanční situaci rodiny, matka je ráda, že zvládne uhradit nájem, a přiznává se, že nečekané výdaje jako jsou brýle pro syna, není schopna zakoupit, i když ví, že jsou důležité. Matka mimo jiné také přiznává, že syna neposlala opakovaně z toho důvodu, že neměli na pořádnou svačinu nebo se mu rozbily zimní boty a on neměl, v čem jít ven. Matka nabízenou pomoc odmítá, vždy všechno zvládala sama, chce tak činit i nadále, opakovaně slibuje nápravu. Matka nechce spolupracovat ani s neziskovou organizací, která by jí mohla pomoci s vyřizováním potřebných formalit. Více se matka obrací na pomoc rodiny. Matka hovoří o tom, že pokud by měli více peněz, bylo by bydlení jistější, neměla by tolik jiných starostí.

5.4.9. Rodina I:

Rodinu tvoří rodiče, tři děti školního věku a s dalším je matka na rodičovské dovolené. Otec nepracuje, příjmy rodiny tedy tvoří pouze sociální dávky – hmotná nouze, rodičovský příspěvek a přídatky na děti. Otec pobírá invalidní důchod, příležitostně si přivydělává.

Rodina se v posledních dvou letech dvakrát stěhovala, z ubytovny do podnájmu, z něj zpět na ubytovnu. Z nájemního bytu se rodina musela odstěhovat kvůli dlužnému nájmu, dluh nabyt vysoké částky, dluh nesplácí. Aktuálně rodina žije ve dvou pokojích, kuchyň a sociální zařízení jsou společné pro všechny pokoje na patře. Děti mají v domácnosti zajištěno vše potřebné, do školy chodí upraveny, čistě oblečeny.

I přes veškerou snahu sociálních pracovníků neziskové organizace i městského úřadu se nepodařilo rodinu v podnájmu udržet. Rodině byla opakovaně poskytnuta pomoc charity, potraviny, hygienické potřeby i oblečení. Z důvodu opakovaného zanedbávání povinné školní docházky dětí byl rodičům sankčně snížen příspěvek na živobytí. Nájemné činí 15 tisíc korun.

Dvě z dětí chodí na běžnou základní školu, třetí dochází na základní školu původně praktickou. Učitelé pozorují u dětí snahu učit se, do školy prý chodí rády, v kolektivu problémy nemají. Děti mají vysoké absence ve škole, některé nejsou omluveny. Rodiče děti do školy neposílají s odůvodněním, že jim není dobře, k lékaři ale nejdou nebo nemají žádné objektivní potíže. Také přiznávají finanční problémy a neschopnost tak zajistit dětem svačiny a cestu do školy. Do školy lze dojít i pěšky. Škola takové důvody vnímá jako nedostatečné, omluvenky neuznává, a tak se neomluvené hodiny zvyšují. Rodiče nespolupracují se školou, nekomunikují s učitelem, učivo není doplňováno, příprava do školy je nedostatečná. Zanedbávání povinné školní docházky bylo opakovaně řešeno jako přestupek Městským úřadem, později byla věc postoupena Policii ČR. Ani po navázání spolupráce školy, se sociálními pracovníky úřadu i neziskové organizace nedošlo k zásadnímu zlepšení. U nejstaršího dítěte je však učitelem kladně hodnocena jeho aktivita a snaha, třídní učitelkou je chválen, je sportovně nadaný a zručný. V poslední době se zlepšila komunikace matky se školou, celkově je však stále hodnocena jako nedostatečná, oba rodiče spolupráci se školou odmítají, aktuálně jsou však pod větším tlakem s ohledem na policejní vyšetřování a snahu sociálních pracovníků zajistit pro rodinu stabilní situaci.

Mimo jiné bývají děti také nedostatečně připraveny na vyučování, pomůcky sice mají, v třídním fondu je však dluh, zapomínají domácí úkoly, nemají naučenou požadovanou látku. Kvůli absencím zaostávají za ostatními spolužáky, některé předměty nemohly být

kvůli nedostatku známek klasifikovány. Placených školních akcí se děti neúčastní, ve škole se nestravují.

Rodiče mají také problémy se zajištěním lékařské péče, dle vyjádření pediatra rodiče nedodrží termíny očkování a prohlídek, dostavují se až po častých urgencích. Lékař se domnívá, že rodiče navádí děti ke lži a předstírání potíží. Rodiče i přes domluvu termínu dochází v čase vymezeném pro poradnu nebo ke konci ordinálních hodin, dožadují se potvrzení, že zde s dětmi byli. Pokud jsou děti uznány jako nemocné, často nedodrží léčebný režim, a jsou viděny venku na ulici nebo v obchodním centru.

5.4.10. Rodina J:

Rodina J zahrnuje 5 nezletilých dětí, jejich zletilou sestru, která již má vlastní tři děti, dalšího dospělého bratra a jejich rodiče. Matka má celkem 8 dětí, nejstarší žije sama se svými dětmi v jiném městě. Rodina se v posledních dvou letech stěhovala dvakrát, z toho jednou se stěhovali z druhé strany republiky, kde bydleli v pronajatém rodinném domě, poté pobývali na ubytovně a nyní žijí v podnájmu na okraji města v polorozpadlém domě, kde žije několik romských rodin, byty však jsou v rámci možností obyvatelné, vybavené kuchyní, toaletou i koupelnou, vše je funkční. V prostorách domu a jeho blízkém okolí je velký nepořádek. Vybavení domácnosti je velmi skromné, děti mají minimum oblečení, hračky a knížky nemají doma téměř žádné, byt je ale funkční, vodu a elektřinu mají, na pořádek rodina vůbec nedbá. Rodiče mají příjem ze sociálních dávek, celkem od ÚP získají přes 16 tisíc korun měsíčně, nájem činí skoro 8 tisíc. Otec si dokáže zajistit brigádu, jinak musí ještě vykonávat veřejně prospěšné práce. Rodiče jsou v bytě spokojeni, nic jim nechybí, dle jejich názoru vše zvládají bez problémů.

Čtyři z dětí jsou školou povinné, všechny dochází na původně základní školu praktickou, i nadále jsou vzdělávány v RVP ZV LMP, nejstarší ze sourozenců již základní vzdělávání dokončil, dál pokračovat nechtěl, je evidován na ÚP, na brigádu nechodí. U všech dětí se ve škole objevují neomluvené hodiny. Rodiče již byli jednou odsouzeni za zanedbávání povinné školní docházky, nyní znovu proběhlo vyšetřování, rodičům za porušení podmínky hrozí trest odnětí svobody nepodmíněně, rozsudek ještě nemají, měli by však nastoupit do výkonu trestu oba dva. V případě, že by byli rodiče oba dva odsouzeni

k výkonu trestu odnětí svobody, požádali by o pomoc otce a jeho družku, ti se prý o děti postarají.

U dětí se stále objevují velké absence a neomluvené hodiny. Rodiče se školou nespolupracují. Děti nemají zajištěny potřebné pomůcky, nejsou uhrazeny poplatky spojené se školními akcemi či nákupem školních potřeb. Rodiče ani po opakovaných výzvách absence dětí neomlouvají, se školou nekomunikují, nekontrolují žákovské knížky ani notýsky. Děti se nemohou účastnit školních akcí z důvodu neplacení poplatků, psací potřeby jim půjčují ve škole. Matka vždy úhradu či doplnění přislíbí, ale nic z toho nedodrží. Rodiče uvádí jako důvod absence dětí kromě nemoci, například i to, že děti nespaly kvůli návštěvě příbuzných ze zahraničí, nebo že mají roztrhané boty. Děti často také chodí pozdě do školy, protože zaspí. Pokud rodiče omluví nepřítomnost dítěte zaspáním, tolerují pouze dvě první zameškané hodiny.

U dětí je také často upozorňováno ze strany školy na dodržování hygieny, kdy děti chodí často do školy špinavé, v poničeném a zapáchajícím oblečení, na matku bylo apelováno, aby se snažila zbavit děti vši. Svačiny děti nosí, zpočátku chodily i na obědy, nejmladší ze sourozenců dokonce do družiny. V době, kdy nebyla přihlášená do družiny, škola musela řešit problém s vyzvedáváním dětí po skončení vyučování, děti ve škole zůstávaly samy. Školou jsou také popisovány situace, kdy děti sní svou svačinu hned na začátku vyučování a pak hladoví až do odpoledních hodin.

Matka výše uvedené problémy popírá, nesouhlasí s tím, že by děti chodily do školy špinavé nebo jejich oblečení zapáchalo. Vyjádření učitelek považuje za vymyšlené, reaguje na ně podrážděně, ve škole si to chce pak s učiteli „vysvětlit“, obhájit se však nedokáže. Matka uvedla, že děti chodí do školy samy, někdy se tedy stalo, že z domu děti sice odešly včas, do školy ale nedorazily. Matka neví, kde by se mohly zdržovat, nemá přehled o tom, kde tráví čas, když by nebyly ve škole. Matka sice ví, že školní docházka je povinná, nedokáže ale všechny děti přimět, aby do školy chodily. K nim domů dochází sociální pracovníci, někdy se s dětmi učí, děti to ale nebaví, nechtějí dělat úkoly. Většinou jsou venku, hrají si v okolí domu v blízkosti železnice. Nejhorším problémem je finanční situace v rodině, matka není schopna zareagovat na aktuální potřeby dětí, například nové školní vybavení či potřeby, musí na to vždy nějak našetřit. V domácnost žije více dospělých, ani ti

však nedokáže zajistit jiný příjem kromě sociálních dávek. Pokud by matka peníze měla, jistě by zaplatila vše potřebné, matka vysvětluje, že to není tím, že by dětem věci nechtěla dopřát, ale příjmy na to zcela nestačí. Spolupráce se školou se jí nelíbí, podle jejího názoru jsou ve zprávách nepravdy, matka se ale spolupráci vyhýbá, komunikovat se školou odmítá, i když to nejdříve přislíbí.

5.4.11. Rodina K:

V rodině K mají tři děti, rodiče spolu nežijí, každý z nich má partnera, se kterým bydlí. Čtvrté dítě bylo v minulosti svěřeno do péče otcovy matky, s rodinou se nestýká. U matky došlo k několika změnám partnera i bydliště za poslední dva roky, i otec se musel přestěhovat z podnájmu na ubytovnu, kde žil celkem stabilně. Z důvodu nestabilní situace matky, kdy otec měl výhrady k péči matky, péči o děti dočasně převzal na krátkou dobu. Matka v té době nebyla schopna zajistit stabilní bydlení ani finanční situaci, často střídala bydliště i zaměstnání, spolupráce s ní se velmi zhoršila. Matka si však v současné době dokázala uspořádat své poměry natolik, aby děti převzala do své péče zpět, situace je nyní stabilní, školní docházka i lékařská péče jsou nyní zajišťovány řádně. Otec se od té doby o děti přestal zajímat, nehradil výživné v částce 2800 korun měsíčně celkem pro všechny děti. Do péče se zapojovala také matčina matka, která bydlí ve stejném městě.

Otec byl v mezidobí omezen na rodičovské odpovědnosti v oblasti nakládání s finančními prostředky, kdy měl uzavřít smlouvy u telefonní společnosti na jména dětí a vznikl dluh, který otec spolu s ostatními jeho exekucemi neřešil. Rodiče neměli stabilní zaměstnání, byli evidováni na ÚP, příjmy pocházely pouze ze sociálních dávek, kromě příspěvků na bydlení a živobytí, matka pobírala také přídavky na děti a příspěvek na péči o dceru s mentálním postižením. Matka byla pro nespolupráci vyřazena z ÚP, následně našla zaměstnání. Aktuálně matka pracuje, otec nikoliv. Matka má dokončenou základní školu, otec je vyučený zedník, povolání dlouhodobě nevykonává, nechodí ani na brigády, žádnou práci si nedokázal udržet. Otec byl podmíněně odsouzen, musel vykonávat veřejně prospěšné práce, byl pod dohledem probačního úředníka. Oběma rodičům byla opakovaně poskytována charitní pomoc.

Dvě děti navštěvují běžnou základní školu, další dochází do základní školy původně praktické, pracuje s podporou asistenta, je vzdělávána dle IVP. Má oční vadu, nutné je

sledování neurologem, kardiologem, i dětským psychiatrem. Kvůli vadě řeči je nutná také intervence logopeda. Problematické jsou také specifické projevy v chování, kdy se projevují nekoordinovanými pohyby, hlasitými projevy, chovala se hůře ke svým sourozencům. Logopedická péče je nutná u dvou dětí, spolupráce rodičů byla však velmi problematická, termíny nebyly dodržovány. Další z dětí má na základní škole také podporu asistenta pedagoga, má podpůrná opatření 3. stupně. Poslední z dětí zvláštní podporu nevyžaduje, ale i u něj proběhlo vyšetření PPP, kde zpráva hovořila o sociálním znevýhodnění dítěte, pomalejším tempu a rozumových schopnostech v širším pásmu normy. Všechny děti tedy potřebují v různé míře individuální přístup, zejména důslednost v domácí přípravě na vyučování, pomoc s učením, procvičování, rozvoj schopností a dovedností. V rámci školního vzdělávání pak určitá opatření fungují, v domácím už nikoliv.

Matka zpočátku se školou řádně spolupracovala, děti měly zajištěné potřebné školní pomůcky, poplatky byly uhrazeny, děti se účastnily zájmových kroužků a školních aktivit. Děti do školy nosily svačiny, chodily na obědy. Školou byla vytýkána špatná domácí příprava. Objevily se také neomluvné hodiny, za které byla matka potrestána pokutou. Matka musela řešit zejména bytovou a finanční situaci, upřednostnila řešení tohoto problému před zajištěním lékařské péče a školního vzdělávání dětí. Později se však začaly objevovat problémy s hygienou, opakovaně měly vši. Také se u dětí objevil svrab, otec také informoval o výskytu štěnic na ubytovně, kde s dětmi dočasně žil.

Při řešení bytové situace matky, kdy děti byly v péči otce, se domácí příprava dětí zhoršila ještě více, chyběly pomůcky, vznikly neomluvené hodiny. Otec však po převzetí péče o děti nebyl schopen vše řádně zajistit. Nastala také situace, kdy otcova přítelkyně byla pro nespolečnost vyřazena z evidence ÚP, pro domácnost byly sníženy sociální dávky, otec tak využíval přídavky pro děti i příspěvek na péči pro uhrazení nájemného a pokrytí nákladů na domácnost. Děti v té době neměly uhrazeny obědy, nemohly se účastnit ani povinných aktivit školy jako bylo plavání či další exkurze apod. Z toho důvodu byl poté ve škole zřízen zvláštní příjemce pro přídavky na děti, z těchto financí již bylo možné zajistit školní potřeby dětí, zaopatřit jim obědy i uhradit poplatky na školní akce.

Matka se po komplikacích v minulosti začala více snažit, děti mají zajištěny nejen obědy, ale mohou se účastnit také školních aktivit a akcí. Také dochází do družiny. Péče

o dítě s postižením je zaopatřena zejména ve škole, doma matka není zcela schopna zajistit denní režim kvůli zaměstnání, když je v práci, pomůže hlídat děti matčina matka. Lepší finanční situace by jistě pomohla zlepšit celkovou situaci v rodině.

Situace této rodiny je více komplikovaná, v době, kdy o děti pečoval otec, který se snažil matku pošpinit a vytykat jí chyby v péči, sám situaci nezvládl. Navíc zneužil finanční příspěvky pro děti k vlastní potřebě. Děti po celou dobu se chtěly vrátit k matce. Poté, co se vrátily, otec se přestal zajímat. Matka situaci komentuje tak, že ji celá věc zpětně mrzí, neměla ale jak situaci jinak řešit, pobytové zařízení pro děti odmítala, pobyt u otce byla jediná možnost.

Pokud by teď měla říci, co je na situaci nejnáročnější, pravděpodobně to bude spojení péče o všechny děti. Každé z dětí vyžaduje trochu jinou pozornost, je nutné je nějak zaujmout. Dítě s postižením má takové projevy chování, kdy pak zlobí sourozence. Dle slov matky mu prospívá pobyt v družině, kde si hraje v jiném kolektivu. Matce se aktuálně podařilo situaci zvládnout, dokonce to zvládá lépe než předtím, má totiž lepší bydlení, už docela dlouho chodí do práce.

5.4.12. Rodina L:

V rodině L žije 6 dětí společně se svými rodiči. Rodina bydlí v domě, kde se zdržují romské rodiny, majitelem je rovněž Rom, dům je okolím vyhlášen jako „vyloučený“ právě kvůli tomu, že se jedná o neudržované byty v horším stavu, nájemníci se zde střídají. Rodina zde obývá jeden z bytů, mají k dispozici dva velké pokoje a kuchyň. V domácnosti mají zajištěno vše potřebné v základní rovině, rodina je schopna zajistit základní potraviny nebo oblečení pro děti. Ani jeden z rodičů není zaměstnán, otec si příležitostně přivydělává na brigádě, otec se jeví v tomto směru jako schopný. Rodina je závislá na příjmu sociálních dávek, z důvodu neomluvených absencí však dochází k tomu, že je rodina na určitou dobu sankčně vyřazena, je jim vyplácena nižší částka pro příspěvek na živobytí určená pro nezletilé děti.

V minulosti bylo s rodinou řešeno dlouhodobé zanedbávání lékařské péče o děti. To byl chronický problém, který opakovaně s rodiči řešil pediatr, OSPOD, v minulosti opakovaně i Policie ČR. Jedno z dětí navíc krátce po narození absolvovalo život zachraňující operaci srdce a měla by být pravidelně sledována kardiologem. Ani tyto kontroly však rodiče

nezajišťovali tak, jak by měli. Naposledy škola ve spolupráci se sociálními pracovníky vyjednali rodičům možnost akutního ošetření dítěte u zubního lékaře, neboť rodina není u žádného evidována, a jedno z dětí mělo nateklou tvář a bolesti, čehož si všimla třídní učitelka. I přes poskytnutou rychlou pomoc ze strany pracovníků školy, matka péči odmítla s tím, že tam pojede až další den.

Rodiče v minulosti také nezajistili vyšetření dětí v PPP. Laxně přistupovali k vyřizování odkladu povinné školní docházky dětí, vázla spolupráce se školou i s OSPOD. V minulosti se objevily též problémy při zajištění sociálních dávek, kdy oba rodiče byli sankčně vyřazeni z evidence ÚP. Celkově je evidentní, že rodiče mají problémy prakticky na všech frontách při zařizování nejrůznějších záležitostí svých a zejména dětí. Dříve se často stěhovali, měli dluh za bydlení. Péče o domácnost je hodnocena jako hraniční.

Rodina již v minulosti spolupracovala s neziskovou organizací, která rodině poskytovala sociálně aktivizační služby. Bohužel organizace asi po roce a půl ukončila práci s rodinou pro nespolupráci rodičů. Rodinu se snaží podpořit pracovníci další neziskové organizace, sociální pracovník obce i pracovníci školy. Veškerá snaha však ke zlepšení situace nevedla. Jako schopnější z rodičů se jeví otec, který se stará o domácnost, snaží se zajistit příjem do domácnosti. Matka v průběhu šetření často leží a spí, nebo dělá, že spí a nechává jednat otce.

V rodině jsou i nadále dlouhodobě řešeny problémy s povinnou docházkou dětí na základní školu i předškolní docházka do mateřské školy. S rodinou je snaha pracovat v rámci poskytování služby sociálně aktivizační služby neziskové organizace, spolupráce je nabízena také ze strany sociálního pracovníka obce, pracovníka OSPOD a školských pracovníků, například s rodinou se snaží úzce spolupracovat sociální pedagog ve škole, všichni však hodnotí přístup rodičů jako laxní, pomoc odmítají, nemají zájem o nabízená řešení.

Problémy se stále dlouhodobě objevují také v oblasti zajištění lékařské péče pro děti, celková péče o domácnost a také hrazení nájmu apod. Rodině v nedávné době hrozil majitel bytu vyhozením kvůli dluhu na nájmem. Pracovníci matce na její žádost pomohli sehnat volné místo v Azylovém domě pro matky s dětmi, matka však nakonec místo odmítla, nikam na schůzku nejela. Pro nezájem rodiny byla spolupráce s neziskovou organizací opět

ukončena, po případovém setkání se spoluprací podařilo částečně obnovit. Problémy s hrazením nájemného ale přetrvávají, díky příbuzenskému vztahu majitele a otce však není situace řešena tak razantně.

Tři starší sourozenci chodí na základní školu, mladší navštěvují školu mateřskou, nejmladší je s matkou doma. Zejména u starších dětí jsou evidovány dlouhodobé absence, které jsou zčásti neomluvené. Nejstarší z dětí mělo odklad školní docházky a jednou neprospělo, neprospívá ani v dalších ročnících na prvním stupni. Škola odůvodňuje školní neúspěšnost vysokými absencemi, dle školy by děti při důkladnější domácí přípravě mohly dosahovat mnohem lepších výsledků. Mladší bratr také neprospěl na konci první třídy, rovněž se u něj objevují neomluvené absence a školní neúspěšnost. Třetí ze sourozenců docházející do téže školy také musel opakovat první ročník, i u něj pravděpodobně z důvodu vysoké absence přetrvává neúspěch i přes nastavení individuálního vzdělávacího plánu. Nejmladší dítě školou povinné prý dle slov rodičů není tak chytré jako jeho starší sourozenci, absolvoval vyšetření v PPP, a čekají, zda bude doporučena praktická škola, rodiče by to ocenili, dle jejich názoru by to bylo lepší. Děti prý do školy chodí rády, líbí se jim tam.

V tomto školním roce získali obědy ve škole zdarma, to rodiče oceňují, ani to ale docházku do školy nedokázalo zvýšit. Rodiče byli za neomluvené hodiny potrestáni pokutou a sankčně byli vyřazeni z evidence ÚP. Rodiče uvádějí, že se často stává, že děti do školy zaspí a pak už nejdu, matka přiznává, že občas zaspí všichni, prý ale chodí spát brzo, jen zkrátka rádi spí. Oba rodiče souhlasí se svými nedostatky, přiznávají, že někdy je to pro ně velmi zatěžující všechno zařídit, souhlasí i s tím, že budou spolupracovat s neziskovou organizací, projeví přání poskytnutí pomoci, pak ale domluvy nedodrží, domluvené úkoly samy neplní. Odpovědnost také někdy přenáší na děti, s tím, že jim doma říkali, že je školní docházka povinná, někdy se jim do školy ale nechce. U mladšího dítěte s povinnou předškolní docházkou rodiče odůvodnili jeho absenci tím, že nemají zaplacené obědy, mateřská škola však toto nevnímá jako překážku, dítě se může účastnit alespoň dopolední výuky, jsou ochotni se s rodiči domluvit a podpořit docházku dítěte do školky. Sociální pracovníci nabízejí rodině pomoc v domácnosti, se zajištěním docházky, doučování s dětmi, doprovázení apod. Rodiče však vykazují u všech velký nezájem, spolupráci odmítají. Rodiče

nedokáží sdělit důvody, dle jejich názoru se snaží, do budoucna slibují, že se pokusí ještě více zaměřit na školní docházku, aby děti měly lepší známky a do školy chodily pravidelně.

5.5. Shrnutí zjištěných výsledků

Společným rysem pro vybrané rodiny z hlediska bydlení v sociálně vyloučených lokalitách je jejich **nestabilní bytová situace**. Naprostá většina rodin žije v pronajatých bytech, nebo bydlí či bydleli na ubytovnách. Bytové podmínky lze v několika případech považovat za hraniční, kdy špatný stav domu doplňuje ještě velký nepořádek, navíc jsou **náklady na bydlení pro tyto rodiny příliš vysoké**. Obzvláště v případech, kdy jsou rodiny odkázány pouze na sociální dávky je velmi náročné s příjmy po úhradě nájemného vyjít. Často se tak stává, že rodina není schopně řádně hradit nájemné a je nucena se vystěhovat a **změnit bydliště**. Téměř u všech rodin došlo za poslední dva roky ke změně bydliště, u některých i opakovaně (viz. rodina A, C, E, F, H, I, J, K). Mnohé rodiny se stěhují nejen v rámci obce, ale stěhují se na velké vzdálenosti, čímž je **změněna i škola** (např. rodina A a E). Ve většině případů došlo k ještě většímu poklesu standardu bydlení, pouze rodiny A, D, K se přestěhovaly do podnájemního bydlení. Rodina K dokonce již žije v bytě na sídlišti mimo vyloučenou lokalitu.

Bytová situace je velmi úzce propojena s finančním zajištěním rodiny a materiálními podmínkami v domácnosti. Většina rodin je **závislá na výplatě sociálních dávek od Úřadu práce**. Zajímavým jevem však je, že i když se celkově zvýší příjem rodiny, často jej rodiče nejsou schopni správně využít a řádně s penězi hospodařit (viz. rodina A, D). Většina rodičů z jejich příjmů **není schopna uhradit veškeré poplatky ve škole** spojené se zájmovou činností dětí, družinou, výlety, sportovními aktivitami, některé mají problém dokonce i **se základními školními pomůckami**. Dokonce ve škole i dluží. Problém také nastává tehdy, když rodič musí mimořádně zajistit pro dítě nezbytnou věc jako jsou brýle (rodina B, H), některé rodiny také **přiznávají problémy se zajištěním svačiny** dítěte do školy či s nákupem sezonního oblečení (rodina F, H, I, J). Rodiče však často svou situaci nejsou schopni zlepšit kvůli své laxnosti či z jiných nezjištěných důvodů, kdy „nemají čas“. Většina rodičů je nezaměstnaná, navíc také dochází k tomu, že **jsou pro nespolupráci sankčně vyřazeni z evidence ÚP**, nebo je jim **z důvodu uznání viny z přestupku pro zanedbávání povinné školní docházky dětí**, rovněž sankčně snížen jejich příjem (rodiny B, G, H, L).

Zajištění povinné školní docházky je dalším velkým tématem. V některých rodinách se objevují problémy s pravidelnou docházkou již v mateřské škole, jinde až později v průběhu základní školy. V několika rodinách je viditelné, že starší sourozenci **nenastoupili k dalšímu vzdělávání** a raději se šli evidovat na ÚP (rodina G, H). U velkého počtu rodin je řešeno zanedbávání povinné školní docházky, kdy jsou rodiče postihováni Městským úřadem za **neomluvené hodiny** (rodiny G, H, I, J, K, L), u některých věc **řeší i Policie ČR** (rodina G, I, J, L). Ani takové okolnosti však **nestačí k tomu, aby se rodiče začali snažit** situaci řešit, začali více komunikovat se školou, nebo zahájili spolupráci s odborným zařízením.

Celkově je komunikace se školou rodiči často zcela odmítána. **Většina rodin nespolupracuje se školou**, vyhýbá se komunikaci s třídím učitelem (rodiny B, F, G, H, I, J, L, částečně i A). **Pokud jsou potrestaní, nebo jsou nuceni řešit nějaký problém, spolupráce se zpravidla ještě zhorší.** Rodiče ani po opakovaném poučení a vysvětlení nutnosti komunikace ve směru k omlouvání absencí, informování se na prospěch dítěte nebo doplňování zameškaného učiva, svůj přístup často nemění. **Rodiče často nejsou schopni své počínání vysvětlit, často jen přislíbí nápravu**, a pak se věcí více nezabývají.

Dílčím cílem bylo také zjistit okolnosti **domácí přípravy na vyučování**. Ta je ze strany škol ve většině případů velmi **kritizována**. Zprávy ze školy často popisují děti jako nedostatečně připravené, nenosí domácí úkoly, **nemají zajištěny školní pomůcky**. V případě absencí není zameškaná látka doplňována. **Kvůli vysokým absencím mají děti horší prospěch**, protože nestíhají probrané učivo doplnit. Od učitelů je vyžadována intenzivnější domácí příprava a podpora pravidelné docházky dítěte do školy. Rodičům je **nabízena pomoc** neziskové organizace, tu však rodiče **často odmítají nebo nespolupracují řádně** (rodina G, I, L). Objevují se ale naopak rodiny, které i přes nepřízeň materiálních podmínek, jsou schopni přípravu dítěte do školy zaopatřit (rodina A, C, K). Další rodiny využijí pomoci dostupných sociálních služeb, např. návštěvy NZDM u rodiny E nebo spolupráce rodiny D s pracovníky neziskové organizace.

Rodiče však ze svého pohledu jako nejvíce zatěžující hodnotí **nepříznivé finanční a bytové podmínky** (rodiny C, D, E, F, H, I, J). Jako další překážka se objevuje **náročnost zajištění péče o více dětí nebo propojení péče se zaměstnáním** (rodina A, B, I, K). Rodiny

G a L se svým přístupem nevyhraňují k žádnému konkrétnímu odůvodnění, jejich přístup vypadá jako velmi **laxní**, o řešení situace nejeví zájem. Někteří rodiče však **spolupráci se školou popisují ze svého pohledu zcela jinak**, mají pocit, že jim je ze strany školy křivděno, protože oni se snaží a k ničemu to nevede. Rodiče jsou dost často přesvědčeni o tom, že oni nic špatného nečiní a ve školním (příp. předškolním) vzdělávání nečiní nic špatného (rodina A, C, D, H), nebo dokonce sdělení školy odmítají a považují za lživé (rodina J).

Závěrem je nutné zdůraznit, že takto pesimisticky laděná situace v oblasti vzdělávání dětí ve všech rodinách ze sociálně vyloučených lokalitách jistě není. **Cílem výzkumu bylo poukázat na možné bariéry, které se při školní docházce sociálně znevýhodněných dětí mohou objevit. A popsat další okolnosti, které mohou situaci v rodinách ze sociálně vyloučených lokalit ve vztahu ke školnímu vzdělávání komplikovat.** Ty rodiny, které sice v daných lokalitách bydlí, ale jsou schopny péči o děti zajišťovat vlastními silami bez problémů, v evidenci OSPOD nejsou, tudíž v tomto směru nejsou k dispozici pro porovnání informace o jejich vnímání této problematiky.

5.6. Diskuze

Většina rodičů vnímá školní docházku jako povinnost, a tak k ní přistupuje. Své děti zapíší do předškolního ročníku mateřské školy, dojdou s ním k zápisu do první třídy základní třídy a do školy své děti posílají. Z uvedených kazuistik však vyplývá, že se tak děje pouze do té doby, dokud dítě školní výuku bez problémů zvládá, nemá ve škole žádné problémy, požadavky ze strany školy jsou mírné a po rodičích není vyžadována součinnost. Jakmile však začne být učivo náročnější a ze strany školy je vyžadována intenzivnější příprava, nebo je třeba uhradit příspěvek do školního fondu či opakovaně dokupovat zničené nebo ztracené školní potřeby a vybavení, začínají rodiče pociťovat ze strany školy tlak, na který často reagují nevhodným způsobem, komunikaci se po opakovaných výzvách až vyhýbají nebo ji zcela odmítají.

V tuto chvíli je ale třeba se zamyslet nad tím, zda taková reakce ze strany rodiče je kvůli jeho laxnímu přístupu, nedůvěře ke škole jako instituci, jeho názoru na vzdělávání jako životní hodnotě, nebo se rodina nachází v nepříznivé finanční situaci a zrovna musí řešit jiné, existenční problémy. Problémy takového rázu však vyžadují notnou dávku schopností

a znalostí z všeobecného rozhledu, které však rodinám dlouhodobě žijícím v sociálně vyloučených lokalitách mohou chybět z důvodu nízkého vzdělání, kvalifikace nebo nedostatku zkušeností na trhu práce apod. Co tedy dělat s takovými rodiči, kteří nespolupracují se školou nebo nepodporují své děti ve školním vzdělávání dostatečně?

Vzhledem k tomu, že se jedná o problém sociální, jsem přesvědčena, že je třeba zapojit vhodné sociální služby, které by rodině pomohly v takové situaci obstát. Často se ale jedná o zcela nemotivované rodiče, kteří nechtějí spolupracovat ani s dalšími subjekty, a nehrnou se do dobrovolné spolupráce například s pracovníky sociálně aktivizační služby, jejichž cílovou skupinou jsou ale právě motivovaní klienti spolupracující dobrovolně a s jasně nastavenými cíli spolupráce. V tomto ohledu by bylo vhodné zahájit společnou snahu o to, se rodina do procesu zapojila. Také škola by se mohla snažit rodiče motivovat k tomu, aby si nechal pomoci, jak ve vyřízení formálních záležitostí, tak aby se rodič naučil se školou komunikovat a s dítětem se na danou látku připravovat, dohlížet nad psaním úkolů a přípravou pomůcek atd. S rodinou ze sociálně vyloučené lokality by ale mělo být pracováno také na schopnostech ve vedení domácnosti a zaopatření péče o děti, pomoci jim s naplánováním denního režimu dětí a také věnovat se dovednostem při finančním hospodaření. Ideální doba pro zahájení spolupráce by však byla již v předškolním vzdělávání, aby se škola stala atraktivní dříve, než bude vnímána jako povinnost.

Při dnešním nedostatku sociálních pracovníků by sice taková individuální péče byla pro organizaci zatěžující, nicméně podpora rodiny by se dala zajistit i prostřednictvím skupinových setkání v komunitě, pořádáním „workshopů“ pro rodiče s dětmi v rámci jejich bydliště, nebo nabídkou hromadných zájmových aktivit pro děti v rámci lokality, případně ubytovny. Smyslem této práce by mělo být, aby rodina sama zvládala hospodaření s omezeným rozpočtem, a měla šanci se do budoucna z nepříznivých podmínek vymanit, a také byla schopna zajistit péči o děti i s jejich individuálními potřebami a zaměřením na požadavky školní docházky.

Podobné aktivity by mohla podniknout také sama škola, možná v rámci bezplatných zájmových kroužků nebo školní družiny bez poplatku. V lokalitách popsanych v případových studiích mimoškolní podporu asistent pedagoga neposkytuje. V úvahu by tedy mohlo připadat rozšíření této pozice, kdy by se pedagogický pracovník, např. pedagog

volného času, sociální pedagog, asistent pedagoga, věnoval dětem v sociálně vyloučených aktivitách v jejich přirozeném prostředí. Aby se děti i jejich rodiče naučili trávit volný čas smysluplně a získali dovednosti pro další učení a rozvoj.

Pokud by se podařilo získat sympatie dítěte pro školní docházku, dítě se tak do školy těšilo, hovořilo o tom doma, a těšilo se na kamarády ve třídě nebo na jeho oblíbené činnosti, mohlo by takové rozpoložení donést i do rodiny.

Z výše uvedených výsledků výzkumu navíc vyplývá, že represivní přístup, spojený s trestáním ve formě pokuty či snížením výplaty sociálních dávek pro rodiče, není účinný. Rodiče taková situace neaktivizuje k nápravě situace, ba naopak proti škole zaujmou obranný a negativní postoj, který již nedovolí spolupráci znovu zahájit. Navíc se rodina dostane do krizové situace, ve které jí stejně bude poskytnuta jiná pomoc, aby toto období překlenula. Dle mého názoru by bylo vhodnějším řešením investovat čas a finance do projektů prevence, např. terénních a komunitních programů v rámci dané lokality, které by již od počátku rodiče motivovaly k podpoře jejich dítěte a posílily tak pozitivní vnímání školy a přístup k učení.

Závěr

Byť by se mohlo zdát, že sociální znevýhodnění dítěte v oblasti školního vzdělávání je zanedbatelné ve srovnání se zdravotním postižením, dokáže však znatelně ovlivnit vzdělávací dráhu dítěte. Děti ze sociálně vyloučených lokalit nejsou omezovány tělesně či jinak zdravotně, bývají to zcela zdravé děti běžného vzhledu, takže nemusí hned zpočátku budít pozornost jakožto žák se speciálními vzdělávacími potřebami, neznamena to však, že by tyto děti měly být ve vzdělávání přehlíženy. To, že dítě občas nepřinese svačinu nebo přijde do školy ušmudlané nemusí nutně znamenat sociální znevýhodnění. Pokud však únosnost nepříznivé sociální situace rodiny přesáhne určitou mez a okolnosti začnou dítě omezovat v jeho rozvoji, učení nebo školní docházce, bude sociální vyloučení pro dítě těžkým handicapem. K sociální situaci však nemůžeme přiřadit jasnou diagnózu a zahájit léčbu dle doporučení. Rodinná situace musí být řešena komplexně, za součinnosti více stran, a nemůže být zaměřena pouze na žáka individuálně.

Je očividné, že sociální znevýhodnění pramení v tomto případě z prostředí, kde dítě žije. V tomto směru je tedy vhodné zabývat se okolnostmi, kterého limitují ve školním vzdělávání. Materiální znevýhodnění lze vyřešit charitní pomocí, dotacemi nebo různými projekty. Ale rodinnou situaci dítěte je potřeba řešit ve spolupráci s rodiči, případně i dalšími příbuznými, kteří se na výchově v rodině podílí. Z uvedených případových studií, stejně jako z teoretických východisek sociálního vyloučení vyplývá, že je nutné posílit pozitivní přístup rodičů ke školnímu vzdělávání a vzbudit u nich důvěru ke škole jako instituci, a zejména podpořit rodinu v tom, aby ona sama uměla podporovat rozvoj jejich dětí, a zvýšila tak šance na jejich lepší uplatnění v životě do budoucna.

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BĚLÍK, Václav, Stanislava HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.

BERTL, Ivan. *Finanční gramotnost jako nástroj sociální adaptace a příležitost k překonání negativních důsledků sociálních problémů*. Praha: Česká andragogická společnost, 2017. ISBN 978-80-905460-8-0.

BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. *Etnické komunity - Romové*. Praha: FHS UK, 2013. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-45-6.

BITTNEROVÁ, Dana, ed. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

IVATTS, A., Karel ČADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER a Jana STRAKOVÁ. *Začleňování romských dětí předškolního věku: zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče: Česká republika*. Praha: [Nadace Open Society Fund], 2015. ISBN 978-80-87725-28-3.

JAKOUBEK, Marek a Lenka JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, ed. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. Etnologická řada. ISBN 978-80-7325-178-9.

KALEJA Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 987-80-7368-943-8.

KALEJA, Martin, Eva ZEZULKOVÁ, Petr ADAMUS a Pavel MÜHLPACHR. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů, 2015. ISBN 978-80-7510-192-1.

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.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.

KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.

KALEJA, Martin. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-175-6.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0697-2.

MAZÁNKOVÁ Martina, *Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.

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.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.

- NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
- NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, 2019. ISBN 978-80-87963-84-5.
- NOSÁL, Igor, ed. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- SAMKOVÁ, Klára. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

Legislativa

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník

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

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

Internetové zdroje

Agentura pro sociální začleňování: *Vzdělávání - Popis problematiky* [online]. Praha: Next Vision, 2018 [cit. 2019-05-16]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/>

Amnesty International and The European Roma Rights Centre: *Five more years of Injustice: Segregated Education for Roma in the Czech republic* [online]. 2012, 29 [cit. 2019-05-25]. Dostupné z: <https://www.amnesty.org/en/documents/EUR71/006/2012/en/>

BENNETT John. *Roma early childhood inclusion Overview report*. [online]. Open Society Foundations: 2012. s. 104 [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/roma-early-childhood-inclusion-overview-report>

Člověk v tísni: *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online]. Praha: 2013. [cit. 2019-05-21]. Dostupné z: http://majinato.cz/majinato_web.pdf

GAC spol. s.r.o. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [online]. Praha: 2015, s. 96 [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <https://www.gac.cz/cz/novinky/?item=30>

GAC spol. s.r.o.: *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. [online]. Praha: 2009. [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho>

Katalog podpůrných opatření: *Sociální znevýhodnění*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. © 2015 – 2019 [cit. 2019-06-04]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>

Liga lidských práv. *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. [online]. Brno: Liga lidských práv, 2007. s. 14. [cit. 2019-04-27]. Dostupné z: <http://llp.cz/publikace/zakladni-vzdelavani-romskych-deti/>

MAREŠ Petr. *Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení*. [online]. In: Sociologický časopis. 3/2000. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2000. s. 285-298. ISSN 2336-128X [cit. 2019-04-25]. Dostupné z: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/65-sociologicky-casopis-3-2000/1157>

MEDIAN in Úřad vlády ČR: *Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí* (na datech UNDP ROMA STUDY 2011): Výzkumná práva [online]. Praha: 30.1.2015, s. 9 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/tiskove-informace/Vyzkum---Vzdelani-a-pracovni-aktivita---od-ag--Median.pdf>

MPSV: *Pomoc v hmotné nouzi*. [online]. Praha: [cit. 2019-06-24]. Dostupné z: <https://portal.mpsv.cz/soc/hn/obcane/obecne>

MŠMT: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015-2020*. [online]. Praha: 2015. s. 85. [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

MV ČR: *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení*. [online]. Praha: Ministerstvo vnitra, 2009. s. 64. [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/bezpecnostni-hrozby-337414.aspx?q=Y2hudW09NA%3d%3d>

PÁCHOVÁ, Anna a Miroslav Rendl. *Proč romské děti selhávají v inteligenčních testech?* [online]. In: Časopis Pedagogika, 1/2013. Praha: 2013. ISSN 2336-2189. [cit. 2019-05-25]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=21010&lang=cs>

Statistické ročenky školství MŠMT: 2017/2018 – výkonové ukazatele. [online]. *B.2.1.1.Přípravné třídy ZŠ. – školy, třídy, děti/dívky – podle území*. [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Statistické ročenky školství MŠMT: 2017/2018 – výkonové ukazatele. [online]. C.1.20.1.Základní vzdělávání – školy, žáci opakující ročník po ročnících – podle území. [cit. 2019-05-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

ŠOTOLOVÁ Eva. *Segregovaná výuka romských dětí v České republice a Slovenské republice s důrazem na romský jazyk*. [online]. In: Speciální pedagogika. 026/1, Praha: 2016. ISSN 1211-2720. [cit. 2019-06-15]. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1600>

ŠVEC, J., *Příručka pro sociální integraci*. [online]. Úřad vlády ČR: odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2010. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/Co-je-socialni-vyloucení>

Úřad vlády ČR: *Doporučení Národní romské platformy III pro implementaci Strategie romské integrace do roku 2020*. [online]. Praha: 2018. s. 31. [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Doporuceni-Narodni-romske-platformy-III-pro-implementaci-Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

Úřad vlády ČR: *Strategie romské integrace do roku 2020*. [online]. Praha: 2015. s. 108 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

Úřad vlády ČR: *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2017*. [online]. Praha: 2018. s. 65. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2017-168061/>

VÚPSV in MPSV: *Metodika strategie potlačování chudoby a sociálního vyloučení v České republice*. [online]. Brno: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2013. s. 149. [cit. 2019-04-29]. Dostupné z: <http://mpsv.cz/cs/17714>