

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

**Vlivy působící na školní úspěšnost romských dětí žijících v prostředí
sociálního vyloučení**

Bc. Radek Vorlíček

Diplomová práce

2013

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Radek Vorlíček**
Osobní číslo: **H11097**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Vlivy působící na školní úspěšnost romských dětí žijících v prostředí sociálního vyloučení**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je popsat determinanty školní úspěšnosti romských dětí žijících v sociálně vyloučeném prostředí. Výzkum bude smíšeného typu. V tomto případě kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu umožňuje lepší pochopení výzkumného problému. V práci budou zahrnuta data z již dříve provedených výzkumů. Veškeré poznatky pocházející z terénního výzkumu budou konfrontovány s odbornou literaturou k danému tématu. Přínosem práce je sběr poznatků týkající se školní úspěšnosti/neúspěšnosti romských dětí.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury: **viz příloha**

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **28. března 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2013**

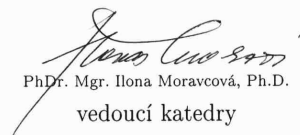


prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.

děkan

 **Univerzita Pardubice**
Fakulta filozofická
532 10 Pardubice, Studentská 84

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. října 2012

Příloha zadání diplomové práce

Seznam odborné literatury:

ALLPORT, Gordon Willard. O povaze předsudků. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2004. 574 s. ISBN 80-7260-125-3.

BOŘKOVCOVÁ, Máša. Romský etnolekt češtiny: případová studie. Praha: Signeta, 2006. 130 s. ISBN 80-903325-3-6.

ERIKSEN, Thomas Hylland. Antropologie multikulturních společností : rozumět identitě. Vyd. 1. Praha : Triton, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

GAC spol. s r. o. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit: sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Praha, 2009. 69 s. [cit. 13.2.2012]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1627_1.1/

GAC spol. s r. o.; Nová škola o. p. s. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Praha, 2006. 117 s. [cit. 20.1.2012]. Dostupné z: www.gac.cz/documents/.../GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

GAY Y BLASCO, Paloma. Gypsies in Madrid: Sex, Gender and the Performance of Identity. First published in 1999 by Berg Editorial offices: 150 Cowley Road, Oxford OX4 1JJ, UK. 190 s. ISBN 1 85973 253 4.

GOFFMAN, Erving. Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.

JAKOUBEK, Marek. Cikáni a etnicita. Vyd. 1. Praha : Triton, 2008. 403 s. ISBN 978-80-7387-105-5.

JAKOUBEK, Marek.; HIRT, Tomáš. "Romové" v osidlech sociálního vyloučení: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

KATRŇÁK, Tomáš. Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KOPŘIVA, Karel. Lidský vztah jako součást profese. Vyd. 2. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 978-80-7367-922-4.

MAREŠ, Petr. Sociologie nerovnosti a chudoby. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

PÁVKOVÁ, Jiřina. [et al.] Pedagogika volného času : [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]. 3., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. 231 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga.; ŠMÍDOVÁ, Olga. Sociální konstrukce nerovností pod

kvalitativní lupou. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 269 s. 978-80-7419-015-5.

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Vyd. 3., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman.; ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Prohlášení autora

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Radek Vorlíček

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěl poděkovat vedoucímu diplomové práce prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za jeho cenné rady a připomínky, díky kterým jsem vymodeloval konečnou podobu diplomové práce. Zároveň děkuji ředitelce občanského sdružení Darjav Bc.Věře Horváthové, že mi umožnila realizovat výzkum v prostředí nízkoprahového klubu.

Při této příležitosti bych rád také poděkoval všem blízkým za morální podporu, kterou mi poskytovali nejen při zpracování diplomové práce, ale také během celého studia. Obzvláště velké poděkování patří mojí mamce a mému bratrovi za to, že mi umožnili studovat na vysoké škole. Speciální poděkování si zaslouží moje drahá teta za precizní jazykovou korekturu, bez níž by moje práce nespátřila světlo světa. Nesmím také při poděkování zapomenout na moji kouzelnou přítelkyni, která mi dodávala sílu a energii v průběhu psaní mé diplomové práce.

ANOTACE

Cílem práce je popsat determinanty školní úspěšnosti romských dětí žijících v sociálně vyloučeném prostředí. Výzkum bude smíšeného typu. V tomto případě kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu umožňuje lepší pochopení výzkumného problému. V práci budou zahrnuta data z již dříve provedených výzkumů. Veškeré poznatky pocházející z terénního výzkumu budou konfrontovány s odbornou literaturou k danému tématu. Přínosem práce je sběr poznatků týkající se školní úspěšnosti/neúspěšnosti romských dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Romský žák; sociální vyloučení; školní úspěšnost

TITLE

The factors affecting school performance of Roma children living in social exclusion

ANNOTATION

The aim of this paper is description of determinants of school success of Roma children living in socially excluded background. The research will be of a mixed type; in this case quantitative and qualitative approach, which helps better understanding of the research issue. This paper includes data collected for previous researches. All research findings coming from fieldwork is confronted with literature written on the topic. Contribution to this paper is a collection of findings related to school un/ successes of Roma children.

KEYWORDS

Roma pupil; social exklusion; school successes

OBSAH

1 ÚVOD	17
1.1.1 Struktura diplomové práce	18
1.1.2 Diskurzy vznášející se nad tématem	19
2 METODOLOGIE	22
2.1.1 Místo realizace výzkumu	22
2.1.2 Metody sběru dat.....	23
2.1.3 Sběr dat	23
2.1.4 Interpretace dat.....	25
2.1.5 Etické aspekty	26
3 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOST	27
3.1 RODINA	27
3.2 ŠKOLA	32
3.2.1 Předškolní vzdělávání	32
3.2.2 Vzdělávání na základních školách, Základní škola Svitavy – Lačnov	34
3.2.3 Přeřazování romských žáků do základních škol praktických	36
3.2.4 Přechod na střední školu	38
3.2.5 Asistent pedagoga pro sociokulturně znevýhodněné žáky	39
3.2.6 Vliv předsudků a stereotypů na vzdělávání romských dětí	40
3.2.7 Segregace ve vzdělání	40
3.2.8 Přístupy a metody zmírňující školní neúspěšnost.....	42
3.3 JEDNOTLIVEC	43
3.3.1 Absence romských dětí	43
3.3.2 Nízké profesní aspirace	44
3.3.3 Sociokulturní handicap.....	45
3.4 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ	45
3.4.1 Specifika výchovy v rodinách žijících v sociálním vyloučení	46
3.4.2 Sociálně patologické jevy.....	46
3.5 STÁT	47
3.5.1 Afirmativní akce (pozitivní diskriminace)	47
3.5.2 Rovný přístup ke vzdělávání	49
3.5.3 Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015	50
4 NEZISKOVÁ ORGANIZACE: OBČANSKÉ SDRUŽENÍ DARJAV	53
4.1 DOUČOVÁNÍ	54
4.1.1 Doučování z matematiky a z českého jazyka	60
4.1.2 Jak pohlaví ovlivňuje doučování?	61
4.1.3 Věk a doučování.....	62
4.1.4 Jaké školy navštěvují děti, které docházejí na doučování?.....	63
4.1.5 Získání zpětné vazby	64
4.1.6 Evaluace doučování.....	65
4.2 PROJEKT „ROVNÉ ŠANCE“ – PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	66
4.3 AKTIVITY, KTERÉ MOHOU MÍT POZITIVNÍ DOPAD NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	68
4.3.1 Romský debatní klub.....	68
4.3.2 Trávení volného času na počítačích a počítačová gramotnost.....	68

5	ZÁVĚR	69
6	BIBLIOGRAFIE.....	72
7	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

SEZNAM ILUSTRACÍ A TABULEK

Graf 1 <i>Počet dětí, kteří navštěvují/nenavštěvují doučování</i>	55
Graf 2 <i>Doučované předměty</i>	60
Graf 3 <i>Gender a doučování</i>	61
Graf 4 <i>Věk a doučování</i>	62
Graf 5 <i>Věk a nezájem o doučování</i>	63
Graf 6 <i>Druh školy a doučování</i>	63
Graf 7 <i>Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční náklady na ztrátu produktivity</i>	85
Graf 8 <i>Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční fiskální náklady</i>	86
Graf 9 <i>Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu</i>	88
Graf 10 <i>Vliv přípravného ročníku na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu</i>	89
Graf 11 <i>Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu</i>	90
Graf 12 <i>Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu</i>	95
Graf 13 <i>Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, podle ročníku</i>	96
Graf 14 <i>Absence romských dětí</i>	98
Graf 15 <i>Profesní aspirace romských dívek a chlapců</i>	99
Graf 16 <i>Prospěch z českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu</i>	103
Graf 17 <i>Prospěch z matematiky na školách hlavního vzdělávacího proudu</i>	104
Tabulka 1 <i>Přehled užívaných pojmů – koncepce a jiné právně nezávazné dokumenty</i>	83
Tabulka 2 <i>Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva</i>	84
Tabulka 3 <i>Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol</i>	94

Obrázek 1 <i>Základní škola Svitavy – Lačnov: Ukázka týdenních vzdělávacích plánů</i>	91
Obrázek 2 <i>Základní škola Svitavy – Lačnov: Požadavky na žáka</i>	92
Obrázek 3 <i>Základní škola Svitavy – Lačnov: Ukázka slovního hodnocení</i>	93
Obrázek 4 <i>Občanské sdružení Darjav: Záznam doučování</i>	102
Seznam 1 <i>Seznam nejznámějších mýtů o Romech</i>	87
Schéma 1 <i>Vztahy mezi jednotlivými spádovými školami</i>	97

TERMINOLOGIE

A. SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A SOCIÁLNĚ VYLOUČENÁ LOKALITA

Termín sociální vyloučení označuje **situace, kdy se určitá skupina obyvatel dostane do jisté formy izolace** od ostatních členů společnosti. Většina obyčejných lidí si však pod sociálním vyloučením představuje něco negativního, co je spjato s negativními jevy a sociální deviací a patologií. Sociální vyloučení má v tomto případě pejorativní nádech. Například sociálně vyloučená lokalita v Husově ulici v Pardubicích je negativně proslulá čtvrť, o které se povídají hrůzostrašné historky. Přitom málokdo z těchto vypravěčů tam byl, aby viděl, jaká je skutečnost. Pravdou ale zůstává fakt, že se mediálně jedná o špatnou adresu. Tu si všichni obyvatelé s sebou nesou, ať už jdou kamkoliv - shánět práci anebo do školy. O dětech z této lokality se mluví jako o „dětech z husovky“.

Odborníci se však od toho pojetí snaží oprostit a chápou sociální vyloučení neutrálně jako **specifický komplex vnějších i vnitřních podmínek života, které determinují a zároveň znovu spolureprodukuje určité vzorce chování a životní strategie**. (Jakoubek, Hirt 2006) Zároveň považují koncept **sociální vyloučení za multidimenzionální**, poněvadž obsahuje ekonomické, kulturní a sociální, symbolické, prostorové, politické dimenze, které jsou často většinou vzájemně propojeny. (Toušek 2006)

Sociálně vyloučené lokality se za několik posledních let staly nejvýznamnějším **zdrojem narušení sociální soudržnosti** české společnosti. Z hlediska negativních dopadů na soudržnost společnosti se sociální vyloučení v České republice týká především části romské minority.¹ (Gac 2010a) Sociálně vyloučená lokalita působí jako magnet, který vtahuje české občany romského původu. V České republice je přes **310 sociálně vyloučených lokalit, které se nacházejí v 167 obcích**. Skutečný počet obyvatel není znám, ale studie (Gac 2010a) odhaduje, že **v současnosti žije ve vyloučených enklávách více než polovina všech českých občanů romského původu** (cca 75 – 100 tisíc lidí). Neexistují však žádná absolutně

¹ „Ohrožení sociálním vyloučením lze vymezit čtyřmi faktory: (i) Odmítnutím majoritní společnosti integrovat určité jednotlivce nebo kolektivity na základě jejich kulturní, náboženské nebo jiné odlišnosti. (ii) Odmítnutím určitých jednotlivců nebo kolektivů integrovat se a jejich tendence vytvářet separované a uzavřené (...) enklávy. (iii) Osobními charakteristikami vylučovaných osob, jako je nízká úroveň jejich kapitálů (ekonomického kapitálu, vzdělání a sociálního kapitálu), nebo nekompatibilita jejich kapitálů s kapitálem majoritní společnosti. (iv) Strukturálními faktory bránícími integrovat se (nezávisle na jejich vůli integrovat se i na vůli majoritní společnosti).“ (Gac 2010a, s. 11)

spolehlivá fakta, která by přesně popisovala etnické složení sociálně vyloučených lokalit. Přesto můžeme obecně říci, že v sociálně vyloučených lokalitách žije významný počet Romů.

B. SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ, SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍ PROSTŘEDÍ A ROMSKÉ PROSTŘEDÍ

V tzv. školském zákoně, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Česká republika 2004), je v § 16 sociální znevýhodnění definováno jako:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- c) nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky.

Ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Česká republika 2011), je v § 1 uvedeno, že za žáka se sociálním znevýhodněním se považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Navzdory těmto definicím školy, školská poradenská zařízení a další vzdělávací instituce mají dlouhodobě problémy se zařazováním žáků do kategorie sociálního znevýhodnění. **Neexistují totiž závazná kritéria, podle kterých by bylo možné sociální znevýhodnění „diagnostikovat“.**

„Sociální znevýhodnění je pro nás nové a je to velké téma, protože nemáme žádné nástroje, jak s ním efektivně pracovat. Jak takové dítě odlišit nebo popsat. Můžeme si něco myslet, ale nedokážeme to specifikovat.“ Ředitelka pedagogicko-psychologické poradny v Ostravě (Amnesty International 2009, s. 42)

Navíc **sociální znevýhodnění bývá často zaměňováno s jinými pojmy**, což celou situaci hodně komplikuje. Obecně můžeme říci, že v rámci školských dokumentů je užíváno několik kategorií, které souvisejí s problematikým vymezením pojmu sociálního znevýhodnění. Jedná se především o pojmy:

- dítě/žák ze sociokulturně znevýhodňující prostředí
- dítě/žák se sociálním znevýhodněním
- romské prostředí či romský žák/komunita/lokalita
- rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statutem

Sociokulturně znevýhodňující prostředí: Podle vládní Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání je za sociokulturně znevýhodňující prostředí považováno “takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu”. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2005)

„Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí jsou zahrnuti děti, jejichž rodina je nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu; vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný; rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí; žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená; rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti; v rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk, nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny) či na úrovni argotu, nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny.” (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2005, s. 4)

Pojem „sociokulturní znevýhodnění“ v sobě zahrnuje kulturní dimenzi, (bere se např. v potaz role romského etnolektu češtiny - žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka), nicméně pojem obsahuje hodnotící perspektivy a také skrytý etnocentrismus. **Pojem romské prostředí či romský žák/komunita/lokalita** vychází z čistě etnické definice situace, čímž možný sociální problém etizuje. Zároveň předpokládá, že jakákoliv romská skupina tvoří automaticky romskou komunitu, čímž skrytě upírá jejím členům právo zvolit si jinou (ne-romskou) identitu. Mimo jiné se v některých školských dokumentech objevuje vymezení **rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statutem**, čímž je problematika sociálního znevýhodnění redukována na problém ekonomického rázu, spočívající v nedostatku financí (viz Příloha 1 *Tabulka 1: Přehled užívaných pojmů - koncepce a jiné právně nezávazné dokumenty*). (Cerop 2010b)

Některé programy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy dokonce výše zmíněné kategorie spojují dohromady v jeden celek. Například v programu **Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků** středních škol a studentů vyšších odborných škol na září –

prosinec 2011² jsou poskytovány dotace na zajištění finanční a materiální podpory vzdělávání romských žáků a studentů ve středních školách, vyšších odborných školách a konzervatořích, jejichž rodinám působí náklady spojené se středním nebo vyšším odborným vzděláváním finanční obtíže.

Všimněme si, že existují pojmy, které pokrývají stejnou cílovou skupinu. Pojem dítě/žák ze sociokulturně znevýhodňující prostředí může být určený primárně pro romské děti, a podobně tak pojem romské prostředí či romský žák/komunita/lokalita může být určený pro děti sociokulturně znevýhodněné. Dle mého názoru dochází v mnoha případech jen k nahrazení slůvka sociokulturně znevýhodněný za romský. Navíc není zřejmé, na základě jakých kritérií lze definovat výše zmíněné pojmy. Dítě/žák ze sociokulturně znevýhodňující prostředí, dítě/žák se sociálním znevýhodněním, a romské prostředí či romský žák/komunita/lokalita. Tento fakt způsobuje komplikace například u některých vládou navrhovaných opatření (Viz kapitola o strategii boje proti sociálnímu vyloučení, kde pojednávám o tom, že nevhodná definice sociálního znevýhodnění, může zkomplikovat chystané opatření, týkající se normativů pro žáky se sociálním znevýhodněním.).

C. ROMSKÝ ŽÁK/ ROMSKÁ ŽÁKYNĚ

Z etnického hlediska definovat romského žáka je poměrně obtížné. I když je etnicita mým oblíbeným tématem, tak si netroufám přijít s vlastní definicí romského žáka/žákyně. Domnívám se, že pro mé účely postačí široce rozšířená definice, se kterou přišla společnost Gabal, Analisis & Consulting.

„Za romského žáka/romskou žákyni považujeme člověka, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil(a), a/nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. V analýze vycházíme především z druhé části definice, toto vymezení pojmu reflektuje společenskou skutečnost, že připsané romství může být jednou z příčin sociálního znevýhodnění.“ (Gac 2009, s. 11)

2 Více se lze o programu dočíst na internetových stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy <http://www.msmt.cz/socialni-programy/podpora-socialne-znevychodnenych-romskych-zaku-strednich-skol>

1 ÚVOD

Můj zájem vypracovat diplomovou práci v oblasti školní (ne)úspěšnosti romských dětí vznikl zcela přirozeně, neboť se v této oblasti již delší dobu pohybuji. Téměř tři roky působím v občanském sdružení Darjav (jako stážista, dobrovolník, lektor vzdělávacích a volnočasových aktivit a kontaktní pracovník pro školy). Občanské sdružení Darjav pomocí doučování pomáhá dětem zvládat školní povinnosti. V této organizaci však doposud nikdo nezmapoval situaci dětí, které docházejí na doučování. Právě tato skutečnost pro mě byla velkou motivací a impulzem pro vyplnění této mezery. Doučování se tak do jisté míry stalo ústředním tématem mé diplomové práce. Za dobu mého působení v občanském sdružení Darjav jsem se stal svědkem školní úspěšnosti i neúspěšnosti romských dětí. Seznámil jsem se s problémy, se kterými se děti potýkají. Získaných zkušeností jsem chtěl využít, a proto jsem si vybral téma, které je mi blízké. Volbu tématu ale ovlivnila i ta skutečnost, že vzdělání romského etnika je na velmi nízké úrovni.³ Tento fakt na mě zapůsobil a tak jsem začal přemýšlet, jaké vlivy úspěšnost či neúspěšnost ovlivňují. Nedlouho poté jsme si ve škole měli vybrat téma na diplomovou práci a já se rozhodl, že informace o doučování rozšířím o teoretický přehled všech možných vlivů, které působí na školní (ne)úspěšnost.⁴ Tím jsem zastřešil své téma. Doučování realizované v nízkoprahovém zařízení budu analyzovat jen jako jeden z možných vlivů. Tyto zmíněné skutečnosti se promítly do stanovení cílů diplomové práce.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat determinanty školní úspěšnosti romských dětí žijících v sociálně vyloučeném prostředí. Od hlavního cíle je odvozena i moje **výzkumná otázka**: Jaké vlivy působí na školní úspěšnost romských dětí žijících v prostředí sociálního vyloučení?

³ Pro představu uvedme, že 40,6% romského obyvatelstva má základní a nedokončené učňovské vzdělání, 10,1% má neukončené základní vzdělání, 15,8% má zvláštní školu a 20,7% je vyučeno (viz Příloha 2 *Tabulka 2: Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva*). (Navrátil 2003, s.136)

⁴ Za neúspěšného můžeme považovat takového žáka, který není schopen zvládnout požadavky školy (Kolář, Šikulová 2005). Budeme-li se držet této teze, tak za úspěšného můžeme považovat takového žáka, který je schopen zvládnout požadavky školy. V tomto smyslu někteří autoři nepoužívají termín školní úspěšnost, ale preferují spíše pojem školní zdatnost. Například Hrabal (2002, s. 45) tvrdí, že školní zdatnost označuje soubor sociopsychických, předmětných i procesálních dispozic, které žákovi umožňují plnit požadavky školy a realizovat tak více či méně úspěšně roli žáka ve vyučování.

Dílčím cílem je zmapovat a zanalyzovat veškeré informace týkající se doučování, realizovaného v občanském sdružení Darjav. Především se snažím nalézt odpověď na níže zmíněné specifické otázky: (i) Má doučování pozitivní dopad na školní úspěšnost romských dětí? (ii) Jaké konkrétní výsledky má doučování a jak jej děti vnímají? Má podle nich nějaký smysl? (iii) Jaké děti mají potřebu navštěvovat doučování? Jakého jsou věku? Jakého jsou pohlaví? Ovlivňuje pohlaví doučování? Jaký je vztah mezi těmito dvěma veličinami? Jaké typy škol děti navštěvují?

Osobním cílem je sepsat smysluplnou práci, která svým výsledkem pomůže pracovníkům občanského sdružení Darjav lépe se orientovat v prostoru nepřehledných vlivů, působících na školní úspěšnost romských dětí. Zároveň bude popisovat situaci romských dětí, navštěvujících zmiňované občanské sdružení.

Ve vztahu k cíli své práce jsem si stanovil jednu **primární hypotézu**, kterou se budu snažit svým výzkumem verifikovat nebo falzifikovat. Hypotéza zní následovně: Dlouhodobé doučování realizované v občanském sdružení Darjav má pozitivní dopad na školní úspěšnost romských dětí.

1.1.1 Struktura diplomové práce

Na počátku své práce jsem si stanovil, že nebudu uměle rozdělovat práci na teoretickou a praktickou část. Důvodem měla být větší snaha provázat teorii s fakty. Musím ale přiznat, že se mi vše nepovedlo úplně podle mých představ. Práce je spíše strukturována z teoretické roviny směrem k rovině praktické (třetí kapitola je de facto teoretická, čtvrtá kapitola vychází spíše z empirických dat). Snažil jsem se nalézt vhodnou míru mezi explanací a deskripcí. Práce by neměla být pouze popisná, ale měla by mít i charakter vysvětlovací (např. jak daný vliv působí na školní úspěšnost). Z hlediska grafických úprav je třeba říci, že kurzívou a ohraničením (svislá dvojitá čára) označuji takové informace, které jsou převzaty z mého deníku a které jsou přepsány z nahrávacího zařízení. Součástí diplomové práce je také datový soubor, obsahující veškeré výpočty, vytvořený v programu Microsoft Office Excel.

Nyní přistoupím k obsahu jednotlivých částí práce. V kapitole o metodologii uvádím mnou vybrané metody, výzkumné postupy, sběr a interpretaci dat. Zároveň popisují, jaké etické aspekty byly během výzkumu dodržovány. Třetí kapitola obsahuje pomyslný seznam vlivů, které působí na školní (ne)úspěšnost. Tato část práce mapuje místa, kde všude bychom měli hledat příčiny úspěchu a neúspěchu romských chlapců a dívek. Kapitola se snaží

pojmout celou problematiku komplexně a na otázku školní (ne)úspěšnosti je nazíráno z různých úhlů pohledu. Informace čerpám z několika nejvýznamnějších výzkumů a studií, které byly v poslední době v České republice realizovány.⁵ Jedná se o kapitolu převážně teoretickou, oproti následující, která vychází spíše z empirických dat.

Ve čtvrté kapitole popisují, jakou roli může sehrát nezisková organizace v oblasti školní úspěšnosti a neúspěšnosti romských žáků a žákyň. Na příkladu občanského sdružení Darjav ukazují, jak lze prostřednictvím doučování pomoci romským žákům zvládat školní povinnosti. Rovněž odpovídám na specifické otázky, které jsou zmíněny v úvodu mé práce (jaký má doučování dopad na školní úspěšnost romských dětí, jak děti vnímají doučování a jaký má podle nich smysl). Zároveň analyzuji, jaké děti mají potřebu navštěvovat doučování a jak doučování probíhá. Kapitola obsahuje také otázky, týkající se vnitřní a vnější motivace ke vzdělání, evaluace doučování a syndromu neúspěšného žáka. Jedna podkapitola je zaměřena i na nový projekt občanského sdružení Dajrav, který podporuje vzdělávání romských žáků. Druhá se zabývá dalšími aktivitami nízkoprahového klubu, které mohou mít kladný vliv na školní úspěšnost romských dětí. Své myšlenky většinou formuluji na základě dlouholetého působení v občanském sdružení Darjav. Opírám se o prožitě zkušenosti z terénu a některé teze jsou odvozeny z rozhovorů, které jsem uskutečnil s romskými dětmi z tohoto střediska.

1.1.2 Diskurzy vznášející se nad tématem

Nyní bych chtěl načrtnout širší souvislosti, které se dotýkají mého tématu. Osobně se domnívám, že dochází k **politizaci celého problému** spjatého se sociálním vyloučením, potažmo i se vzděláváním Romů. Různé zájmové skupiny a instituce zastávají odlišná stanoviska a navzájem spolu soupeří o finanční zdroje.⁶ V posledních letech nabývá

⁵ Existuje několik zásadních výzkumných zpráv a studií (Gac 2010b, Gac 2009, Gac 2007, Člověk v tísni 2009, Univerzita Karlova 2009, Amnesty International 2009, Nikolai 2007 a Pekárková 2010), které obsahují podstatné školní i mimoškolní informace týkající se romských žáků a žákyň pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Podstatné informace přináší také nový projekt Cesta k rovným příležitostem: možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Výstupem projektu jsou zejména výzkumné zprávy z analýzy faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému (Cerop 2010a), analýzy institucionálních podmínek integrace sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému (Cerop 2010b), analýzy potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem (Cerop 2010c), dále pak příručky pro pedagogické pracovníky škol a školských zařízení (Cerop 2011a, 2011b a 2011c). Díky výše uvedeným výzkumným studiím jsem získal nejenom podstatné poznatky o daném tématu, ale s jejich pomocí jsem se dokázal lépe zorientovat na poli vzdělávací úspěšnosti romských dětí.

⁶ Existují velké rozpory mezi Radou pro záležitosti romské menšiny a Agenturou pro sociální začleňování v romských lokalitách. Na pozadí tohoto konfliktu se odehrává soupeření o ovládnutí kontroly nad značným

na významu romská **etnopolitika**, jež má své zastánce (např. Barša 2005) a odpůrce (např. Jakoubek 2004).⁷

Mezi odborníky také nepanuje shoda jak chápat problém sociálního vyloučení. Jedná se o **sociální nebo o etnický problém**? Odtud pramení i rozepře, jak by se tento problém měl řešit.⁸ Organizace Člověk v tísni a mnozí autoři (Jakoubek 2004, Jakoubek, Hirt 2006) poukazují spíše na to, že se jedná o problém sociální.⁹ Do jisté míry se zde rozchází i **pohled levicové a pravicové politiky**. Zejména levicová politika obhajuje sociální stát a mluví o boji s chudobou. Naopak pravice poukazuje na dysfunkčnost sociálního systému, zdůrazňuje boj proti zneužívání sociálních dávek a útočí na sociální stát, který dle pravicově zaměřených politiků vytváří závislost na sociálních dávkách.

Otázkou také zůstává, jakou roli hraje vzdělání v naší společnosti.¹⁰ Na jednu stranu může být chápáno jako nástroj redukující nerovnost, jako nástroj společenského vzestupu. Vzdělání umožňuje získat hodnotnou pozici ve společnosti. Na druhou stranu můžeme chápat vzdělání jako nástroj reprodukce nerovností, jako systém, který legitimizuje nerovnosti. (Mareš 1999, s. 35-36) Většina odborníků na problematiku sociálního znevýhodnění se shodne, že deficit vzdělání je jedním z hlavních faktorů v pozadí vzniku a mezigeneračního přenosu sociálního vyloučení Romek a Romů. (Gac 2009, s. 5) V této souvislosti je odstranění deficitu vzdělání považováno za nezbytný krok, který by vyvázal mnoho Romů z pasti chudoby a sociálního vyloučení.

Chtěl bych také zdůraznit skutečnost, že **existuje mnoho úhlů pohledu, jak se na problém školní (ne)úspěšnosti můžeme podívat**. Panuje zde významný rozdíl mezi tím, jak problém vnímá **veřejnost** a jak **odborníci**. Rovněž odborníci se dívají na problém skrze

objemem finančních prostředků, dále je patrný rozdíl mezi odlišnými přístupy k řešení problému sociálního vyloučení (široce definovaný koncept sociálního vyloučení vs. etnický koncept). (Dic 2012)

⁷ Jakoubek (2004) kritizuje současnou romskou etnopolitiku a romské elity, když říká, že za údajnými představiteli Romů se skrývá někdo, kdo čerpá výhody od institucí většinové společnosti a zájmy ostatních Romů jsou mu ukradené.

⁸ Já osobně se domnívám, že je potřeba hledat kompromis na obou stranách, neexistuje zde volba buď koncept sociálního vyloučení a nebo etnický koncept. Rozhodující jsou takové programy, jež mají skutečně pozitivní dopady na obyvatele sociálně vyloučených lokalit.

⁹ Jakoubek se domnívá, že se nejedná o problém etnický, nýbrž o problém sociální. Z toho důvodu má být multikulturalismus nahrazen sociální prací. Stát by již měl přestat finančně podporovat utváření umělé etnické kultury českých Romů a místo toho začít potírat kulturu chudoby, která kvete v zónách sociálního vyloučení. Vláda by tak podle něj měla obrátit priority a část prostředků věnovaných doposud na etnické povznesení Romů převést na potírání sociálního vyloučení. (Barša 2005, s. 11)

¹⁰ Uvědomuji si, že od roku 1989 ekonomická hodnota vzdělání v české společnosti neustále stoupá. Sociologicky je dokázáno, že úroveň dosaženého vzdělání má na snížení rizika nezaměstnanosti v české republice relativně silný vliv. (Matějů, Straková 2006, s. 96)

svoji optiku. Například **pedagog** vidí problém školní neúspěšnosti romských dětí především na straně rodiny. **Sociolog** poukazuje na to, že nelze hledat chybu jenom v klimatu rodiny, ale i ve struktuře společnosti, ve školském systému. **Antropolog** často vidí problém z emického hlediska (snaží se o popis problému z perspektivy samotných aktérů, v tomto případě dětí). **Ekonom**a zajímají finanční náklady a ztráty.¹¹ **Historik** se zabývá dějinami Romů. **Psycholog** se zaměřuje především na jedince, věnuje zvýšenou pozornost lidskému chování, motivaci, interpersonálním vztahům a biologicko-psychologickým faktorům školní neúspěšnosti. **Právník** se zajímá o to, jak je daná tematika zakotvena v právním řádu ČR a jaké změny je třeba vykonat, aby jedinci nebyla upírána např. občanská práva a práva na vzdělání. **Resocializační pedagog** chápe proces resocializace prostřednictvím vzdělávání jako možnost, jak začlenit vyloučené romské jedince zpět do společnosti.

Je zřejmé, že jsem ve své práci pravděpodobně nezaznamenal všechny možné vlivy, které školní úspěšnost ovlivňují. Uvědomuji si, že popisuji zejména ty vlivy, které se mi jeví jako podstatné. Jedná se o mou perspektivu, která je ovlivněna mým vystudovaným oborem a samozřejmě i oborem, který v současné době studuji. Každý odborník by mohl zdůrazňovat jiné vlivy.¹² Z hlediska sebereflexe si také uvědomuji, že některý akademický pohled/přístup je mi bližší a jiný zase vzdálenější. V diplomové práci se například příliš nezabývám psychickými dispozicemi, které také ovlivňují školní zdatnost a výkonnost žáka. Domnívám se, že tato oblast je zejména doménou psychologů. Z toho důvodu spíše odkazuji na autory, kteří se těmito otázkám podrobně věnují.¹³ Nebudu ani provádět sondu do historie vzdělávání Romů, protože dle mého názoru již mnoho autorů tuto tematiku podrobně prostudovalo.¹⁴

¹¹ Světová banka si nechala zpracovat studii, která dokazuje, že nízká úroveň vzdělání Romů se spolupodílí na exkluzi Romů z pracovního trhu, což následně vede k ekonomickým a fiskálním ztrátám (viz Příloha 3 *Graf 7: Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční náklady na ztrátu produktivity*; Příloha 4 *Graf 8: Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční fiskální náklady*). Podle autorů této studie bychom těmito ztrátám mohli předejít, kdyby Romové v produktivním věku měli lepší a delší vzdělání. Z tohoto úhlu pohledu je investice do kvalitního vzdělání ekonomicky inteligentním rozhodnutím. (Laat 2010)

¹² Například Eva Šotolová považuje za hlavní příčiny školní neúspěšnosti romských dětí zejména odlišný jazykový vývoj dítěte, odlišnou kvalitu plnění funkce rodinné výchovy, u některých Romů nedocení významu vzdělání, nedostatečná příprava na školu, nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin a nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami. (Šotolová 2008, s. 51-60)

¹³ Jedním z nich je například Vladimír Hrabal (2002), který se ve své knížce zabývá, jaký je vztah psychických dispozic a rozumových schopností ke školní zdatnosti. Dalším autorem je například Kohoutek (2009), který se věnuje psychologii školní úspěšnosti a neúspěšnosti. Jiní autoři, například Čáp (2007) a Vágnerová (2008, 1997), přinášejí podnětné informace z oblasti psychologie a pedagogické psychologie.

¹⁴ Dějinami Romů se zabývá například Nečas (2002), Horváthová (2002), Navrátil (2003) a Hübschannová (2002).

2 METODOLOGIE

V této kapitole budu popisovat, v jakém prostředí a jakými metodami byl uskutečňován sběr dat. Zároveň se dotknu otázky interpretace dat a neopomenu se vyjádřit i k etickým aspektům.

2.1.1 Místo realizace výzkumu

Hlavním místem mého výzkumu bylo občanské sdružení Darjav, které sídlí v Pardubicích. Pouze na dva dny jsem změnil lokalitu mého výzkumu a to v případě, kdy jsem navštívil Základní školu Svitavy – Lačnov.

Základní škola Svitavy – Lačnov

Ve druhém semestru jsem byl na praxi v Agentuře pro sociální začleňování. Díky tomu jsem se mohl 30. dubna 2012 zúčastnit konference s názvem „Společné vzdělávání - právo, pedagogika, strategie a praxe“, kterou agentura spolupořádala. V rámci odpoledního bloku měla skvělou prezentaci ředitelka Základní školy Svitavy – Lačnov,¹⁵ která mě natolik zaujala, že jsem se rozhodl v této škole uskutečnit dvoudenní pozorování. Školu jsem považoval za ideální místo pro můj výzkum, což se mi později potvrdilo, protože jsem si rozšířil svůj přehled o dané problematice.

Občanské sdružení Darjav

Můj výzkum se většinou odehrával na půdě občanské sdružení Darjav, které sídlí v sociálně vyloučené lokalitě v Pardubicích. Za dobu mého působení v tomto středisku jsem se seznámil s prostředím sociálně vyloučené lokality a zejména pak s klienty nízkoprahového klubu. Díky tomu byl můj vstup a pohyb v terénu daleko snazší. Klienti mě znali, nebáli se mě a věřili mi. Především děti se ke mně chovaly důvěrně, což by nefungovalo, kdybych byl cizí. Svůj výzkum považuji za naturalistický, odehrával se v přirozeném prostředí, kde se děti obvykle pohybují a kde tráví podstatnou část svého volného času.

¹⁵ Škola patří od roku 2006 mezi Tvořivé školy, od roku 2008 mezi Zdravé školy, od roku 2010 mezi Férové školy. V letech 2009 - 2011 škola získala certifikát Ekoškola. Škola realizuje evropské projekty Partnerství bez předsudků (viz podkapitola o rovném přístupu ke vzdělání), Škola pro život, Tvořivá škola, Mládež v akci.

2.1.2 Metody sběru dat

Díky svému působení v občanském sdružení Darjav jsem měl možnost nahlédnout do interních informací a údajů tohoto občanského sdružení. Získané informace jsem analyzoval a pro jejich doplnění jsem ještě uskutečnil sběr dat pomocí polostrukturovaných a nestrukturovaných rozhovorů. Rovněž některá empirická data vycházejí z mého dlouhodobého pozorování. Svým způsobem „neuvědomované pozorování“ začalo hned v době, kdy jsem poprvé vkročil jako stážista do nízkoprahového klubu (cca před třemi roky). „Uvědomované pozorování“ zhruba před rokem, kdy jsem si zvolil téma své diplomové práce. Od tohoto okamžiku bylo moje pozorování cílevědomější.

Některá data o školní úspěšnosti jsem získal také komunikací s třídními učiteli romských dětí. Jako student, píšící diplomovou práci, by pro mě bylo poměrně obtížné navázat s učiteli kontakt a pravděpodobně i ochotu k diskuzi. Jsem si vědom toho, že díky záštitě neziskové organizace jsem takové riziko podstoupit nemusel.

2.1.3 Sběr dat

Potřebná empirická data byla zjišťována prostřednictvím rozhovorů, které byly kvalitativního typu, časově se pohybovaly v rozmezí od 20 do 50 minut. Preferoval jsem polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor před dotazníkem, protože mými respondenty byly převážně děti. Děti tvořily primární cílovou skupinu mého výzkumu. Rodiče, pedagogové a pracovníci občanského sdružení Darjav tvořili skupinu sekundární. Tomu odpovídá i procentuální dispozice rozhovorů. Celkem jsem realizoval 14 rozhovorů, z toho 10 s romskými dětmi (6 rozhovorů bylo zaznamenáno na diktafon). Pouze 4 respondenti byli ze sekundární skupiny (ředitelka a pracovník občanského sdružení Darjav, dva rodiče romských dětí).

Na základě svých zkušeností jsem zjistil, že dítě často dotazníkům nerozumí. Obvykle mu musí někdo s vyplňováním pomáhat. Odpovědi tak mohou být zkreslené, protože si nemůžeme být jisti tím, zda odpovídá dítě anebo ten, kdo mu radí. V rámci svých předešlých výzkumů jsem rovněž zažil, jak si děti z dotazníku dělají legraci. Občas se i stává, že dítě nechápe smysl dotazníku. Zvláště tam, kde se vyžaduje písemná odpověď je většinou problém, protože dítě mnohdy nedokáže přenést své myšlenky a názory na papír, nedokáže je zformulovat. U tohoto typu dotazníku nepoznáte, zda dítě správně porozumělo otázce.

Rovněž je zde ponechán malý prostor pro vyjádření respondentových myšlenek, které přitom mohou být velmi podstatné.

Z výše uvedených důvodů považuji rozhovor za vhodnější metodu, kdy dítě dokáže (mnohdy kostrbatě, ale přirozeně) popsat své myšlenky, názory a postoje. Podle Gavory (2000) je výhodou rozhovoru jeho přímý kontakt s respondentem, který je zárukou pravdivých a dostatečných odpovědí. Osobně se domnívám, že u dětí to platí dvojnásob. Když dítě delší dobu znáte, je větší pravděpodobnost, že rozeznáte jeho náladu a jeho chování. Zároveň máte větší šanci poznat, kdy je k vám dítě upřímné, kdy lže nebo si z vás dělá legraci. U některých dětí můžete být během dotazování obezřetnější, když víte, jaké má dítě problémy. V tomto případě volíte vhodnější formulaci otázky, protože můžete dopředu odhadnout, na co se dítěte můžete/nemůžete zeptat.¹⁶

Během sběru dat bylo často obtížné najít vhodné místo na rozhovor. Rozhovory s romskými dětmi se uskutečňovaly především v občanském sdružení Darjav nebo v jeho blízkém okolí. Uvědomoval jsem si, že by rozhovory měly probíhat v nějakém příjemném prostředí, kde vás nikdo neruší. „Prostředí, ve kterém se uskutečňuje interview, musí být tiché, klidné, podle možnosti izolované od jiného dění. Přítomnost jiných lidí při interview může navodit nežádoucí reakce respondenta.“ (Gavora 2000, s. 111) Bohužel v sociálně vyloučené lokalitě těžko naleznete tiché, klidné a izolované místo. Musel jsem tak vždy čekat na vhodný okamžik, kdy např. venku na lavičce nikdo nebude. Přesto jsem rozhovor musel i několikrát přerušit, protože během rozhovoru za námi přišly děti.¹⁷

Průběh rozhovoru

Rozhovor byl rozdělen do několika tématických oblastí. První oblast se zabývala tím, jak děti tráví svůj volný čas. Druhou oblastí byly otázky, týkající se občanského sdružení Darjav (z jakého důvodu a jak často děti chodí do střediska a co jim středisko nabízí). Třetí oblastí bylo doučování (z jakých důvodů dítě navštěvuje doučování a s tím spojené souvislosti, zda dítě navštěvuje občanské sdružení Darjav, protože samo chce anebo proto, že to chtějí jeho rodiče.). Další oblast se týkala školy (debatovali jsme o škole, o jednotlivých

¹⁶ Jednu dívku ze druhé třídy vychovává její babička, rodiče dívky s nimi nežijí. Těžko se takové dívky můžete ptát, zda se učí doma s maminkou a tatínkem.

¹⁷ Poblíž lokality se nacházelo jedno tiché místo, ale nepřipadalo v úvahu, lokalitu s dítětem opustit bez souhlasu jeho rodičů.

předmětech, ale i o prospěchu). Děti se mi svěřovaly, s čím jsou spokojené, co jim dělá starost a jak na známky reagují rodiče. Z oblasti školy jsme přešli na otázky týkající se rodiny. S dětmi jsem nejčastěji diskutoval o tom, jak se rodiče zajímají o školu (Zda se vůbec s dětmi baví o škole, zda se s dětmi učí, zda je chválí za dobré známky. Snažil jsem se zjistit, jak rodiče podporují a motivují romského žáka.¹⁸). Poslední oblast se týkala vzdělávání obecně. Zjišťoval jsem, jakou mají děti představu o vzdělávání, zda ho považují za důležité a pod.

2.1.4 Interpretace dat

Mým metodologickým cílem bylo získání validních a objektivních dat, na jejichž základě bych vytvořil co možná nejpravdivější obraz o problematice školní úspěšnosti. Uvědomoval jsem si nutnost triangulace, a z toho důvodu jsem se snažil kombinovat různé metody (rozhovor, diskuze, pozorování, analýza dat) a různá data (data od dětí, učitelů, rodičů. „Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 204) Rozmanitost pohledů mě lákala. Mým prvotním přáním bylo získat rozmanitá data, s jejichž pomocí bych dokázal pojmut celý problém komplexně. Brzy jsem si ale uvědomil, že se jedná o nesplnitelné přání. Můj cíl byl nejenom příliš časově náročný, ale také jednotlivá data představovala nesouvislé střípky, které nešly k sobě poskládat. Jednotlivé perspektivy se mnohdy příliš lišily (např. pohled rodičů versus pohled pedagogů).¹⁹ Data musela projít selekcí a interpretací, přičemž obzvláště interpretace byla obtížná, protože mě tížila i v průběhu psaní diplomové práce.²⁰ Postupem času jsem dospěl k názoru, že je vhodnější si zvolit jednu perspektivu a tu podrobně popsat a analyzovat. Z toho důvodu jsem v průběhu výzkumu začal klást důraz především na perspektivu samotných dětí, protože jich se školní úspěšnost a neúspěšnost nejvíce dotýká. Jak ale správně poukazuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 204), o žádném pohledu nemůžeme říci, že toto je ten správný, ten „pravdivý“.

Takovéto uvědomění je pro mě přínosné, protože si v budoucnu některé věci lépe promyslím. Na svou obranu si ale dovolím říci, že bez větší zkušenosti s terénem se na podobné věci lze jen těžko připravit. Domnívám se, že jsem provedl spíše sondu

¹⁸ V tomto bodě jsem zaznamenal největší rozdíly v odpovědích.

¹⁹ „Je velmi pravděpodobné, že při triangulaci si budou některá data odporovat, nebo že získáme odlišné pohledy.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 204)

²⁰ „Interpretace neskončí s analýzou, nýbrž pokračuje dále tak, jak výzkumník postupuje v psaní výzkumné zprávy.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 244)

do problému. Mnou získaná data mají pouze omezenou působnost. Nečiním si nároky na zevšeobecnitelnost, protože můj vzorek nebyl reprezentativní. Domnívám se, že obecně platí, že kvalitativní data se dají jen stěží zobecnit. Přesto tím neříkám, že moje data nemají žádný smysl. Naopak. Jsem toho názoru, že umožňují pohled do problematiky.

2.1.5 Etické aspekty

Během výzkumu byly dodrženy standardy ochrany osobnosti pozorovaných a dotazovaných lidí (informovanost, anonymita, důvěrnost získaných informací, nezneužití výsledků). Za samozřejmé považuji zaručení anonymity všem informátorům. Nikde proto nefigurují názvy pravých jmen konkrétních osob. Všem dětem jsem se zaručil, že celé rozhovory nikde nezveřejním, protože uvádím název organizace, kde jsem sbíral data. Jsem přesvědčen, že by byly děti podle hlasu lehce rozeznatelné. Navíc rozhovory byly polostrukturované, děti často popisovaly situace, které byly osobní a které částečně odbíhaly od tématu.

U dětí jsem kladl důraz na větší informovanost. Některé děti jsou citlivější a z toho důvodu jsem musel zvolit takovou formu, abychom se během rozhovoru nedotkli témat, která by byla pro děti nepříjemná nebo bolestná. Hned v úvodu jsem tuto skutečnost dětem sdělil, že kdyby podobná situace nastala, aby mě okamžitě upozornily. Zdůrazňoval jsem, že v žádném případě není nutné o tom mluvit.²¹ Zároveň jsem respektoval právo na odmítnutí rozhovoru. Osobně se mi 2x přihodilo, že dítě odmítlo rozhovor. Např. jeden chlapec neměl zájem si se mnou povídat, a tak místo rozhovoru jsme šli hrát míčovou hru na hřiště. Není žádoucí dítě „tlačit“ do něčeho, co samo nechce.

21 Možná to někomu může připadat směšné, ale je třeba si uvědomit, že všechny děti vyrůstaly v sociálně vyloučené lokalitě, což je oblast, kde se můžete setkat s čímkoliv. Některé děti mohly mít problémy doma, jiné třeba s identitou. Z toho důvodu bylo nezbytné být při rozhovoru obezřetnější.

3 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ŠKOLNÍ (NE)ÚSPĚŠNOST

Na poli vzdělávacím a sociálním existuje soubor navzájem propletených vlivů, které nepředvídatelně ovlivňují školní úspěšnost romských žáků. Tento soubor jsem se pokusil komplexně pochopit. Ovšem brzy jsem poznal, že některé vlivy se navzájem překrývají. Díky tomu jsem si uvědomil, že hlavním charakteristickým rysem jednotlivých vlivů je jejich **vzájemná provázanost**. Navíc se domnívám, že je obtížné (skoro až nemožné) stanovit přesnou sílu působnosti jednotlivých vlivů či faktorů, protože ona síla působnosti se případ od případu liší. Chci tím naznačit, že u některých případů hraje podstatnou roli tento vliv a u jiných je dominantní zase jiný vliv. Tyto skutečnosti je třeba vzít v úvahu.

Pro lepší orientaci v textu jsem vlivy působící na školní úspěšnost rozdělil do několika oblastí.²² První oblast se zaměřuje na vliv rodiny, druhá popisuje malé i velké vlivy, které se většinou odehrávají na půdě školy. Další oblast se zaměřuje na vlivy, které se přímo dotýkají jedince. Čtvrtá oblast analyzuje vlivy, které souvisí se sociálním vyloučením. Předposlední oblast zkoumá roli státu, respektive vlivy, které se odehrávají na pomezí státní politiky. Do poslední oblasti spadají neziskové organizace. Mám na mysli zejména takové neziskové organizace, které působí poblíž sociálně vyloučených lokalit a které se například prostřednictvím doučování snaží zvýšit školní úspěšnost romských dětí. Přesně o takovém typu neziskové organizace budu hovořit v následující kapitole.

3.1 RODINA

Školní (ne)úspěšnost nejenom romského, ale jakéhokoliv žáka významně ovlivňuje rodina, ze které žák pochází. Rodina, do které se člověk narodí a ve které vyrostе, se podepisuje na téměř celém našem životě. Do jisté míry nejsme schopni se odpoutat od rodiny, ze které jsme vzešli. „Osud člověka je podmíněn především sociálně. Nic jej nepoznamenává tak, jako prostředí, do něhož se člověk narodí a v němž vyrůstá.“ (Katrňák 2004, s. 11)

²² Považoval jsem za nutné rozdělit toto nepřeborné množství vlivů do několika oblastí, které by jednotlivé vlivy sjednocovaly. Dlouho jsem ale přemýšlel nad tím, do jakých oblastí vlivy zařadit. Například z počátku jsem uvažoval, že bych rozdělil vlivy na mikrovlivy a makrovlivy. Bohužel jsem nenašel vhodná kritéria, na jejichž základě bych tyto konkrétní vlivy zařadil do té či oné vytvořené mikro/makroroviny. Rovněž jsem také přemýšlel nad tím, zda bych rozdělení příčin školní neúspěšnosti nepřevzal od některých jiných autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Například Kohoutek (2009) navrhuje dělení příčin relativní školní neúspěšnosti na tři základní okruhy: *sociálně psychologické* (tato rovina pojednává o rodinném a školním prostředí), *biologicko-psychologické* a *intrapsychické*. Toto rozdělení jsem ale nakonec nepovažoval za vhodné, a tak jsem se rozhodl pro mé vlastní rozdělení.

Studie (Gac 2009) zaměřená na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí popisuje, jaké lze nalézt mechanismy neúspěšnosti na straně rodiny.

Jedná se především o **méně rozvinutý kulturní kapitál rodiny**, který do značné míry determinuje školní úspěšnosti romských dětí. Vlivem méně rozvinutého kulturního kapitálu se dítě v rodině nesetkává s potřebnou kulturní kompetencí, kterou škola u dětí předpokládá a vyžaduje. S kulturním kapitálem rodiny souvisí **málo stimuluující jazykové prostředí**, které se projevuje rozsahem používaného slovníku a pestrostí jazyka. V sociálně vyloučených romských rodinách se k tomu přidává existence romsko-českého etnolektu, který zřejmě do jisté míry ovlivňuje zvládnutí látky ve škole. **Nižší podpora rodiny** spočívá v tom, že dítě není tolik podporováno při domácí přípravě, navíc se v dětech neprobouzí mobilitní aspirace k dosažení vyššího vzdělanostního a společenského postavení, než mají samotní rodiče. Děti žijící v prostředí sociálního vyloučení vyrůstají v prostředí vysoké nezaměstnanosti, je zde **nedostatek profesních vzorů**, které by je motivovaly ke studiu. V sociálně vyloučených lokalitách panuje chudoba, **rodiny jsou hůře materiálně vybaveny**, což se může promítat i do školního prospěchu, protože dítě v mnoha případech nemá svůj vlastní stůl, kde by se mohlo připravovat do školy. (Gac 2009, s. 8-9)

„Romská rodina má největší vliv na volbu vzdělávací dráhy romských dětí, nevytváří však dostatečný tlak, aby se dítě dále vzdělávalo, umožňuje dítěti samostatné rozhodování o své vzdělávací dráze, ale také plně respektuje, pokud dítě ve vzdělávací dráze pokračovat nechce. Také málokdy motivuje (a obvykle ani motivovat nemůže) osobním příkladem.“ (NIKOLAI 2007, s. 51)

Nezpochybnitelným faktem je, že velká část romských rodičů dosáhla pouze nízké úrovně vzdělání. V této souvislosti je třeba si uvědomit, že **dosažené vzdělání rodičů významně ovlivňuje výsledné vzdělání potomka**. (Simonová 2009)

V souvislosti s romskými dětmi pro nás může být zajímavá a přínosná **Bernsteinova teorie determinovanosti vzdělání**.²³ Podle této teorie školní úspěšnost žáka závisí na tom, ve kterém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal a který jazykový kód si tam osvojil.²⁴

²³ Giddens (1999), Katriňák (2004) a Průcha (1997) se Bernsteinově teorii věnují a podrobně ji ve svých knihách popisují. Průcha (1997) zdůrazňuje, že Bernsteinova teorie má své zastánce i kritiky. Jedním z hlavních kritiků byl známý americký sociolingvista William Labov, který tvrdí, že žáci, kteří jsou ve škole považováni za jazykově zaostalé, nerozvinuté, mají ve skutečnosti v okruhu svého vlastního životního prostředí vyspělou jazykovou komunikaci.

Otázkou je, jaký typ jazyka, jaký jazykový kód si romské děti ve své rodině osvojují? Romské děti mluví nejčastěji tzv. romským etnolektem češtiny²⁵, který do jisté míry může způsobovat problémy ve škole. Podle Bořkovicové (2006) dochází v rámci etnolektu k odchylkám v užití pádů a předložek, k záměnám vidu a gramatických rodů. Domnívám se, že tyto odchylky mohou způsobovat nemalé problémy o hodinách českého jazyka. Přitom do velké míry za to samotné děti nemohou, protože se učí jen takovou češtinu, kterou pochytily od svých rodičů.²⁶

Bez všech pochybností však může být tato nedokonalost v užívání jazyka významným brzdícím faktorem školní edukace a zároveň také může být „kumulativním deficitem“, tj. zábranou, která vytváří začarovaný kruh potíží zvětšujících se v průběhu školních let.“ (Průcha 1997, s. 121-122)

V rodině probíhá primární socializace dítěte. Na ni navazuje socializace sekundární, která se odehrává v mateřské či základní škole. U sociálně znevýhodněných dětí²⁷ často nastává problém, který se odehrává na přechodu mezi socializací primární a sekundární. Sekundární socializace u sociálně znevýhodněných dětí probíhá poměrně komplikovaně, protože se tyto děti často ocitají ve zcela novém prostředí, kde principy předkládané vyučujícím bývají občas v rozporu s principy výchovy v jejich rodině. Studie (Cerop 2010a) navrhuje řešení, podle kterého by bylo ideální modifikovat principy, převzaté v domácí výchově do principů, o něž sekundární socializace ve školním prostředí usiluje.

„Cílem není nahradit domácí principy, které by mohly být očima majority označeny jako společensky škodlivé či retardující, principy novými, protože na takové nahrazování nemá učitel na dítě zdaleka dostatečný vliv, a mít ani nemůže, protože do socializačního vlaku nastupuje učitel až ve druhé stanici,

²⁴ Bernstein rozlišil dva jazykové kódy, kód rozvinutý a kód omezený, přičemž každý z obou kódů má vlastní specifické charakteristiky. (Průcha 1997, s. 120-122) Omezený kód se vyznačuje krátkými, gramaticky jednoduchými větami. Kdežto složité větné konstrukce a gramatickou správnost můžeme považovat za charakteristiku rozvinutého kódu. Budeme-li tyto charakteristiky považovat za dostačující, tak bych se dokázal přiklonit k názoru, že romské děti užívají omezený jazykový kód. Velká část romských dětí se vskutku potýká s gramatickou nesprávností, která determinuje jejich úspěch ve škole. Nemyslím si však, že by romské děti měly nerozvinutý jazyk. Je mi blízký názor Wiliama Labova, proto se domnívám, že romské děti mají v okruhu svého vlastního života vyspělou jazykovou komunikaci. Nicméně tato komunikace nekoresponduje s vyžadovanou školní komunikací.

²⁵ „Z formálního hlediska je romský etnolekt jazykovou varietou češtiny, jejíž strukturální specifika jsou způsobena vlivy romštiny a slovenštiny (resp. nejčastěji východoslovenského nářečí romštiny a romského etnolektu konkrétního východoslovenského dialektu).“ (Bořkovicová 2006, s. 9)

²⁶ Z hlediska školní úspěšnosti je velice zajímavé tvrzení, podle kterého nadprůměrně úspěšné romské děti pocházejí častěji z rodin, kde se hovoří pouze českým jazykem, přičemž pouze česky se hovoří v rodinách 27 % romských dětí. (Gac 2009, s. 53)

²⁷ Podotýkám, že velká část romských dětí je sociálně znevýhodněna, takže tato teze se částečně dotýká i mnohých romských dětí.

zatímco rodiče už vlak nějakou dobu řídí. Učitelé a jiní aktéři sekundární socializace by tedy měli usilovat především o transformaci jedněch principů do druhých, nebo alespoň do mezistádia, které by se těm druhým líbilo.“ (Cerop 2010a, s. 71-72)

V důsledku výchovy v rodině je romské dítě často nepřipraveno na povinnou školní docházku, což v mnohém komplikuje výuku ve škole.

„Další věcí, která komplikuje výuku, je nedostatečná motivace nejen k učení, ale i ke vzdělání jako takovému. Sociálně znevýhodněné děti nechápou vzdělání jako bránu k důstojnému životu, dobře placené práci a svobodě. Ne, že by to tak viděla většina prvňáků, ale vidí to jejich rodiče. Své děti ke vzdělání motivují a jdou jim příkladem, protože i oni sami díky svému vzdělání dosáhli toho, co dnes mají. Aplikovat tento přístup na sociálně znevýhodněnou rodinu ale bohužel nelze. Rodiče v drtivé většině nemají vyšší než základní vzdělání, někdy ani to ne. Pokud rodiče nejsou přesvědčeni o důležitosti vzdělání, nemůžeme to chtít ani po jejich dětech. To pak souvisí s každodenními problémy ve škole, jako jsou neudělané domácí úkoly, nepřipravenost na hodiny nebo častější absence.“ Jan Kohout, dobrovolník doučující v rodinách (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 26)

Tuto nepřipravenost je možné kompenzovat pomocí předškolního vzdělávání, zejména účinné jsou mateřské školy (viz podkapitola o předškolním vzdělávání). Osobně se domnívám, že rovněž nízkoprahové zařízení pro děti a mládež může být místem, kde mohou být děti částečně připravovány na povinnou školní docházku.²⁸

Nicméně znovu podotýkám, že rodina nejvýrazněji ovlivňuje vztah dítěte ke škole. Ovlivňuje rozhodování, co bude dítě dělat po ukončení povinné školní docházky. Na jednu stranu je podle mnohých vyučujících vztah romských rodičů ke vzdělávání jejich dětí velice vlažný. Své děti nemotivují ke vzdělávání a nevysvětlují jim, jak je vzdělání důležité. Z výsledků studie Amnesty International (2009) vyplynulo, že většina romských dětí nemá při vzdělávání podporu rodičů. Jejich rodiny je nevedou k učení a nevyvíjejí na ně tlak, aby ve studiu pokračovaly. Studie zdůrazňuje, že tuto skutečnost není možné vysvětlit obvyklým tvrzením, že „Romové nepovažují vzdělání za hodnotu“. Podstatná je spíše nedůvěra ve vzdělávací systém, která pramení z toho, že většina Romů nevěří, že by jim lepší vzdělání přineslo nějaký konkrétní užitek, třeba zaměstnání.

Na druhou stranu studie (Gac 2010), která zkoumá přechody romských žáků na střední školy, předkládá perspektivu samotných rodičů. Tato perspektiva je však odlišná od toho,

²⁸ V občanském sdružení Darjav malé děti kreslí obrázky, učí se tak správně držet tužku, rozpoznávat barvy. Hrají rozmanité hry s ostatními dětmi, které rozvíjí jejich myšlení. Setkávají se s autoritou ve formě vychovatele, seznamují se s fungováním jistých pravidel, aktivně komunikují a rozšiřují si svoji slovní zásobu. Dětem jsou dávány podmínky, které rozvíjí jejich osobnost.

co říkají pedagogové či výše zmíněná studie. Naprostá většina dětí deklarovala, že po nich jejich rodiče chtějí, aby dál pokračovaly ve studiu, aby se vyučily.

Co z toho plyne? U některých studií jsem zaznamenal protichůdné informace týkající se toho, zda romské děti mají či nemají dostatečnou podporu při vzdělávání. Do jisté míry může tato skutečnost souviset s tím, že existuje dvojí pohled, jak se díváme na vzdělávání sociálně znevýhodněných romských dětí. Každý pohled přitom zdůrazňuje něco jiného.

„První úhel pohledu spatřuje problém jednoznačně v hodnotovém nastavení rodin, ze kterých selhávající žáci ze sociálně vyloučených lokalit pocházejí. (...) Opačné paradigma je založeno na přesvědčení o diskriminaci romských žáků. (...) České školství těmto žákům klade systémové překážky v jejich vzdělávání, nebo nevyvíjí dostatečnou aktivitu při překonávání jazykového či sociálního hendikepu.“
Jaroslav Šotola, koordinátor lokálního rozvoje v oblasti vzdělávání (Variatny, Člověk v tísni 2011, s. 27-28)

Ze všech možných stran (médiá, veřejnost, pedagogové, odborníci) je Romům často předhazován nízký zájem o vzdělání svých dětí. Tato domněnka je už tak zakořeněná, že je zařazena na seznam nejznámějších mýtů o Romech (viz Příloha 5 *Seznam 1: Seznam nejznámějších mýtů o Romech*). Nicméně osobně jsem toho názoru, že se to nedá takhle paušalizovat. Existuje přece mnoho romských rodin, které si uvědomují, jak důležité je vzdělání v naší společnosti.²⁹ A právě děti z takovýchto rodin si při rozhovorech uvědomovaly důležitost vzdělání.

„Podle mě ta škola je důležitá, protože kdyby nebyla škola, tak jak by se někdo vyučil, jak by někdo chodil do práce a tak.“ (rozhovor s romským chlapcem X.Y.1, 4.třída ZŠ, Pardubice 26.4.2012)

Mnozí rodiče nepodceňují domácí přípravu svých dětí. Nemůžeme proto paušalizovat a říkat, že Romové domácí přípravu zanedbávají, protože ne vždy tomu tak je. A abych podpořil své vyjádření, tak níže uvedu některé pasáže z rozhovorů s romskými dětmi.

„Když přinesu špatnou známku, tak mi rodiče zakáží jít na počítač nebo jít ven. A když přinesu dobrou známku, tak mě rodiče pochválí. (...) Chválí mě například za známky z matematiky, ale teďka s tátou nedělám úkoly, ani s ním o matice nemluvím, a tak už mi matika tolik nejde. Dříve jsem s ním dělala úkoly pravidelně a dostávala jsem za to až jedničku s hvězdičkou. Nyní už úkoly s tátou nedělám, chodí hrozně pozdě z práce

²⁹ Domnívám se, že někteří Romové si uvědomují negativní důsledky života v sociálně vyloučené lokalitě a o to více podporují své děti v učení, protože to považují za možnou cestu, jak se ze sociálně vyloučené lokality dostat.

a přijde až večer. A tak se většinou učím sama. Jen když něco nevím, tak se zeptám mamky, případně tatky, když je doma. Často se chodím také učit do Darjavu. (...) Učím se většinou každý den, ale někdy, když se mi trošičku nechce, tak ne. Ale jinak se snažím každý den.“ (rozhovor s romskou dívkou X.Y.8, 4.třída ZŠ, Pardubice 18.9.2012)

„Jsem spokojený se svými známkami, ale chtěl bych si je zlepšit. Rodiče jsou se známkami spokojeni jenom někdy. Rodiče se snaží prostě... (chvíli přemýšlí) Někdy, když už mi to nejde, tak se snaží, abych se dostal nahoru. Když dostávám horší známky, tak mi mamka řekne, že se mám doučovat s lektorama.“ (rozhovor s romským chlapcem X.Y.9, 5.třída ZŠ, Pardubice 22.11.2012)

„Většinou se učím sám. A když je to moc těžký, tak s rodiči.“ (rozhovor s romským chlapcem X.Y.4, 3.třída ZŠ, Pardubice 10.5.2012)

„Potřebovala bych si zlepšit diktáty. Občas je píšu doma s mámou. Někdy s tátou, nebo s babičkou.“ (rozhovor s romskou dívkou X.Y.3, 4.třída ZŠ, Pardubice 7.5.2012)

3.2 ŠKOLA

V této podkapitole se budu zabývat různými vlivy, které mají nějakou spojitost se školou či se školským systémem. Příčiny školní neúspěšnosti můžeme totiž hledat nejenom v rodinném prostředí, ale také v prostředí školy. Je třeba sledovat, jak se k dětem chová škola (či obecně školský systém) jako instituce, zda vhodně zvládá, podporuje a rozvíjí heterogenitu jejich postojů a potřeb (škola například může znevýhodnění, které si děti přinášejí z rodin, posilovat či naopak oslabovat). (Gac 2009, s. 8)

3.2.1 Předškolní vzdělávání

Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce. Robert L. Fulghum

Předškolní vzdělávání tvoří základní stavební kámen pro další úspěšnou vzdělávací dráhu dětí sociálně znevýhodněného prostředí. (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 23)

„Děti z rodin příslušníků majority jsou prostřednictvím aktivit v mateřských školách připraveny na následný učební proces na školách základních. Děti ze sociálně znevýhodněných rodin takový trénink nemají, a stanou proto obvykle v prvních ročnících základních škol jako naprostí začátečníci vedle zkušených závodníků.“ (Cerop 2010a, s. 69)

„Mateřské školy v současné době navštěvuje pouze malý podíl romských dětí, přibližně 40 procent; toto číslo se v čase výrazně nemění. Pro srovnání uveďme, že mezi ostatními dětmi projde mateřskou školou zhruba 90 procent všech dětí.“ (Gac 2009, s. 33) Tato skutečnost má neblahý dopad na další vzdělavatelnost těchto dětí, protože jak prokázal výzkum (Gac 2009), romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější (viz Příloha 6 *Graf 9: Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu*). Domnívám se, že mateřské školy dokáží kvalitně připravit dítě ze sociálně vyloučeného prostředí na vzdělávací dráhu. Na základě těchto tvrzení **mateřskou školu můžeme považovat za podstatný vliv, který pozitivně ovlivňuje školní úspěšnost romských dětí.**³⁰

Nejdůležitějším nevyřešeným problémem však zůstává, jak dostat romské děti do mateřských škol? Nový školský zákon sice umožnil, že poslední rok v mateřské škole bude pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí zdarma. Přesto zde existuje několik překážek, které znemožňují, aby došlo k nějakému významnému zvýšení podílu romských žáků v mateřských školách. Největší problém je pravděpodobně s dostupností. „Mateřské školy musí být dostupné. (...). Jenže dostupnost však nesouvisí pouze a jen s finanční stránkou, nýbrž i geografickou či kapacitní. Často není mateřská škola dostupná jen díky jejímu přeplnění.“ (Cerop 2010a, s. 97) Dalším důvodem jsou vysoké náklady na dopravu při cestování do mateřské školy a zpět. (Amnesty International 2009, s. 43) Také špatná adresa sociálně vyloučených lokalit často ovlivňuje přijímání dětí do školních institucí. V některých případech bývá někdy dávana matce ze sociálně vyloučené lokality najevo „neochota“ dítě přijmout do mateřské školy. (Nikolai 2007, s. 43) V Pardubicích jsem tento problém nezaznamenal. Konkrétně mateřská škola sídlící poblíž sociálně vyloučené lokality bez problémů přijímá romské děti ze sociálně vyloučené lokality. A musím se ještě zmínit o tom, že tato mateřská škola má velice dobré vztahy s občanským sdružením Darjav.

V roce 2006, 2007 a 2008 se v občanském sdružení Darjav realizoval program „**Raníček**“. Tento program byl určen dětem z místní lokality. Děti se zde učily zejména dovednostem potřebným pro vstup do mateřské nebo základní školy. Hlavním cílem programu však bylo povzbudit zájem rodičů o předškolní výchovu dětí. V roce 2006 se

³⁰ Mateřská škola také překonává propast mezi primární a sekundární socializací, o níž jsem hovořil v kapitole o rodině.

na základě aktivní spolupráce s mateřskou školou podařilo umístit celkem 5 romských dětí do MŠ. V roce 2007 a 2008 se program realizoval ve stejném duchu s podobnými výsledky práce.

Z hlediska předškolního vzdělávání považuji za nutné se ještě vyjádřit k přípravným třídám, které byly dlouhou dobu považovány za instituce, které podobně jako mateřské školy dokáží úspěšně připravit dítě na vzdělávací dráhu. Nicméně nakonec se zjistilo, že se mateřským školám až tolik nepodobají. Výzkum (Gac 2009) prokázal, že **vliv mateřských škol je daleko silnější než vliv přípravných tříd**. Přípravné třídy mají pozitivní výsledky jenom na počátku vzdělávací dráhy. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravný ročník, přibližují svým vrstevníkům (viz Příloha 7 *Graf 10: Vliv přípravného ročníku na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu*).³¹

3.2.2 Vzdělávání na základních školách, Základní škola Svitavy – Lačnov

V současné době základní školy nemohou pomoci výrazně mírnit dopady sociálního znevýhodnění. Nemohou překonat rodinnou mezigenerační zátěž nedostatečného vzdělanostního a kulturního zázemí, která negativně působí na rozvoj dítěte. Podle mnohých odborníků tím základní školství působí jako mechanismus mezigeneračního přenosu, zafixování a legitimizace sociálního vyloučení z generace rodičů na generaci dětí. (Gac 2010a)

Dále na základních školách můžeme zpozorovat jeden prostý fakt. Výsledky výzkumu (Gac 2009) jsou totiž celkem jednoznačné. **Děti, které vyučující identifikovali jako romské, jsou na základních školách vzdělanostně méně úspěšné než ostatní děti.** Za určující indikátor vzdělanostní neúspěšnosti byla zvolena šance dítěte na „přežití“ ve své původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu. (viz Příloha 8 *Graf 11: Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu*).

„Zatímco v průměru lze říci, že v majoritní populaci ve sledovaných školách v případě dívek z výše zmíněných důvodů odejde (propadne či přestoupí na specializovanou ZŠ) z původní třídy zhruba jedna z dvaceti, které nastoupily do první třídy, a v případě chlapců jeden z deseti, mezi romskými dětmi jich opustí svou třídu přibližně polovina.“ (Gac 2009, s. 21)

³¹ Navíc přípravné třídy jsou do značné míry exkluzivní, neboť do nich docházejí převážně romské děti. (Gac 2009, s. 35)

Navíc u dětí, u kterých vyučující zároveň uvedli, že pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí, do osmé třídy „postoupily“ pouze čtyři žákyně/žáci z deseti. V případě dětí, kde míra sociálního vyloučení není tak hluboká, je to přibližně sedm z deseti. (Gac 2009, s. 22)

V České republice však existuje velká variabilita škol, máme zde školy různého typu a zaměření. Na všech školách ale nejsou romští žáci vzdělanostně méně úspěšní než ostatní děti. Takovou specifickou školou, kterou jsem za účelem svého výzkumu navštívil, je Základní škola Svitavy – Lačnov.

Základní škola Svitavy – Lačnov

Základní škola Svitavy – Lačnov je držitelem ocenění Gypsy Spirit.³² Projekt **Gypsy Spirit** je zaměřen na podporu aktivního úsilí všech, kteří se podílí na zlepšení situace Romů v ČR. Ceny Gypsy Spirit jsou z toho důvodu zaměřeny na podporu těch projektů a aktivit, jež představují pro romské obyvatele reálnou pomoc.

O této škole bych mohl napsat mnohé, nicméně jsem se zajímal o vlivy, působící na školní úspěšnost romských dětí. **Škola se snaží neškatulkovat žáky na „úspěšné“ a „neúspěšné“.** Maximálně zdůrazňuje myšlenku, že každý žák by se měl snažit dosáhnout svého maxima a že každý žák (tedy i ten romský) může být úspěšný. Troufám si tvrdit, že na této škole romský žák nezažívá ničující pocity neúspěšnosti, se kterými se běžně setkávám během doučování romských dětí v občanském sdružení Darjav (viz kapitola o Darjavu).

Základní škola Svitavy – Lačnov oproti jiným běžným základním školám praktikuje jiný typ hodnocení.³³ Tato škola realizuje tzv. „Týdenní plány“, kde děti, rodiče i učitelé sledují práci dětí v období jednoho týdne. Poté se vyhodnotí, co za týden děti zvládly a na čem musí ještě zapracovat. Rodiče mohou připojit svůj dotaz nebo připomínku. Následně se k tomu

³² Více informací o projektu na www.gypsypirit.eu/cz/o-projektu

³³ „V posledních letech v souvislosti se společenskými změnami se objevují teoretické projekty i praktické pokusy měnit vyučování. Tyto změny v oblasti hodnocení se projevují ve třech základních tendencích: tendence ke komplexnímu hodnocení žáka, tendence vtahovat žáka do procesů hodnocení, tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení.“ (Vališová, Kasíková 2007, s. 247)

vyjadřuje i třídní učitel (viz Příloha 9 *Obrázek 1: ZŠ Svitavy – Lačnov: Týdenní plány – ukázka*). Základní škola rovněž stanoví požadavky na žáka, ke kterým se všichni vyjadřují. Pro všechny zúčastněné jsou to detailní podklady k pololetnímu i závěrečnému vysvědčení (viz Příloha 10 *Obrázek 2: ZŠ Svitavy – Lačnov: Požadavky na žáka – ukázka*). Dále škola vystavuje dětem komplexní slovní hodnocení, v němž zohledňuje konkrétní pokroky nebo nedostatky jednotlivce (viz Příloha 11 *Obrázek 3: ZŠ Svitavy – Lačnov: Slovní hodnocení – ukázka*). Na této škole se tak všechny děti mohou podílet na svém hodnocení, což je pro ně velmi povzbuzující a motivující. Podle pedagogů této školy potřebují všichni účastníci vzdělávacího procesu k dobrým výsledkům účinnou reflexi.

Jsem přesvědčen, že týdenní plány, zapojení rodičů a dětí do hodnocení a komplexní hodnocení má vliv na to, že romský žák může dosáhnout svého maxima a sám se nepovažuje za neúspěšného.

Na závěr bych se chtěl ještě stručně vyjádřit k názoru, který se často objevuje v literatuře i ve společnosti. Pedagog by se „prý“ neměl příliš zdržovat se slabšími dětmi, protože by se pak do nevýhody dostaly ostatní děti. Základní škola Svitavy -Lačnov však tento názor nezastává. Pro tuto školu je typický individuální přístup, který se projevuje v každé vyučovací hodině. V každé třídě je vesměs asistent pedagoga, který se může individuálně věnovat dětem, které mají větší potíže v učení či které se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu.

Asistenka se o vyučovací hodině učí s Karolínou podle individuálního vzdělávacího plánu. Tato romská žačka tak nikterak nebrzdí ostatní, nevyrušuje o hodině, nenudí se, a nezažívá pocity neúspěšnosti. Má svůj plán a s pomocí asistentky se snaží dosáhnout svého maxima. O přestávce potom tráví Karolína čas s ostatními dětmi a je tak součástí kolektivu. (záznam z pozorování, ZŠ Svitavy- Lačnov, 27.9.2012)

3.2.3 Přerazování romských žáků do základních škol praktických

Neúspěch romských žáků v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a jejich následné přerazování do speciálních škol vnímám jako jeden z nejzávažnějších problémů vzdělávání Romů. Z toho důvodu se budu tomuto tématu trochu věnovat. Zaměřím se pouze na to, co považuji za podstatné, co je nějakým způsobem spojeno se školní (ne)úspěšností romských dětí. Přerazování romských žáků do základních škol praktických by totiž obsahově bez problému vystačilo na celou diplomovou práci. Daná problematika je dosti široká a komplikovaná.

První hlavní myšlenkou této podkapitoly je fakt, že **základní školy praktické poskytují romským dětem méně kvalitní vzdělání** než jakého by se jim dostalo na školách hlavního vzdělávacího proudu. Docházka do speciální školy ovlivňuje celý život romského žáka (zejména budoucí problémy s uplatněním na trhu práce). Druhou významnou myšlenkou je skutečnost, že základní školy praktické a speciální navštěvuje neobvykle vysoký počet romských žáků.

Veřejný ochránce práv Pavel Varvařovský (2012) v loňském roce realizoval výzkum, který měl zjistit, jaké je etnického složení žáků v bývalých zvláštních školách. Na základě svého šetření dospěl veřejný ochránce práv k závěru, že **podíl romských žáků vůči žákům neromského původu na sledovaných školách je zcela nepřiměřený v porovnání s podílem Romů v české společnosti**.

V ČR žije 10 562 214 lidí, z toho je cca 150 – 300 tisíc Romů, odhadem tedy 1,4 – 2,8%. Obdobný poměr by měl panovat v bývalých zvláštních školách (dnes školách praktických), nicméně na těchto školách byl zaznamenán 32, resp. 35 procentuální podíl romských žáků (viz Příloha 12 *Tabulka 3: Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol*). (Varvařovský 2012)

Rovněž výzkum (Gac 2009) mapující vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit prokázal, že základní školy hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje 92 procent neromských dětí a 72 procent romských dětí.

Otázkou však stále zůstává, jak je vůbec možné, že v českých speciálních školách studuje tak vysoké procento romských žáků? Má na tom vinu rodina³⁴ anebo spíše škola/školský systém? Z výsledků studie *School attainment of Roma pupils: From segregation to integration* (Equality 2011) vyplývá, že lze jednoznačně nalézt pochybení také na straně školského systému (Tím nepopírám, že i rodina nese svůj podstatný kus viny. Zároveň ale tím argumentuji, že nelze hledat chybu pouze na straně rodiny.). Tato studie totiž dokazuje, že v britském hlavním vzdělávacím proudu úspěšně studují romské děti, které byly v České

³⁴ V mnoha případech je zařazování romských dětí do speciálních škol iniciováno ze strany jejich rodičů. Romská rodina tímto krokem může neblaze ovlivnit potažmo celý život romských dětí.

republiky v minulosti zařazeny do speciálních tříd/škol pro děti s lehkým mentálním postižením.³⁵

V ČR a na Slovensku bylo 85% „zkoumaných“ romských žáků umístěno do speciálních či segregovaných škol. Ve Velké Británii žádné z těchto dětí nemělo diagnostikováno takové speciální vzdělávací potřeby, které by neuměla naplnit samotná škola hlavního vzdělávacího proudu. (Equality 2011)

Na obranu školského systému je třeba říci, že byly podniknuty některé právní kroky, které se snažily změnit stávající situaci nevhodného přeřazování romských dětí do speciálních škol. V září roku 2011 vyšly v platnost novelizace vyhlášek 72/2005 Sb. a 73/2005 Sb. týkajících se speciálních škol v České republice.³⁶ Byl zaveden zejména nový zákaz doplňovat stavy ve speciálních školách zdravými žáky.³⁷ Nově také musí školy dostatečně informovat a poučit rodiče žáka, který má být přeřazen do speciální školy. Rodiče mají pak mají právo s přeřazením souhlasit či jej odmítnout. Dříve školy nebyly povinny rodičům podávat informace a důvody k přeřazení jejich dítěte. V takových případech stačil pouze jejich souhlas - v mnoha případech podepsání jen papíru, kterému často ani nerozuměli. Dnes musí být rodiče informováni o výsledcích vyšetření, podmínkách a následcích umístění žáka do daného zařízení.

3.2.4 Přejít na střední školu

V této kapitole bych se rád zaměřil na přechody romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí na střední školy. U romských dětí vzdělávajících se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit je totiž ukončení vzdělávání po základní škole přibližně **šestnáctkrát** častější než u jejich neromských spolužáků. Také osm z deseti romských dětí směřuje na učební obory, kdežto sedm z deseti neromských dětí míří k maturitě (viz Příloha 13 *Graf 12: Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu*). (Gac 2010b, s. 19) A jaké faktory to způsobují? Co snižuje šanci úspěšně absolvovat střední školu?

³⁵Více informací lze nalézt na internetových stránkách organizace Equality: <http://equality.uk.com/Education.html>

³⁶Obě vyhlášky jsou ke stažení na těchto internetových stránkách: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>, <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

³⁷I když po 1. 9. 2011 se „zdravé“ dítě stále může do speciální školy dostat z důvodů dlouhodobého selhávání v běžné škole, avšak „pouze“ na pět měsíců, kdy oficiálně zůstává žákem běžné školy. Otázkou však zůstává, zda pětiměsíční pobyt dítěte spíše neuškodí? Přeci jen návrat po tak dlouhém období do klasické základní školy rozhodně nebude lehký.

Můžeme konstatovat, že existuje celá řada těchto faktorů. Patří mezi ně například **horší prospěch v posledních ročnících základní školy, ukončení povinné školní docházky v nižším než devátém ročníku, nižší profesní aspirace romských dětí a jejich rodičů, působení významných „druhých“** (rodina, kamarádi a spolužáci) na vztah dětí ke škole a na rozhodování o dalším směřování, **působení sociálního okolí, špatný výběr oboru,** resp. jeho náročnosti, **nezvládnutí adaptace na nové prostředí, nižší zastoupení podpůrných nástrojů** ve srovnání se základním školstvím, **velká absence, stigmatizace a působení ekonomických faktorů.** (Gac 2010b, s. 70)

Osobně považuji za nejzávažnější problém, že poměrně velká část romských dětí opustí základní školu v nižším než v devátém ročníku (viz Příloha 14 *Graf 13: Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, podle ročníku*). „Je třeba uvést, že pokud dítě nedosáhne úplného základního vzdělání, jeho šance studovat náročnější středoškolský obor se snižují.“ (Gac 2010b, s. 21)

3.2.5 Asistent pedagoga pro sociokulturně znevýhodněné žáky

= „Most mezi českým učitelem, romským žákem a jeho rodinou.“ (Šotolová 2008, s. 53)

Asistenti pedagoga mají **pozitivní vliv na zlepšení školní docházky a školních výsledků romských žáků.** (Gac 2006) V roce 2008 v České republice dokončilo třetí ročník povinné školní docházky ve své původní třídě pouze šedesát pět procent romských dětí, které navštěvovaly třídy bez asistenta pedagoga. Naopak ve třídách, které využívaly asistenty pedagoga, zůstalo ve své původní třídě na běžné základní škole plných sedmdesát pět procent dětí. (Gac 2009, s. 41)

V poslední době došlo k oficiálnímu přejmenování asistenta. Z „romského asistenta“ se totiž stal „asistent pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“. Nový název vychází z předpokladu, že asistent pedagoga pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí by neměl pracovat pouze s etnicky vymezenou kategorií, ale jeho zaměření by mělo být mnohem širší. Problémem však je, že to mnohdy nekoresponduje s realitou. (Čerop 2010a) V současné době se vedou diskuze o tom, kdo by tuto funkci měl zastávat, zda Rom

či ne-Rom? Osobně se domnívám, že není podstatné, kdo tuto práci vykonává.³⁸ Podstatné je, aby asistent pedagoga svou práci vykonával dobře.

3.2.6 Vliv předsudků a stereotypů na vzdělávání romských dětí

Ve školských zařízeních existuje diskriminace při umísťování romských dětí do škol. Mnozí učitelé jsou ovlivněny stereotypy o romské etnické skupině. Tyto stereotypy se například projeví v experimentu, kterého se zúčastnilo 598 učitelů z různých škol v České republice.

„Učitelé si přečetli smyšlený příběh chlapce jménem Honzík, který pochází ze sociálně vyloučené lokality a má studijní potíže na běžné základní škole. Aby mohli identifikovat příčiny chlapcových studijních neúspěchů a navrhnout vhodné podpůrné pedagogické nástroje, dozvěděli se učitelé detailnější informace o Honzíkově rodině a školním prostředí. Tyto informace jsou typické pro děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Kromě těchto detailů dostali učitelé dvě různé Honzíkovy fotografie. Na jedné vypadal jako romsky žák a na druhé jako žák z většinové populace. Výrazná většina zúčastněných učitelů doporučila poslat romského Honzíka do praktické základní školy (66,8 procent ze 304 učitelů). Neromského Honzíka doporučilo k převodu na praktickou školu mnohem méně učitelů (24,1 procent z 294 učitelů). Honzík, kterého představoval romský chlapec měl třikrát větší pravděpodobnost, že skončí v základní škole praktické než neromský Honzík.“ (Amnesty International 2009, s. 22)

Existuje také souvislost mezi stereotypy a předsudky u učitelů na jedné straně a školní neúspěšností romských žáků na straně druhé. Negativní očekávání učitelů totiž mohou vést k horším studijním výkonům romských žáků. Přístup učitele tedy může ovlivnit školní úspěšnost romského žáka. (Amnesty International 2009, s. 35)

3.2.7 Segregace ve vzdělání

Segregaci ve vzdělání můžeme chápat jako jeden z faktorů, který se silně dotýká vzdělávání Romů a který potažmo ovlivňuje i školní (ne)úspěšnost romských dětí. Z hlediska segregace je dle mého názoru asi nejpodstatnější problém v tom, že v základních školách působících v okolí vyloučených lokalit postupně **dochází k nárůstu počtu škol s rostoucí koncentrací a dominantním podílem romských žáků**. Z nich naopak odchází jejich neromští spolužáci do škol s nižším nebo žádným podílem romských chlapců a dívek. (Gac 2010a, s. 23) Je potvrzeno, že po překročení určité hranice podílu romských žáků na škole je patrný postupný odliv žáků neromských. (Člověk v tísni 2009, s. 80) „Čím vyšší je zastoupení

³⁸ I když uznávám, že pro romské děti může být romský asistent pedagoga pozitivním vzorem a symbolem toho, že vzdělání má smysl.

romských dětí na škole, tím vyšší je intenzita odchodů do jiných běžných základních škol.“ (Gac 2009, s. 37)

Amnesty International (2009) hovořila s mnoha učiteli, zejména na dvou romských běžných základních školách, kteří se k segregaci staví negativně. Domnívají se, že má špatný vliv na pokračování ve vzdělávání a také, že negativně ovlivňuje motivaci dětí k učení. Jedna učitelka k tomu poznamenala:

„Můžu vám říct pravdu? Myslím si, že tohle (segregace) není dobrá alternativa, protože jsou v ghettu doma i ve škole. Tady nedostávají dobrý příklad. Jsou tady segregováni devět let, pak se vrátí do svého ghetta a jsou zase segregováni – sociálně vyloučeni, protože jen málo jich pokračuje ve studiu na odborných učilištích. I když je na učiliště přijmou, a to se týká opravdu jen několika dětí, stejně většinou studium nedokončí. Nemají motivaci, zájem, podporu rodiny.“ Učitelka, škola G (Amnesty International 2009, s. 37)

Segregace se může také projevovat ve **vztazích mezi jednotlivými spádovými školami**. Daniel Hůle v knize *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí* (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 36-42) brilantně popisuje, jaká je tendence spádových škol v lokalitě, a jaké jsou vztahy mezi jednotlivými spádovými školami. Daniel Hůle rozebírá proces, který se odehrává ve větším městě mezi čtyřmi školami. Z nichž první škola je **škola základní výběrová**. Tuto školu nenavštěvuje žádný Rom. Jedná se o školu s vysokou kvalitou výuky, odkud děti odcházejí většinou na víceletá gymnázia. Druhá škola je **škola základní**, pracovně nazvaná **standardní**. Školu navštěvuje přibližně 10 % romských žáků. Další popisovanou školou je **škola komunitní**, která se aktivní pro-romskou politikou stala mezi romskou komunitou v lokalitě oblíbenou.³⁹ Posledním typem školy je **škola zvláštní**. Ačkoli v současné době zvláštní školy formálně neexistují, tak tato škola nadále plní v lokalitě neformálně funkci zvláštní školy.

Nyní se podíváme blíže na jednotlivé procesy. První proces (**proces A**) se týká výměny romských žáků mezi zvláštní a komunitní školou. Druhý proces (**proces B**) souvisí s přerazováním žáků, kteří nestačí tempu třídy, ze základní „standardní“ školy na školu zvláštní. Z toho důvodu na škole dochází ke snižování už tak dosti nízkého podílu Romů. V dalším procesu (**proces C**) dochází k výměně neromských žáků za romské žáky. Tento proces je

³⁹ Koncepce komunitních škol v tomto podání je příkladem politiky, která je myšlena sice dobře, zároveň má však své nedostatky, na které nás Daniel Hůle upozorňuje. „Pokud se rozhodneme nadále podporovat koncept komunitních škol, riskujeme tak osud velké části romských žáků a uvrhneme je do monoetnických institucí, které kromě vzdělávání mají plnit do značné míry také funkci socializační. V tomto případě však hrozí socializace segregáčnická, která ve svém důsledku podporuje xenofobii.“ (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 41)

prvním a zároveň nejvýznamnějším segregačním principem mezi spádovými školami. V důsledku snižujících se nároků kladených na žáky v komunitní škole, dochází k odlivu neromských žáků. Navíc gravitace komunitní školy je tak silná, že láká romské žáky ze standardní základní školy, a tak dochází k odlivu romských žáků z této školy, přičemž tito žáci by mohli úspěšně dokončit svoji původní školu. Ve výsledku to znamená, že dochází k výraznému nárůstu podílu romských žáků v komunitní škole. Ve čtvrtém procesu (**proces D**) nastává druhý segregační princip, kdy v prvních ročnících opouštějí neromské elity komunitní školu a ze tříd tak mizí tzv. „tahouni“ a úroveň vědomostí žáků nezadržitelně klesá. Poslední proces (**proces E**) se týká třetího segregačního principu, kdy dochází ke koncentraci elit ve výběrových školách základních (viz Příloha 15 *Schéma 1: Vztahy mezi jednotlivými spádovými školami*). (Hůle 2011, s. 36-42)

3.2.8 Přístupy a metody zmírňující školní neúspěšnost

Existuje několik metod (např. metoda Grunnlaget) a přístupů (např. zvýšení počtu hodin českého jazyka⁴⁰), kterými lze zmírnit školní neúspěšnost.

Metoda Grunnlaget

„Používáním Grunnlagetu docílíme toho, že počet dětí, které vyžadují speciální pozornost, postupně ubývá.“ Gunvor Sonnesyn, zakladatelka metody Grunnlaget (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 35)

Metodu Grunnlaget můžeme využít při práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Tato metoda rozvíjí jazykové dovednosti a způsoby uvažování, čímž položíme základ pro další úspěšnost ve vzdělávání. Tuto metodu aplikují pracovníci organizace Člověk v tísni ve svých vzdělávacích programech. Využívají ji ale i další organizace. Publikace *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí* (Varianty, Člověk v tísni 2011) přináší informace o tom, jak je tato metoda prakticky využívána například v nízkoprahové předškolní přípravce pro děti ze sociálně vyloučených lokalit v Bílině.

⁴⁰ Nedostatečná znalost českého jazyka u některých romských dětí může snižovat šance na úspěch. Tento handicap je možné odstranit individuální péčí. Nastartuje-li se individuální péče včas, tak se zlepšení může odrazit i na výsledcích práce dítěte i v jiných předmětech. (Gac 2009, s. 73)

3.3 JEDNOTLIVEC

Na tomto místě budu mluvit o vlivech, které spadají do roviny jednotlivce a které se jednotlivce silně dotýkají.⁴¹ Školní úspěšnost bývá často znesnadňována neuspokojením základních psychických potřeb dítěte (o základních lidských potřebách pojednává **Maslowova pyramida potřeb**⁴²). „Děti psychicky deprimované pracují často pod úrovní svých schopností, ztrácejí zájem o učení, mívají poruchy chování a zaměřují se na získání náhradního uspokojování svých potřeb.“ (Kohoutek 2009) Nicméně nemám v úmyslu zde podrobně rozebírat potřeby romských dětí, ale spíše se zaměřím na jejich vysoké absence a nízké profesní aspirace. V závěru podkapitoly ještě stručně poukáži na souvislosti se sociokulturním handicapem, který se dotýká mnohých romských dětí. Určitě by sem také patřila otázka vnitřní a vnější motivace, ale tu rozeberu až v následující kapitole (nikoliv podkapitole).

3.3.1 Absence romských dětí

Školní úspěšnost ovlivňuje celková míra absencí dítěte. „Pravidelná docházka do školy je důležitá z toho důvodu, že neoddělitelně souvisí s úrovní dosažených výsledků. Pravděpodobnost horších výsledků je několikrát vyšší u dětí, které nenavštěvují školu pravidelně.“ (Národní program Phare 2000, s. 113) V případě romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné a rostou s přibývajícím ročníky (viz Příloha 16 *Graf 14: Absence romských dětí*). (Gac 2009, s. 41)

Výzkum (Gac 2009) mapoval, jak si ředitelé základních škol vysvětlují vysoké absence romských dětí. Na prvním místě ředitelé zmiňovali **nízké vnímání významu vzdělání dětí ze strany jejich rodičů**. Rodiče podle tohoto vysvětlení tolerují absenci dětí (celkem 41 procent relevantních odpovědí ředitelek/ředitelů). Na dalším místě figuruje **špatný vzor v rodině** (13 procent), **nezájem dětí o školu** (8 procent případů), **hlídání mladších**

⁴¹ Kohoutek (2009) upozorňuje na problémy a faktory, které mohou ovlivnit školní (ne)úspěšnost, a které spadají pod úroveň jednotlivce. Mezi tyto problémy a faktory patří například záporný vztah žáka k učení, nedostatečný rozvoj zájmu o učení, nedostatečná školní motivace, intelektuální pasivita (žák je spokojen s průměrnými výsledky, přestože by mohl dosáhnout na výsledky nadprůměrné), pocity méněcennosti a snížená sebedůvěra.

⁴² Maslowova pyramida stanovuje pět základních lidských potřeb od nejnižší až po nejvyšší (fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, jistoty, potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti, potřeba uznání, úcty, potřeba seberealizace), které tvoří jakousi pomyslnou „pyramidu“. (Kopřiva 2006, s. 189)

sourozenců (8 procent případů), **nedostatek prostředků na dopravu do školy a školní pomůcky** (7 procent) či **život v prostředí, kde je pravděpodobnější nemocnost** (5 procent).

Přiznám se, že zastávám trochu odlišnou perspektivu. Mám pocit, že je až příliš hledána chyba na straně rodiny, zatímco chyba na straně jedince je opomíjena. Jsem přesvědčen, že si romské děti za své vysoké absence do jisté míry mohou samy. Nebojím se to říkat nahlas. Naopak. Domnívám se, že je potřeba o tom mluvit, protože na druhém stupni představuje záškoláctví závažný problém. Z toho důvodu je potřeba otevřít diskuzi na toto téma a hledat možná řešení. Zastávám názor, že by bylo dobré o těchto problémech s dětmi hovořit, ale zároveň i s jejich rodiči.⁴³ Přitom nejde pouze dětem vysvětlit negativní důsledky záškoláctví, ale je nutné je i vyslechnout. Nechat jim prostor, aby mohly popsat své důvody, proč tomu tak je. V této souvislosti bych chtěl poukázat na občanské sdružení Darjav, které již v minulosti uspořádalo diskuzi o problematice záškoláctví.⁴⁴

3.3.2 Nízké profesní aspirace

Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže (Gac 2007) uskutečnila anketu mezi romskými žáky. Anketa tedy vycházela z perspektivy romských dětí a měla přispět k identifikaci příčin školní neúspěšnosti.⁴⁵ Zjistilo se, že romské děti mají nízké profesní aspirace jak na druhém, tak i na prvním stupni. Přitom na prvním stupni bychom mohli očekávat méně realistické představy o své budoucnosti (viz Příloha 17 *Graf 15: Profesní aspirace romských dívek a chlapců*). (Gac 2007:37)

Nízké aspirace romských dětí můžeme označit za jeden důležitý bod, který může negativně ovlivňovat školní úspěšnost romských dětí. Domnívám se, že romské děti si nekladou velké cíle, respektive většinou ani žádné velké profesní a vzdělanostní aspirace nemají. To ve svém důsledku může negativně ovlivnit jejich přístup ke škole a jejich motivaci (Děti se nesnaží o lepší známky, protože vědí, že na zedníka příliš dobré známky nepotřebují.). Opět trochu troufale poukáži na to, že nelze hledat vinu jenom na straně rodičů. Částečně vinu nesou i samotné děti a školský systém. Tomáš Kabrňák předkládá tezi, která může vysvětlit, proč romské děti mají nízké profesní a vzdělanostní aspirace. „Děti z nižších

⁴³ Bylo by daleko účinnější, kdyby rodiče více kontrolovali absenci svých dětí, a kdyby ji v žádném případě netolerovali.

⁴⁴ Rovněž občanské sdružení Darjav má svůj seznam pravidel, např., že dítě nesmí přijít do střediska, pokud v ten den bylo prokazatelně za školou (podotýkám, že děti se spolupodílely na ustanovení těchto pravidel).

⁴⁵ Mimo jiné se zjistilo, že o prospěch svých dětí se více zajímají rodiče, jejichž děti navštěvují běžné základní školy a také školy s menším zastoupením romských dětí. (Gac 2007, s. 37)

sociálních vrstev škola nefavorizuje. Ve škole poznávají, že jejich schopnosti nejsou takové, aby mohly vykonávat povolání jiného typu, než jaké vykonávali jejich rodiče. Obvykle pak končí v podobném postavení, jaké mají jejich rodiče.“ (Katrňák 2004, s. 23-24)

3.3.3 Sociokulturní handicap

V rámci této kapitoly bych chtěl zmínit ještě jeden problém, se kterým se potýkají romští žáci. Domnívám se, že školní úspěšnost může souviset i se sociokulturním handicapem, který se týká mnohých romských dětí. „Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího **omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné**. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišené socializace.“ (Vágnerová 2004, s. 650-651)

Na okolnosti sociokulturního handicapu nás upozorňuje Bittnerová (2011, s. 264-265), která tvrdí, že je-li romské dítě ve škole vnímáno na základě sociokulturního handicapu (stigmatu), který může souviset s pobytem v konkrétní lokalitě anebo s fyzickým vzhledem, tak se školními výsledky mohou souviset i způsoby, jak učitelé sociokulturní handicap vnímají a interpretují.

3.4 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ

V minulé kapitole jsem psal o tom, že romské děti mají nízké profesní a vzdělanostní aspirace. Tyto nízké aspirace jsou také částečně ovlivněny prostředím sociálně vyloučené lokality.

„Existují silné souvislosti mezi nízkými vzdělanostními aspiracemi a sociálním prostředím, v němž děti žijí. Ve svém okolí se totiž setkávají téměř výhradně s lidmi, kteří nemají dokončené vyšší než základní vzdělání, a kteří jsou nezaměstnaní nebo pracují v nekvalifikovaných dělnických profesích.“ (Gac 2010b, s. 35)

V sociálně vyloučených lokalitách nové generace romských dětí nepoznaly jiný než vyloučený způsob života. Nedostaly se do běžného každodenního kontaktu se způsobem života vázaným k profesi, práci, mzdě a celoživotní kariéře. V důsledku pak dochází k výraznému propadu vzdělanostních šancí romských chlapců a dívek. Bez vzdělanostních a profesních aspirací klesá hodnota vzdělání pro životní dráhu. To způsobuje, že spousta romských chlapců a dívek vůbec nepostoupí směrem ke střednímu vzdělání. (Gac 2010a)

3.4.1 Specifika výchovy v rodinách žijících v sociálním vyloučení

Sociálně vyloučenou lokalitu můžeme bez velkých pochybností označit za velmi specifické prostředí.⁴⁶ „Není třeba příliš zdůrazňovat, že život v sociálně vyloučené lokalitě ovlivňuje chování jedince a přímo ho determinuje.“ (Toušek 2006, s. 29) Rovněž výchova v rodinách žijících v prostředí sociálního vyloučení má svá specifika.

„Aspiraci některých sociálně vyloučených Romů na vzdělání může výrazně ovlivnit způsob výchovy v jejich rodině, kdy dětem nejsou předávány znalosti a dovednosti, které majorita vyžaduje k úspěšnému zařazení do prvního ročníku základní školy.“ (Gac 2010a, s. 29)

Jak je možné, že dítě v sedmi letech například neví, že pavouk se živí mouchami? (Na otázku, co pavouk tady chytá, dítě odpovědělo, že chce chytnout ptáky, aby byl Spiderman - jedinou souvislost si dítě vybavilo z filmu). Odpověď je jednoduchá - nikdo se dětí na to neptá a nikdo jim neodpovídá. Pro děti ze sociálně vyloučeného prostředí je zásadní handicap v tom, že se jich rodiče málo vyptávají a tyto věci nevysvětlují, neboť k tomu nemají důvod. (PEKÁRKOVÁ 2010) Další ukázkou toho, jak u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí vzniká handicap pro školní výuku uvádím na příkladu medvěda, který byl nazván prasátkem (viz Příloha 18 *Text 1: Medvěd, který byl nazván prasátkem*).

„Rodiče tedy nemají potřebnou motivaci k tomu, aby se dítěte ptali na věci, které nesouvisejí s bezprostřední běžnou realitou. K čemu bude dítěti znalost medvěda? Jak si má rodič, který má zkušenost pouze se zvláštní či speciální školou a jeho rodiče mu takové otázky nepokládali, uvědomit, že medvěd souvisí s úspěšností ve škole?“ (Pekárková 2010, s. 69-70)

3.4.2 Sociálně patologické jevy

Experti se shodují na tom, že z hlediska užívání návykových látek jsou romské děti a mládež jednou z nejrizikovějších skupin. (Sociofaktor 2010) Obecně můžeme říci, že v sociálně vyloučené lokalitě je vyšší pravděpodobnost výskytu sociálně patologických jevů (v tomto případě návykových látek atp.), což může nepřímo ohrozit úspěšnou vzdělávací dráhu dítěte. Dítě podléhávající sociálně patologickým jevům často zanedbává školu, soustředí se na jiné (z jeho pohledu na důležitější a zábavnější) „věci“. Z tohoto důvodu je

⁴⁶ Mezi hlavní charakteristiky sociálně vyloučených lokalit patří zejména významný počet Romů, chudoba a materiální deprivace, nízká úroveň ekonomické aktivity, vysoká a dlouhodobá nezaměstnanost, nízká úroveň vzdělání, významné ekonomické a sociální potíže, vazba na rodinnou solidaritu a neúčast v dlouhodobých sociálních redistribučních systémech, nevyhovující životní, hygienické a zdravotní prostředí, vysoká kriminalita a delikvence, sociální vyloučení jako "business project", jako možnost výhodného podnikání. (Gac 2010a: 14-16)

třeba bojovat se sociálně patologickými jevy. Občanské sdružení Darjav si toto uvědomuje a realizuje program „Šikulové“⁴⁷, který je zaměřen na prevenci sociálně patologických jevů.

3.5 STÁT

Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku, dne 13. listopadu 2007, odsoudil Českou republiku za to, že se dopouštěla diskriminace romských dětí tím, že je neoprávněně umísťovala do škol pro děti s lehkým mentálním postižením. Toto rozhodnutí Evropského soudu do jisté míry změnilo uvažování státu. Domnívám se, že od té doby se stát snaží postupně zavádět inkluzivní prvky v našem školství. Vznikla tzv. Centra podpory inkluzivního vzdělávání, která se snaží zavádět inkluzivní hodnoty do procesu vzdělávání na základních školách v České republice. Otázka inkluze je však do jisté míry v rozporu s ideou speciálního školství. Z toho důvodu začal stát nahlas uvažovat o tom, že by zrušil část speciálních škol. V tomto bodě však vyvstal velký odpor ředitelů a učitelů speciálních škol.⁴⁸

V poslední době přišel stát také s myšlenkou rovného přístupu ke vzdělání. V této kapitole se budu tomuto tématu věnovat. Rovněž se budu věnovat otázce, zda by měl stát podporovat politiku pozitivní diskriminace v oblasti vzdělávání romských dětí. V závěru kapitoly chci věnovat pozornost vládní strategii boje proti sociálnímu vyloučení.

3.5.1 Afirmativní akce (pozitivní diskriminace)

Afirmativní akce neboli pozitivní diskriminace souvisí se zvýhodňováním jednotlivců nebo celé kategorie. (Malina 2009, s. 929) Není snadné podat neutrální definici tohoto konceptu, protože přesvědčení o oprávněnosti afirmativních opatření bylo často doprovázeno zásadním nesouhlasem ohledně jejich odůvodnění či konkrétní podoby. (Baršová, Barša 2003, s. 2)

V České republice se diskutuje o možnosti zavedení afirmativních akcí ve prospěch příslušníků romské komunity. Typickým příkladem těchto akcí mohou být **stipendia určená**

⁴⁷ Jedná se o program prevence kriminality a sociálně patologických jevů, který je zaměřen na uvědomění si práv a povinností dětí a mládeže. Program je doplněn o odborné přednášky na daná témata, dopravní výchovu, výlety, hraní divadelních scének, návštěvy různých pracovišť, atd. V rámci doprovodných činností programu je kroužek **Kutíl a Zahradkář**, který se zaměřuje na ekologickou výchovu a na podporu manuální zručnosti. Cílem je zvýšení sebevědomí u dětí, které je podmíněno negativními emocemi a životem v místní lokalitě. Získané znalosti a dovednosti děti mohou uplatnit ve školách a v běžném životě.

⁴⁸ Tento odpor je vcelku logický, protože navrhovaná opatření by se učitelů speciálních škol dotkla pravděpodobně nejvíce. I když na druhou stranu, podle mnohých informací, by tito učitelé o práci nepřišli. Měli by se přesunout ze speciálních škol na základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

pro romské žáky a studenty. Například Romský vzdělávací fond (Roma Education Fund – REF) pravidelně vyhlašuje stipendijní program pro romské vysokoškolské studenty (RMUSP). Hlavním cílem programu je skrze stipendia zvýšit vzdělanostní úroveň romské minority.

Takovéto akce mají své zastánce ale i odpůrce. Zastánci poukazují zejména na to, že afirmativní akce zabraňuje diskriminaci či že zmírňuje její dopady. Kritici zdůrazňují, jak může být etnické vymezení komplikované, o čem svědčí například Analýza efektivity programu Podpory romských žáků středních škol, kde mimo jiné došlo i ke stigmatizaci těch, kteří měli profitovat z afirmativní akce.

„Jak ukázala Analýza efektivity programu Podpory romských žáků středních škol, tj. programu, který využívá vyrovnávacích postupů určených „pro Romy“, toto etnické zaměření je velice komplikované; učitelé v některých školách nedokážou Romy rozpoznat a dostávají se do trapné situace, když nabídnou program někomu, kdo Romem není nebo se ke svému romství odmítne veřejně přiznat. Někteří pedagogové potom tvrdí, že tento program budí mezi ostatními sociálně slabými žáky z řad majority „zlou krev“, má tedy za následek vzrůst rasistických emocí. Vlivem nedostatečné informovanosti samotných pedagogů se nedaří žákům vysvětlit smysl vyrovnávacích akcí, jak je vytváří vláda ČR, a paradoxně tak celý program nemusí vést k integraci romských žáků, ale k jejímu opaku.“ (Hajská, s. 2)

Další kritika se zabývá otázkou, do jaké míry afirmativní akce pomáhá znevýhodněným žákům a studentům z dané etnické skupiny (menšiny). William Julius Wilson totiž jako jeden z prvních sociologicky doložil skutečnost, že „afirmativní posilování zastoupení menšin ve vzdělání, zaměstnání a veřejných zakázkách nejvíce pomáhá nikoliv těm, kteří jsou na tom v dané menšině opravdu nejhůř – totiž těm „skutečně znevýhodněným“ – ale naopak vždy takřka výhradně elitě dané menšiny.“ (Barša 1999, s. 126)

V sousedním Slovensku se diskutuje o systému finanční motivace rodin za plnění základních parametrů školní docházky, přičemž se zjistilo, že je třeba velmi opatrně nastavovat vstupní kritéria. „Na Slovensku se podobný program, motivující dobré studijní známky žáků ze sociálně slabého prostředí, ukázal jako dysfunkční, neboť vedl ke zvýšenému zájmu rodin o docházení do bývalých zvláštních škol, kde je mnohem snazší získat dobré známky.“ (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 105)

V České republice existují programy, které nejsou vymezeny etnicky (tzn. za pomoci programů určených pouze Romům), nýbrž sociálně. Takovým typem programu je projekt „**Learn, more**“. Tento projekt si klade za cíl podpořit sociálně vyloučené děti za účelem získání středoškolského vzdělání, díky čemuž by jim vzrostly šance na pracovním trhu. Tento

projekt nabízí komplexní podporu vybraným rodinám (terénní sociální práce, individuální doučování atd.) a studentům ze sociálně vyloučených lokalit nabízí možnost čerpání tzv. restipendií, která mají přísně vymezené kritéria (žádné neomluvené hodiny, škola navrhne 4 klíčové předměty, ze kterých bude mít žák maximálně průměr 2, na vysvědčení nesmí být ze žádného klíčového předmětu nedostatečná, nesmí být snižena známka z chování). Z výše uvedených kritérií vyplývá, že podpora je založená na zodpovědnosti samotných klientů, přičemž je zároveň kladen důraz i na odpovědnost rodiny za vzdělání dětí. (Člověk v tísni 2011)

3.5.2 Rovný přístup ke vzdělávání

Idea rovného přístupu ke vzdělávání vychází z myšlenky, podle které je potřeba odbourat nerovnosti na startovní čáře a poskytnout všem dětem rovné zacházení během jejich vzdělávací dráhy. Na jednu stranu jsou nerovnosti svým způsobem přirozené a nikdy se je nepodaří úplně odbourat. Z toho důvodu je idea startovní čáry pouhou iluzí. Na druhou stranu v konceptu rovných příležitostí jsou tolerovány jisté nerovnosti.⁴⁹

„Rovnost podmínek akceptuje nerovnosti, pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel. Akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče.“ (Matějů, Straková 2006, s. 22)

Nyní bych rád přešel z roviny teoretické do roviny praktické a poukázal bych na to, co si můžeme představit pod problematikou rovných příležitostí. Domnívám se, že ideální ukázkou může být například projekt **Partnerství bez předsudků**⁵⁰, který je realizován na ZŠ a MŠ Svitavy – Lačnov (tuto školu jsem z inspirativních důvodů navštívil během psaní své diplomové práce). Projekt se zaměřuje na zlepšení rovného přístupu ke vzdělávání pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Základními aktivitami projektu jsou:

- realizace individuálních vzdělávacích plánů pro každé zapojené dítě (součástí je např. pravidelné doučování, elektronická cvičení k procvičování probraného učiva, letní tábor na konci prázdnin atd.);

49 Uvědomuji si, že absolutní rovnost neexistuje. John Rawls (1995) podotýká, že absolutní rovnost by omezovala úspěšné jedince a měla by také negativní dopad na všechny.

50 Více informací o projektu naleznete na internetových stránkách ZŠ Lačnov: <http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/eu.htm>

- socioterapeutické dílny zaměřené na rozvoj dovedností dětí (řemeslná a pěstitelská dílna, Peníze v rodině, Zvládnou to, Romské plamínky);
- pedagogicko-psychologická podpora pro rodiče žáků (např. pravidelná poradna, 24 podpůrných setkání pro rodiče a jejich děti v sobotu dopoledne);
- vytvoření metodického zázemí pro individuální formy práce se žáky se speciálními potřebami

3.5.3 Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015

V září roku 2011 vláda ČR schválila Strategii boje proti sociálnímu vyloučení, která si v oblasti vzdělávání klade za cíl zlepšit vzdělávání sociálně vyloučených žáků. Hned po zveřejnění se okolo tohoto dokumentu vyrojila poměrně velká diskuze, v níž svůj názor ventilovali jak zastánci, tak kritici výše zmíněného dokumentu. Podporu této strategii vyjadřovali zejména zastánci inkluze, kriticky se vyjadřovala především Asociace speciálních pedagogů (viz Příloha 19 *Text 2: Výzva Asociace speciálních pedagogů České republiky ze dne 21. 10. 2011*). Rovněž další odborné asociace ve školství⁵¹ vytýkají tomuto dokumentu, že postrádá pedagogickou odbornost. Pro mnohé odborníky se tak stává tento schválený materiál nepřijatelným.

Podle mého názoru má tento dokument klady a zápory. Přínos dokumentu spatřuji zejména v tom, že se začalo živě diskutovat o některých problémech současného školství.⁵² Nadále tento dokument stanovuje seznam priorit českého školství, součástí tohoto seznamu jsou jednotlivá opatření, které mají zlepšit situaci sociálně znevýhodněných žáků. Navrhovaná opatření patří k těm sporným tématům, okolo nichž se nejvíce točí diskuze. V této části diplomové práce bych se chtěl pokusit zapojit do této diskuze a stručně se vyjádřit k jednomu navrhovanému opatření, které se silně dotýká mého tématu. Za tímto účelem jsem si vybral opatření, týkající se zavedení normativů pro žáky se sociálním znevýhodněním.

⁵¹ Například Asociace ředitelů základních škol, Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, Asociace pracovníků speciálně-pedagogických center, Asociace poradenských psychologů ČR a Asociace náhradní výchovy.

⁵² Strategie boje proti sociálnímu vyloučení poukazuje na několik klíčových problémů českého školství (problematicky nastavené financování školského systému neumožňující zavádění inkluzivního prostředí ve školách, nedostatečný rozsah předškolní péče o děti ze sociálně vyloučeného prostředí, nedostatečná metodická připravenost pedagogů k práci se sociálně vyloučenými dětmi).

Normativy pro žáky se sociálním znevýhodněním

V současné době školy pobírají příplatek k normativu pouze na žáky se zdravotním postižením, nikoliv již na žáky se sociálním znevýhodněním, přestože tito žáci potřebují mnohdy intenzivní podporu při vzdělávání a školy mají ze zákona povinnost jim tuto podporu poskytnout.⁵³ (Varianty, Člověk v tísni 2011)

Nicméně zákon je jedna věc a realita je věc druhá. V současné době škola nemá dostatek finančních prostředků, aby poskytovala individuální podporu sociálně znevýhodněným dětem. Se zavedením normativů pro žáky se sociálním znevýhodněním by však mohla nastat změna. Díky tomuto opatření by se zvýšil finanční obnos školy a byla by zde větší šance, že ze strany školy bude sociálně znevýhodněným dětem věnována zvýšená pozornost a studijní podpora.

Na tomto základě tak normativy pro žáky se sociálním znevýhodněním můžeme chápat jako faktor, který by do jisté míry mohl pozitivně ovlivnit školní úspěšnost sociálně znevýhodněných žáků, potažmo romských žáků. Uvědomuji si, že toto opatření není primárně určeno pro romské žáky, ale že je určeno především pro žáky sociálně znevýhodněné. Avšak lze říci, že velká část romských žáků je sociálně znevýhodněna. To ale samozřejmě neplatí pro všechny romské žáky.⁵⁴

Ve strategii boje proti sociálnímu vyloučení (Šimáček 2011) se píše, že by se normativy pro žáky se sociálním znevýhodněním měly týkat cca 21 000 sociálně znevýhodněných dětí (konkrétně se jedná o cca 17 000 dětí ve věku 5-14 let, 2000 ve věku 0-4 roky a 2000 ve věku 15-19 let).

Otázkou ovšem zůstává, jakým způsobem se dospělo k uvedenému počtu. V současné době se stále hledá vhodná definice sociálního znevýhodnění. Hledají se také kritéria, podle kterých by bylo možné rozpoznat sociální znevýhodnění (viz kapitola o terminologii: sociální znevýhodnění, sociokulturně znevýhodňující prostředí a romské prostředí). Tento fakt osobně

⁵³ V tzv. školském zákoně, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Česká republika 2004), je v prvním odstavci v paragrafu 16 definováno, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Stejný paragraf, odstavec 6, zmiňuje, že děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

⁵⁴ Zpráva (Deloitte Bpo 2008) zdůrazňuje, že **ne všechny romské děti v sociálně vyloučených lokalitách jsou sociálně znevýhodněné**, a že mnoho dětí žijících mimo dnes „uznané“ vyloučené lokality lze označit za sociálně vyloučené.

považuji za velký problém, znemožňující zavedení normativů pro žáky se sociálním znevýhodněním. Celá situace, panující okolo sociálního vyloučení a znevýhodnění, se tím komplikuje. Dle mého názoru je nutné navrhnout novou definici sociálního znevýhodnění, protože současnou právní úpravu považuji za nedostatečnou. Na jednu stranu tak lze vnímat normativy pro žáky se sociálním znevýhodněním poměrně pozitivně. Na druhou stranu si však nedovedu představit, jak by toto opatření bylo za současných podmínek realizováno.

4 NEZISKOVÁ ORGANIZACE: OBČANSKÉ SDRUŽENÍ DARJAV

Na příkladu občanského sdružení Darjav prezentuji, jakou roli hraje nezisková organizace v procesu snahy o zlepšení vzdělávání Romů. Neziskové organizace tak považují za pátou významnou oblast vlivů, která se spolu s ostatními vlivy z minulé kapitoly spolupodílí na školní úspěšnosti romských žáků.

Občanské sdružení Darjav působí v sociálně vyloučené lokalitě v Husově ulici v Pardubicích, kde poskytuje několik programů určených ke společenskému začleňování znevýhodněných osob. Pomocí volnočasových a vzdělávacích aktivit a pomocí metod sociální práce se občanské sdružení Darjav snaží snižovat míru sociálního vyloučení dětí a mládeže. Nízkoprahové centrum je umístěno v přímém kontaktu s cílovou skupinou, a proto je tedy vhodným místem pro dlouhodobou a systematickou činnost s dětmi a mládeží. Občanské sdružení Darjav má tak velký prostor a potenciál, aby na děti vhodně působilo. Z rozhovorů vyplynulo, že některé děti chodí do střediska téměř každý den.

„Chodím sem hodně dlouho. Asi tři, čtyři roky. Jsem tu každý den, jen když nejsem ve městě.“ (rozhovor s romskou dívkou X.Y.5, 3.třída ZŠ, Pardubice 25.5.2012)

„Chodím sem šest roků. Většinou každý den, jenom kromě neděle, protože to není Darjav.“ (rozhovor s romskou dívkou X.Y.8, 4.třída ZŠ, Pardubice 18.9.2012)

„Chodím sem denně asi pět let.“ (Rozhovor s romským chlapcem X.Y.2, který má dokončenou základní školu, a který si v současnosti hledá střední školu. Pardubice 3.5.2012)

„Do Darjavu chodím od té doby, co tu je. Asi osm, devět let.“ (rozhovor s romským chlapcem X.Y.7, 8.třída ZŠ, Pardubice 11.9.2012)

Mimo jiné má také toto středisko pozitivní vliv na sociálně vyloučenou lokalitu, protože od začátku svého působení, změnilo tuto lokalitu k nepoznání. Například v minulosti byl realizován projekt „**Společnou cestou**“. Cílem tohoto projektu bylo pozměnit negativní povědomí většinové společnosti o této lokalitě. Do projektu se zapojili i obyvatelé lokality a výsledkem projektu byla rekonstrukce vnitrobloku sociálně vyloučené lokality včetně vybudování dětského hřiště a hřiště na míčové hry. Byla zde patrná snaha odbourat negativní stereotypy o Romech a domnívám se, že toto úsilí může pokračovat i v současnosti. Občanské

sdružení Darjav může anulovat negativní mínění o školní neúspěšnosti romských žáků tím, že představí úspěchy některých svých úspěšných žáků. Tento čin by mohl nejenom motivovat ostatní žáky ke studiu, ale také by tím byl vyslán pozitivní signál směrem k veřejnosti.

„Vybírat talentované žáky žijící v prostředí sociálního vyloučení a prezentovat jejich školní úspěchy na veřejnosti nesporně posílí důvěru veřejnosti ve schopnosti romských studentů vzhledem k jejich sociálnímu a vzdělanostnímu původu.“ (Otevřená společnost 2008, s. 43)

4.1 DOUČOVÁNÍ

V prostorách občanského sdružení Darjav se realizuje doučování. Je to jedna z hlavních náplní práce tohoto sdružení. V rámci nedávno proběhlé rekonstrukce byl prostor nízkoprahového zařízení rozšířen o další dvě místnosti. Z toho jedna místnost je speciálně určena pro děti, které se chtějí doučovat.⁵⁵ Děti tak mají možnost procvičit si látku, která jim ve škole působí problémy. Mohou se zdokonalovat v aktuálním učivu, aby si současnou látku lépe osvojily. Děti se také mohou s lektorovou pomocí lépe připravit např. na písemku nebo jim může pomoci s úkolem, příp. jim vysvětlit zmeškanou látku apod.⁵⁶

Chodím sem na doučování, abysem věděla, co se ve škole učíme, abysem té látce porozuměla. (rozhovor s romskou dívkou X.Y.5, 3.třída ZŠ, Pardubice 25.5.2012)

Doučování je chápáno jako forma určité pomoci. Cílem je podpořit žáky, kteří mají učební problémy a kteří dosahují slabších studijních výsledků. (Průcha 2009, s. 395) O doučování je poměrně velký zájem a z toho důvodu občanské sdružení Darjav tuto činnost realizuje. Ředitelka tohoto střediska poukazuje, že se jedná de facto o reakci na poptávku.

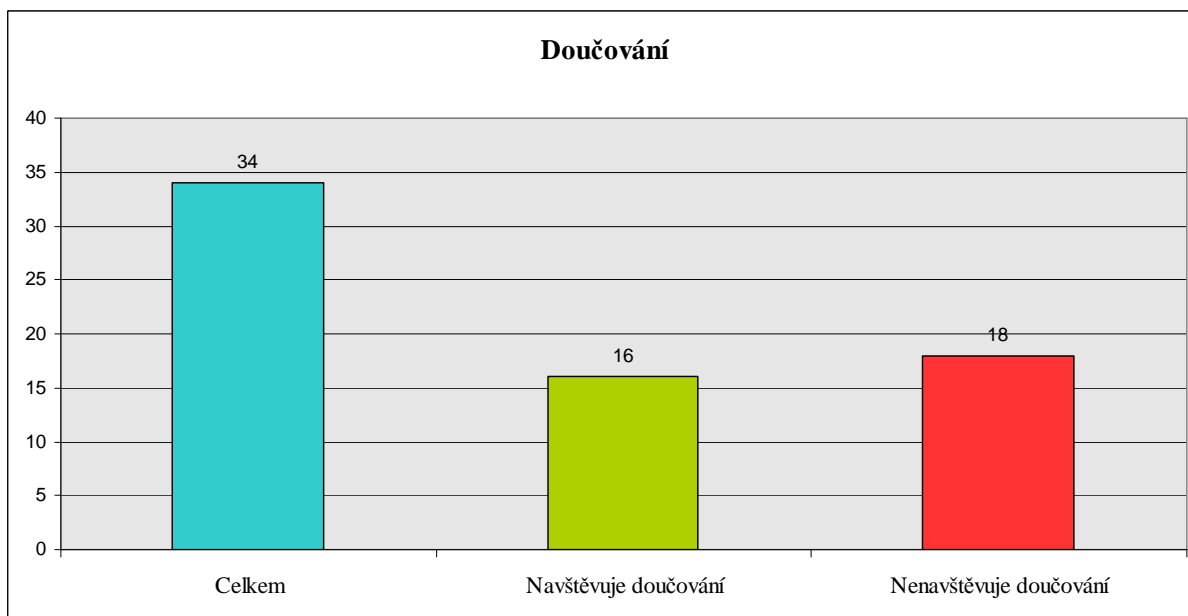
„Doučování se realizuje z důvodu potřeby, protože ty děcka za námi přišli v podstatě sami, že mají problémy s psaním úkolů. Prostě přišli s taškou na zádech a vytáhli si úkol a prosili nás, jestli bysme jim s tím nějak nepomohli. (...) Tím jsme zjistili, že tady ta služba chybí, že tady nic takového v blízkosti lokality není. A školy jako takový mají problém s doučováním, protože aby se věnovali každému zvlášť tomu dítěti, tak to není v možnostech školy. A když jsme se takhle bavili s rodiči, jestli by chtěli tuhle službu nějak zajistit, tak to hrozně uvítali.“ (rozhovor s ředitelkou občanského sdružení Darjav, Pardubice 28.11.2012)

⁵⁵ Před rekonstrukcí probíhalo doučování v průchozí místnosti, kde ale nebyl potřebný klid. Dítě se nemohlo soustředit a lektora stále někdo vyrušoval, takže se nemohl plně věnovat doučování.

⁵⁶ Doučování v občanském sdružení Darjav funguje na podobném principu jako kroužek **Náprava**, který je realizován na mnou navštívené Základní škole Svitavy – Lačnov. V tomto kroužku si děti mohou napsat domácí úkoly, procvičit a zopakovat si učivo, které jim dělá potíže.

Občanské sdružení Darjav pravidelně navštěvuje 34 dětí. Z toho 16 dětí pravidelně dochází na doučování (viz graf 1). Docházka se zaznamenává v archu, určeném na doučování (viz Příloha 20 *Obrázek 4: Záznam doučování*), které se s ostatními informacemi vyhodnocují v rámci individuálního plánu.

Graf 1 Počet dětí, kteří navštěvují/nenavštěvují doučování



Jsem si vědom toho, že 16 dětí tvoří relativně malou nevýznamnou skupinu, ale na druhou stranu musím k tomu dodat, že tyto děti navštěvují doučování **pravidelně**. Tím mohou získat alespoň částečnou studijní podporu. Je třeba si uvědomit, že převažuje vysoké procento romských žáků, kterým nikdo se školní látkou nepomáhá.

„V současné době plná čtvrtina romských žákyň/žáků zůstává bez jakékoliv studijní podpory ze strany rodičů a zároveň zde neexistuje systém podpory ze strany školy.“ (Gac 2009, s. 69) Tato fakta mě utvrzují v tom, že je činnost občanského sdružení Darjav potřebná a žádoucí. Rovněž ze základních škol přicházejí hlasy pedagogů, kteří poukazují na nedostatečnou domácí přípravu romských dětí. Občanské sdružení Darjav bere tyto připomínky na vědomí. Pracovníci tohoto sdružení nedokáží změnit hodnotovou orientaci rodiny. Dokáží pouze činnost/nečinnost rodiny vhodně doplňovat a tím tak zlepšovat domácí přípravu dětí.⁵⁷

⁵⁷ Proč se vlastně se realizuje doučování? Nenahrazuje se tím činnost rodiny, neměli by snad rodiče doučovat své děti? Osobně se domnívám, že občanské sdružení Darjav nechce a ani nemůže činnost rodiny nikterak

Rodiče z této sociálně vyloučené lokality v mnoha případech neumí vysvětlit dětem probíranou látku. Z tohoto důvodu některé děti navštěvují doučování. Například jedna romská paní má syna v osmé třídě základní školy. Nedávno jsem ho doučoval v matematice geometrii, protože jeho matka mu nedokázala tuto látku vysvětlit. Nebo jsem společně s jedním lektorem doučoval studentku ze Střední školy cestovního ruchu, která měla problémy s matematikou. Několikrát se i stalo, že za námi přišla matka dítěte, která nás žádala, abychom mu dali nějaký diktát, protože by ho sama neuměla správně opravit.

Pravdou je, že část rodičů za námi své děti posílá. Neznamená to však, že by se děti doučovaly pod nátlakem rodičů. V 95% případech rodiče děti nenutí, aby se s námi doučovaly. Pouze některým musí rodiče připomenou, že zrovna ve středisku probíhá doučování. Jsem přesvědčen o tom, že v současné době je veškeré doučování založeno na **principu dobrovolnosti**. Tento princip funguje z toho důvodu, že si velká část dětí vytvořila velmi pozitivní vztah k doučování. Tato skutečnost vychází nejenom z mého dlouhodobého působení v občanském sdružení Darjav, ale také z rozhovorů s romskými dětmi.

*„Doučování mám ráda, protože mě to baví. Chodím sem protože jsem tu ráda. Venku je nuda a tady nuda není, je tu sranda. Můžu si zde také kreslit, mám tu kamarády.“
(rozhovor s romskou dívkou X.Y.3, 4.třída ZŠ, Pardubice 7.5.2012)*

Na doučování chodím, když se mi chce. Nebo když mám nějaký úkol, tak přijdu za Adélou (v té době stážistka občanského sdružení Darjav). (rozhovor s romskou dívkou X.Y.6, 2.třída ZŠ, Pardubice 14.6.2012)

*Chodím sem někdy, když se chci doučovat, nebo když mám úkol. Nebo když si chci hrát, nebo když chci na počítač. (...) Nejráději si v Darjavu hraju, a někdy se rád doučuju.
(rozhovor s romským chlapcem X.Y.1, 4.třída ZŠ, Pardubice 26.4. 2012)*

V současné době ve středisku nikdo nenutí děti, aby se doučovaly. Vše je založeno na dobrovolnosti. Zhruba před dvěma lety tomu ale bylo jinak. Důraz byl kladen na vnější motivaci, a tak děti nesměly jít na počítač dříve, než si např. spočítaly pár příkladů. Klady zavedení této motivace nám objasňuje ředitelka občanského sdružení Darjav.

nahrazovat. Lektori ji mohou pouze doplňovat a to např. tím, že pomohou dítěti s látkou, kterou mu rodiče nedokáží vysvětlit.

„Já si myslím, že nějaká vnější motivace tam být musí, a proto jsme zavedli takovou normu: Když chceš na počítač, tak se běž doučovat. Tím jsme chtěli docílit toho, aby i ostatní děti, které neměly zájem o doučování, se do té školy dostaly. Vidí to kolem sebe. A díky tomu se tak všechny děti začaly připravovat na školu. Například velkým problémem byly pro děti v češtině pády. Nikdo je pořádně neuměl a tak se to prostě drtilo. Děti nakreslily pády, které se vyvěsily na stěnu. A každý den si dítě zopakovalo pády nebo třeba vyjmenovaná slova, i když třeba z toho nemělo úkol. (...) Vše jsme dělali z toho důvodu, aby se škola stala součástí života romských dětí. (...) Pro většinu z nich je škola nutné zlo a já se jim tímto způsobem snažím školu alespoň trochu přiblížit, aby například lépe rozuměli látce, kterou probírají ve škole.“ (rozhovor s ředitelkou občanského sdružení Darjav, Pardubice 28.11.2012)

Domnívám se, že tato **vnější motivace nesplnila svůj účel**. Děti vesměs doučování odbyly a nikdy tomuto typu doučování nevěnovaly velkou pozornost. Postupem času se nakonec od tohoto opatření upustilo. Já osobně jsem za největší problém považoval to, že se děti nedoučovaly samy od sebe. Doučovaly se z toho důvodu, že viděly vidinu odměny. Navíc zde hrál významnou roli nátlak lektorů a vychovatelů. Podle Kopřivy (2006) odměna nezvyšuje skutečný zájem, ale naopak ho snižuje, snižuje vnitřní motivaci. „Kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána (...).“ (Kopřiva 2006, s. 156) „Z musíš se chci nestává.“⁵⁸ (Kopřiva 2006, s. 181)

V současné době občanské sdružení Darjav dává dětem podněty tím, že doučování nabízí. Záleží pak především na dětech samotných, zda této nabídce využijí. **Nejdůležitější roli tak hraje vnitřní motivace dítěte**. Dle mého názoru by se lektoři vzdělávacích aktivit, měli co nejvíce zaměřit na to, aby u dětí probouzeli tuto vnitřní motivaci ke vzdělávání, protože ta je pravděpodobně nejdůležitější.

Již přes tři roky doučuji romské děti. Za tu dobu jsem zjistil, že **podstatným nedostatkem romských dětí je absence vnitřní a vnější motivace**. Během svého působení v občanském sdružení Darjav jsem zaznamenal, že se zpočátku prvňáčci do školy těší, jejich vnitřní motivace je poměrně silná. Postupem času a vlivem školního neúspěchu ale výrazně opadá.

⁵⁸ „Mnoho lidí je přesvědčeno, že když přimějeme děti pohružkou nebo příslibem odměny, aby něco dělaly, a budou to dělat dostatečně dlouho, přijdou tomu na chuť, a nakonec to budou dělat samy od sebe (tedy z vnitřní motivace). To je ale velmi závažný omyl (...).“ (Kopřiva 2006, s. 181)

U romských dětí se často můžeme setkat se **syndromem neúspěšného žáka**. Nelešovská (2005) tvrdí, že jeho podstatou je prožitkově postojový komplex vyplývající z předchozích zkušeností jedince s neúspěchem. Tento komplex je upevněn v jeho osobnosti jako neměnný rys, který nepříznivě ovlivňuje žákovu jednání a žákovy výkony. Podstatné je, že syndrom funguje na principu bludného kruhu, neboť posiluje pravděpodobnost neúspěchu.

Oproti učitelům se lektoři vzdělávacích aktivit při „počítání“ nezaměřují pouze na žákovu „chybu“, ale snaží se také děti dostatečně povzbudit do učení. A to tím, že vyzdvihují vše, co děti provedly správně. Bez chyby vypočtené příklady lektoři pochválí, čímž děti alespoň částečně znovu motivují. Např. z dvaceti příkladů jich dětí mají patnáct vypočteno správně. Já jako lektor je nejprve pochválím a až později společně s nimi se snažím eliminovat těch pět chybných příkladů. Pokud bych je podobně jako ve škole upozorňoval pouze na chyby a neoceňoval to, co mají správně, mohl bych ztratit jejich zájem o doučování.

Na základě svých zkušeností s doučováním jsem si uvědomil, že romské děti touží po tom, aby je někdo ocenil a pochválil za jejich výkon, za jejich práci. Některé děti např. tvrdily, že se učí sčítání a odčítání. Přitom jsem ale zjistil, že už dávno ve škole probíraly násobení a dělení. Děti byly jenom lačné po úspěchu, chtěly mít alespoň jednou všechny příklady správně vypočítané - chtěly zažít úspěch.

Pepa: Půjdeš mě doučovat?

Lektor: Jasně, a co konkrétně?

Pepa: Sčítání do dvaceti.

Lektor: Dobře.

Lektor: A do kolika počítáte ve škole?

Pepa: Do stovky.

Lektor: A proč chceš počítat jen do dvaceti?

Pepa: Protože do dvaceti to umím a lépe se mi to kontroluje na prstech.

(záznam z pozorování, občanské sdružení Darjav, Pardubice 11.10.2012)

Jsem přesvědčen, že mnohé romské děti mají v sobě zažitý pocit neúspěšnosti. Během doučování se často setkávám s tím, že si romský žák nevěří. Zdůrazňuje svoji neúspěšnost a často již předem rezignuje. Nechce už počítat těžší příklady, protože je přesvědčen, že by je stejně nespočítal správně. Aniž by si je vyzkoušel, tak už předem říká, že to je pro něho příliš těžké. Přitom mnohdy stačí dětem ukázat jednoduché principy, s jejichž pomocí se dá příklad vypočítat. Když děti pochopí, jak to funguje a podaří se jim příklad vypočítat, tak samy žadají o další a další příklady. Mají velikou radost, že se jim daří to, co se jim doposud nedařilo. Tímto způsobem lektori vzdělávacích aktivit probouzí u dětí vnitřní motivaci k učení.

Motivace dětí se zvyšuje, když vlivem doučování zažijí ve škole úspěch. Například dostanou jedničku z látky, kterou probíralo na doučování. Děti se potom radostně chlubí lektorům a vychovatelům, jakou pěknou známku ve škole dostaly. Pomocí doučování mnohé děti získávají ve škole lepší známky. Tím vstupují i jejich vnitřní motivace a vzrůstá zájem o doučování. Vlivem lepšího prospěchu si také děti začínají uvědomovat, že doučování realizované v občanském sdružení Darjav má nějaký smysl. Toto uvědomění se projevovalo i v mnou zaznamenaných rozhovorech.

„Jestli se nebudu doučovat, tak mi to nepůjde ve škole. Doučování má smysl, protože jsem neuměla vůbec krát nebo děleno. A Tereza mě to už naučila, a tak mi to teď už jde.“ (rozhovor s romskou dívkou X.Y.6, 2.třída ZŠ, Pardubice 14.6.2012)

„Doučuju se, abysem zlepšil známky na vysvědčení. (...) Doučování mi pomůže, protože prostě... (chvíli pauza), neuměl jsem třeba vůbec matiku nebo češtinu a když jste sem začali chodit vy (lektori vzdělávacích aktivit), tak se to zlepšovalo. Učitelka se mě ptala, jaktože jsem se tak zlepšil a já jsem jí řekl, že na tom středisku, tak tam choděj takový doučovatelé.“ (rozhovor s romským chlapcem X.Y.4, 3.třída ZŠ, Pardubice 10.5. 2012)

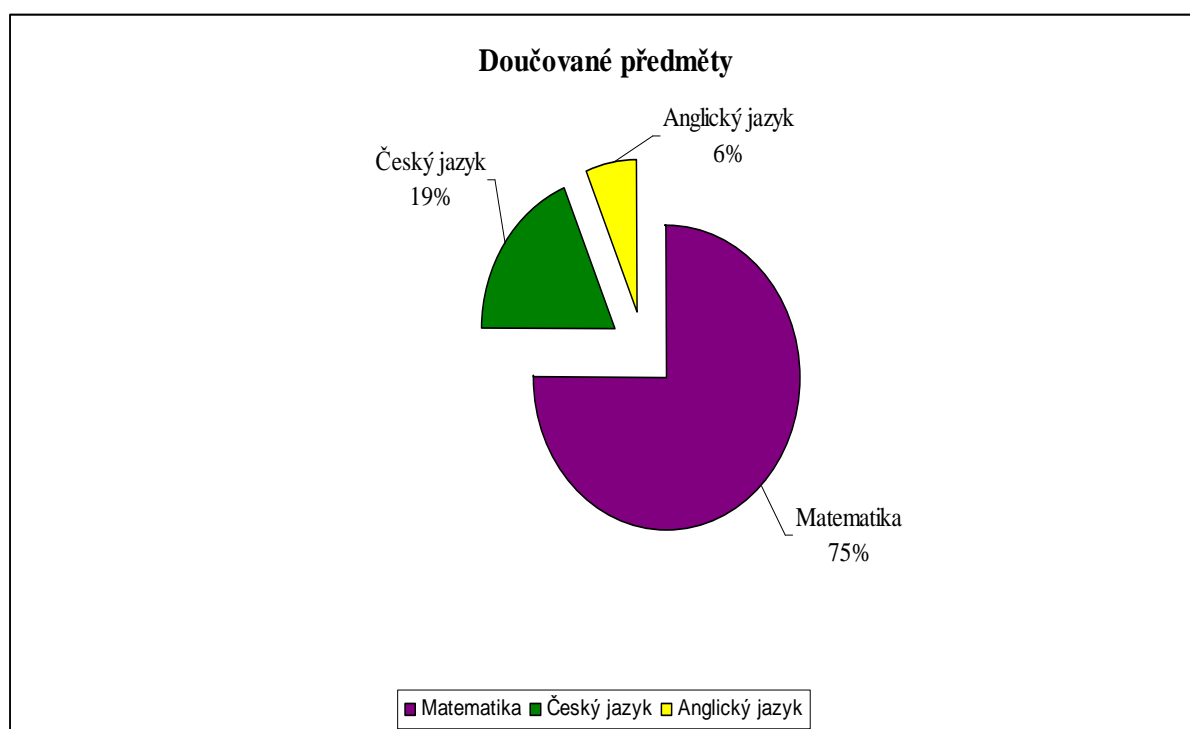
Doučování mi pomohlo. Místo pětky jsem dostal dvojku. Učitelka na češtinu si toho všimla a řekla mi, že mám takhle pokračovat, že je to dobrý. (rozhovor s romským chlapcem X.Y.7, 8.třída ZŠ, Pardubice 11.9.2012)

Na doučování chodím proto, abysem se něco naučila. Třeba když mám úkol, tak abysem se ho naučila, napsala. Pomáhá mi to ve škole. Dostávám z toho jedničky. Učitelka si toho všimla. Řekla mi, abysem tam chodila často, protože mi to nejde. (rozhovor s romskou dívkou X.Y.5, 3.třída ZŠ, Pardubice 25.5.2012)

4.1.1 Doučování z matematiky a z českého jazyka

Občanské sdružení Darjav nabízí dětem doučování z matematiky, českého jazyka a anglického jazyka.⁵⁹ Největší zájem je o doučování z matematiky. Lektoři vzdělávacích aktivit doučují ze 75% matematiku, z 19% český jazyk a z 6% anglický jazyk (viz graf 2).

Graf 2 *Doučované předměty*



Český jazyk a matematika patří k nejčastěji doučovaným předmětům, protože dělají romským žákům největší potíže. Obecně se dá říci, že na prvním stupni je český jazyk pro romské děti výrazně větším strašákem než matematika (viz Příloha 21 *Graf 16: Prospěch z českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu*). (Gac 2009, s. 29) Na druhém stupni se průměry z českého jazyka a matematiky k sobě přibližují a průměrný prospěch z matematiky je dokonce horší než z českého jazyka (viz Příloha 22 *Graf 17: Prospěch z matematiky na školách hlavního vzdělávacího proudu*). (Gac 2009, s. 29)

⁵⁹ Během volnočasových aktivit často hrajeme s dětmi také různé společenské hry. Některé hry obsahují informace o České republice. Například jsem s dětmi hrál hru s názvem: Česko, otázky a odpovědi. Ve hře jsou otázky rozděleny do šesti okruhů: historie, kultura, příroda, věda, technika, geografie, sport a různé. Jsem přesvědčen, že minimálně část informací může být pro děti přínosná. Děti mohou získat nové znalosti, které se nepřímým způsobem mohou projevit i ve škole.

4.1.2 Jak pohlaví ovlivňuje doučování?

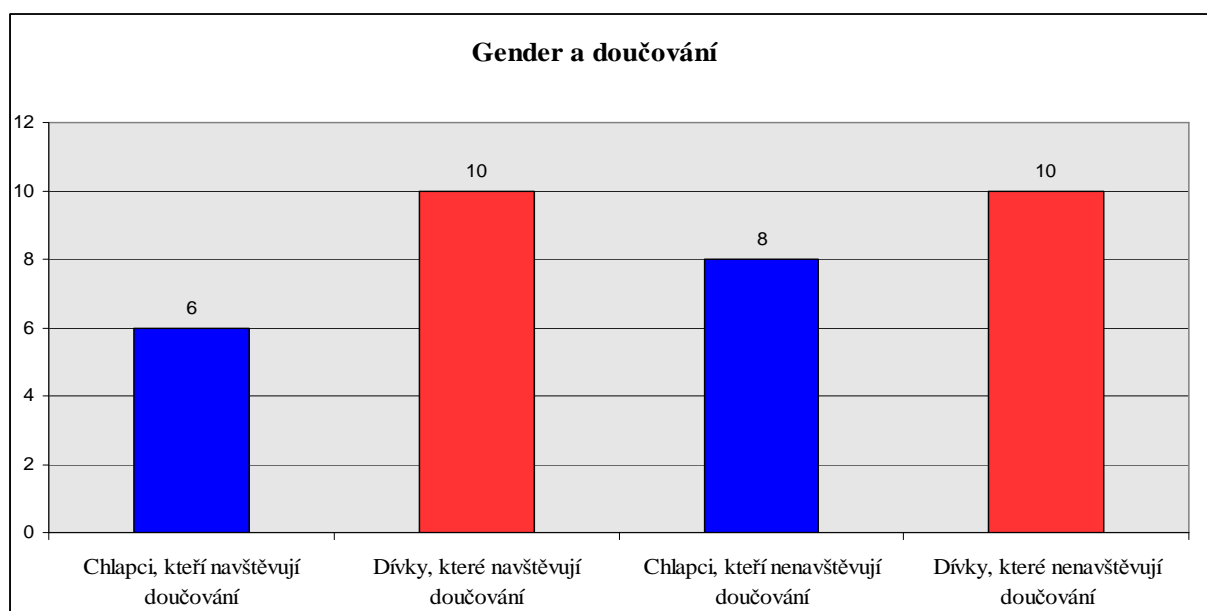
Občanské sdružení Darjav pravidelně navštěvuje 14 chlapců a 20 dívek. Během svého výzkumu jsem se rozhodl prozkoumat, zda pohlaví nějak významně ovlivňuje doučování. Do té doby jsem se nezaměřoval na to, zda doučování navštěvuje více chlapců nebo dívek. Z toho důvodu jsem se zaměřil na vztah mezi dvěma veličinami - pohlavím a doučováním. Stanovil jsem si nulovou a alternativní hypotézu.

Nulová hypotéza - H_0 : Pohlaví neovlivňuje doučování. Empirické četnosti se rovnají teoretickým četnostem, neexistuje vztah mezi dvěma uvedenými veličinami.

Alternativní hypotéza - H_1 : Pohlaví ovlivňuje doučování. Empirické četnosti se nerovnají teoretickým četnostem, existuje zde vztah mezi dvěma uvedenými veličinami.

Na základě zjištěných údajů a ověření hypotéz jsem dospěl k těmto výsledkům.⁶⁰ Testové kritérium je menší než kritická hodnota, pravděpodobnost chyby při zamítnutí nulové hypotézy je 68%. Z toho důvodu nezamítám nulovou hypotézu a nepřijímám alternativní hypotézu. Rozdíly nejsou statisticky významné, pohlaví nijak významně neovlivňuje doučování. **Doučování navštěvuje procentuálně podobný počet chlapců a dívek.** Z výsledků zjištěných pozorováním vyplynulo, že 6 chlapců a 10 dívek dochází na doučování, 8 chlapců a 10 dívek na doučování nedochází (viz graf 3).

Graf 3 Gender a doučování

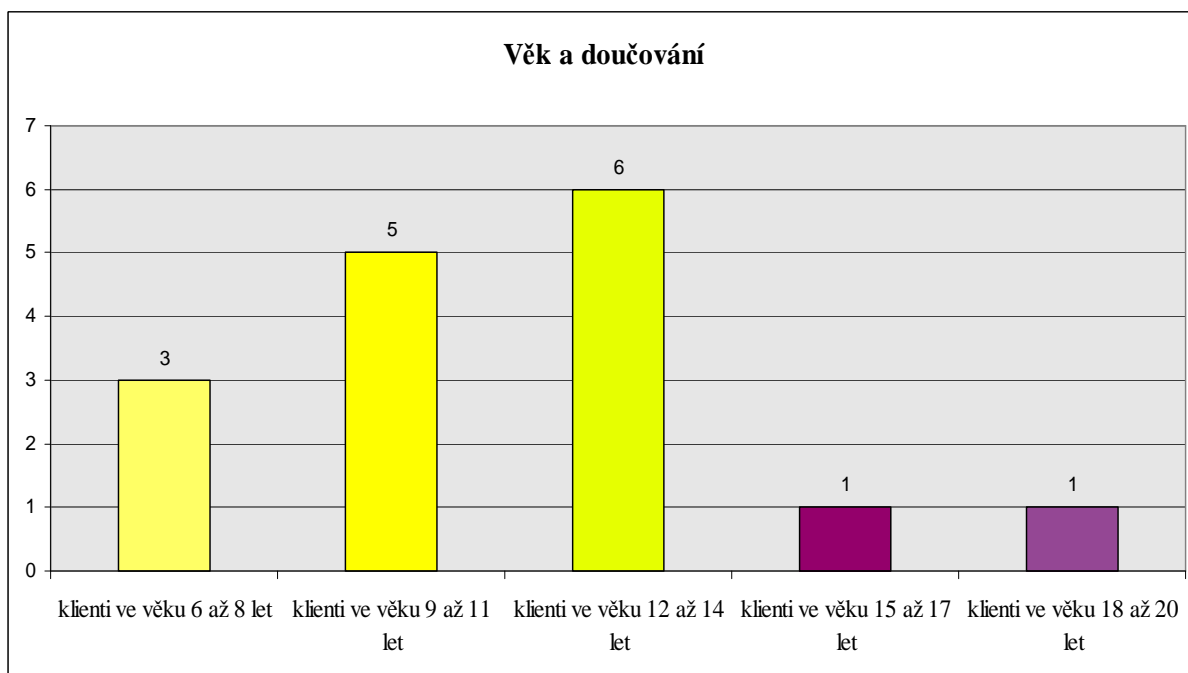


⁶⁰ Připomínám, že součástí mé diplomové práce je datový soubor obsahující veškeré výpočty, vytvořený v programu Microsoft Office Excel.

4.1.3 Věk a doučování

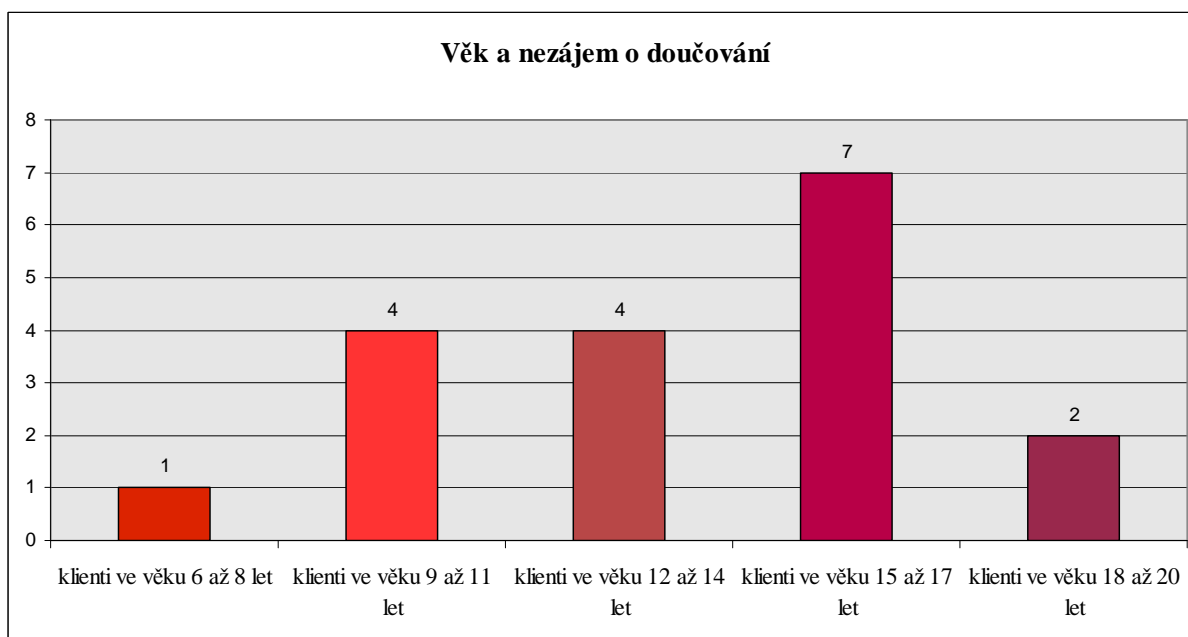
Během svého výzkumu jsem také zjišťoval, v jakém věku děti navštěvují doučování. Z mého sběru dat vyplynulo, že 11 let lze označit za průměrný věk dítěte, které navštěvuje doučování. Děti, které dochází na doučování jsem nadále pro přesnost rozdělil do pěti věkových kategorií. **Nejčastěji navštěvují doučování děti ve věku 12 až 14 let**, dále pak děti ve věku 9 až 11 let a s mírným odstupem děti ve věku 6 až 8 let. Děti starší 14 let navštěvují doučování jen výjimečně (viz graf 4).

Graf 4 Věk a doučování



Pro porovnání ještě uvádím další graf, na kterém jsou zobrazeny věkové kategorie dětí, které o doučování nejeví zájem (viz graf 5). Je patrné, že s **přibývajícíím věkem klesá zájem o doučování**. Klínti ve věku 15 až 17 let nemají zájem o doučování.

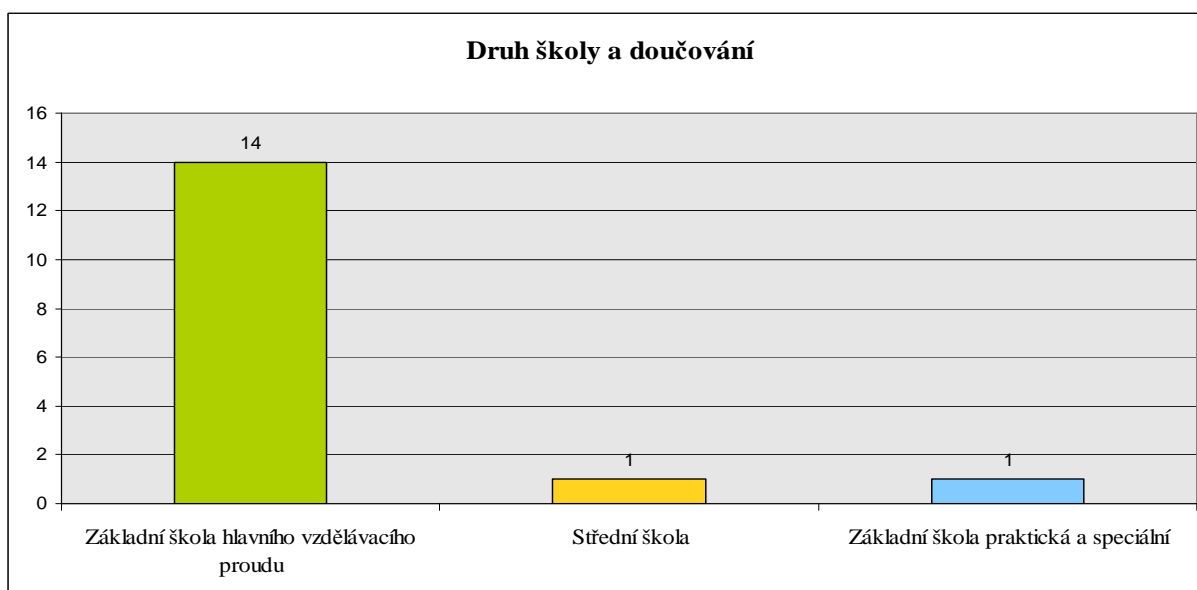
Graf 5 Věk a nezáměr o doučování



4.1.4 Jaké školy navštěvují děti, které docházejí na doučování?

V této práci se snažím zjistit, jaké děti mají potřebu navštěvovat doučování. Za tímto účelem jsem mimo jiné zjišťoval, jaké typy škol děti navštěvují. Zjistil jsem, že většina z nich navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu (viz graf 6). Děti ze základních škol speciálních a praktických nejeví téměř žádnou potřebu se doučovat. A navíc, jak uvádím výše, klienti starších 15 let navštěvují doučování jen výjimečně. Tato skutečnost je do velké míry ovlivněna tím, že velká část romských žáků po základní škole nepokračuje ve vzdělávání.

Graf 6 Druh školy a doučování



4.1.5 Získání zpětné vazby

V této části diplomové práce se zaměřím na ten nejdůležitější ukazatel, který by mohl ukázat, že doučování realizované v občanském sdružení Darjav má smysl. Budu se zabývat tím, zda se doučování nějakým způsobem projevuje ve škole. Většina romských dětí se v rozhovorech vyjádřila, že jim doučování pomáhá a že má vliv na jejich školní úspěšnost. Tyto rozhovory mi poskytly cennou zpětnou vazbu. Ovšem tato zpětná vazba by nebyla kompletní, kdybych nezískal zpětnou vazbu i od pedagogů. V rámci navazování spolupráce mezi základní školou poblíž lokality a občanským sdružením Darjav jsem se zúčastnil diskuze s pedagogickým sborem prvního stupně (viz kapitola o projektu „Rovné šance“ – podpora vzdělávání romských dětí). Tato diskuze nebyla zaznamenávána na diktafon, a tak abych se nedopustil některých nepřesností, předložím čitelnější zpětnou vazbu, kterou jsem zaznamenal prostřednictvím elektronické komunikace.

Jako lektor vzdělávacích aktivit jsem za účelem zefektivnění doučování komunikoval s několika třídními učitelkami romských žáků. Snažil jsem se získat informace o tom, co dělá žákům ve škole největší problémy. Mimo jiné jsem i zjišťoval, zda zareagovaly zlepšení prospěchu u konkrétního žáka, který navštěvuje doučování. Rovněž mě zajímal jejich názor, zda doučování má nějaký smysl, zda se kladně projevuje ve škole.

Nyní předkládám dva e-maily, které odhalují, jaké konkrétní dopady má doučování. Druhý e-mail se týkal jednoho romského chlapce, který dlouho navštěvoval doučování. Bohužel vlivem určitých okolností doučování bylo přerušeno. A právě v této době jsem znovu požádal jeho třídní učitelkou, aby mi popsala jeho situaci.

E-mail od třídní učitelky jedné nejmenované základní školy v Pardubicích

Dobrý den, (...) Cení si Vašich aktivit. Myslím si, že Vaše práce má smysl a že právě romské komunitě může pomoci. Zlepšila se u Tomáše domácí příprava a mohla jsem pozorovat, že se na Vaši práci těší. Tomáš je velice bystrý chlapec a pokud bude motivován, zvládne školní docházku bez větších obtíží. Byla bych ráda, kdybychom mohli spolupracovat, protože bude přibývat obtížnějšího učiva. V současné době musí docvičit písemné odčítání a stále procvičovat vyjmenovaná slova.

Další e-mail od třídní učitelky jedné nejmenované základní školy v Pardubicích

Dobrý den, (...) Letos je u Ivana zhoršení ve výuce a mám pocit, že i v chování. Je starší o rok od ostatních dětí a začíná mít svůj náhled na svět, částečně se obraňuje i zbytečně.

To však asi pramení z okolních životních zkušeností. Já se snažím s dětmi protirasově pracovat, ale ne vždy se to daří.

Učivo je letos náročnější. A výborná Ivanova násobilka už bohužel nestačí. Chybuje v písemném sčítání, odčítání, násobení i dělení. Já s ním po vyučování procvičuji, ale on nedělá nic doma.

Moc bych uvítala, kdybyste s ním ještě pracoval. Nerada bych Ivana odradila od dalšího vzdělávání. (...)

A ještě k tomu, na co jste se ptal – ano Vaše práce měla smysl i výsledky. (Další email od třídní učitelky jedné nejmenované základní školy v Pardubicích)

Výše uvedené dva e-maily potvrzují, že **z pohledu pedagogů má doučování smysl i výsledky**. Tím se tak trochu dostáváme k evaluaci doučování, jejímž cílem bude zhodnotit celkový přínos doučování.

4.1.6 Evaluace doučování

Posoudit efektivitu doučování je poměrně komplikované. U deseti dětí nezaznamenáte žádné výrazné zlepšení v učivu, u dvou zaznamenáte dokonce propad a u pár dětí zjistíte, že se jim známky zlepšily. Otázkou je, jak budeme tuto skutečnost interpretovat. Deset dětí se třeba ve škole nezlepšilo, ale zároveň se ani nezhoršilo. Navíc se věnují učivu a nepotulují se v okolí sociálně vyloučené lokality, kde je například větší riziko výskytu sociálně patologických jevů.

*„Doučování se projevuje ve škole tím, že jsem místo pětky z češtiny dostal třeba trojku.“
(rozhovor s romským chlapcem X.Y.9, 5.třída ZŠ, Pardubice 22.11.2012)*

Dlouhodobě doučuji žáka, který je v osmé třídě. Osobně ho považuji za velmi chytrého a snaživého. Kvůli sluchově postiženému kamarádovi se naučil znakovou řeč, kterou nyní dokonale ovládá. Dokáže také jednoduše pochopit principy, na kterých funguje matematika. Přesto z matematiky propadl. Nedokázal jsem to zprvu pochopit. Říkal jsem si, čím to jen může být? Vždyť se často doučuje, a tak mu to jde... Později při rozhovoru mi chlapec nastínil jiné problémy, které mohly ovlivnit jeho školní úspěchy. Chci tím poukázat na to, že zde existuje více vlivů, které se promítají do výsledků doučování. **Není zde přímá úměra, doučování rovná se automatické zlepšení známek.**

Z hlediska evaluace bych neměl zapomenout poukázat na některé slabiny doučování. Některé problémy spojené s doučováním se již podařilo vyřešit, jiné stále přetrvávají. Jedním z problémů byla skutečnost, že se nevědělo, co dítěti dělá největší problémy a na co by se měli lektori vzdělávacích aktivit během doučování zaměřit. Proto byla navázána spolupráce s místní základní školou a došlo i k navázání kontaktu s třídními učiteli. Byl vytvořen komunikační kanál, přes který proudí informace, potřebné k větší efektivitě doučování. Rovněž ředitel místní základní školy poskytl občanskému sdružení Darjav vzdělávací plány na jednotlivé měsíce, což lektorům vzdělávacích aktivit pomohlo v lepší orientaci probírané látky.

Nevýhodou doučování je do jisté míry jeho nahodilost a organizační nepřipravenost. Doučování není předem připravené a naplánované. Ale na druhou stranu se lektor jen těžko může připravit na doučování, protože nikdy neví, s jakou látkou se na něho dítě obrátí a s čím bude potřebovat poradit.

V závěru této podkapitoly bych chtěl říci, že doučování sice v některých případech nemá na první pohled tak viditelné výsledky, ale přesto se domnívám, že jeho užitečnost je nezpochybnitelná. Dle mého názoru je doučování pro děti přínosné a navíc se jedná se o smysluplně strávený volný čas.

4.2 PROJEKT „ROVNÉ ŠANCE“ – PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

Na přelomu února a března roku 2013 občanské sdružení Darjav přišlo s projektem realizace bezplatného doučování. Je zaměřen na zlepšení školní přípravy sociálně znevýhodněných dětí, pocházejících ze sociálně vyloučeného prostředí romské lokality. Aktivity projektu jsou zaměřeny také na zlepšení informovanosti v oblasti vzdělávání mezi školou – rodičem – dítětem a to prostřednictvím zavedení nové asistenční a poradenské služby. Hlavním cílem projektu je zvýšení úrovně a kvality mimoškolní přípravy dětí. Kooperace mezi školou – rodičem – dítětem by se mohla stát významným „katalyzátorem“ školní úspěšnosti romských dětí.⁶¹

⁶¹ Podle Johna Bastianiho se přínos vyplývající z pravidelného vypracovávání domácích úkolů během celé školní docházky rovná jednomu roku vzdělávání navíc. (Národní program Phare 2000)

Dílčím cílem projektu je navázání spolupráce se ZŠ v blízkosti lokality, kterou místní děti navštěvují. Diskuze o možnostech spolupráce započala v listopadu 2012, kdy proběhly diskuze mezi ředitelem, učitelským sborem prvního stupně a mnou, jakožto pracovníkem občanského sdružení Darjav. Prvním výstupem spolupráce bylo vytvoření e-mailové schránky, určené speciálně pro informace, týkající se doučování. Jedná se o komunikační kanál, který umožní předávání informací mezi školou a občanským sdružením Darjav. Na tento e-mail budou zasílány informace, týkající se vzdělanostních obtíží jednotlivého dítěte. Učitelka například napíše, že žák X.Y. je slabý v odčítání, a že je s ním potřeba procvičovat vyjmenovaná slova. Lektori v Darjavu dostanou podnět, na co se mají konkrétně zaměřit. Doučování a mimoškolní aktivity, tak budou vhodně doplňovat kurikulum základní školy, čímž pravděpodobně dojde ke zvýšení školní úspěšnosti dětí.

V rámci tohoto projektu se doučování rozšíří z nízkoprahového centra i do domácností, které o to projeví zájem. Lektori vzdělávacích aktivit tak budou moci navštěvovat děti, které bydlí mimo sociálně vyloučenou lokalitu. Občanské sdružení Darjav tak reaguje na poptávku, kterou jsem zaznamenal při diskuzích s třídními učiteli místní základní školy. Některé romské děti (a jejich rodiče) projevíly zájem o doučování, nicméně místo nízkoprahového zařízení, kde doučování obvykle probíhá, preferovaly realizovat doučování u nich doma.

Předpokládaný přínos projektu cílovým skupinám:

- pomoc při přípravách dětí do škol a školských zařízení
- zajištění pravidelného doučování
- stanovení individuálních plánů, jejich plnění a pravidelné vyhodnocování
- zlepšení/nezhoršení prospěchu či školních výsledků
- pomoc ve vzdělávacích oblastech v návaznosti na smysluplné trávení volného času, prostřednictvím mimoškolních aktivit klubu (motivační edukace)
- zlepšení informovanosti rodičů a škol (zpětné vazby, poradenství)
- zajištění pravidelného kontaktu s rodiči a učiteli škol (což umožní pracovat s dětmi a jejich rodinami dle jejich potřeb)

4.3 AKTIVITY, KTERÉ MOHOU MÍT POZITIVNÍ DOPAD NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

4.3.1 Romský debatní klub

Romský debatní klub lze chápat jako jeden z faktorů, jehož výsledky se mohou projevit i ve škole. V rámci romského debatního klubu probíhá diskuze o aktuálních tématech společnosti (škola, drogy, rasismus, životní prostředí). Děti si vypracovávají témata zcela samy, informace ke zpracování získávají například z internetu apod. Výsledky zpracování mohou pak konzultovat s lektory. Debatní klub je zaměřen především na výuku správné argumentace a propagace vlastních názorů s respektem k tomu druhému. Děti si prověří svoji komunikaci při soutěžních turnajích v debatování, které se realizují vždy ve spolupráci s Asociací debatních klubů ČR. Dětem vzroste komunikativní kompetence, kterou budou moci uplatnit ve škole, ale i v běžném životě. Navíc v rámci debatního klubu dochází k získání nových kamarádů, posilování vztahů mezi dětmi, zvyšování sebevědomí a k získání nových informací, které mohou ovlivnit náš pohled na svět.

4.3.2 Trávení volného času na počítačích a počítačová gramotnost

V občanském sdružení Darjav je velký zájem o počítače. Při otevírání nízkoprahového klubu se vždy objeví pár dětí, které se z otevřených dveří vyřítí rychlostí blesku směrem k počítači. Zájem je veliký, počítačů je málo, a tak se děti střídají po 15 minutách. Velký zájem pramení z toho, že mnoho dětí nemá doma počítač a nemá tak možnost připojení k internetu. Zájem o počítač nemají děti, které ho mají doma. Samozřejmě si můžeme položit otázku, do jaké míry je smysluplné trávit čas na počítači? Osobně se domnívám, že počítač může být dětem v mnoha ohledech nápomocný. Děti si na počítači vyhledávají informace, které souvisejí se školou. Nicméně pravdou je, že ve většině případů si děti na internetu vyhledávají i jiné informace rozmanitého typu. Ani to však dle mého názoru není na škodu. Je třeba si uvědomit, že žijeme v informační společnosti a počítačová gramotnost je nezbytná, doslova žádoucí. Podpora internetu a počítačů je mimo jiné jeden bod, který doporučuje Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému (Cerop 2010a).

„Často se má za to, že dnešní děti nečtou. To je ovšem pravda jen do určité míry – nečtou totiž jen klasické tištěné knihy. Na druhou stranu, surfují-li děti po internetu, chtě nechtě se s psaným textem setkají. A nutno dodat, že nejenom s textem českým, nýbrž i cizojazyčným (převážně anglickým). Pravdou také zůstává, že základní počítačová gramotnost je v dnešním světě (a v budoucím dvojnásob) předpokladem pro dosažení lépe placeného zaměstnání.“ (Cerop 2010a)

5 ZÁVĚR

Cílem mé **diplomové práce** bylo popsat determinanty školní úspěšnosti romských dětí, žijících v sociálně vyloučeném prostředí. Z toho důvodu jsem se zaměřil nejenom na exploraci nových informací, dat a souvislostí, které mají vazbu na školní (ne)úspěšnost romských žáků, ale také na explanaci vztahů mezi různými aspekty sledovaných vlivů. Dospěl jsem k názoru, že se na školní (ne)úspěšnosti romských žáků podílí kombinace různých faktorů. Ve své práci jsem se snažil tuto kombinaci popsat, zanalyzovat a zpřehlednit. Domnívám se, že se mi podařilo identifikovat jednotlivé vlivy, které ohrožují vzdělanostní dráhu romského dítěte, i když uznávám, že tato analýza byla poměrně obtížná. Jednotlivé vlivy tvoří dohromady soubor navzájem propletených vlivů, které školní úspěšnost romských žáků nepředvídatelně ovlivňují. Postupem času jsem dospěl k názoru, že hlavním charakteristickým rysem jednotlivých vlivů je jejich vzájemná provázanost. Nicméně za účelem lepší přehlednosti jsem je rozdělil na vliv rodiny, školy, jednotlivce, sociálního vyloučení, státu a neziskové organizace.

Jsem přesvědčen, že nelze stanovit pomyslný žebříček vlivů od nejvýznamnějšího až po méně významné. Přesto si uvědomuji, že některá fakta naznačují, že vliv rodiny je pravděpodobně ten nejpodstatnější. Školní (ne)úspěšnost nejenom romského, ale jakéhokoli žáka významně ovlivňuje rodina, ze které žák pochází. Z toho logicky vyplývá, že i romská rodina výrazně ovlivňuje vzdělávací dráhu svého dítěte. V případě romské rodiny hraje také podstatnou roli kulturní a ekonomický kapitál, jazykové prostředí, podpora vzdělání, motivace ke vzdělání, profesní a vzdělanostní vzory atd. Romská rodina je v některých odborných publikacích pod palbou kritiky. Nicméně názory na ni se různí. Na jednu stranu ji mnozí odborníci označují za hlavní faktor, který negativně ovlivňuje školní úspěšnost romských dětí. Na druhou stranu se mi ale v této práci podařilo prokázat, že tento názor nemůžeme vztahovat na všechny Romy. Existuje mnoho romských rodin, které si uvědomují, jak důležité je vzdělání v naší společnosti. Navíc viníky školní neúspěšnosti romských chlapců a dívek nelze hledat pouze na straně rodiny, ale i na straně školského systému.

„Školský systém v České republice nejen neoslabuje vzdělanostní znevýhodnění generované sociálním znevýhodněním rodin, ale naopak jej přenáší z generace rodičů na generaci dětí tím, že nedokáže zvýšit jejich vzdělanostní a socioprofesionální šance. Děti pak s nadprůměrnou pravděpodobností končí po základní škole tam, kde jejich rodiče, tj. mimo pracovní trh, v závislosti na sociálních dávkách a v gravitačním poli sociálního i prostorového vyloučení romských lokalit.“ (Gac 2009, s. 9)

V souvislosti s romskými dětmi se školský systém potýká se dvěma zásadními problémy. První problém se týká segregace. Existuje množství škol s dominantním podílem romských žáků. To se týká zejména základních škol praktických a speciálních a základních škol poblíž sociálně vyloučených lokalit. Druhý problém souvisí se skutečností, že romské děti jsou na základních školách vzdělanostně méně úspěšné oproti ostatním dětem. Nicméně z hlediska druhého problému má školský systém nástroje, které mohou zmírňovat školní neúspěšnost romských žáků. Takovým nejvýraznějším pozitivním nástrojem je mateřská škola, která je pro romské děti základem, od kterého se jejich školní úspěšnost odvíjí.⁶² Také asistenti pedagoga mají pozitivní vliv na zlepšení školních výsledků romských žáků. Existuje rovněž několik školních nástrojů a metod, které mají kladný dopad na školní neúspěšnost romských dětí (např. zvýšení počtu hodin českého jazyka a metoda Grunnlaget).

Z hlediska jednotlivce, je u romských dětí žádoucí věnovat pozornost profesním a vzdělanostním aspiracím, vysokým absencím a stigmatizaci (sociokulturnímu handicapu). Uvedené jevy mají úzkou souvislost se školní (ne)úspěšností romských dětí. Sociální vyloučení považují za dalším významný vliv, protože prezentuje romským dětem vyloučený způsob života. Život v sociálně vyloučené lokalitě neblaze ovlivňuje školní úspěšnost romského žáka. Jedná se o prostředí, jenž je v nesouladu s prostředím, které dítě úspěšně připraví na vzdělávací dráhu. Další vlivy se také odehrávají na pomezí státní politiky (např. afirmativní akce, idea rovného přístupu ke vzdělání).

Rovněž tak některé neziskové organizace působí v sociálně vyloučených lokalitách a mají tak potenciál k tomu, aby ovlivnily kvalitu volného času romských dětí. Realizují programy, které mohou podpořit jejich vzdělání. Na příkladu Občanského sdružení Darjav názorně ukazují, jak některé vzdělávací a volnočasové aktivity přímo i nepřímo ovlivňují školní úspěšnost romských chlapců a dívek.

Diplomová práce nastiňuje nové poznatky, které umožňují pohled do problematiky školní (ne)úspěšnosti romských dětí. Domnívám se, že **přínosem** mé **diplomové práce** je sběr a analýza informací, které se týkají obecné školní (ne)úspěšnosti romských dětí, ale i popisu doučování romských dětí v občanském sdružení Darjav.

⁶² Školní úspěšnost je prokazatelně horší u těch dětí, které tento základ nemají (viz podkapitola o předškolním vzdělávání).

U doučování neplatí přímá úměra, doučování = automatické zlepšení známek. Je ale velmi podstatné a nezpochybnitelné, že se děti věnují učivu, nepotulují se v okolí sociálně vyloučené lokality, kde je vysoké riziko výskytu sociálně patologických jevů. Občanské sdružení Darjav tak svoji činností do jisté míry spoluurčuje životní dráhu dítěte - pozitivní (smysluplné aktivity) a potlačuje dráhu negativní (sociálně patologické jevy).

Na základě pozorování, rozhovorů s romskými dětmi a pedagogy a na základě svých zkušeností z práce lektora vzdělávacích aktivit jsem přesvědčen, že doučování realizované v občanském sdružení Darjav má smysl i výsledky. Jeho užitečnost je téměř nezpochybnitelná. Doučování je pro děti přínosné a navíc se jedná se o smysluplně strávený volný čas. Doučování realizované v občanském sdružení Darjav lze tak považovat za jedno z opatření, které může vést k vyšší vzdělanosti romských dětí.⁶³ Na základě zjištěných skutečností se domnívám, že **můžu potvrdit platnost své hypotézy**. Dlouhodobé doučování realizované v občanském sdružení Darjav má pozitivní dopad na školní úspěšnost romských dětí.

⁶³ Občanské sdružení Darjav v současné době realizuje nový projekt „Rovné šance“, v rámci něhož pravděpodobně dojde ještě ke zvýšení úrovně a kvality mimoškolní přípravy romských dětí.

6 BIBLIOGRAFIE

ALLPORT, Gordon Willard. *O povaze předsudků*. V českém jazyce vyd. 1. Praha: Prostor, 2004. 574 s. ISBN 80-7260-125-3.

AMNESTY INTERNATIONAL. *Nedokončený úkol: romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání* [online]. 1. vyd. London : Amnesty International Publications, 2009. 74 s. [cit. 19.9.2012]. Dostupné z: <http://www.amnesty.cz/soubor-319>

BARŠA, Pavel. *Konec Romů v Česku?: Kacířské eseje plzeňských antropologů* [online]. 2005. 15 s. [cit. 1.9.2012]. Dostupné z: www.varianty.cz/download/pdf/texts_8.pdf.

BARŠOVÁ, Andrea, BARŠA Pavel. *Afirmativní akce: Jiná diskriminace, anebo cesta k různosti?* Filozofická fakulta, Karlova univerzita v Praze [online]. 2003. 18s. [cit. 14.9.2012] Dostupné z: www.socstudia.fss.muni.cz/pristup.php?soubor=08030514524.pdf.

BITTNEROVÁ, Dana. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Vyd. 1. V Praze : Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2011. ISBN 308 s. 978-80-87398-18-0.

BOŘKOVCOVÁ, Máša. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. 130 s. ISBN 80-903325-3-6.

BROŽ, Miroslav; KNITLOVÁ, Petra; TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra - Sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem* [online]. Člověk v tísní - společnost při České televizi, o. p. s., 2007, 96 s. [cit. 19.10.2012]. Dostupné z: www.epolis.cz/download/pdf/materials_83_1.pdf

CEROP. *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému* [online]. Zpráva je dílčím výstupem z projektu Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). 2010a. 133s. [cit. 8.1.2013]. Dostupné z: <http://cerop.2142.net/>

CEROP. *Analýza institucionálních podmínek integrace sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému* [online]. Zpráva je dílčím výstupem z projektu Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum

aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). 2010b. 127s. [cit. 11.1.2013]. Dostupné z: <http://cerop.2142.net/>

CEROP. *Analýza potřeb pedagogických pracovníků ve vztahu k sociokulturně znevýhodněným dětem* [online]. Zpráva je dílčím výstupem z projektu Cesta k rovným příležitostem - možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). 2010c. 195s. [cit. 12.1.2013]. Dostupné z: <http://cerop.2142.net/>

CEROP. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy* [online]. Tato publikace vznikla v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). 2011a. 185s. [cit. 10.1.2013]. Dostupné z: <http://cerop.2142.net/>

CEROP. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy* [online]. Tato publikace vznikla v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). 2011b. 141s. [cit. 10.1.2013]. Dostupné z: <http://cerop.2142.net/>

CEROP. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy* [online]. Tato publikace vznikla v rámci projektu Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). 2011c. 165s. [cit. 10.1.2013]. Dostupné z: <http://cerop.2142.net/>

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2007. 655 s. ISBN 80-7178-463-8.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2011, částka 43. Účinnost od 1. 9. 2011.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2011, částka 56. Účinnost od 1. 9. 2011.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 49 ze dne 28. ledna 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2009, částka 17, s. 690-699.

ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. 210 s. [cit. 25.6.2012] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/analyza-individualniho-pristupu-pedagogu-k-zakum-se>>.

ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. *Projekt „Learn, more“ podpoří sociálně vyloučené děti při získávání vzdělání* [online]. Praha, 2011. [cit. 26.6.2012] Dostupné z: <<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=240&idArt=1668>>.

DIC. *Evaluační zpráva: Efektivita intervence Agentury pro sociální začleňování*. Demografické informační centrum, o.s. Praha, září 2012. 72s. [cit. 19.1.2013]. Dostupné z: www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture

ECO, Umberto; SEIDL, Ivan. *Jak napsat diplomovou práci*. Olomouc: Votobia, 1997. 271 s. ISBN 80-7198-173-7.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Antropologie multikulturních společností : rozumět identitě*. Vyd. 1. Praha : Triton, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.

ERRC. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy* [online]. Evropské centrum pro práva Romů, 2005. 155 s. [cit. 18.6.2012]. Dostupné z: <<http://www.errc.org/db/01/AB/m000001AB.pdf>>.

EQUALITY. *School attainment of Roma pupils: From segregation to integration* [online]. 2011. 80s. [cit. 22.12.2012]. Dostupné z: www.equality.uk.com/Education.html

GAC spol. s r. o. *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online]. Praha, 2007. 56 s. [cit. 1.6.2012]. Dostupné z: www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/Gac_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf>.

GAC spol. s.r.o. *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení. Východiska pro formulaci a implementaci politiky začleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury* [online]. Praha, Květen 2010a. 61s. [cit. 24.6.2012]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Gac_Strategie_soc_vyloucení.pdf

GAC spol. s r. o. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit: sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* [online]. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Praha, 2009. 69 s. [cit. 1.2.2012]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1627_1_1/

GAC spol. s r. o.; Nová škola o. p. s. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha, 2006. 117 s. [cit. 20.1.2012]. Dostupné z: www.gac.cz/documents/.../Gac_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

GAC spol. s.r.o. *Sociologická analýza přechodů romských dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ze základních na střední školy* [online]. Závěrečná zpráva. Praha, prosinec 2010b. 86s. [cit. 27.10.2012]. Dostupné z: <http://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni/>

GAY Y BLASCO, Paloma. *Gypsies in Madrid: Sex, Gender and the Performance of Identity*. First published in 1999 by Berg Editorial offices: 150 Cowley Road, Oxford OX4 1JJ, UK. 190 s. ISBN 1 85973 253 4.

GIDDENS, Anthony; JAŘAB, Jan. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.

HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému* [online]. 24 s. [cit. 27.10.2012] Dostupný z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf >.

HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha : Lidové noviny, 2002. 84 s. ISBN 80-7106-615-5.

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

HÜBSCHANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras: můžeme se domluvit*. Vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0496-6.

HŮLE, Daniel. *Tendence spádových škol v lokalitě*. In: VARIANTY, ČLOVĚK V TÍSNI o. p. s. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha 2011. 200s. ISBN: 978-80-87456-19-4.

JAKOUBEK, Marek. *Cikáni a etnicita*. Vyd. 1. Praha : Triton, 2008. 403 s. ISBN 978-80-7387-105-5.

JAKOUBEK, Marek; HIRT, Tomáš. *“Romové“ v osidlech sociálního vyloučení: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

JAKOUBEK, Marek; HIRT, Tomáš. *Romové: kulturologické etudy: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace)*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. 383 s. ISBN 80-86473-83-7.

JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Vyd. 1. Praha: BMSS-Start, 2004. 317 s. ISBN 80-86140-21-0.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie školní úspěšnosti a neúspěšnosti* [online]. 2009 [cit. dne 2013-09-02]. Dostupné z: <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>>

KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků. Formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-6.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Vyd. 2. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 978-80-7367-922-4.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž : Spirála, 2006 286 s. ISBN 80-901873-7-4.

LAAT, Joost. *Ekonomické náklady na exkluzi Romů* [online]. Světová banka, 2010. [cit. 19.9.2012]. Dostupné z: http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/KnowledgeBrief_Czech_v02.pdf

MALINA, J. *Antropologický slovník aneb co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. Ilustrace Vladimír Renčín. (Kniha obsahuje pouze ukázky hesel; kompletní slovník s 20 000 hesly je na přiloženém CD.) ISBN 978-80-7204-560-0.

MAREŠ, Petr. Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení. *Sociologický časopis* vol. 36, no. 3, s. 285 -297. Praha, Sociologický ústav AV ČR. 2000. 13s.

MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana. *(Ne) rovné na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha : Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí* [online]. 2005. [cit. 23.2.2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi>

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.

NÁRODNÍ PROGRAM PHARE. *Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků. Podpora romské integrace. Zkvalitňování romského vzdělávání. Metodická příručka pro druhý stupeň ZŠ* [online]. Na projektu spolupracovali MŠMT ČR ve spolupráci s organizací Focus Consultancy (UK), Multikulturní centrum Praha, o.s., Nová škola, o.p.s., Evropský Dialog a Step by Step ČR, o.s. Česká republika CZ 00-02-03. 2000. 163s. [cit. 19.11.2012]. Dostupné z: www.socialni-zaclenovani.cz/...metodologie-pro-podporu-romskych-...

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

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Vyd. 1. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. 159 s. ISBN 80-7182-167-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

NĚMEC, Jiří. Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae* vol. 3, no. 1, s. 99 -120. Praha, UK v Praze, Pedagogická fakulta. 2009.

NIKOLAI, T. (ED). *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha : Člověk v tísní, 2007. 117 s. ISBN: 978-80-86961-45-3.

OTEVŘENÁ SPOLEČNOST, o. p. s. *Klíč k posílení integrační politiky obcí: sociální vyloučení Romů a česká společnost* [online].2008 57s. [cit. 19.9.2012]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Gac_KLIC_k_posileni_integracni_politiky_obci_publikace.pdf

PÁVKOVÁ, Jiřina. [et al.] *Pedagogika volného času : [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 3., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. 231 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PEKÁRKOVÁ, Simona. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace. Analýza inteligenčního testu SON-R* [online]. Praha. Člověk v tísní, Vzdělávací program Varianty. 2010. 47s. [cit. 19.1.2013]. Dostupné z: www.varianty.cz/index.php?id=37&item=8

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Vyd.6. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha : Victoria Publishing, 1995. 361 s. ISBN80-85605-89-9.

SIMONOVÁ, Natálie. *Proměny v mezigeneračním přenosu dosaženého vzdělání v České republice v historické perspektivě*. Sociologický časopis 2: 291-313. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha. 2009.

SOCIOFAKTOR s.r.o. *Metodika výzkumu užívání návykových látek mezi mládeží v sociálně vyloučených lokalitách – pilotní ověření* [online]. 2010. 107s. [cit. 7.1.2012]. Dostupné z: www.socialni-zaclenovani.cz/.../metodika...navykovych...mezi.../dow...

ŠANDEROVÁ, Jadwiga; ŠMÍDOVÁ, Olga. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. ISBN 269 s. 978-80-7419-015-5.

ŠIMÁČEK, Martin, (ed.). *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení* [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách . 2011. [cit. 5.11.2012]. Dostupné z: www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 3., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOUŠEK, Ladislav. *Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení*. In: JAKOUBEK, Marek; HIRT, Tomáš. "Romové" v osidlech sociálního vyloučení: (etnopolitika, příbuzenství a sociální organizace). Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

UNIVERZITA KARLOVA. *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR* [online]. Realizátor projektu: Červenka, J. Praha: 2009 [cit. 2011-02-15]. 55 s. Dostupné z: <romistika.pspace.cz/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>.

VALÍŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita v edukační a sociální práci*. Vyd. 1. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2012. 411 s. ISBN 978-80-7395-507-6.

VARIANTY, ČLOVĚK V TÍSNI o. p. s. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha 2011. 200s. ISBN: 978-80-87456-19-4.

VARVAŘOVSKÝ, Pavel. *Popis metody a výsledky výzkumu etnického složení žáků bývalých zvláštních škol v ČR v roce 2011/2012* [online]. 2012. 22s. [cit. 15.1.2012]. Dostupné z: files.cosiv.cz/200000062-7d2fb7e273/Vyzkum_skoly-metoda.pdf

VARVAŘOVSKÝ, Pavel. *Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol* [online]. 2012. 16s. [cit. 15.1.2012]. Dostupné z: files.cosiv.cz/200000063-1e00f1eebb/Vyzkum_skoly-zprava.pdf

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997 88 s. ISBN 80-7184-487-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum. 2008. 463s. ISBN 80-246-0956-8.

INTERNETOVÉ ZDROJE

<http://www.aspcr.cz>

<http://www.cosiv.cz/>

<http://www.cpiv.cz/>

<http://equality.uk.com/Education.html>

<http://www.gypsyspirit.eu/cz/>

<http://www.msmt.cz/dokumenty/>

<http://www.msmt.cz/socialni-programy/>

<http://www.socialni-zaclenovani.cz/>

<http://www.zslacnov.svitavy.cz/>

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 <i>Tabulka 1: Přehled užívaných pojmů – koncepce a jiné právně nezávazné dokumenty</i>	83
Příloha 2 <i>Tabulka 2: Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva</i>	84
Příloha 3 <i>Graf 7: Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční náklady na ztrátu produktivity</i>	85
Příloha 4 <i>Graf 8: Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční fiskální náklady</i>	86
Příloha 5 <i>Seznam 1: Seznam nejznámějších mýtů o Romech</i>	87
Příloha 6 <i>Graf 9: Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu</i>	88
Příloha 7 <i>Graf 10: Vliv přípravného ročníku na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu</i>	89
Příloha 8 <i>Graf 11: Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu</i>	90
Příloha 9 <i>Obrázek 1: ZŠ Svitavy – Lačnov: Ukázka týdenních vzdělávacích plánů</i>	91
Příloha 10 <i>Obrázek 2: ZŠ Svitavy – Lačnov: Požadavky na žáka</i>	92
Příloha 11 <i>Obrázek 3: ZŠ Svitavy – Lačnov: Ukázka slovního hodnocení</i>	93
Příloha 12 <i>Tabulka 3: Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol</i>	94
Příloha 13 <i>Graf 12: Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu</i>	95
Příloha 14 <i>Graf 13: Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, podle ročníku</i>	96
Příloha 15 <i>Schéma 1: Vztahy mezi jednotlivými spádovými školami</i>	97
Příloha 16 <i>Graf 14: Absence romských dětí</i>	98
Příloha 17 <i>Graf 15: Profesionální aspirace romských dívek a chlapců</i>	99
Příloha 18 <i>Text 1: Medvěd, který byl nazván prasátkem</i>	100
Příloha 19 <i>Text 2: Výzva Asociace speciálních pedagogů České republiky ze dne 21. 10. 2011</i>	101

Příloha 1 *Tabulka 1: Přehled užívaných pojmů – koncepce a jiné právně nezávazné dokumenty*

Tabulka 1 Přehled užívaných pojmů – koncepce a jiné právně nezávazné dokumenty (Cerop 2010b, s. 35)

Pojem	Charakteristika pojmu	Dokumenty	Kritická analýza
dítě/žák ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí	pojem zahrnuje do svého významu kulturní dimenzi	Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2008	zahrnuje hodnotící perspektivu a skrytý evolucionismu a etnocentrismus, potenciálně problematický pojem prostředí
dítě/žák se sociálním znevýhodněním	pojem zahrnuje 3 dílčí subkategorie (viz tzv. školský zákon)	Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, Vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (obecné), Soubor pedagogickoorganizačních informací pro mateřské školy ...	kategorie jsou latentně asociovány s možnými sociálně patologickými jevy, první subkategorie skrytě odkazuje k etnické kategorii Rom; potenciálně problém nominalizace
Romské prostředí či romský žák/komunita/lokalita	pojem vychází z čistě etnické definice situace	Koncepce romské integrace 2005, Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2008	předpokládá, že jakákoliv romská skupina tvoří automaticky romskou komunitu, upírá právo na zvolení vlastní identity

Příloha 2 Tabulka 2: Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva

Tabulka 2 *Dosažený stupeň vzdělání romského obyvatelstva* (Navrátil 2003, s. 136)

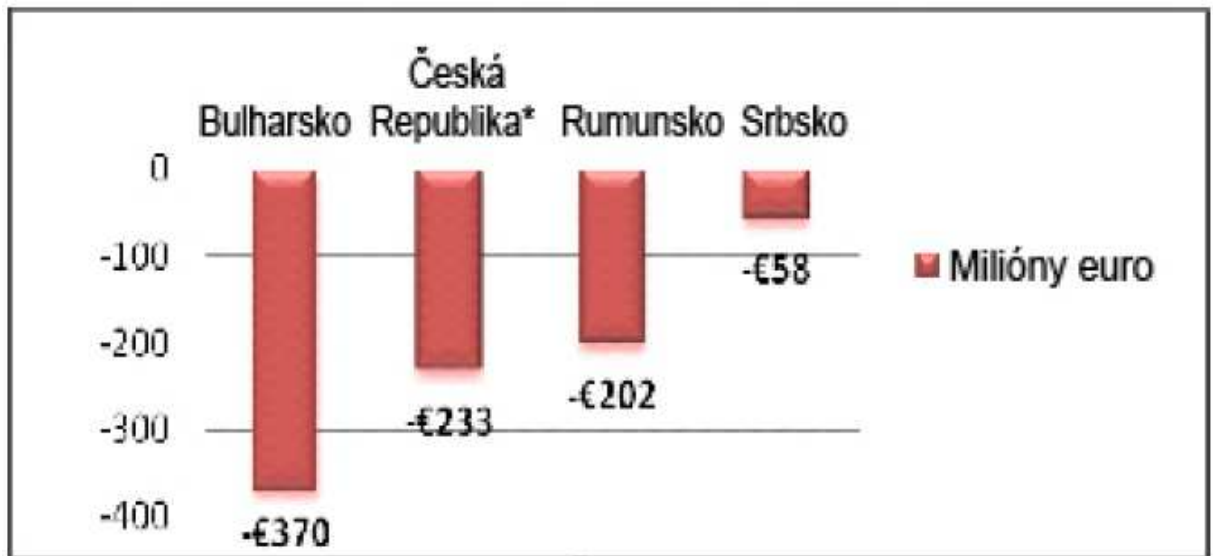
<i>stupeň vzdělání</i>	%
bez vzdělání	2,9
zvláštní škola	15,8
neukončené základní vzdělání	10,1
základní a nedokončené učňovské	40,6
vyučení bez maturity	20,7
vyučení s maturitou	2,4
střední odborné bez maturity	3,6
střední odborné s maturitou	2,2
vysokoškolské	1,7
celkem	100,0

Příloha 3 Graf 7: Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční náklady na ztrátu produktivity

Graf 7 Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční náklady na ztrátu produktivity (Laat 2010)



Graf 8 Ekonomické náklady exkluze Romů: Roční fiskální náklady (Laat 2010)



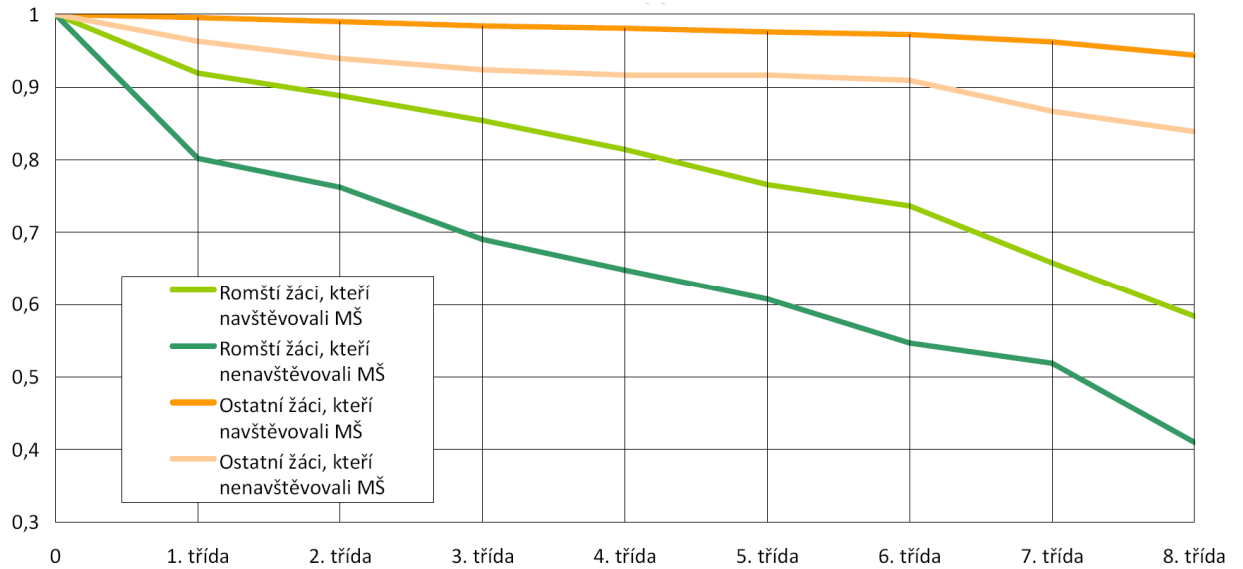
Příloha 5 *Seznam 1: Seznam nejznámějších mýtů o Romech*

Seznam 1 Seznam nejznámějších mýtů o Romech (Národní program Phare 2000)

- Romské děti škola nezajímá, chtějí z ní odejít co nejdříve.
- Romští rodiče nechtějí, aby jejich děti chodily do školy.
- Romské děti se nechtějí učit číst, psát a osvojovat si další vzdělávací dovednosti.
- Většina romských dětí je mentálně zaostalá a nemohou dokončit základní školu.
- Romské děti nemohou rozvíjet své vzdělání nad určitou úroveň.
- Romské rodiny nedodržují základní hygienické návyky a děti roznášejí nákazu do tříd.
- Stát dělá pro Romy, co může, ale je nezajímají nabízené příležitosti.
- Romové, kteří bydlí ve státních bytech, ničí zařízení svých bytů (např. rozbíjení záchodové mísy, ve vaně skladují uhlí apod.).
- Romové zneužívají systém státních sociálních dávek.
- Romští mužové nic neumí, živí se krádežemi a žebrotou.

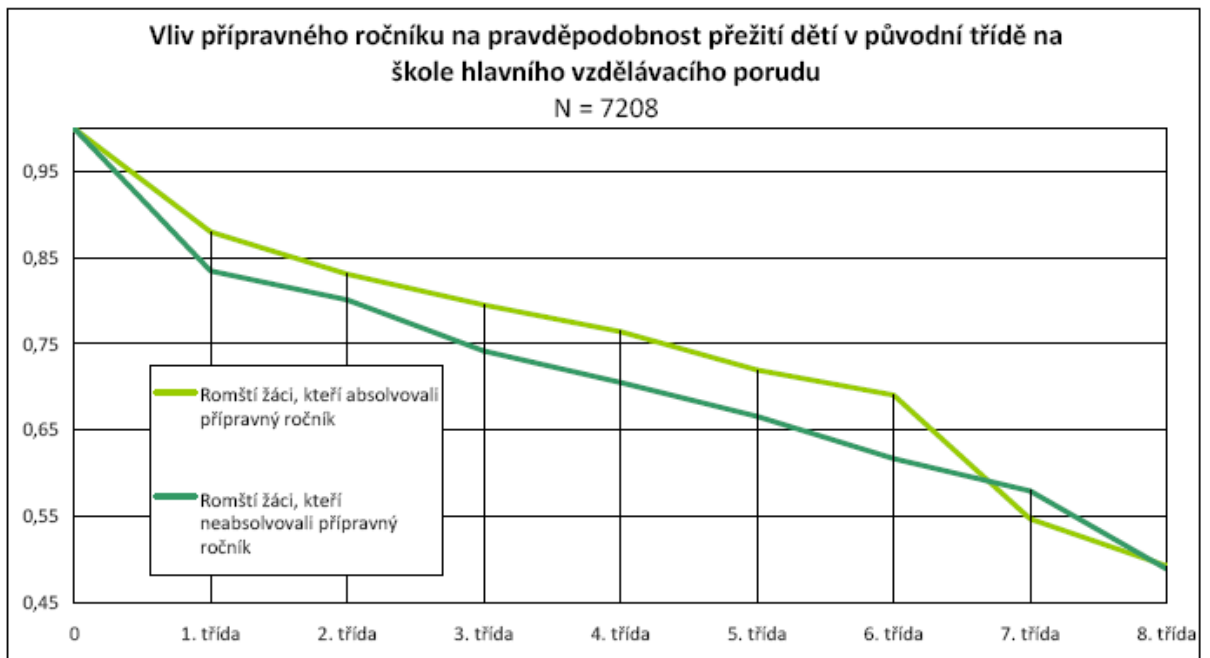
Příloha 6 Graf 9: Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu

Graf 9 Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu (Gac 2009, s. 33)



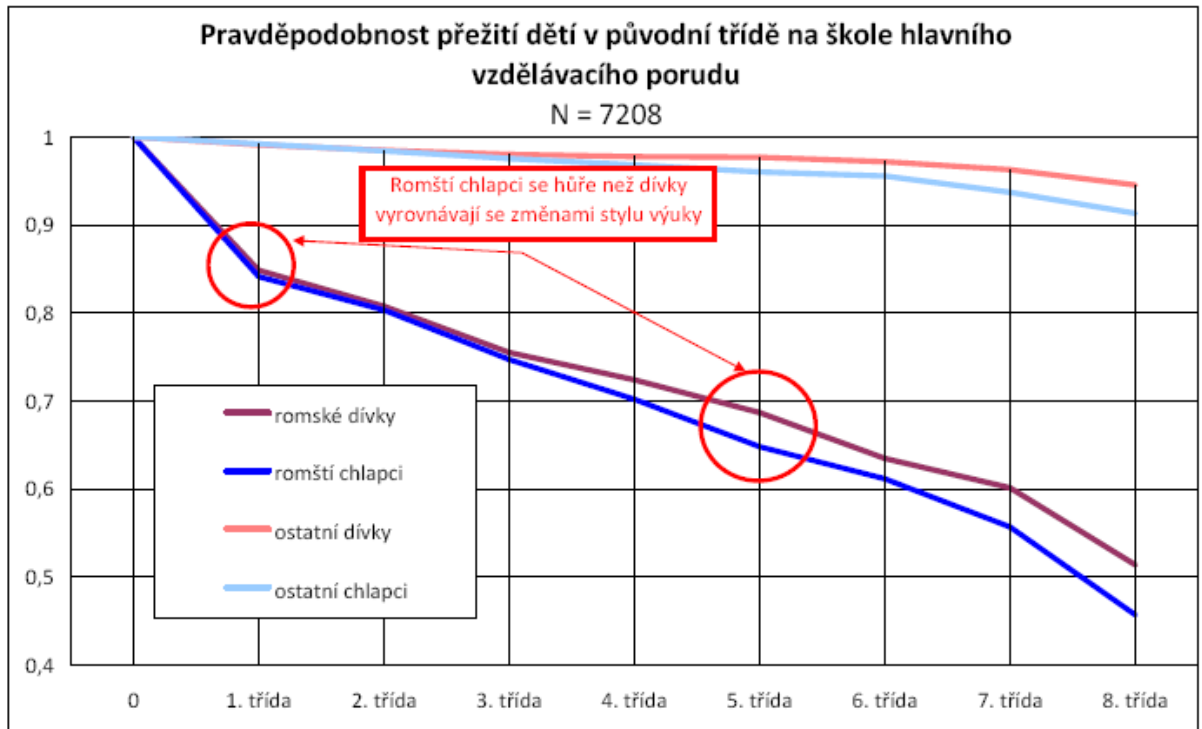
Příloha 7 Graf 10: Vliv přípravného ročníku na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu

Graf 10 Vliv přípravného ročníku na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu (Gac 2009, s. 35)



Příloha 8 Graf 11: Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu

Graf 11 Pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu (Gac 2009, s. 22)



Příloha 9 Obrázek 1: ZŠ Svitavy – Lačnov: Ukázka týdenních vzdělávacích plánů

Obrázek 1 Základní škola Svitavy – Lačnov: Ukázka týdenních vzdělávacích plánů⁶⁴

PLÁN NA TÝDEN OD 9.3. DO 13.3.2009						
JMÉNO:		TRÍDA: 5 .				
HODNOCENÍ TÝDNE			jak jsem tento týden zvládl/a			
KOMPETENCE			neumím	umím s pomocí	umím částečně	umím
Čj	Poznám rozdíl mezi přídavným jménem měkkým, tvrdým a přivlastňovacím.					
	Vím, jak poznám podstatné jméno a přídavné jméno přivlastňovací.					
M	Umím počítat desetinná čísla.					
	Umím převádět jednotky a správně je zapsat pomocí desetinných čísel.					
Aj	Can you say: what is the time? Can you describe your day?					
VI	Umím vyprávět o baroku, J.A.Komenském a Marii Terezií.					
Př	Vím, proč se střídají jednotlivé fáze Měsíce. Vím, jak se kolem sebe otáčí Země, Měsíc, Slunce,...					
TV	Umím se správně odrazit ze švédského můstku.					
HV	Vím, co je to kánon.					
Pč	Umím složit květinu z papíru?					
EV	Umím si vytvořit v různých situacích svůj názor? Umím vyjádřit argumenty pro svůj názor?					
POZNÁMKY: * 10.3. celodenní exkurze * platba ŠD * do 13.3. kontrola prezentací v počítači!!!						
DOMÁCÍ UKOLY						
Čj	PS 25/a,b,c do ČjD, PS 24/9 do PS					
M	uč.49/13 do MD+kontrola, 48/2 do MD, 49/6a do MD					
Aj	Popsat svůj běžný den (min.5 vět) š.s., PS s.47/7 doplnit chybějící slova					
PÍSEMNÉ PRÁCE, ZKOUŠENÍ						
Po	M 5 písemné dělení, řady desetinných čísel (seřazení dle velikosti)					
Út	exkurze					
St	Čj diktát příd.jm.PS 21/cv.9, VI 5 Bitva na Bílé hoře-30letá válka					
Ct	M 5 písemné dělení, sčítání desetinných čísel, Př 5 Vesmír					
CO SE MI NEJVÍCE LÍBILO NA ÚTERNÍ EXKURZI A PROCĚ?						
PRIPOMÍNKY, NAMĚTY RODIČŮ						
VYJÁDŘENÍ TRÍDNIHO UČITELE						

⁶⁴ Soubor byl přejat z dokumentů ZŠ Svitavy – Lačnov dostupných na internetové adrese: <http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/dokumenty/hodnoceni.htm>

Obrázek 2 Základní škola Svitavy – Lačnov: Požadavky na žáka⁶⁵

ZŠ Svitavy, Lačnov

14.2.2009

Požadavky na žáky čtvrtého ročníku ve druhém pololetí

Žáci budou mít požadavky kvůli průběžné kontrole doma i ve svém portfoliu. Hodnocení žákem, rodiči i učitelem proběhne v červnu a bude součástí výstupního hodnocení.

Český jazyk

Co by měl žák znát	% žák	% rod.	% uč.
tvarosloví – slovní druhy, postup při určování slovních druhů, správně určuje slovní druhy ohebné i neohebné			
umět určit rod, číslo, pád a vzor u podstatných jmen			
umět určit osobu, číslo a čas u sloves			
rozlišovat větu jednoduchou a souvětí, spojuje věty v souvětí vhodnými spojovacími výrazy			
správně čte, umí vyjádřit své dojmy z četby			
dokáže sestavit osnovu, vytvořit nadpis, členit text na odstavce			
užívá poznatků z četby v dalších školních činnostech			
píše správně, bez chyb, při vyjadřování užívá vhodné výrazy			
ovládat vyjmenovaná slova			
Čemu by měl rozumět			
shodě podmětu s přísudkem			
ve čtení pozná pohádku, báseň, sci-fi, dobrodružný příběh apod.			
Co by měl být schopen vykonat			
účastní se skupinové práce			
objektivně hodnotí svoje výkony			
denně čte minimálně 30 minut			
udržuje v pořádku školní pomůcky			

Matematika

Co by měl žák znát	% žák	% rod.	% uč.
sčítá, odčítá, násobí, dělí, porovnává, čte, zaokrouhluje a zobrazuje na číselné ose přirozená čísla v oboru 0 – 1 000 000			
správně zapíše zlomky a řeší jednoduché úlohy se zlomky, pozná čitatele a jmenovatele, sčítá zlomky se stejným jmenovatelem			
vypočítá obsah a obvod čtverce a obdélníku			
Čemu by měl rozumět			
postupu při sčítání, odčítání, násobení, dělení			
postupu řešení slovní úlohy			
postupu při řešení jednonýchových rovnic a nerovnic			
vztahům jednotek délky, času, hmotnosti			
geometrickým pojmům – úsečka, přímka, polopřímka, těleso, poloha rovinných obrazců apod.			
Co by měl být schopen vykonat			
účastní se skupinové práce			
objektivně hodnotí svoje výkony			
umí narysovat kolmici, rovnoběžky, čtverec, obdélník a trojúhelník			
udržuje v pořádku školní pomůcky			

⁶⁵ Soubor byl přejat z dokumentů ZŠ Svitavy – Lačnov dostupných na internetové adrese: <http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/dokumenty/hodnoceni.htm>

Obrázek 3 Základní škola Svitavy – Lačnov: Ukázka slovního hodnocení⁶⁶

Slovní hodnocení		
práce v hodině, příprava na vyučování (referáty, domácí úkoly apod.), známky zapsané v ŽK, práce v pracovních listech (cvičebnicích) a požadavky na žáka za 1.pol.2008/2009 (jsou v ŽK)		
1. čtvrtletí 2008/2009		
Jméno		
<i>Český jazyk</i>	..... velmi dobře pracuje, své školní povinnosti má v pořádku. Jeho písemný projev je na úrovni žáka 5. ročníku. Rozumí psaní předpon, přípon, správně píše i,í/y,ý po obojetných souhláskách. Rozumí tvorbě slova. Ve cvičeních se vyskytují pravopisné chyby – spíše z nepozornosti. Účastní se skupinové práce.	2
<i>Matematika</i>	..... má dobrou matematickou představivost, rozumí základním matematickým operacím a pojmům (sčítá, odčítá, násobí, dělí, porovnává, čte, zaokrouhluje), rozumí geometrickým pojmům – úsečka, přímka, polopřímka, těleso. Dovede samostatně pracovat podle zadání, u složitějších úkolů je nutná dopomoc učitele. Účastní se skupinové práce. Ve cvičeních se vyskytují chyby – spíše z nepozornosti.	2
<i>Vlastivěda</i>	..... umí pracovat s mapou, zná základní údaje o České republice. Má základní znalosti o krajích ČR. Účastní se skupinové práce. Ke své práci využívá map, knih a dalších informačních zdrojů. Filip by se měl zaměřit na lepší přípravu referátu, nenechávat zpracování těchto prací na poslední chvíli.	1
<i>Přírodověda</i>	..... zná základní podmínky pro život a snaží se porozumět vztahu člověka k přírodě. Bylo by vhodné se zaměřit na zlepšení své přípravy na vyučování – zopakování probírané látky, znalost základních údajů z oblasti neživé přírody. U referátu má stejné nedostatky jako ve vlastivědě.	2
<i>Anglický jazyk</i>	..... zná probranou slovní zásobu i gramatiku. Aktivně reaguje na jednoduché otázky, snaží se porozumět čtenému i slyšenému anglickému textu. Při používání gramatiky – přítomný průběhový čas, se vyskytují chyby v pravopisu anglických slov, které se odstraní opakovaným procvičováním. V hodinách je aktivní, účastní se skupinové práce.	2
<i>Chování</i>	..... nemá problémy se svým chováním k učitelům. Jeho vztah k učitelům je převážně vstřícný. Vždy ochotně pomůže se školními organizačními záležitostmi. Někdy má problémy ve vztahu zejména k mladším spolužákům. Zde bych viděl příležitost ke zlepšení.	

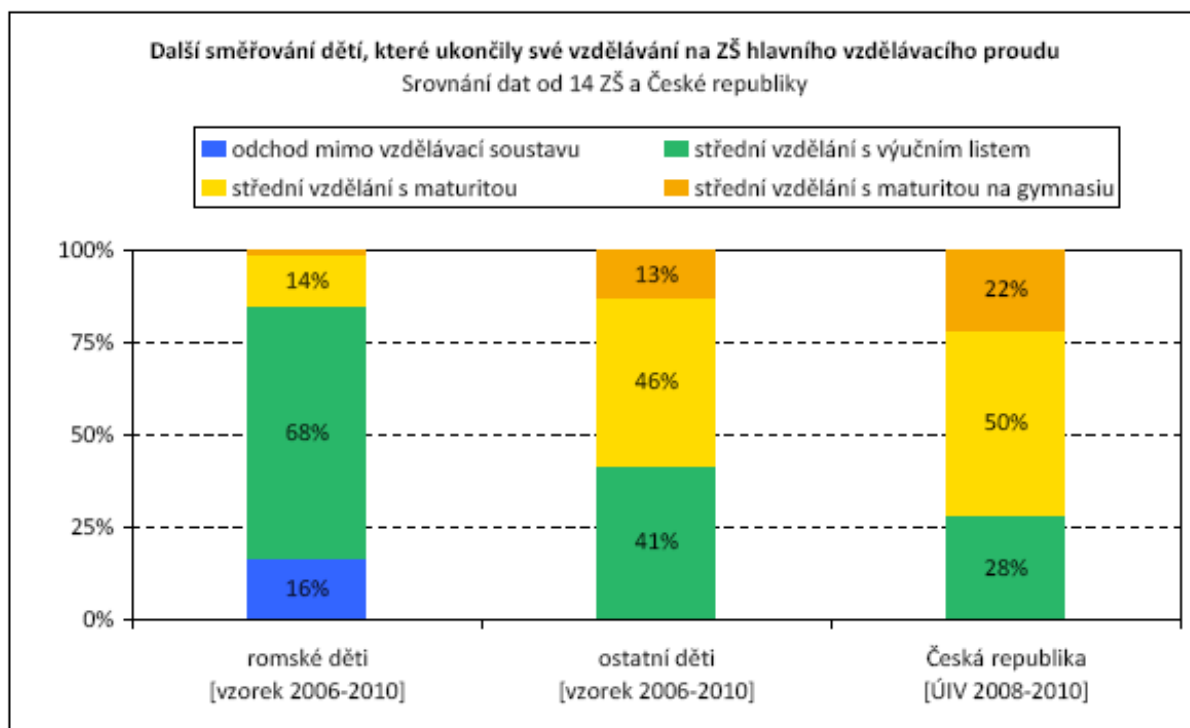
66 Soubor byl přejat z dokumentů ZŠ Svitavy – Lačnov dostupných na internetové adrese: <http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/dokumenty/hodnoceni.htm>

Příloha 12 Tabulka 3: Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol

Tabulka 3 Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol (Varvařovský 2012)

	počet	podíl
Celkový počet žáků v navštívených školách	3 954	
Počet přítomných žáků v navštívených školách	2 801	
Počet romských žáků (na základě pozorování pracovníků KVOP)	908	
Podíl romských žáků (na základě pozorování pracovníků KVOP)		32 %
Počet žáků, za které třídní učitelé vyplnili dotazník	2 642	
Počet romských žáků (na základě vyplnění dotazníků třídními učiteli)	915	
Podíl romských žáků (na základě vyplnění dotazníků třídními učiteli)		cca 35 %
Oficiální odhady počtu Romů žijících trvale na území ČR	150 - 300 000	
Oficiální statistika celkového počtu obyvatel ČR	10 562 214	

Graf 12 Struktura odchodů ze základních škol hlavního vzdělávacího proudu (Gac 2010b, s. 18)



Příloha 14 Graf 13: *Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, podle ročníku*

Graf 13 Odchody dětí, které ukončily své vzdělávání na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, podle ročníku (Gac 2010b, s. 21)

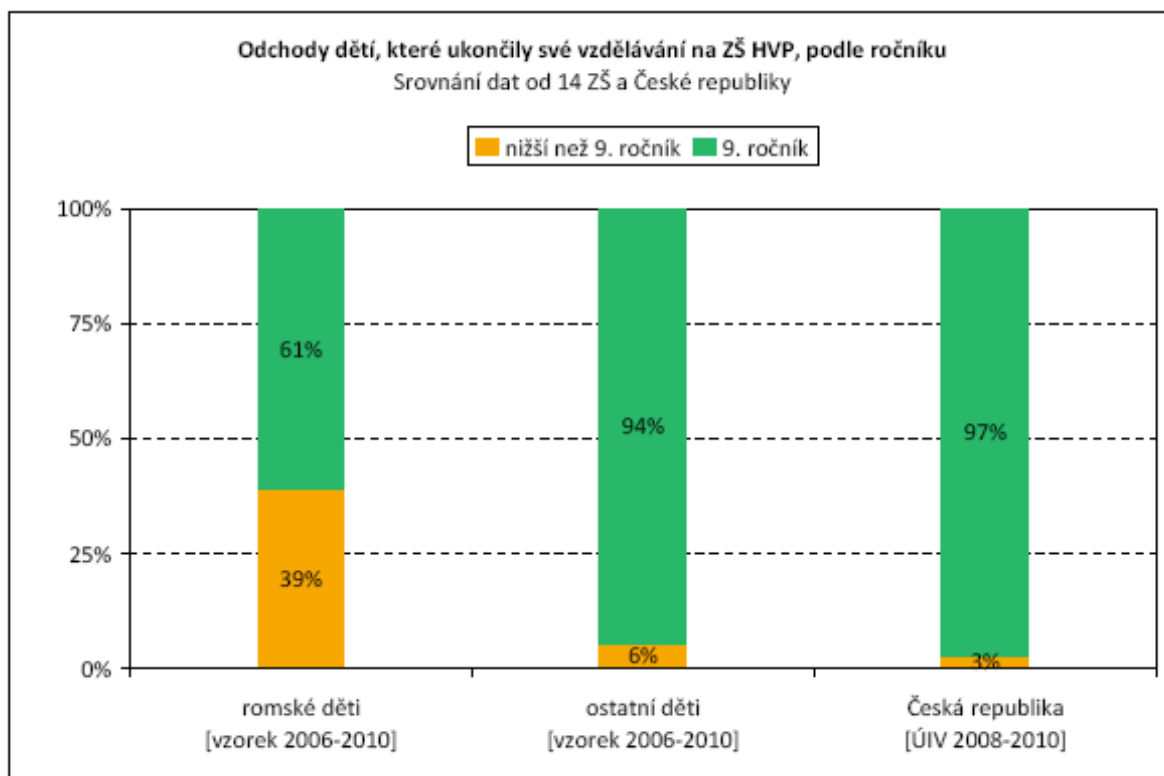
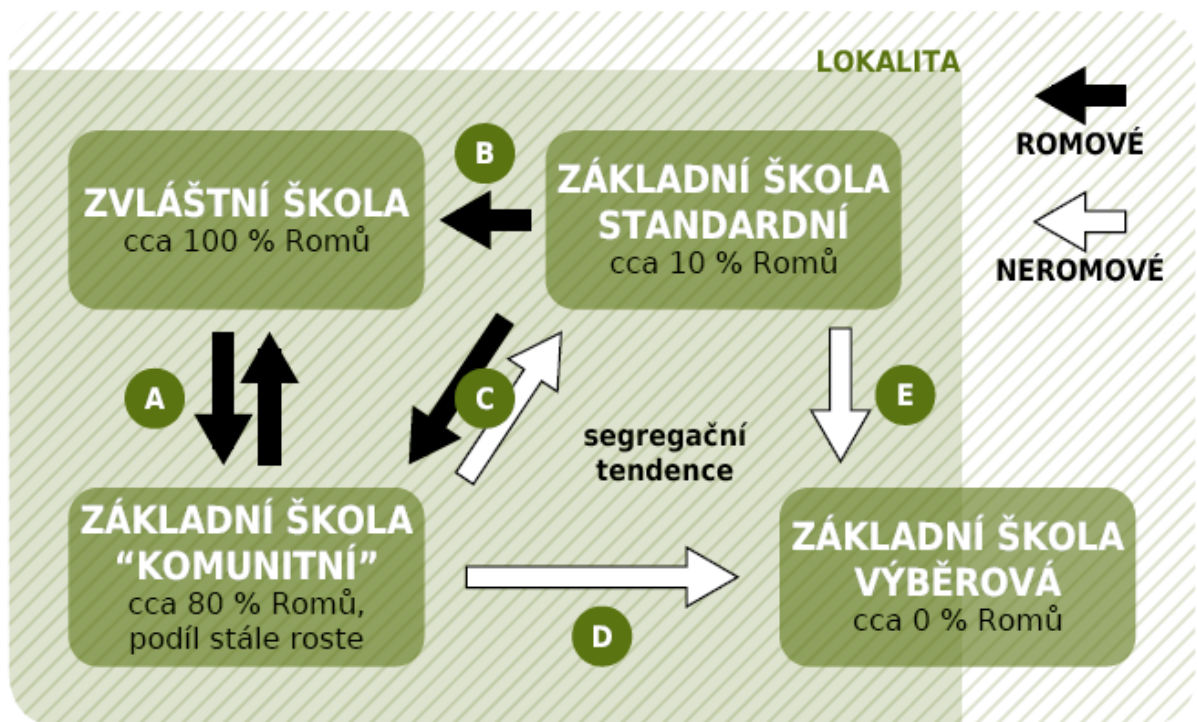
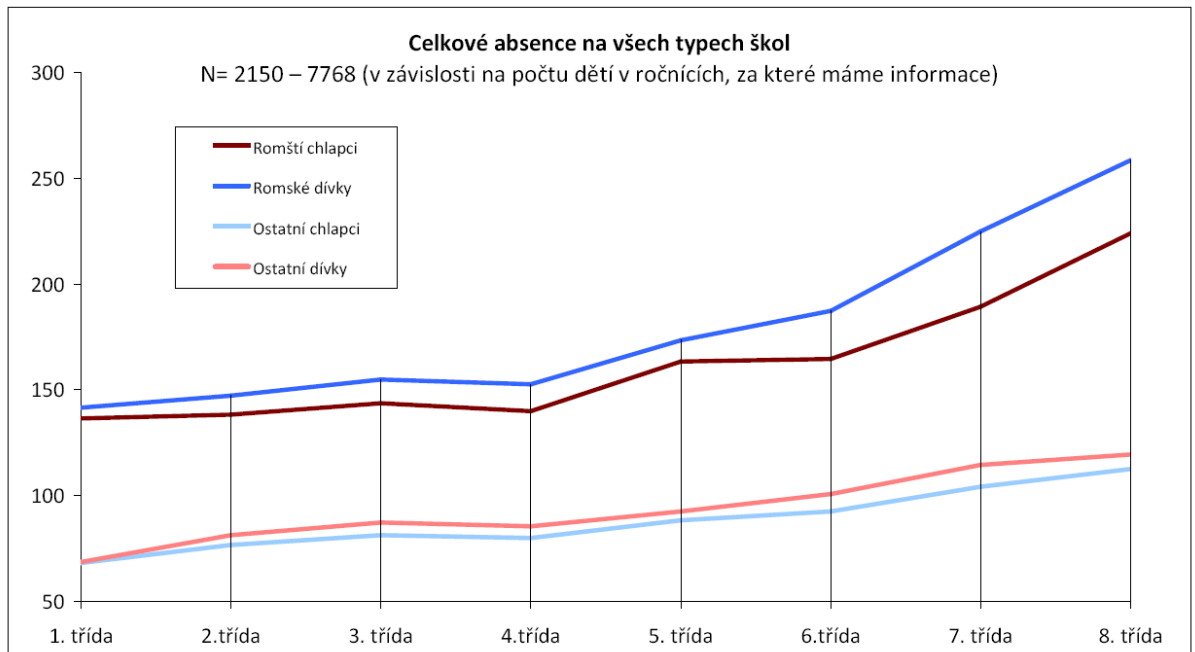


Schéma 1 Vztahy mezi jednotlivými spádovými školami (Varianty, Člověk v tísni 2011, s. 37)



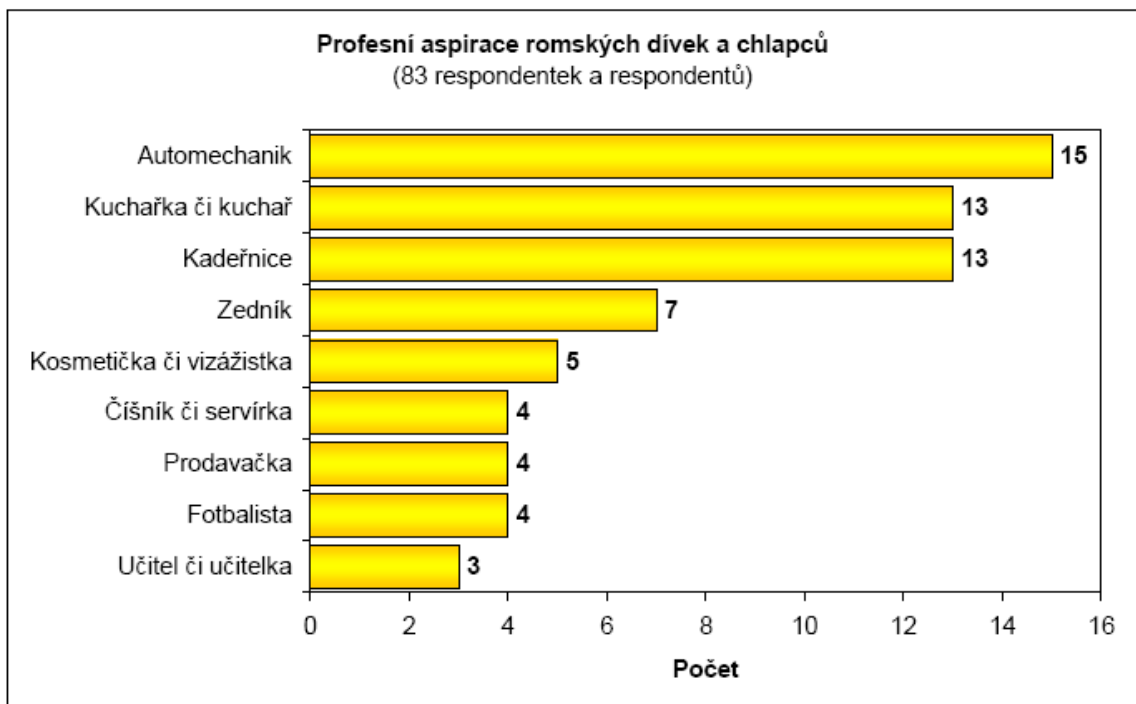
Příloha 16 *Graf 14: Absence romských dětí*

Graf 14 Absence romských dětí (Gac 2009, s. 30)



Příloha 17 Graf 15: Profesní aspirace romských dívek a chlapců

Graf 15 Profesní aspirace romských dívek a chlapců (Gac 2007, s. 34)



Příloha 18 Text 1: Medvěd, který byl nazván prasátkem

Medvěd, který byl nazván prasátkem (Pekárková 2010, s. 69)

„Ptáme se, co je na obrázcích. Z: „*Olíčka a pasátko.*“ (*Olíčka* – holčička. Prasátko – zobrazen je medvěd.) E: „*A co je to? Není to něco jiného?*“ (medvěd, který byl nazván prasátkem.) Z: „*Poštárek.*“ E: „*Ty máš takový polštárek?*“ Z: „*Ano, tam.*“ (Ukazuje na růžového plyšového medvěda na posteli.) E: „*Který je to?*“ Z: „*Ten růžový.*“ E: „*A co je to?*“ Z: „*Růžový pasátko.*“ Zbyněk tedy dobře roztřídil obrázky, ale medvěda označuje jako prasátko, protože ví, že prasátka jsou růžová, ale má plyšového růžového medvěda. Tudíž když vidí nakresleného medvěda, asociuje se mu jeho plyšový růžový medvěd. (...) Tento příklad je krásnou ukázkou souvislostí, jak u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí vzniká handicap pro školní výuku. Záměna pojmů vzniká v důsledku odlišných výchovných strategií rodičů. Je zřetelné, že Zbyněkova maminka nepovažovala ve výchově za důležité, aby Zbyněk věděl, že má polštárek medvěda.“

Příloha 19 Text 2: Výzva Asociace speciálních pedagogů České republiky ze dne 21. 10. 2011

Asociace speciálních pedagogů **vyjadřuje svůj nesouhlas** s materiálem s názvem „**Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015**“, který je vytvořen Odborem pro sociální začleňování v romských lokalitách (Agenturou) pod vedením Martina Šimáčka, a který je na jednání vlády předkládán Monikou Šimůnkovou, zmocněnkyní vlády pro lidská práva.⁶⁷

Materiál je ve své podstatě, byť se to některým čtenářům nemusí zdát, textem nedemokratické povahy, preferujícím pouze jednu část našich občanů, eufemisticky pojmenovanou „se sociálním znevýhodněním“, na úkor všech ostatních, kteří potřebují naprosto stejný zájem a podporu. Svým pojetím ještě více eskaluje již tak vypjatou atmosféru mezi některými skupinami obyvatel. Jednoznačně nejobširnější kapitolou (více než 30 stran textu oproti všem ostatním o šíři 3 – 6 stran) je ta, která se zabývá školstvím, přesněji speciálním školstvím a systémem péče o ohrožené děti.

Tento zájem bychom jistě kvitovali, pokud by byl text na úrovni nepostrádající odbornost a vyváženost potřeb všech dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí ohrožených prostředím, v němž vyrůstají. Jelikož tomu tak není a návrh mnoha opatření k podpoře dětí jedné skupiny je zároveň potlačováním práv na vzdělávání a zdravý vývoj skupin ostatních, musíme tento veskrze tendenční a vše zjednodušující text odmítnout v předkládané podobě.

Je nám líto, že se vládní Agentura pro sociální začleňování rozhodla „vlamovat“ do otevřených dveří ke spolupráci na dalším pozitivním rozvoji našeho školství a místo dialogu s odbornou veřejností militantně protlačuje kroky vedoucí k jednostranným a neefektivním řešením. Dlužno jen podotknout, že zcestnost metod typu „kde chybí argument, musí být síla“, byla mnohokrát prokázána.

PhDr. Marcela Bernardová
ASP ČR

⁶⁷ Výzva je v zveřejněna na těchto internetových stránkách: <http://www.aspcr.cz/asociace-specialnich-pedagogu-cr/2011-10-21-vyzva-asociace-specialnich-pedagogu-ceske-republiky-ze-dne-21-10-2011.html>

Příloha 20 Obrázek 4: Občanské sdružení Darjav, s. Záznam doučování

Obrázek 4 Občanské sdružení Darjav: Záznam doučování

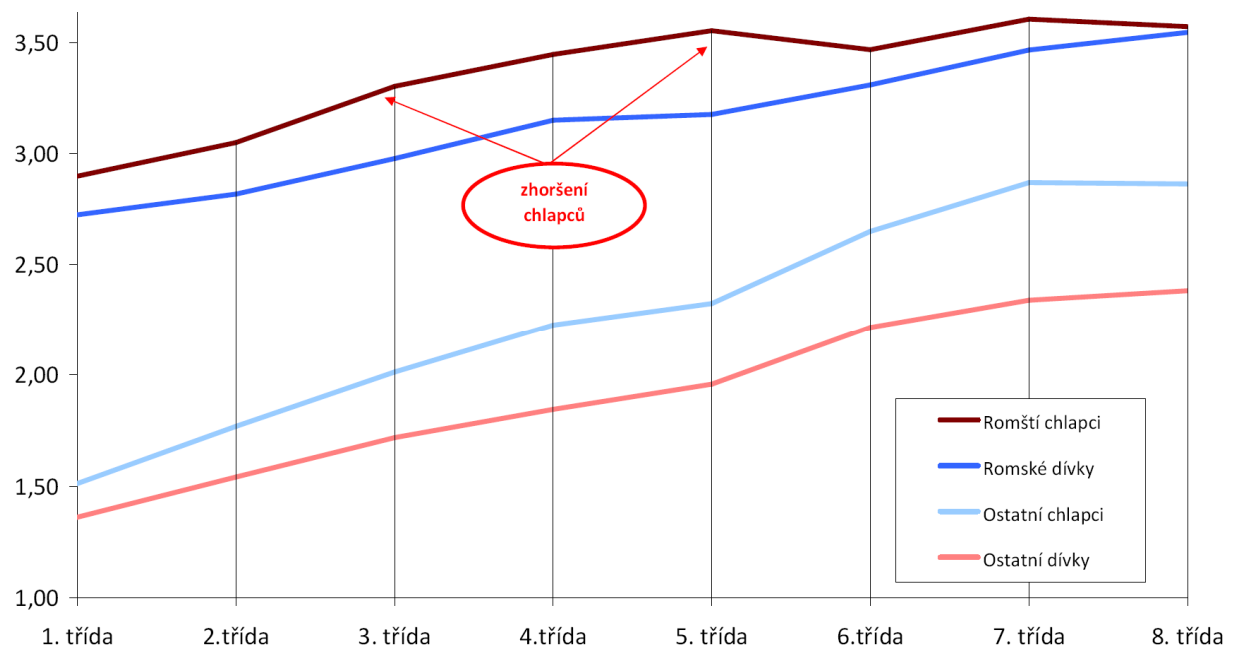
(12)

Doučování
Číslo uživatele: [REDACTED]

Datum	Předmět	Hodnocení	Podpis doučovatele
26.4.2010	Ma	Matematika 2,3,4,5 dělní: 2,3	[Signature]
29.4.2010	ČJ	Právní věda	[Signature]
7.6.2010	Ma	Matematika 4,5	[Signature]
21.10.2010	Ma	Matematika 2,3,4,5	[Signature]
21.11.2010	Ma	Matematika 5,6 / dělní 9,3,4	[Signature]
24.11.2010	Ma	Matematika	[Signature]
7.12.2010	Ma	Matematika	[Signature]
9.12.2010	Ma	Matematika	[Signature]
16.12.2010	Ma	Matematika	[Signature]
18.1.2011	ČJ	Právní věda	[Signature]
21.5.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
30.3.2011	Al	Právní věda	[Signature]
6.4.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
14.4.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
21.4.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
28.4.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
6.5.2011	ČJ	Právní věda	[Signature]
14.5.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
24.5.2011	Al	Právní věda	[Signature]
31.5.2011	Ma	Právní věda	[Signature]
23.6.2011	Ma	Právní věda	[Signature]

Příloha 21 Graf 16: Prospěch z českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu

Graf 16 Prospěch z českého jazyka na školách hlavního vzdělávacího proudu (Gac 2009, s. 28)



Příloha 22 Graf 17: *Prospěch z matematiky na školách hlavního vzdělávacího proudu*

Graf 17 **Prospěch z matematiky na školách hlavního vzdělávacího proudu** (Gac 2009, s. 28)

