

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Diplomová práce

Bc. Miroslava Janoušková

**ANALÝZA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ DĚTÍ A
MLÁDEŽE**

**Sociálně znevýhodněné prostředí dětí a mládeže vyloučených lokalit města
Přerov z pohledu rodičů, pedagogů a sociálních pracovníků**

Olomouc 2013

vedoucí práce: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní PhDr. Vladimíře Kocourkové, Ph.D. za podporu, cenné rady a odborné vedení při zpracování této diplomové práce. Současně děkuji všem rodičům, pedagogům a sociálním pracovníkům, kteří mi věnovali svůj čas při realizaci výzkumu. Děkuji celé své rodině, manželovi, dětem i své sestře za podporu a trpělivost.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Miroslava Janoušková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Analýza sociálně znevýhodněného prostředí dětí a mládeže
Název v angličtině:	Analysis of socially disadvantaged environment for children and youth
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na téma sociálně znevýhodněného prostředí dětí a mládeže vyloučených lokalit města Přerov z pohledu rodičů, pedagogů a sociálních pracovníků. Teoretická část se věnuje vysvětlení klíčových pojmů, se kterými se bude pracovat. Seznámí čtenáře s problémy vyloučených lokalit města Přerova a s možnostmi inkluzivního vzdělávání dětí z prostředí vyloučených lokalit. Empirická část je zaměřena na konkrétní zjišťování toho, jak na výchovu, vzdělávání a trávení volného času dětí a mládeže vyloučených lokalit působí možné determinanty sociálního znevýhodnění. Výstup z empirické části může sloužit jako podklad pro práci s dětmi a mládeží ve vyloučených lokalitách, může být i podnětem rodičům, pedagogům a sociálním pracovníkům.
Klíčová slova:	výchova, vzdělávání, sociální znevýhodnění, vyloučená lokalita, Romové
Anotace v angličtině:	The Diploma Thesis is focused on the theme social disadvantaged surrounding of children and youth from excluded areas of Prerov from the point of view of parents, pedagogues and social workers. Theoretical part deal with definitions of key terms, with whom we will work. It will introduce problems of excluded areas of Prerov and with possibilities of inclusive education children from those parts of the town. Empirical part is focused on particular survey of impact of possible determinants of social exclusion on upbringing, education and free time activities of children and youth. Outcome of this empirical part can serve as foundation for work with children and youth from excluded areas, can be also impulse for parents, pedagogues and social workers.
Klíčová slova v angličtině:	Upbringing, education, social disadvantage, excluded area, Roma
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1 : Metodický pokyn MŠMT Příloha č.2 : Návod ke strukturovanému rozhovoru Příloha č.3 : Přepis rozhovor
Rozsah práce:	70 stran + 15 stran přílohy
Jazyk práce:	český



zdroj: vlastní archiv

„Všichni dospělí byli dětmi, ale málokdo si na to pamatuje.“

Antoine de Saint-Exupéry

OBSAH

Úvod	9
1 Vymezení klíčových pojmů a vztahů mezi nimi	11
1.1 Prostředí, výchova, socializace	11
1.1.1 prostředí	11
1.1.2 výchova	13
1.1.3 socializace	14
1.2 Vzdělávání (edukace) a rodinné prostředí	16
1.3 Sociální znevýhodnění a jeho kritéria	18
1.4 Sociální vyloučení	20
1.4.1 Romové a sociální vyloučení	21
1.4.2 Kultura a sociální vyloučení	22
1.4.3 Předsudky a diskriminace	23
1.5 Děti, mládež a sociální vyloučení	24
1.5.1 sociální vyloučení ve vzdělávacím procesu	25
1.5.2 podoba sociálního vyloučení Romů	28
1.6 Děti, mládež a volný čas	29
2 Vyloučené lokality města Přerov a možnosti sociální práce	30
2.1 Popis problému vyloučených lokalit města Přerov	30
2.2 Sociální práce ve vyloučených lokalitách	33
3 Inkluzivní vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit	36
3.1 Pojem inkluze	36
3.2 Inkluzivní školství	37
3.3 Rovné příležitosti pro děti z prostředí vyloučených lokalit	40
4 Metodologické ukotvení výzkumných aktivit	42
4.1 Cíle výzkumu: hlavní cíl a dílčí cíle	42
4.2 Výzkumná strategie	43
4.3 Výzkumné techniky	44
4.3.1 Rozhovor	45
4.3.2 Transformace dílčích cílů do otázek	46

4.4 Popis terénu a výzkumného vzorku	47
4.5 Plán a průběh výzkumného šetření	49
5 Interpretace získaných dat	49
5.1 Výchova	50
5.2 Vzdělávání	53
5.3 Trávení volného času	57
5.4 Shrnutí výzkumu	61
Závěr	63
Použité zdroje	64
Seznam příloh	70

Úvod

Téma své diplomové práce jsem si zvolila na základě svých profesních zkušeností z prostředí vyloučených lokalit. Život v těchto lokalitách mě v mnohém překvapil, inspiroval, ale zároveň i ukázal potřebu podněcovat změny, které by dětem z těchto lokalit daly větší šance uplatnit své schopnosti a dovednosti společensky přijatelným způsobem.

Jsme součástí sociálního prostředí, které na nás působí, ovlivňuje nás a utváří. Během svého života se učíme, rozvíjíme, osvojujeme si normy a hodnoty. Základem je rodina, která významnou měrou ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte, utváření hodnot a postojů. Sociologie výchovy mluví o reálném světě hodnot, ve kterém se odehrává socializace dětí, mládeže i dospělých (Havlík, Kořa, 2002). Právě zde je jedno z míst, kde může dojít k ohrožení, pokud proces socializace probíhá v rizikovém, ohrožujícím prostředí.

Miroslav Dědič, pedagog a psycholog, v rozhovoru pro časopis Sociální práce (2011) uvádí, že děti jsou výsledkem prostředí, ve kterém žijí. Děti jsou v ohrožení, pokud prostředí, ve kterém žijí selhává. To může být způsobeno nepodnětnou rodinou, špatnými sociálními podmínkami, bydlením ve vyloučené lokalitě, diskriminací, rozvodem rodičů, ztrátou bydlení a dalším. Správným posouzením jejich životní situace a vhodně zvolenou intervencí je možné tato ohrožení omezit nebo jim předcházet, snižovat sociální rizika související s jejich ohrožením či znevýhodněním. Snahou by mělo být vybavit děti praktickými dovednostmi a jistou mírou odpovědnosti za sebe sama, motivovat je a zajistit jim rovné příležitosti.

Setkáváme se i se skupinou dětí a mládeže, která nebydlí ve vyloučené lokalitě, ale s rodiči se stěhují z místa na místo, nemají žádné stáله zázemí, bydlí v pobytových sociálních službách (azylové domy) nebo dočasných ubytovnách. Sociálním znevýhodněním těchto dětí je ztráta bydlení a tím i ztráta pocitu bezpečí díky častému stěhování z jednoho azylového bydlení do druhého, a to jim může přinášet pocity nejistoty, ztrátu sociálních vazeb. Často i matky těchto dětí vyrůstaly v sociálně znevýhodněném prostředí (špatné životní podmínky rodičů, opakované pobyty v dětských domovech, násilí v rodině aj.) a to pak negativně ovlivňuje jejich přístup k výchově a tím i zvyšuje rizika sociálně patologických jevů u těchto dětí a mládeže. Pro děti bez stálého zázemí je velmi těžké v takovém prostředí hledat „vlastní místo“ a zvládat nároky okolí.

Zájmem naší společnosti by mělo být minimalizovat tato rizika, vytvářet vhodné podmínky rodinám, které jsou ohrožené sociálně znevýhodněným prostředím. Práce s celou rodinou, nejen s ohroženým dítětem, je východiskem, jak snížit rizika vlivu negativního působení znevýhodněného prostředí na dítě. Každé dítě má práva, která mu jsou zajištěna Úmluvou o právech dítěte. Ve vztahu k tématu práce bych upozornila na právo každého dítěte na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj zakotvené v čl. 27, právo dítěte na vzdělání zakotvené v čl. 28. Výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu; k přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti zakotvené v čl. 29.¹

Cílem práce je analyzovat působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov. Hlavním cílem je zjistit, jak vnímají rodiče, pedagogové a sociální pracovníci působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov. Záměrně jsem zvolila skupinu rodičů, pedagogů i sociálních pracovníků, aby byl pohled na problematiku komplexnější a zohledňoval názory jak samotných osob, kterých se sociální znevýhodnění týká, tak i názory těch, kteří s nimi pracují a snaží se minimalizovat rizika spojená s životem v sociálně vyloučených lokalitách. Dílčími cíli (DC) je pak zjistit, jak vnímají rodiče, pedagogové a sociální pracovníci působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na výchovu (DC 1), na vzdělávání (DC 2) a na trávení volného času (DC 3). V úvodu práce se věnuji vymezení klíčových pojmů a vztahů mezi nimi. Dále se věnuji tématu sociální vyloučení a situaci ve městě Přerově, tématu inkluze a inkluzivního vzdělávání, které je v současné době velmi propagováno. Praktická část se věnuje popisu výzkumné techniky a interpretaci získaných dat.

¹ Úmluva o právech dítěte je zakotvena v zákoně č.104/1991 Sb.o Úmluvě o právech dítěte. Informace týkající se lidských práv je možné najít na stránkách www.osn.cz. Zde je možné najít i Úmluvu o právech dítěte a další dokumenty.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení klíčových pojmů a vztahů mezi nimi

Tato kapitola bude věnovaná základním pojmům, se kterými budu pracovat ve své práci. Cílem kapitoly je popsat pojmy, které souvisí s tématem práce v návaznosti na dílčí cíle. Jedná se pouze o základní seznámení, které má pomoci bližšímu porozumění textu. Jde o základní seznámení, pro hlubší zkoumání daných pojmů doporučuji uvedené zdroje, ze kterých jsem čerpala.

1.1 Prostředí, výchova a socializace

Všichni jsme součástí prostředí, ve kterém žijeme, které nás vychovává a které nás formuje. Jak jsme vychovávaní, v jakém prostředí žijeme, nás ve větší či menší míře ovlivňuje a utváří naší osobnost. Neexistuje konsensus v otázce vlivu prostředí a výchovy na osobnost jedince, ale opakovanými výzkumy je prokazováno, že tento vliv tu je a působí. Je důležité si všimnout určitých znaků, které na nás a naše okolí působí a zabývat se jimi. Musíme však vždy brát ohled na konkrétní situaci a individuálním přístupem danou situaci posuzovat.

1.1.1 Prostředí

Prostředí je pojem, který každý zná a používá. Podle Krause (2001) je prostředí to, co nás obklopuje, co nám přináší podněty pro rozvoj a kde si tvoříme podmínky pro život. Je to životní prostředí, se kterým jsme ve vzájemném vztahu. Kovařík (2003) upozorňuje na to, že při posouzení prostředí nesmíme vedle fyzického prostředí zapomenout i na prostředí sociální a zabývat se vlivy prostředí jak negativními, tak i pozitivními. Součástí prostředí člověka jsou podle Krause (2008) systémy materiální (hmotné předměty) a systémy duchovní (jako jsou věda, umění, morálka a jiné). Prostředí je tedy určitý vymezený prostor, ve kterém jsou

obsaženy podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.

Člověk je tvor společenský a pro svůj rozvoj potřebuje dostatek podnětů, které mu zprostředkovává prostředí, ve kterém žije, a lidé, se kterými se setkává. Procházka (2012) mluví o člověku v biologickém prostředí a v prostředí sociálním. Mezi biologické vlivy řadí genotyp, vlastnosti nám dané geneticky, vrozené dispozice a upozorňuje na nutnost počítat s vlivy přírodního prostředí v chování a jednání člověka. Člověk jako sociální bytost se z biologického tvora stává společenskou bytostí v procesu socializace.

Prostředí je možné charakterizovat podle velikosti prostoru, jak uvádí Kraus (2008), na mikroprostředí, lokální prostředí, regionální prostředí a makroprostředí. Čáp (1997) charakterizuje prostředí podle velikosti na mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí.

Kovařík (2001) i Procházka (2012) vycházejí z pojetí sociální ekologie Urieho Bronfenbrennera a rozlišují prostředí na mikro, mezo, exo a makro systém. *Mikrosystémem* chápou prostředí bezprostředně obklopující jedince, kterou je rodina a nejbližší příbuzenstvo. Později to může být parta, vrstevnické skupiny, kolegové, celoživotně nejvýznamnější roli však bude mít socializace a výchova rodinného prostředí. *Mezosystém* nebo také mezoprostředí označují vzájemné vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy, přenosy hodnot a schopnost jedince se vyvíjet a aktivně se zapojovat a adaptovat na změny (příkladem může být u dítěte vztah mezi školou, kamarády, rodinou). *Exosystém* je pak vliv prostředí na osobu a na její socializaci, kdy osoba není aktivním účastníkem, ale ovlivňuje jí a utváří blízké okolí, ve kterém žije. Jedná se např. o prostředí rodiny, události, které se v rodině odehrávají, jaké názory sdílí a jak je prožívá. Dítě tak přebírá názory rodičů, vytváří si k nim svůj vlastní postoj. *Makrosystém* zahrnuje široký prostor, ve kterém žijeme, kde funguje celá společnost.

Fraser (1997) rozlišuje mikroúroveň (zde vstupují faktory individuální a rodinné), mezoúroveň (zahrnuje sousedy, systémy vzájemné sociální podpory, školy, církevní organizace) a makroúroveň (zahrnuje pracovní prostředí, příjmy rodiny, segregační a diskriminační vlivy).

Prostředí je tedy možné definovat podle různých úrovní, hraje důležitou roli v rozvoji osobnosti člověka a může se stát i determinantem pro výchovu a rozvoj. Významnou roli v socializačním procesu pak podle Krause (2008) hraje mikroprostředí.

Na základě opakovaných výzkumů je prokázán vliv rodiny na vzdělávací výsledky žáků, zejména vliv socioekonomických a sociokulturních parametrů. Komparativní mezinárodní výzkum TIMSS² ukázal souvislost mezi úrovní vzdělání rodičů a výsledky žáků v matematice, kdy žáci rodičů s nižší úrovní vzdělání mají v průměru horší výsledky v matematických dovednostech a znalostech než ti, jejichž rodiče dosáhli vzdělání vyššího. Do charakteristiky rodinného prostředí je důležité zahrnout i způsob trávení volného času dětí, které je závislé na výchovných stylech rodiny (Průcha, 1999)

Štěch (1997) mluví o tom, že úspěšnost socializace dítěte ve škole i mimo ní závisí na dobrém vztahu mezi rodinou a školou.

Smékal (2005) však upozorňuje na to, že je málo prozkoumána oblast utváření osobnosti v podnětově ochuzeném prostředí, také oblast podnětové přesycenosti neboli supersaturace, chybí i prozkoumání rizikových (ohrožujících) a protektivních (ochranných) faktorů osobnosti. Záleží tedy na prostředí, kde dítě vyrůstá a které ho utváří, jaké podněty během své výchovy dostane a jak tyto podněty zpracuje.

1.1.2 Výchova

Výchova je chápána různými způsoby a podle toho je i jednotlivými autory vymezena. Pelikán (1995) vymezuje výchovu jako cílevědomé a systematické utváření osobnosti s cílem formovat osobnost a dosáhnout trvalejších změn v chování a jednání. Osobnost člověka se podle něj utváří třemi různými formami: první formou je spontánní utváření, kdy záměrem není působit na jedince; druhou formou je situačně cílené utváření osobnosti, kdy záměrem je ovlivnit jednání a chování v konkrétní situaci a přímo v konkrétním případě, snahou je změnit jedincův postoj, názor. Třetí formou je již výše zmíněné cílevědomé a systematické utváření osobnosti, kdy můžeme hovořit o výchově.

Různá pojetí výchovy vycházejí z toho, s jakými myšlenkovými proudy se autoři

2 Výzkum *Trends in International Mathematics and Science Study*, je ke stažení zde: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/TIMSS/TIMSS-2007/Ulohy-z-mat-8-roc-publikace.pdf>

ztotožňují a které koncepce pojetí člověka upřednostňují. Pelikán (1995) je shrnul do třech základních skupin: a) řízený proces ovlivnění vychovávaného jedince pedagogem nebo pedagogickou institucí s cílem jedince podříditi normám společnosti, b) jedinec je sám subjektem vlastního formování, kdy důraz je kladen na osobnost žáka ve výchově, c) výchova je interakcí mezi pedagogem a žákem. Pelikán se snažil o vlastní vymezení pojmu výchovy a dospěl k následujícímu chápání pojmu výchovy, kdy říká, že je „...výchova cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Pelikán, 1995, s.36).

Toto pojetí, které bych nazvala pedagogické, však nezohledňuje výchovu v rodině a vztah rodiny a výchovy, mluví o pedagogickém působení, o výchově žáka, ale není zde vliv rodiny a výchova v samotné rodině. Rodina je základním prostředím, kde výchova probíhá a formuje jedince pro jeho další život. Zmíním zde několik pohledů autorů na rodinu.

Šulová Lenka (1998) považuje rodinu za nenahraditelný činitel ve výchově jedince, který tvoří pro formování postojů, hodnotové orientace a koncepci vlastního života zcela jedinečné prostředí.

Průcha (2000) mluví o rodině jako zprostředkovateli vzorců a norem chování, komunikačních rituálů a v pedagogickém pojetí rodinu považuje za hlavní složku procesu socializace.

Rodina je podle Matouška (2003, s.183) „unikátní a nenahraditelnou institucí“, tedy nedílnou složkou procesu výchovy i socializace dítěte.

1.1.3 Socializace

Pojem socializace vyjadřuje začleňování jedince do společnosti. Toto začleňování probíhá celý život a je ovlivněno mnoha faktory.

Socializace je celoživotní proces, během kterého si jedinec osvojuje formy chování a jednání,

různé poznatky, jazykové dovednosti, hodnoty a tím vším se začleňuje do společnosti. Jde o proces, který pokaždé probíhá v konkrétním sociálním prostředí jako je rodina, škola, vrstevnické skupiny a dál pokračuje celým životem. Proces socializace v rodině se dá považovat za primární socializaci. Sekundární socializace se uskutečňuje v interakci s vrstevníky, zejména ve škole, kdy pak mluvíme o školní socializaci (Procházka, 2012)

Socializace ovlivňuje i rozvoj psychických vlastností jedince a umožňuje postupnou integraci do společnosti. Matějček (2003) mluví o socializaci dítěte jako vývojovém procesu vrůstání do společnosti, jehož součástí je vytváření, přejímání a individuální přetváření postojů k druhým lidem. Postoje k druhým lidem si děti z prostředí minorit vytváří k příslušníkům majoritní společnosti a naopak. Velmi záleží na rodinném klimatu a na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud se jedná o prostředí vyloučených lokalit, jsou tyto postoje determinovány zkušenostmi rodičů, které mohou být negativní a tyto negativní zkušenosti předávají v rámci výchovy svým dětem.

Klíma (2004) uvádí, že socializace dětí a mládeže je nepřetržitou interakcí a komunikací mezi jimi samotnými a komunitou, kde žijí, jde o stálé hledání vlastní identity.

„Socializaci můžeme chápat jako proces vzájemného působení a rozporů, který se odehrává mezi nároky (normami a pravidly), ale i možnostmi společnosti na jedné straně a reálnými potřebami, zájmy a možnostmi jednotlivců či určitých sociálních skupin na straně druhé.“ (Klíma, 2004, s.356).

Faktory ovlivňující socializaci nazývá Vágnerová (2000) socializačními činiteli. Jsou jimi sociokulturní vlivy, vliv sociální skupiny, ke které jedinec patří a vliv malé sociální skupiny, která je vymezena přímým kontaktem všech svých členů. Jandourek (2001) mluví o osvojování norem ve skupině, jejích hodnot a učení se rolím, vytváření si sociální identity a ztotožnění se s rolí, kterou člověk ve společnosti má.

Berger, Luckmann (1999) mluví o primární a sekundární socializaci. Primární socializací myslí to, když dítě jako jediný možný svět internalizuje neboli zvnitřňuje svět svých rodičů. Sekundární socializaci pak autoři popisují jako proces internalizace institucionálních či na institucích založených subsvětů. Institucionálním prostředím pak podle autorů může být škola, kdy se učitel stává reprezentantem instituce.

Rodina má tedy velký význam v socializaci dítěte a ovlivňuje utváření sociální identity

dítěte. To, v jaké rodině a v jakém prostředí dítě vyrůstá, působí na jeho přijímání hodnot, na hledání smyslu života, na jeho prožívání a chování. Edelsberger, Kábele (1988) chápou socializaci jako zespolečnění osobnosti dítěte, včleňování a poté zařazení do společnosti, ve které žije.

1.2 Vzdělávání (edukace) a rodinné prostředí

Prostředí je významný faktor, který vstupuje do procesu vzdělávání. Nefungování sociálního prostředí vede k tomu, že dítě může být ohroženo rizikovým chováním. Slovník sociální práce (2008) o takovém chování mluví jako o jednání s možným ohrožením života nebo zdraví a sociální integrity, označuje je za takové chování, které je namířeno proti zájmům společnosti definované zákonem. Rizikovým chování podle Pedagogického slovníku (2001) je zneužívání návykových látek, negativní chování v reprodukční oblasti a negativní psychosociální problémy jako jsou poruchy chování, agresivita, záškoláctví.

Působí zde však i další činitele, jako je vliv vrstevníků, nevhodné rodinné zázemí a vliv na rizikové chování může mít i neúspěch ve škole z důvodu špatné diagnostiky poruch učení. Je zde velké riziko toho, že se dítě připojí k partě, kde se cítí uznané a akceptovatelné. Kot'a a Havlík (2002) mluví o tom, že to může být také reakcí na neúspěch a pokus vymanit se či pomstít se systému za to, že ho označil jako neúspěšného. Pokud rodina nedává dostatek jistoty, dítě hledá tyto jistoty jinde.

Rodina je jednou z nejdůležitějších sociálních skupin, ve které člověk žije, uspokojuje fyzické, psychické a sociální potřeby. V některých případech se rodina může stát sama sobě zátěží a může být i zdrojem a rozvojem různých psychických problémů a následně sociálně patologických jevů. (Laca, 2011)

„Rodiny se od sebe odlišují svým životním stylem i způsobem využití volného času. Základní návyky a postoje si všichni si přinášíme ze své původní rodiny.“ (Pávková, 2008, s.30-31)

Způsob výchovy v rodině ovlivňuje stabilitu či labilitu osobnosti. Emočně stabilní, vyrovnané dítě vyrůstá v rodině s kladným emočním vztahem k dětem, který podporuje

svědomitost, vytrvalost a kooperaci s druhými. Záporný emoční vztah k dětem způsobuje emoční labilitu, kdy dítě bývá nevyrovnané, s nedostatečnou vytrvalostí, často bývá nejisté se zvýšenou dráždivostí. Nepříznivý způsob výchovy v rodině a ve škole však automaticky neznamená nepříznivý vývoj. I optimální způsob výchovy může být ovlivněn podmínkami, které negativně působí na vývoj dítěte (Čáp, Mareš 2001).

Balcar (1991) mluví o vývoji osobnosti jako o výsledku interakce mezi vnitřní výbavou jedince a vnějšími podmínkami jeho života. Vývoj osobnosti tedy podléhá vlivu dědičnosti, ale velký význam má i vliv prostředí. Prostedí, jak už bylo výše zmíněno, je možné rozdělovat podle různých kritérií, které mají vliv na osobnost jedince. Jedním z prostředí, které působí v procesu vývoje a socializace dítěte je edukační prostředí.

Edukační prostředí tvoří jednak vnější okolí s ekonomickými, sociokulturními, demografickými, etnickými charakteristikami a jednak vnitřní vlivy fyzikální jako jsou například prostor a osvětlení, kde dochází k edukaci a dále vlivy psychosociální. Edukační prostředí se také liší podle zúčastněných subjektů. Může to být tedy již výše zmíněné prostředí rodinné, školní, prostředí formální a neformální skupiny, profesní, sportovní, náboženské a další. Typologie edukačního prostředí záleží na druhu zúčastněných subjektů a v každém takovém prostředí probíhá edukace, ať již záměrná či bezděčná. Prostedí rodiny a školy si přítomnost edukačních procesů uvědomujeme, ale neuvědomovaná edukace bývá často intenzivnější a dochází ke spontánnímu učení. Charakteristické je to zejména pro neformální prostředí vrstevnické skupiny, kdy dochází ke spontánnímu učení prostřednictvím imitace. (Průcha, 2002)

Edukace je o celoživotním rozvíjení osobnosti člověka skrze vliv neformálního prostředí (rodina, kamarádi) a formálních výchovných institucí (Průcha, Mareš, Walterová, 2001). Pokud dítě vyrůstá v nepodnětném prostředí, ovlivňuje to negativně jak jeho rozvoj osobnosti, tak i školní úspěšnost. Existuje tedy vztah mezi prostředím a vzděláváním. Průcha (2002) uvádí, že sociální zakotvenost člověka je jeden z faktorů, který determinuje edukační procesy. Proto je důležité zahrnout do edukace i vlivy prostředí, které působí na jedince.

1.3 Sociální znevýhodnění a jeho kritéria

„Nejen člověk zdravý, intaktní, ale i jakkoliv postižený, znevýhodněný, může realizovat své vlohy a schopnosti v procesu socializace. Transformace člověka jako individua v jedince společenského je uskutečňována v procesu sociálního učení.“ (Renotírová, Ludíková, 2005, s.24)

Pojem sociální znevýhodnění není v odborné literatuře přesně vymezen. Neexistuje ani shoda mezi odborníky, jak sociální znevýhodnění definovat. Gulová (2012) mluví o tom, že se pojem sociální znevýhodnění používá u osob, které nemají dostatečně silné socioekonomické zázemí, ale i u osob, které sice žijí v ekonomickém komfortu, ale strádají nedostatkem pozitivních sociálních kontaktů. Jedná se tedy o osoby, které potřebují pomoc sociálního systému z důvodu složitých životních situací.

Podle školského zákona č.561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů je podle § 16 sociálním znevýhodněním:

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

Ve vztahu k prostředí můžeme tento pojem chápat jako prostředí znevýhodněné z důvodů ekonomických, etnických, zdravotních apod. (Kraus). Výchovným působením na sociálně znevýhodněné děti a mládež se zabývá aplikované odvětví pedagogiky, sociální pedagogika. Ta podle Průchy (2000) identifikuje sociálně znevýhodněné děti a mládež jako ty, které pochází z dysfunkčních rodin a rodin, kde rodiče nemají dostatečné vzdělání a nepodporují intelektový, mravní a citový rozvoj. Děti a mládež trpí sociokulturní deprivací, jejich hodnotová orientace je deformována díky podmínkám, ve kterých žijí. Jedná se o rizikovou populaci, která je ohrožena dlouhodobou nezaměstnaností, nevhodnými životními podmínkami (bydlení ve vyloučených lokalitách) a nízkou vzdělaností.

Často se můžeme setkat s tím, že jsou tyto děti a mládež identifikovány zejména z romských rodin a z rodin s nízkým socioekonomickým statutem. V dnešní době se však problémové chování podle Auger a Boucharlat (2005) vyskytuje i u dětí z rodin s vyšší ekonomickou a sociální úrovní, kdy vzdělání a potřeba vědění není vnímáno jako deviza pro budoucí život, vzdělání a práce ztrácí svojí hodnotu. Škola jako zprostředkovatel hodnot ztrácí svůj kredit a děti a mládež se pak identifikují s hodnotami, které stojí mimo rámec tradičních hodnot.

Vágnerová (2005) mluví o znevýhodněném dítěti ve škole jako o tom, které nedokáže plně využít a mít prospěch ze vzdělání a socializační nabídky, kterou škola nabízí. Mluví o nepřímé zátěži, která bude dítě stigmatizovat a omezovat zejména v sociální oblasti. Negativní zkušenosti pak mohou u dítěte vést k negativnímu postoji ke škole a vzdělávání, což má za následek nedostatečnou kvalifikaci a do budoucna špatné uplatnění na trhu práce. Vágnerová (2005) definuje tři základní varianty znevýhodnění na základě příčin, která k němu vedla. Jsou to psychosociální, sociokulturní a zdravotní handicap (znevýhodnění). Psychosociální znevýhodnění definuje jako takové, které má vliv na rozvoj dětské osobnosti a příčiny vidí v rodinné dysfunkci (narušená rodina, rozpad rodiny, narušené chování rodičů k dítěti). Sociokulturní znevýhodnění vyplývá podle Vágnerové (2005) z odlišné sociální a kulturní příslušnosti a tlaku majoritní společnosti na integraci a odstranění co možná nejvíce odlišností. Zdravotní znevýhodnění pak definuje jako omezení z důvodu nemoci nebo zdravotního postižení dítěte v oblasti pohybové či smyslové, kdy zdravotní stav je příčinou omezeného rozvoje dítěte.

Problém nedostatečného vymezení pojmu souvisí následně i s problémem, jak správně identifikovat problémy a působit na předcházení či omezení vlivů, které sociální znevýhodnění způsobují. Přikláním se k názoru, že sociální znevýhodnění souvisí s prostředím, ve kterém dítě žije, s hodnotami a normami, které jsou v tomto prostředí vyznávány.

Gulová (2012) uvádí, že v našich podmínkách jsou to děti a dospělí, kteří se nachází v sociálně ekonomicky složitých životních situacích a těmto situacím nedokážou sami vzdorovat bez přispění sociálního systému a dalších opatření. Patří sem i část romské populace, kde se vyskytuje další rozměr znevýhodnění, a to negativní pohled české populace, který umocňují předsudky a diskriminace a zasahující do různých oblastí jejich života, mimo

jiné i do vzdělávání.

„Větší počet výzkumů v inteligenčních testech prokázal těsný vztah výkonu dětí k sociokulturním podmínkám rodiny, lokality, země a doby. Vyšší vzdělání rodičů, lepší úroveň škol, příznivější ekonomické a kulturní podmínky v příslušné lokalitě podporují rozvinutí intelektových schopností dítěte, osvojování vědomostí a dovedností i rozvinutí motivace k učení, kdežto sociokulturní nerozvinutost rodiny a kraje vývoj dítěte ztěžuje. Souhrnně se také mluví o rodinách (a podmínkách prostředí) podnětných a naopak nepodnětných.“ (Čáp, 1997, s.265-266)

1.4 Sociální vyloučení

Sociální vyloučení v pojetí sociální politiky Evropské unie je chápáno jako *„důsledek kombinovaného vlivu nezaměstnanosti, nízké vzdělanosti a kvalifikace, nízkého příjmu, neadekvátního bydlení, zhoršeného životního prostředí, vysoké kriminality, nedostupné lékařské péče, kvalitního vzdělávání apod.“* (zpráva Topinka, Janoušková, 2009, s.12)

Navrátil (2003) definuje sociální vyloučení jako stav či proces, který ať už jednotlivce, rodiny nebo skupiny či celá lokální společenství (komunity) vede k omezení v přístupu ke zdrojům, které jsou důležité a potřebné k tomu, aby se člověk podílel na sociálním, ekonomickém, politickém i občanském životě společnosti. Příčin tohoto stavu může být mnoho. *„Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí (tak typické pro slumy), často také etnická příslušnost. Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odsřičeni na významnou periodu v životě od institucí a služeb, sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel ve společnosti.“* (Navrátil, 2003, s.34)

Mezi skupiny považující se za ohrožené sociálním vyloučením jsou především: osamělí rodiče, mladí manželé s dětmi, dlouhodobě nemocní, zdravotně postižení, lidé v penzi, etnické a další menšinové skupiny.

1.4.1 Romové a sociální vyloučení

Romové v České republice patří jednoznačně do skupiny postižené sociálním vyloučením, patří mezi menšinu. Jejich šance na trhu práce jsou velmi omezené, ať už z důvodu nedostatečného vzdělání, či předsudků vůči jejich osobě. To vede k nízkým příjmům a k životu na pokraji chudoby. Nedostatek finančních prostředků vede k tomu, že jsou nuceni bydlet v „levných bytech“, které se většinou nachází ve vyloučených lokalitách.

„Romové jsou skupinou, která je společensky vyloučená, a v důsledku toho jsou šance dostupné většině společnosti pro jednotlivé Romy, romské rodiny i celé komunity nízké.“
(Navrátil, 2003, s.15)

Romové jsou naší společností považováni za menšinu, kdy při posledním sčítání lidu se k romské národnosti v České republice přihlásilo 5135 osob.

Menšiny je označení pro určitou skupinu lidí, která je početně menší než jiná skupina ve společnosti. Tímto termínem se dají také označit rozmanité skupiny lidí, které mají určité charakteristické znaky. Menšinu je potřeba definovat komplexně, *„je potřeba vzít v potaz také existenci tělesných nebo kulturních (tj. např. národnostních, náboženských, ideologických nebo jiných) zvláštností příslušníků menšiny, postoj většiny k těmto zvláštnostem (existence rasových nebo jiných předsudků) a vliv mocenských vztahů, zvláštností dané skupiny a postoje většiny k nim na možnosti členů odlišné skupiny uspokojovat vlastní potřeby (existence nebo neexistence jejich „znevýhodnění“).“* (Navrátil, 2003, s.17)

Vztahy mezi skupinami jsou výsledkem historických okolností a mohou se měnit. Členství v jedné skupině nevyklučuje účast v druhé skupině. Často však předsudky dávají základ znevýhodňování v přístupu k příležitostem a to má za následek kulturní odstup většiny vůči zvláštnostem menšiny, po změně mocenských poměrů jsou členové menšiny udržováni v nevýhodné pozici právě díky předsudkům. Předsudky a distance většiny jsou kulturní překážky menšin, které vedou k malé zběhlosti členů menšin v prosazování vlastních zájmů, dochází k odcizení menšinových skupin od většinové kultury a to má za následek nedostatek kulturní výbavy menšin pro používání institucí většinové společnosti. Tělesnou a kulturní odlišnost lze považovat za charakteristiku pouze tehdy, pokud se stane předsudkem většinové

skupiny, toto pak vede ke znevýhodnění skupiny menšinové. Často i historicky silně zafixované kulturní představy velmi silně působí na společnost bez toho, aby je někdo prosazoval. (Navrátil, 2003)

Já bych zde z vlastních zkušeností dodala, že často jsou za menšinu považováni také ti, kdo bydlí v určité lokalitě považované většinovou společností za vyloučenou. Často se tato lokalita stává vyloučenou postupně a lidé tam žijící se chtě nechtě stanou lidmi s nálepkou „ta menšina, co žije v té hrozné čtvrti“.

1.4.2 Kultura a sociální vyloučení

Kultura a kulturní zvláštnosti určité skupiny lidí mohou vyvolávat předsudky a stát se zdrojem diskriminace. „*Kultura je specifická soustava ideí, hodnot, norem, stylů života a způsobů řešení běžných životních problémů, které sdílejí příslušníci dané skupiny.*“ (Navrátil, 2003, s.19)

Kultura určité skupiny není neměnná, kontakt různých kultur může být jak obohacující, tak konfliktní. Sdílení dvou odlišných kultur s různými sociálními charakteristikami může být zdrojem napětí a problémů. Menšinová kultura může být přijímána většinovou s rozpaky a s nepochopením. Často reakce na kulturní odlišnosti způsobí díky předsudkům společnosti znevýhodnění dané skupině a postaví jí do role menšiny (např. odlišné stravování, oblékání, chování mezi muži a ženami atd.). Je tedy velmi důležité znát historické kořeny a kulturu dané menšiny právě pro její pochopení a přijetí (Navrátil, 2003).

Vágnerová (2005) mluví o tom, že lidé s odlišnou sociální a kulturní příslušností jako členové minorit mají jiné zkušenosti, než příslušníci majoritní společnosti. Takové osoby získávají specifické sociální zkušenosti, které mohou být odlišné od zkušeností majority, a to může přinášet problémy jako je sociální izolovanost, komunikační problémy, u dětí pak problémy se školní úspěšností. Balvín (2008) mluví o tom, že kulturní prostředí ovlivňuje rozhodujícím způsobem osobnost a u romské populace jde o specifický kulturní způsob, jak si osvojují poznatky o okolním světě, jak komunikují a předávají si informace a jak se brání negativním vlivům zvenčí.

Kulturní odlišnost může být nepochopena a dávat prostor pro předsudky a

diskriminaci.

1.4.3 Předsudky a diskriminace

Pojem předsudek a diskriminace je nutné rozlišit a vnímat rozdíly mezi těmito pojmy. Ne každý předsudek může vyústit v diskriminaci a ne všechny projevy diskriminace jsou důsledkem předsudku. Často se jedná pouze o necitlivý přístup, který vychází z neznalosti, z nedostatečného pochopení kulturního prostředí. „*Předsudek se vztahuje k nepříznivým představám a postojům vůči konkrétní skupině nebo kategorii. Diskriminace se týká chování a jednání, která jsou nepříznivá vůči skupině a která ji zbavují určitých základních práv a příležitostí.*“ (Navrátil 2003, s.21).

Můžeme hovořit o *diskriminaci osobní*, kdy se jedná o postoj jednotlivce vůči členům určité skupiny. Pokud je však diskriminace důsledkem systematicky uplatňovaných principů a z těchto principů odvozených zákonů, systémů a struktur společnosti, můžeme to nazvat *diskriminací institucionální*. Na straně druhé zde stojí *diskriminace pozitivní*, která je vedena snahou poskytnout znevýhodněnému jednotlivci či skupině určité nadstandardní možnosti tak, aby se vyrovnaly šance znevýhodněného s většinou, pro kterou jsou tyto možnosti naprosto běžné. Je důležité, aby sociální pracovníci byli citliví vůči svým vlastním předsudkům a projevům diskriminace. Také stereotypnost představ zvyšuje riziko neadekvátní reakce na určitou situaci. Jedním ze zdrojů znevýhodnění menšinových skupin v přístupu k sociálním službám jsou předsudky sociálních pracovníků k příslušníkům menšinových skupin. Práce s předsudky může být důležitým předmětem intervence sociálního pracovníka (Navrátil, 2003).

Je potřeba rozlišovat mezi postoji a předsudky. Pokud člověk zaujme nějaký postoj, který dokáže na základě nově získaných zkušeností změnit, nejedná se o předsudek. Předsudkem se stane ve chvíli, kdy i na základě nově získaných zkušeností odmítá svůj postoj změnit. Etnický předsudek vzniká jako antipatie k určité skupině lidí nebo k jednotlivci, který je příslušníkem této skupiny. Jedinec se pak dostává do nevýhodného postavení jenom proto, že patří k určité skupině. Pokud je jedinci nebo celé skupině odpíráno stejné zacházení, jedná se o diskriminaci. Pokud je snaha tyto skupiny prostorově ohraničit, jedná se o segregaci. (Allport 2004).

Konkrétně se pak diskriminace může projevovat v nerovných podmínkách na trhu práce, ve vzdělávání, v poskytování služeb a další. Etnická diskriminace se projevuje v tom, že

si nepřejeme za sousedy romské spoluobčany a může dojít až k segregaci těchto skupin do lokalit, které se stávají vyloučenými.

„Lokalita působí na jedince i na malé sociální skupiny (včetně rodin a skupin vrstevníků) svými různými aspekty a může mít velmi rozmanité účinky. Poskytuje např. lepší nebo horší podmínky pro:

-činnosti: v zaměstnání, ve vzdělání, ve hrách dětí, v zájmových činnostech, sportovních, technických, kulturních atd.

-vznik specifických zájmů a emocí (např. estetických)

-vznik určitých onemocnění i pro celkový zdravotní stav aj.“ (Čáp, 1997, s.266)

Pokud se jedná o segregovanou lokalitu, snižují se tak možnosti osob z této lokality na rovné příležitosti a už bydlení v této lokalitě samo o sobě se stává pro osoby diskriminující.

Předsudky vůči osobám z vyloučených lokalit či osobám patřícím k jinému etniku také souvisí se stereotypy. Podstatou stereotypů podle Balcara (1991) je, že na základě příslušnosti k pohlaví, národnosti, věku a jiných skupinových znaků množství lidí sděluje jedinci, za co ho považují a co od něj očekávají. Tímto způsobem je pak možné vytvořit předsudky na základě pohlaví, věku či národnosti.

Pokud dítě vyrůstající ve vyloučené lokalitě vnímá stereotypní představy druhých lidí o sobě samém jako o příslušníkovi segregované skupiny, přijímá tuto představu za vlastní a nemá potřebu o sobě uvažovat jinak. Tato představa se stává součástí jeho života a vnímání sebepojetí.

1.5 Děti, mládež a sociální vyloučení

Úvodem bych zde ráda vymezila skupinu děti a mládež. Dětské období se počítá od narození do věku 15 let. Mládež je pak považována za sociální skupinu dospívajících ve věku přibližně od 15 let do dospělosti až do věku přibližně 26 let. Mládež je skupina, která „již neplní role dětí, avšak společnost jim nepřiznává role dospělých.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.125). Jak už bylo zmíněno výše, důležitou roli v období dětství a dospívání hraje rodina a prostředí, ve kterém se odehrává socializace. Pokud tedy dítě a dospívající žije v

prostředí, které je nepodnětné, vyloučené či jinak znevýhodněné, snižuje to i šance těchto dětí a dospívajících při začleňování do společnosti. V následujících podkapitolách se budu věnovat sociálnímu vyloučení, které souvisí s životem v sociálně vyloučených lokalitách a s příslušností k romskému etniku.

1.5.1 Sociální vyloučení ve vzdělávacím procesu

Sociální vyloučení se stává jedním z determinantů vzdělávacího procesu. Důležitou roli v tom hraje rodina a motivovanost samotných dětí.

„Zkušenosti sociálních pracovníků dokumentují, že na motivaci dítěte ke školnímu vzdělávání silně negativně působí, když není vedeno k plnění drobných povinností a podněcováno ke kognitivním hrám, a když slyší věty typu „Neuč se, stejně budeš jenom kopáčem“. K úspěšnému začlenění do vzdělávacího programu v základní škole naopak vede, když matky dokáží využít hravosti a přirozené zvědavosti svých dětí.“ (Smékal, 2003, s.74)

Děti, které vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách, mají často jiné předpoklady ke vzdělávání než jejich vrstevníci. Tyto děti mají nedostatečnou předškolní výchovou, omezené znalosti českého jazyka u romských dětí, chybí podpora ze strany rodiny a i vybavení po stránce materiální je špatné (podmínky doma neumožňují mít svůj vlastní koutek na učení, rodina nemá finanční prostředky na nákup školních pomůcek). Toto vše vede k špatnému prospěchu ve škole, demotivaci k dalšímu učení a ukončení vzdělávání na základní úrovni.

Problémy u romských dětí jsou spojeny s životními postoji jejich rodičů. *„Podložit problémů jsou na jedné straně rasistické předsudky majority (mj. znesnadňující Romům vstup do standardního vzdělávacího systému a také na trh práce), na druhé straně mentalita romského etnika, formovaná staletími kočovného života (orientace na bezprostřední uspokojení potřeb, intenzivní vazba na širokou rodinu, malý zájem o standardní vzdělávání a individuální vyniknutí ve společnosti, pocity ohrožení většinovou společností, jiný postoj k práci, rozdílné pojetí času...“ (Matoušek, 2007, s.92).*

Po generace jsou předávány životní postoje ke vzdělávání a je velmi těžké tyto postoje změnit. Generaci mladých lidí chybí vzory a po příkladu rodičů volí ukončené základní vzdělání a život na sociálních dávkách. Tím se zvyšuje sociální vyloučení a možnosti uplatnění na trhu práce jsou velmi malé. Vzdělání je klíčovou oblastí a cestou ven ze sociálního vyloučení. V oblasti vzdělání se však začínáme setkávat se vznikem segregovaných

etnicky homogenizovaných škol. Zvyšuje se počet škol jak základních, tak i praktických s převahou žáků romského původu.

„Ve školách s vysokým podílem romských dětí dochází ke kumulaci problémů spojených s výukou dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vyloučených romských lokalit. Těmito problémy jsou např. záškoláctví, vysoké počty neomluvených i omluvených absencí, nedostatečná domácí příprava, špatný prospěch apod.“ (zpráva Topinka, Janoušková, 2009, s.202).

Velmi zde záleží na tom, jak se k problému postaví škola a zda je schopna reagovat na vzniklou situaci. Školy mají možnost zaměstnat romské asistenty, kteří mohou hrát důležitou roli při komunikaci s rodinou. Komunikace s rodinou je také prostředek k tomu, jak posilovat rodičovské kompetence a motivovat nejen děti, ale i celou rodinu. Může se tak předcházet rizikovému chování, kterým jsou děti a mládež z vyloučených lokalit ohroženi.

Metodický pokyn MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních mluví o tom, že se zaměřuje prioritně na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- a) agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedíí, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie
- b) záškoláctví
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů
- e) spektrum poruch příjmu potravy
- f) negativní působení sekt
- g) sexuální rizikové chování³

3 Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních můžete najít na stránkách MŠMT. Najdete zde i další dokumenty týkající se prevence.

Právě záškoláctví patří mezi rizikové chování, kterým můžou být děti a mládež ohroženi. V příloze č.11 Záškoláctví metodického pokynu MŠMT se mluví o tom, že rizikovými faktory záškoláctví můžou být negativní vztah ke škole, vliv rodinného prostředí, místní komunita a další. Komunikace s rodinou a možná dohoda o individuálním doučování romských dětí (a samozřejmě všech dětí, které jsou nějakým způsobem sociálně znevýhodněny) je velmi důležitou prevencí a zároveň i podporou nejen dětem, ale celým rodinám. Včasná prevence může velmi pozitivně ovlivnit vzdělávání romských dětí a může předejít záškoláctví, které přináší nízkou vzdělanost, nedostatečnou kvalifikovanost a tím i velmi nízkou možnost uplatnění na trhu práce. Následně pak s sebou přináší i další problémy jako jsou kriminalita, gamblerství, rizikový způsob života. Často se stává, že díky nepochopení stávající životní situace těchto dětí, špatného posouzení jejich životní situace pak následně přináší negativní dopad na celou rodinu. Je třeba posoudit rodičovské kompetence, „...základním předpokladem úspěšné intervence v kontextu ochrany dětí je, aby rodiče dobře porozuměli nárokům rodičovství a také aby byli schopni určité reflexe svých rodičovských schopností.“ (Navrátilová, 2011, s. 43)

Vyziblová (2009) poukazuje na to, že mnohé romské rodiny jsou díky dlouhodobým sociálním problémům (nezaměstnanost, špatné životní podmínky-bydlení v ghettech, nízká nebo žádná kvalifikace) neschopni vlastními silami docílit zlepšení svých životních podmínek a nejsou schopni svým dětem zodpovědně poskytnout tu podporu, kterou potřebují. Poukazuje na individuální doučování jako jednu z cest podpory těmto rodinám na zlepšení jejich životní situaci a pomoci jejich dětem dosáhnout na vzdělání tak, jako tuto možnost mají i děti z „normálního“ prostředí. „Pro rodiny, které vlastními silami nemohou dosáhnout zlepšení svých životních podmínek, je jednou z důležitých forem pomoci právě intenzivní podpora v oblasti vzdělávání, která by měla být věnována romským dětem od počátku povinné školní docházky, nebo nejlépe již před jejím zahájením“ (Vyziblová, 2009, s. 29).

Navrátilová (2011) ve svém článku upozorňuje na to, že prvním krokem je uvědomění si zázemí, ze kterého romské děti do školy přicházejí a vnímání subjektivity jejich prožívání. Autorka článku uvádí tyto bariéry, které romské děti znevýhodňují při vstupu do školy: *jazykové bariéry, nedostatečné rodičovské kompetence* týkající se vzdělávání dětí, *nedostatečná motivovanost* dětí i rodičů.

Dnešní romština je ochuzena o řadu výrazů, které jsou nahrazeny českými nebo

slovenskými výrazy a ty jsou následně „poromštěny“. Romské děti tedy ve svých vlastních rodinách mluví česky i romsky, tyto jazyky kombinují a výsledkem je značně omezená slovní zásoba v obou jazycích, nejasnost v gramatické struktuře. Důsledkem toho se děti hůře orientují v prostředí, některé pro nás běžné výrazy jsou pro ně natolik abstraktní, že nejsou schopni pochopit významy, dát si je do souvislosti. Dětem chybí i slovní zásoba a to má následně pro ně i negativní důsledky při výuce ve škole. S tím souvisí i schopnost číst a porozumět čtenému textu. (Vyziblová, 2009)

Cílem změny je věnovat pozornost předškolní přípravě a zapojit děti do systému předškolního vzdělávání. V rámci této přípravy věnovat pozornost i jazykovému vybavení, které může napomoci školní úspěšnosti. *„V každém případě je získání „dobrého základu“ - především rozvíjení orientace dětí v okolním světě, slovní zásoby, vyjadřování a poté schopnosti číst s porozuměním – nejlepší prevencí školních neúspěchů.“* (Vyziblová, 2009, s.36).

Úspěšnost ve vzdělávacím procesu sociálně znevýhodněných dětí a mládeže z vyloučených lokalit závisí především na podmínkách v rodině a na schopnosti dávat dětem dostatek podnětů a příležitostí k rozvoji. Zapojení do předškolního vzdělávání, ať už v mateřských školkách nebo v rámci aktivit sociálních služeb, je jednou z cest, jak snížit rizika spojená se školní neúspěšností.

1.5.2 Podoba sociálního vyloučení Romů

Menšiny ve společnosti nutí společnost k tomu, aby se s menšinami vyrovnala. Romové bezesporu patří k menšině (ať už se tak vnímají či nikoliv) a českou společností jsou odmítáni. Romové jako sociálně vyloučená skupina byla podle historické analýzy problémovou skupinou již v minulosti. Nikdy nebyli považováni za rovnocenné příslušníky společnosti a byli vždy na okraji společnosti. Romové byli v posledních sto letech vystaveni vysokému riziku sociálního vyloučení: vyvraždění v koncentračních táborech během 2. světové války, socialistický experiment nuceného přesídlení a ukončení kočovného způsobu života, a jako poslední přechod k tržní ekonomice, díky které velká skupina Romů bez kvalifikace přišla o práci.

Podoba jejich sociálního vyloučení je v omezeném přístupu na trh práce, chudoba a nízký příjem, nízká míra sociální podpory, řídké nebo neexistující sociální sítě, bydlení a život v kontextu lokality a vyloučení ze služeb (Navrátil, 2003). Sociální vyloučení Romů souvisí nejen s životem v segregované lokalitě, ale jde i o to, jak jsou přijímáni většinovou společností. *„Je evidentní, že klíčem ke zlepšení společenského postavení Romů v ČR je vzdělání. Vzdělání dětí je spojeno s postojem ke vzdělávání u jejich rodičů. Proto je žádoucí vytvářet programy podporující angažovanost rodičů při vzdělávání dětí a také vzdělávání samotných rodičů. Je třeba změnit stále vlivnou tradici segregovaného vzdělávání dětí.“* (Matoušek, 2007, s.94).

Romská populace díky životu ve vyloučených lokalitách, nízké míře vzdělanosti a s tím související i nezaměstnaností nedokáže dostatečně participovat na hledání řešení své obtížné situace. Problémem také je negativní vnímání Romů českou populací se sklonem k předsudkům a diskriminaci.

1.6 Děti, mládež a volný čas

Volný čas patří k životu a je důležitou součástí života. Pomáhá nám načerpat novou sílu, můžeme se v něm seberealizovat a uspokojovat své potřeby. Pávková (2008) o něm mluví jako o čase, který nezahrnuje povinnosti, ale zábavu, rekreaci, zájmové koníčky, odpočinek. Pokud se mluví o volném čase dětí a mládeže, není možno do něj zahrnout vyučování a všechny činnosti, které s ním souvisí. To je i příprava do školy, péče o zevnějšek a osobní věci. Ani biologické potřeby jako je spánek, jídlo, hygiena, se do volného času nezapočítávají.

Záleží na tom, v jakém prostředí dítě volný čas tráví, jak ho tráví a s kým ho tráví. Pávková (2008) mluví o tom, že mnoho dětí tráví svůj čas na ulici ve veřejných prostranstvích, často bez jakéhokoliv dohledu a tím je ohrožen jejich vývoj i jejich bezpečnost.

Děti z prostředí vyloučených lokalit mají možnost využít nabídek nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, které jsou zdarma a nabízejí alternativu k životu na ulici. Kraus (2008) upozorňuje na nebezpečí toho, že děti a mládež z nepodnětného prostředí, kde rodiče nezajímá to, kde jejich děti tráví svůj volný čas, bývají často frustrované. Rodič si často ani

nevšimne varovných signálů, že něco není s jeho dítětem v pořádku. Následkem pak je rizikové chování dětí spojené s problémy ve škole, s užíváním návykových látek a kriminální chování.

Volný čas dětí je důležitou oblastí, na kterou se nesmí zapomínat. Dětem a mládeži by se měl vytvořit bezpečný prostor a příležitost k tomu, aby mohly smysluplně trávit svůj volný čas, dá se tím předejít mnoha problémům.

2. Vyloučené lokality města Přerov a možnosti sociální práce

Kapitola je zaměřena na problematiku vyloučených lokalit města Přerov a na problémy, které s těmito lokalitami souvisí. Vycházet zde budu z analýzy sociálně vyloučených lokalit, ze zpráv Agentury pro sociální začleňování a z vlastních zkušeností. Jsem zapojena v komunitním plánování sociálních služeb v pracovní skupině, která se zabývá problémy spojenými s vyloučenými lokalitami ve městě.

2.1 Popis problémů vyloučených lokalit města Přerov

Přerov je magistrátním městem s počtem obyvatel necelých 50 tisíc. Obyvatelé Přerova dlouhodobě vnímají vyloučené lokality jako problém, který nechce nikdo řešit. Problémy vidí zejména v převážně romských obyvatelích těchto lokalit, které vnímají jako zdroj kriminality ve městě. V roce 2009 proběhl v Přerově výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově⁴. Jeho zadavatelem byl Úřad vlády, Odbor pro začleňování v romských lokalitách. Podle výzkumné

4 Zprávu: *TOPINKA, D. – JANOUSHKOVÁ, K. (eds.), (2009): Výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově.* SocioFactor s. r. o., můžete najít na webových stránkách Agentury pro sociální začleňování (www.socialni-zaclenovani.cz), kde naleznete i další zprávy týkající se vyloučených lokalit v republice. Doporučuji i stránky společnosti Člověk v tísni, kde naleznete mnoho odkazů na problematiku spojenou s chudobou a sociálním vyloučením.

zprávy se v identifikovaných vyloučených lokalitách jedná o etnizovaný aspekt sociálního vyloučení týkající se především Romů. Územně jsou lokality vymezeny v okolí nádraží a kolem ulice Denisovy, dále je pak zahrnuta do zprávy i lokalita ubytovny na Dluhonské a ulice 9. května, kde sídlí azylový dům pro matky s dětmi. Zpráva upozorňuje i na to, že si město svojí bytovou strategií vytváří novou lokalitu v části čtvrti Jižní. Nejproblematictější oblastí jsou lokality kolem nádraží: Kojetínská, Husova, Škodova, které jsou obyvateli města spojovány se zvýšenou kriminalitou (což ale zprávy Policie ČR popírají). Obyvatelé v těchto lokalitách se podle zprávy pohybují na hranici relativní a absolutní chudoby.

Absolutní chudoba je situace, kdy příjmy v domácnosti nedosáhnou ani minimální úrovně pro zajištění základních životních potřeb, které by umožnily společensky žádoucí fungování. Relativní chudoba je situace, kdy společnost jedince znevýhodňuje na základě jeho příjmů (Jandourek, 2001). Tyto příjmy dokáží pokrýt základní životní potřeby, avšak životní úroveň je nižší, než standard společnosti. Problémem je podle zprávy i nedostatek prostoru pro trávení volného času. Děti a mládež využívají veřejného prostranství v přilehlých ulicích a okolí před nádražím „u mašinky“. Toto je obyvateli město vnímáno velmi negativně, protože se jedná o přístupové cesty k vlakovému i autobusovému nádraží a cesty do centra města. To má za následek negativní vnímání Romů a utváření si obrazu o nebezpečnosti těchto míst a o nebezpečnosti obyvatel těchto lokalit. Podle zprávy je v lokalitách velký problém závislost na výherních automatech, což má finanční důsledky pro celou rodinu a prohlubuje to její sociální vyloučení a chudobu. V posledních dvou letech se začíná v lokalitě objevovat problém s drogovou závislostí, což v době výzkumu jako problém identifikováno nebylo. Vysoká míra užívání legálních drog, jako je alkohol a tabák, je stálým problémem, který se objevuje i mezi dětmi a mládeží.

Podle výzkumné zprávy SocioFaktoru žije v lokalitách celkem 836 Romů, z toho více jak polovina dětí do 15 let. To se projevuje i vysokým podílem romských dětí z těchto lokalit v blízké základní škole. Škola je označena nálepkou „romská“ a majorita sem své děti odmítá posílat. Škola sama se vnímá jako segregovaná a na jejích webových stránkách je uveřejněno: *„Naším cílem není speciální škola pro speciální děti, které budou vzdělávány podle speciálních programů speciálními učiteli, ve speciálních třídách . . .“* Ve škole dochází ke kumulaci problémů, které jsou spojeny s výukou dětí ze sociálně vyloučených lokalit, jsou zde zvýšené kázeňské problémy, došlo i k napadení učitele. Škola se potýká především s

problémy záškoláctví a vysokou absencí (identifikované jako skryté záškoláctví, kdy rodiče dětem omlouvají bezdůvodnou nepřítomnost ve škole), nedostatečným vybavením školními pomůckami, nedostatečnou domácí přípravou a tím i špatným prospěchem. Problémy byly identifikovány jak na straně rodičů, tak i na straně školy. Škola se snaží o řešení situace a eliminaci znevýhodnění dětí ze sociálně vyloučených lokalit prostřednictvím různých programů a opatření. Škola má asistenty pedagogů, speciálního pedagoga, který pomáhá rodičům i pedagogům zvládat specifické vzdělávací potřeby dětí. Zásadním problémem je špatná komunikace s rodiči dětí ze sociálně vyloučených lokalit a také velmi nízká spolupráce školy s neziskovými organizacemi, které pracují s dětmi přímo ve vyloučených lokalitách. Děti nejsou motivovány, jejich prospěch se zhoršuje a značná část žáků končí školní docházku v 8. třídě. K sekundárnímu vzdělávání nastupuje velmi nízké procento žáků. Rodiče dětí oblast vzdělávání nevnímají jako problém, většina rodičů neřeší prospěch dětí a nepodporuje je ani v následném vzdělávání. Rodiče nechávají dětem svobodu v rozhodování i ve volbě životní strategie. Vyplývá to z toho, že Romové jsou vůči vzdělání skeptičtí. Domnívají se, že vyšší vzdělání jim nepomůže v tom, aby si našli práci. Mají zkušenost, že pro Roma práce není. Má to souvislost i s jejich životními hodnotami a postoji, kdy vzdělání není jejich prioritou. Je také běžné, že se jim vzdělání stane méně dostupné z důvodu rodičovství, kdy starost o školní povinnosti nahradí starost o zajištění nově vznikající rodiny.

Nízká úroveň vzdělanosti a kvalifikace v romské populaci způsobuje omezený přístup na trh práce. Velká část romské populace má pouze základní vzdělání a můžou vykonávat pomocné a dělnické profese. Zde však jde ruku v ruce diskriminace ze strany zaměstnavatelů, kdy na pomocné a dělnické práce najmou raději „bílé“. Často si mi přijdou někteří Romové stěžovat, že jim byla práce nepřímo odmítnuta z důvodu barvy pleti. Nemožnost sehnat si práci a zajistit finančně rodinu vede k práci „na černo“ a tím se dostávají mimo hranice zákona. Ne vždy je jim za jejich práci zapláceno a nemají žádnou právní podporu tyto peníze vymáhat. Nezaměstnanost s sebou přináší i ztrátu pracovních návyků, sociálních dovedností a to vede k dalšímu znevýhodnění na trhu práce. Nedostatek finančních prostředků vede rodinu k tomu, že si půjčuje peníze na obživu, většinou za velmi vysoké úroky, a to vede k jejich zadlužování. Nedostatek financí vede i k zadlužování vůči městu (poplatky za popelnice, poplatky za nájem bytu apod.) a dalším subjektům (elektrina, plyn...). Jsou závislí na sociálních dávkách, které jim nestačí k obživě, a to může vést k hledání jiných zdrojů, jak už zmíněných půjček, či drobné krádeže a v neposlední řadě i hráčství na výherních automatech.

V rámci výzkumu romské lokality v Přerově (jak jsem již výše zmínila) vyplynulo na povrch, že se herny stávají „nizkoprahem“ pro Romy. Je to jedno z mála míst, kde jsou vítáni a viděni rádi. Nedostatek finančních prostředků, dluhy za bydlení vedou i k tomu, že jsou Romové vystěhováváni do bytů pro neplatiče či soustřeďováni v lokalitách s bytovým fondem nižší kategorie. Tím vznikají vyloučené lokality, ghetta, kde paradoxně byli segregováni i ti, kteří platí a nemají žádné dluhy vůči obci. Velmi podivující je i to, že nájem a služby spojené s užíváním bytu dosahují velmi vysokých částek. Problémem v těchto lokalitách často bývá i společné soužití rodin různých kast, což přináší konflikty a nenávisť.

„Uvedme jako příklad dvě možnosti řešení bytových problémů Romů: Pokud obec sestěhuje tzv. neplatiče nájemného do bytů, v nichž je nájem ještě vyšší, než byl dosud, a pokud jde dokonce o byty vytápěné elektřinou (jejíž cena stále stoupá), je téměř jisté, že se situace přestěhovaných ještě zhorší a jejich problémy budou eskalovat. Pokud obec přestěhuje neplatící občany do azylového zařízení, je možné, že se alespoň některým podaří ekonomiku jejich domácnosti stabilizovat.“ (Matoušek, 2007, s.93)

Do problémů vyloučených lokalit je potřeba zahrnout i bydlení v azylovém domě v Jižní čtvrti i v ubytovně Dluhonská a Chemik, kde se rodiny potýkají se stejnými problémy jako rodiny ve vyloučených lokalitách.

2.2 Sociální práce ve vyloučených lokalitách

Sociální práce se sociálně vyloučenými je velmi různorodá, existují různé koncepty. Cílem těchto konceptů je zmocnění klienta. Hotové metodiky pro práci se sociálně vyloučenými neexistují, důležité je podřídit se místním podmínkám a možnostem. Existuje několik využívaných modelů, kdy nejvíce používané jsou antiopresivní přístup, ekologická perspektiva a model komunitní práce. Jejich hlavní orientace je zaměřena na řešení problému týkající se širší sociální skupiny. Základem sociální práce s romskou menšinou je opravdová znalost jejich komunity, znalost kultury, norem, tradic, sociálních vztahů. Sociální pracovníci by měli situaci každého klienta posuzovat individuálně, neměli by zapomínat na kontext lokality, ve které se pohybují. *„Předmětem jejich intervence by měla být situace klienta jako*

celek. Sociální pracovník by měl rozpoznat všechny (zdravotní, psychiatrické, psychologické, ekonomické, kvalifikační, duchovní, hodnotové a kulturní, hygienické, vztahové a případně další) bariéry zvládnutí situace klientem a promýšlet souvislosti mezi nimi.“ (Musil, 2004, s.17).

Je potřeba se zbavit předsudků a ctít hodnoty a důstojnost každého člověka a respektovat odlišnosti. Navrátil (2003) v knize Romové v české společnosti definoval šest pilířů sociální práce s romským klientem. Jsou to:

- **Systematické znalosti o romské menšině:** sociální pracovník by měl mít dostatečné znalosti z oblasti kulturních tradic dané menšinové skupiny, měl by znát realitu života dané skupiny a seznámit se s životem Romů v oblasti kulturní, sociální i politické.
- **Systematické znalosti o člověku i společnosti jsou nezbytné:** je důležité si průběžně doplňovat vzdělání týkající se oblasti legislativy, systému sociálního zabezpečení a získávání znalostí o kultuře, vzniku a působení stereotypů a mýtů ve většinové společnosti.
- **Sebepoznání je nezbytné:** Sebereflexe je důležitá pro profesi sociálního pracovníka. Osobnostní růst potřebuje vlastní pochopení a poznání „já“, pracovník by měl umět vnímat a chápat kulturní způsob vidění a prožívání světa klienta z odlišného sociokulturního prostředí.
- **Hodnota a důstojnost každého člověka je východisko:** respekt, víra v důstojnost a hodnotu každého člověka, respektování lidské důstojnosti bez ohledu na kulturní, národnostní, náboženskou, sociální, ekonomickou či jinou odlišnost. Zde bych odkázala na etický kodex sociálních pracovníků.
- **Úprava metod a technik v sociální práci je účelná:** v sociální práci je možné používat tradiční metodické postupy, je však potřeba myslet na zvláštnosti a odlišnosti romské kultury a přizpůsobit je těmto zvláštnostem. Jako důležité bych zde zmínila nebát se emocí a respektovat hodnotový systém romského etnika.

- **Pozornost je třeba věnovat jednotlivci i sociálnímu prostředí:** při řešení klientovy situace by měl sociální pracovník věnovat pozornost i širším sociálním souvislostem. Je třeba reagovat na individuální potřeby, tak i na prvky systémové (např. zda klient není terčem institucionalizovaného znevýhodnění). Navrátil zde doporučuje pracovníkům projít antiopresivním tréninkem a výcvik k pochopení možných příčin sociálního vyloučení.

Důležitou složkou vedoucí k sociální integraci romské menšiny je terénní práce. Terénní pracovník pracuje přímo ve vyloučené lokalitě v přirozeném prostředí klienta, poznává klientovo prostředí a vidí, v jakých podmínkách žije. Důležité je zde budování vztahu důvěry mezi pracovníkem a příslušníkem menšiny.

„Účinná terénní sociální práce vyžaduje kvalitní a hlavně kvalifikované sociální pracovníky, resp. pracovníky v sociálních službách s praxí v práci v sociálně vyloučených lokalitách. Profesionalita poskytování služby je základní podmínkou její účinnosti.“ (Příručka pro sociální integraci, 2009, s.15)

Mezi základní metody terénního sociálního pracovníka patří: rozhovor s klientem, pomoc s úředními listinami, doprovod, vyjednávání, koordinační činnost, konzultace s odborníky, spolupráce s dalšími organizacemi a institucemi. Klíčovým hlediskem je komunitní přístup. Romové jsou svým chováním orientováni na skupinu a jejich komunity žijí ve vzájemných sociálních vazbách na vymezeném území. Terénní pracovník by měl respektovat komunitu a být si vědom i toho, že v rámci jedné lokality může být více lokálních komunit (vlivem sestěhování různých kast do jedné lokality).

Velký nárok je kladen i na osobnostní předpoklady pomáhajícího sociálního pracovníka, předpokládá se empatie, vřelost a opravdovost. Je potřeba mít schopnost vhledu do situace klienta, vstřícný zájem a respekt, který motivuje ke spolupráci. Předpokládá se i tvořivost a flexibilní důraznost, schopnost adekvátního zvažování a hodnocení klientů a jejich situace, které vyžaduje určité zkušenosti a zralosti. Zásadní je respektování základních lidských práv, smysl pro sociální spravedlnost, respektování osobní svobody a uznání zásady svobodného rozhodování klientů (Řezníček, 1994)).

Sociální práce tedy klade velké nároky na osobnost sociálního pracovníka a na jeho schopnosti i dovednosti. Práce ve vyloučené lokalitě zvyšuje i nároky na znalost prostředí, historie a specifické dovednosti pro práci s komunitou.

3. Inkluzivní vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit

V této kapitole seznámím s pojmem inkluze a inkluzivní vzdělávání, se zásadami a cíli vzdělávání podle školského zákona a jak se tyto cíle mají naplňovat při vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

3.1 Pojem inkluze a inkluzivní vzdělávání

Inkluze je pojem většinou spojovaný s pojmy začlenění, integrace, handicap, menšiny, přistěhovalci, jiná kultura. Sociologický slovník (2001) ji definuje jako vyšší stupeň integrace znevýhodněných či postižených do společnosti a jejích institucí. Jednou z takových integrací je inkluzivní vzdělávání. Tím je podle Pedagogického slovníku (2001) míněno vytváření podmínek pro integrované vzdělávání znevýhodněných žáků s důrazem na respektování jejich individuálních potřeb. Takováto integrace může probíhat v rámci tříd běžných škol nebo na takzvaných inkluzivních školách. Pedagogický slovník (2001) inkluzivní školy v širším významu definuje jako školy, které vytvářejí prostor pro realizaci principu rovnosti vzdělávacích příležitostí a respektují žáky v jejich náboženské, jazykové, fyzické, etnické a další odlišnosti s tím, že respektují jejich specifické vzdělávací potřeby.

Pokud budeme mluvit o inkluzivním vzdělávání u romských dětí, které jsou jednou ze specifických skupin sociálně znevýhodněných žáků, bývají často stigmatizovány díky své

příslušnosti k romskému etniku a podle průzkumů často zařazovány mezi děti s lehkým mentálním postižením. To jim pak následně znesnadní přístup na trh práce (nízká míra vzdělanosti), což se projeví i na socioekonomických podmínkách života. Svoboda (2009) mluví o tom, že v případě sociálně znevýhodněných žáků, jejichž handicap je umocněn specifickou socioekonomickou situací, sociokulturním zázemím a příslušností k romskému etniku, se vzdělávací systém projevuje výrazně segregáčně a upozorňuje na to, že není znám celkový obraz o míře segregace.

3.2 Inkluzivní školství

Inkluzivní školství má zajistit rovné příležitosti ve vzdělávání všem svým žákům. Průcha (2001) upozorňuje na to, že se mnohdy v interkulturní výchově jedná spíše o teorii, zatímco v praxi se řeší okamžité problémy vznikající v souvislosti s potřebami specifických skupin. Projekty interkulturní výchovy mají zdůraznit začlenění hodnot do školního kurikula, často však dochází k podceňování interkulturních kompetencí, kterými jsou zejména sociální a komunikativní dovednosti.

Škola má být prostředím schopným přijímat děti z různého sociokulturního prostředí, snižovat znevýhodnění způsobená socializací a adekvátně reagovat na potřeby dětí pocházejících z prostředí sociálně vyloučených lokalit. Důvodem vylučování dětí z prostředí sociálně vyloučených lokalit z hlavního výchovně vzdělávacího proudu je problém omezené schopnosti škol reagovat odpovídajícím způsobem na jejich specifické vzdělávací potřeby, které jsou zejména v nedostatku kompetencí dosahovat školního úspěchu a také výchovné problémy (Svoboda, 2009).

Běhounková (2009) uvádí, že realizace inkluzivního vzdělávání dětí s problémovým chováním může být za předpokladu, že pracovníci školy ovládají vhodné metody, zejména metody včasné prevence. Problémem je, že školám chybí peníze na speciální pedagogy a psychology, kteří by pomohli při preventivních a intervenčních aktivitách.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovalo Metodické doporučení č.j.

27607/2009-60 k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním.⁵ Vztahuje se k podpoře vzdělávání a zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dětí sociálně znevýhodněných v předškolním a základním vzdělávání, zejména pak, pokud znevýhodnění je způsobeno příslušností k odlišnému sociokulturnímu prostředí. Smyslem tohoto opatření je poskytnout odpovídající podpůrné a vyrovnávací opatření a umožnit plné rozvinutí individuálních vzdělávacích potenciálů, které v dětech jsou. Předpokladem je respektování specifík těchto dětí, specifík prostředí, ze kterého tyto děti pocházejí, a předcházet jakémukoliv diskriminačnímu jednání. Opatření se týká předškolní přípravy a vzdělávání v mateřských školách a vzdělávání v základních školách. Tento dokument se snaží zajistit rovné příležitosti na škole a spoluvytvářet podmínky nezbytné pro pokračování vzdělávání žáků a žákyň v sekundárním vzdělávání, získání kvalifikace a uplatnění na trhu práce.

Existuje mnoho dokumentů a návodů, jak mít správný přístup, ale zatím se v praxi nedaří uplatňovat navrhovaná opatření tak, aby výsledným efektem byly vzdělané děti s možností uplatnění na trhu práce. Jako důležité zde vidím zmínit zásady a cíle vzdělávání podle školského zákona, kde důležitým bodem je vědomí spoluodpovědnosti za vzdělávání. To je asi ten největší problém, kdy děti z nepodnětného prostředí sociálně vyloučených lokalit necítí tu spoluodpovědnost, nejsou motivované k tomu, aby se chtěly vzdělávat.

Zásady a cíle vzdělávání podle školského zákona č.472/2011 Sb.ve znění pozdějších předpisů.

(1) Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků

⁵ Na stránkách info.edu.cz můžete najít přehled školské legislativy a informace o školství, výchově a vzdělávání.

vzdělávání,

d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,

e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,

f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,

g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,

h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života **při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.**

(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,

b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,

c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,

d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,

f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,

g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

3.3 Rovné příležitosti pro děti z prostředí vyloučených lokalit

Otázka rovných příležitostí pro děti z prostředí vyloučených lokalit je stále živá a diskutuje se, jak tyto podmínky zajistit. Existují projekty z evropských fondů, které se této problematice věnují.

Jedním z nich je projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV). Jedná se o individuální celorepublikový projekt financovaný ze zdrojů Evropského sociálního fondu, který byl zahájen v roce 2009 a jeho ukončení má být 31.7. 2013. Je zaměřený na partnerskou spolupráci se školami v oblasti zavádění inkluzivních principů do vzdělávání. V rámci projektu vznikly zprávy o stavu inkluzivního vzdělávání včetně návrhů opatření týkající se inkluze ve školách a podnětů na legislativní změny.⁶

Dalším projektem je „Inkluzivní vzdělávání žáků ve školách „spádových“ sociálně vyloučeným lokalitám – v tzv.romských školách“⁷. Tento projekt je ukončen 31.3.2013 a zapojena do něj byla i základní škola Boženy Němcové v Přerově, která je segregovanou školou díky své spádovosti vyloučených lokalit Přerova. Jedním z výstupů projektu jsou návrhy systému vzdělávání žáků a financování těchto škol, které jsou díky svému umístění školami segregovanými.

Existují projekty, které mapují danou problematiku, navrhují možné změny a dávají doporučení. Myslím si, že se o problémech mluví, ale legislativně neřeší.

Cituji zde cíl projektu, který vypovídá o situaci škol, které z více jak 90% navštěvují děti ze sociálně vyloučených lokalit: „*Cíle projektů by měly být v ideálním případě definovány tak, aby cílová skupina (problém, který je řešen) přestala existovat. Školy, které existují v sociálně vyloučených lokalitách (popř. na jejich okraji), nemohou svou situaci ovlivnit, protože nemají*

6 Zprávy jsou k dispozici na webových stránkách projektu www.cpiv.cz

7 Bližší informace o projektu je možné získat na www.osmec.cz

nástroje ke „zrušení“ existence sociálně vyloučených oblastí ani nástroje k tomu, aby se ze dne na den změnil vztah majoritní společnosti k romské národnostní menšině a naopak (je nutné rozlišit skutečnou realitu většinového náhledu na Romy, i když nesprávného, a deklarované postoje představitelů majority i minority). V situaci, kdy velmi dobrý nebo dobrý vztah k romské menšině má 5% české veřejnosti a negativní vztah k této menšině mají přibližně 2/3 české populace, nelze věřit v jednoznačnou účinnost integračních modelů. Škola (pedagogičtí pracovníci) je stigmatizována hned několikerym způsobem – nikdo nechce „romské“ školy (ani my je nechceme) – pro majoritu i pro minoritu jsme důkazem segregace ve vzdělávání a nerovnosti v přístupu k němu. Pedagogičtí pracovníci, kteří pracují v těchto školách jsou více zatíženi“ (Projekt: Inkluzivní vzdělávání žáků ve školách „spádových“ sociálně vyloučeným lokalitám – v tzv. romských školách).

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Metodologické ukotvení výzkumných aktivit

Tuto kapitolu budu věnovat popisu hlavního cíle práce a dílčích cílů. Popíšu zde zvolenou výzkumnou strategii, kterou jsem použila, a výzkumné techniky, které jsem si zvolila. Popíšu plán a průběh výzkumného šetření, popíšu terén a výzkumný vzorek. Výzkum byl koncipován tak, aby se s jeho výsledky dalo pracovat při komunitním plánování sociálních služeb a také při volbě strategií práce v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež v organizaci, kde pracuji.

4.1 Cíle výzkumu: hlavní cíl a dílčí cíle

Problematika sociálně vyloučených lokalit je dlouhodobě sledována a byla přijata mnohá opatření, která se snažila situaci v lokalitách řešit. Bydlím v Přerově šestým rokem a díky své profesi mám možnost s lidmi z těchto lokalit pracovat. Jsem zapojena do pracovní skupiny rodina, děti a mládež v rámci komunitního plánování sociálních služeb a do pracovní skupiny „Tour de dvůr“, která se věnuje problémům spojených se sociálně vyloučenými lokalitami v Přerově. V poslední době se začíná zvyšovat agresivita dětí a vážné problémy s chováním se začaly objevovat na základní škole, kterou téměř z 90% navštěvují romské děti z vyloučených lokalit. Sami rodiče začínají vnímat, že někde je problém (většinou ho hledají ve škole) a nedokážou si s tím poradit. Někteří vidí problém v rodině, jiní v působení školy a někteří zastávají názor, že děti nemají možnost se vybit při volnočasových aktivitách.

Cílem výzkumu je analyzovat působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního vyloučení dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov. Zaměřím se na to, jakým způsobem tyto determinanty působí na výchovu a způsob života v rodině, jak to ovlivňuje přístup ke vzdělávání a ke vztahu ke škole, a také jakým způsobem to dětem a mládeži z vyloučených lokalit ovlivňuje trávení jejich volného času.

Hlavní cíl: *Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov?*

Dílčí cíl 1.: *Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na výchovu?*

Dílčí cíl 2.: *Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na vzdělávání?*

Dílčí cíl 3.: *Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na trávení volného času?*

4.2 Výzkumná strategie

Zvolila jsem si metodu kvalitativního výzkumu z důvodu toho, že jsem se chtěla hlouběji zabývat problémy, které jsem zkoumala. Chráska (2006, s.8) říká, že „*ve výzkumu se řeší buď jeden nebo více zpravidla spolu souvisejících problémů. Řešení vědeckého problému představuje řadu navzájem propojených a na sobě závislých kroků a činností.*“

Cílem kvalitativního výzkumu je získat popis zvláštností případů, výzkum využívá induktivní formy vědeckých metod. (Hendl, 2005) Kvalitativní výzkum nezískává data statisticky, ale nejběžněji je získává pomocí pozorování a rozhovoru. Data získaná formou rozhovoru není možné prezentovat v plné šíři, proto je nutné nashromážděné údaje redukovat, důležité však je prezentovat přesný popis daného předmětu výzkumu. (Strauss,Corbinová, 1999).

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený v hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s.17)

Kvalitativní výzkum oproti kvantitativnímu tedy umožňuje „...získat nejenom jiná data (terénní poznatky, dlouhé výpovědi respondentů), ale že tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů.“ (Švaříček, Šeďová, 2007, s.15). Nevýhodou kvalitativního výzkumu je časová náročnost a jak uvádí Hedl (2005) i možná ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Švaříček, Šeďová (2007) však říkají, že subjektivní účast výzkumníka je přínosná pro pochopení skutečnosti a platnost zkušenosti stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího.

Kvalitativní výzkum tedy dává výzkumníkovi možnost jít do hloubky problému a následně interpretovat údaje, které zjistil. Cílem je porozumění tomu, jak je problém vnímán a chápán těmi, kterých se nějakým způsobem dotýká.

Pro účely mé práce jsem si zvolila přístup případové studie, který se zaměřuje na popis případu. Případová studie se podle Hendla (2005) snaží zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti.

4.3 Výzkumné techniky

Pro výzkum je důležité zajistit validitu a věrohodnost výsledků. Aby výsledky byly důvěryhodné, doporučuje se předložit výzkumnou zprávu účastníkům studie i kolegovi ke kontrole a doporučuje se traingulace. Tou se rozumí využití různých zdrojů informací, jako je kombinace různých metod či výzkumníků, různých zkoumaných osob nebo skupin na různých místech. (Hendl, 2005).

4.3.1 Rozhovor

Ve výzkumu jsem aplikovala techniku strukturovaného rozhovoru, kdy jsem použila induktivní postupy s cílem popsat zvláštnosti popisovaných případů. Jako podpůrná technika pro tento typ výzkumu se doporučuje pozorování, které umožňuje mít delší kontakt se zkoumanou situací. Pracuji v Přerově již šestým rokem a jsem pravidelně v kontaktu s problémy, které řeší osoby ve vyloučených lokalitách. Proto si myslím, že dokážu získané informace vyhodnocovat i interpretovat na základě hlubší znalosti skutečné situace. Znalost prostředí se však může stát i nevýhodou pro výzkumníka a může zkreslit výsledky. Strauss, Corbinová (1999) mluví o dovednosti výzkumníka umět odstoupit a kriticky analyzovat situaci. V průběhu výzkumu jsem si tohoto rizika byla vědoma a snažila jsem se k získaným datům přistupovat objektivně, vyvarovat se návodných otázek, kterými bych výzkum ovlivnila.

Pro prvotní zjištění informací jsem si provedla předvýzkum, kde jsem využila metodu nestrukturovaného nebo i jinak nestandardizovaného rozhovoru, který nemá přesně danou strukturu otázek. Předvýzkum mi pomohl v tom, abych si lépe zaměřila orientaci výzkumu.

Rozhovor patří mezi techniky dotazování, jehož cílem je získat potřebné informace od zkoumaných osob prostřednictvím cílených otázek. Pro záznam rozhovoru se převážně používá buď záznamový arch nebo je možné použít karty se stupnicemi, obrázky a jiné. (Kozlová, 2007)

Disman (2000) definuje rozhovor jako získávání informací v přímé interakci s respondentem buď tváří tvář nebo telefonicky. Metodu rozhovoru považuje za reaktivní metodu, kdy zkoumaná osobá ví, že je předmětem výzkumu a výzkumník se snaží během sběru informací vyvolat reakci, kterou pak zamýšlí analyzovat. Mělo by jít o přirozenou interakci mezi výzkumníkem a respondentem a zároveň je i nutné co nejdříve zaznamenat průběh rozhovoru, což může přirozenou interakci znesnadnit. Je možné zápis provádět souběžně s rozhovorem nebo záznam zrekonstruovat co nejdříve po rozhovoru, aby nedošlo ke zkreslení. Důležité je při tom pamatovat na etiku výzkumu a vyžádat si u záznamu souhlas od respondenta. Etika výzkumu, jak dále uvádí Disman (2000), respektuje anonymitu respondenta a je základním požadavkem výzkumné etiky.

Technika strukturovaného rozhovoru snižuje pravděpodobnost, že dojde u získaných dat k výrazným strukturním odlišnostem. Účelem je minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru.

„*Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. Tento typ rozhovoru se používá, když je nutné minimalizovat variaci otázek kladených dotazovanému.*“ (Hendl, 2005, s.173). Možnou nevýhodou tohoto rozhovoru je omezení tématu předem připravenými otázkami.

4.3.2 Transformace dílčích cílů do otázek rozhovoru

Následující Tabulka č.1: Transformace dílčích cílů do otázek v rozhovoru ukazuje, jaké informace jsem během rozhovoru zjišťovala, a které otázky jsem k tomu použila. Při rozhovoru jsem použila záznamový arch s pevně stanovenými otázkami, který je možno nalézt v příloze č. ??? na konci práce.

Tabulka č.1 Transformace dílčích cílů do otázek v rozhovoru

Dílčí cíl	Téma	Otázky v rozhovoru
výchova	životní strategie rodiny a životní podmínky kultura	otázky č.: 1, 2, 5, 6, 9, 13, 2, 21, 24
vzdělávání	segregace nezaměstnanost	otázky č.: 3, 4, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 24
trávení volného času	prostorové zázemí rizikové chování	otázky č.: 8, 14, 19, 22, 23, 25

Zdroj:vlastní

4.4 Popis terénu a výzkumného vzorku

Výzkum zahrnoval tři skupiny osob, respondentů: pedagogy, sociální pracovníky a rodiče. Výzkumný vzorek, v mém případě respondenty, jsem si vybírala mezi pracovníky škol, mezi pracovníky neziskových organizací, kteří působí ve vyloučených lokalitách a respondenty rodiče jsem vybírala podle místa bydliště. Výběr respondentů probíhal záměrně, abych měla poměrově stejně zastoupenou skupinu rodičů, pedagogů a sociálních pracovníků. Důvodem výběru těchto tří skupin respondentů byla možnost získat data, která šířeji zahrnou daný problém a bude tak možnost získat více informací o zkoumané problematice a zajistit validitu výzkumu. Při výběru jsem se zaměřila na to, aby respondenti měli osobní zkušenost s prostředím vyloučených lokalit, ať už tím, že tam bydlí či bydleli nebo tím, že pracují s osobami, které v těchto lokalitách žijí. Výzkumu se zúčastnili 4 pedagogové, 4 sociální pracovníci a 4 rodiče, kteří vychovávají nebo vychovávali děti v prostředí vyloučených lokalit.

Následující tabulka přehledně znázorňuje informace o výzkumném vzorku (respondentech).

Tabulka č.2: *Informace o výzkumném vzorku: pedagogové*

označení respondenta	pohlaví	věk	dosažené vzdělání	délka praxe
P1	žena	27	vysokoškolské	7 měsíců
P2	žena	26	vysokoškolské	3 roky
P3	žena	32	vysokoškolské	10 let (6 let jako asistent pedagoga)
P4	žena	42	vysokoškolské	15 let

zdroj: vlastní

Tabulka č.3: *Informace o výzkumném vzorku: sociální pracovník*

označení respondenta	pohlaví	věk	dosažené vzdělání	délka praxe
S1	žena	39	vysokoškolské	9 let
S2	žena	41	vysokoškolské	4 roky
S3	žena	40	vysokoškolské	7 let
S4	žena	27	vysokoškolské	3 roky

zdroj: vlastní

Tabulka č.4: *Informace o výzkumném vzorku: rodič*

označení respondenta	pohlaví	věk	dosažené vzdělání	počet dětí	bydlení ve vyloučené lokalitě
R1	muž	35	vyučen	4	17 let
R2	muž	34	vyučen	5	15 let
R3	žena	44	vyučen	1	4 roky
R4	muž	28	základní	3	17 let

Zdroj: vlastní

Z důvodu zachování anonymity jsou jména účastníků výzkumu kódována. Etické zásady ve výzkumu zajišťují anonymitu. Hendl (2005) uvádí, že je potřeba získat od respondenta informovaný souhlas, zajistit emoční bezpečí a výzkum nesmí ohrozit jeho psychické či fyzické zdraví.

4.5 Plán a průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření jsem si rozdělila do 3 fází. První fází jsem věnovala formulaci otázek pro rozhovory na základě stanovených cílů, které jsem konzultovala s kolegy v zaměstnání. V této fázi jsem si i předjedнала respondenty pro rozhovory, které jsem seznámila s účelem výzkumu i s etickými aspekty (anonymita, dobrovolnost, odpovídat podle svého uvážení, možnost odmítnout odpovídat). První týden v březnu jsem uskutečnila jeden rozhovor v rámci předvýzkumu, který sloužil jednak k ověření srozumitelnosti otázek, ale také k ověření toho, zda jsem schopná pomocí otázek sledovat cíle výzkumného šetření. Následně jsem upravila některé otázky pro strukturovaný rozhovor a domluvila si s jednotlivými respondenty termíny. Druhá fáze bylo samotné výzkumné šetření v terénu. Výzkumné šetření jsem uskutečnila během měsíce března, průběh rozhovoru jsem zaznamenávala a následně po rozhovoru přepisovala. Tento záznam respondentem autorizovali elektronickou poštou. Přepis jednoho záznamu rozhovoru s respondentem je možné najít v příloze č. 3 Ostatní přepisy jsou zaznamenány na CD, archivované u vedoucí práce a v mém osobním archivu a jsou považované za důvěrné. Tuto fázi jsem ukončila v druhé polovině března a následovala třetí fáze výzkumu, kdy jsem zjištěné informace třídila a vyhodnocovala.

5. Interpretace získaných dat

Získaná data jsem se rozhodla interpretovat a konceptualizovat na základě přístupu zakotvené teorie⁸, a to formou kódování. Kódování je jedním ze způsobů analýzy získaných dat. Kódování podle Strausse, Corbinové (1999) je otevřené, axiální a selektivní a neexistuje mezi nimi jasně vymezená hranice. Pro účely interpretace dat jsem si vybrala otevřené kódování, které podle Strausse, Corbinové (1999) označuje a kategorizuje pojmy na základě pečlivého studia získaných dat, kdy se identifikují z dat údaje, které se seskupují do jednotlivých kategorií a následně pojmenovávají.

Analyzovala jsem tedy rozhovory otevřeným kódováním, kdy jsem na základě analýzy rozhovorů kategorizovala pojmy, které měly vztah ke stejnému jevu. Následně jsem se snažila

8 Přístup zakotvené teorie podle Strausse, Corbinové (1999) vychází z principu, že vytvářet teorie umožňují systematické techniky a postupy analýzy, které musí splňovat požadavky kaldené na vědu a zároveň dávají prostor pro tvořivost badatele.

o nalezení vztahů mezi jednotlivými jevy a tyto jevy propojit s teoretickými poznatky. Postupovala jsem tak, že jsem si v textu barevně zaznamenávala jednotlivé souvislosti a třídila poznámky na jednotlivé kategorie. Interpretaci jsem prováděla na základě jednotlivých dílčích otázek.

„Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.“ (Hendl, 2005, s. 223)

5.1 Výchova

Cílem kapitoly je odpovědět na otázku:

„Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na výchovu?“

V rámci vnímání působení možných determinantů na výchovu v rodině jsem rozlišila následující kategorie a podkategorie:

- rodina: vzory, hodnoty, podpora
- prostředí lokality: stigmatizace, chudoba, strach, nejistota
- předsudky: etnicita, systém dávek, nedostatek respektu

Během rozhovorů s respondenty nejčastěji zazníval pojem rodina a vzory. To jak v odpovědích, které se vztahují k prvnímu dílčímu cíli, tak i v odpovědích vztahujících se k ostatním dílčím cílům. Respondenti vnímají roli vzorů ve výchově jako jeden z nejdůležitějších momentů v životě dětí. Zejména šlo o pozitivní vzory, které dětem chybí, ale zároveň upozorňovali i na vzory negativní, které jsou spojeny s prostředím vyloučených lokalit i s životními strategiemi, které obyvatelé těchto lokalit volí. „.....rodinou se pak stává celá komunita, co tam žije, oni dávají vzory dětem.“ (R3). „Děti přebírají vzorce chování od svých rodičů.“ (S2) „Myslím, že rodina je základ. To, co rodina vloží do dítěte, je

nenahraditelné. Jako první vstěpuje do dítěte základní věci.“ (P3) „Problém při výchově dětí vidím v nedostatku pozitivních vzorů.“ (P1) „Když žijí pohromadě, nemají ty dobré vzory a vlastně se ani nezačlení, nevidí, jak se dá žít jinak.“(R3) „Vliv dětí či rodin, prostředí ve kterém žijí. Většinou děti nevedou k tomu, aby se naučili nové věci....děti se učí velmi rychle špatným návykům, které vidí doma nebo v lokalitě.“ (R4)

Velmi výrazně mluvili i vlivu prostředí na výchovu, na podmínky, ve kterých se žije a vychovávají děti. Zejména poukazovali na nedostatečné prostředky pro zajištění rodiny, bydlení v lokalitě chudých, která děti stigmatizuje a vyčleňuje mimo běžnou společnost. S tím souvisí i předsudky vůči způsobu života rodin, které vychovávají děti, k barvě pleti a nálepkování „zneužívačů dávek“. *„Je to dost těžký, jak pro rodiče, tak i pro děti, není jim umožněno tolik díky diskriminaci vůči osobě, rasy a barvě pleti a postavení...., sociální styl života, který v lokalitách je.....nemůžou to, co ostatní děti... diskriminace za to, že tu bydlíte“ (R1). „...navenek to přijímají velmi hrdě, mají silný pocit sounáležitosti ke svému etniku, cítí v tom oporu.....pokud se někde ocitnou sami mezi většinou, ztrácí veškerou jistotu, kterou mají, mají strach a prožívají to, že jsou jiní, velmi negativně i sami vůči sobě.“ (S3)„Určitě je problém stigmatizace samotného života v lokalitě. Ať už jde o rodinu vzornou, bude mít na sobě punc problémové rodiny, problémových dětí. Problémy lokality se tak stávají i problémem rodiny.“ (S1) „.....také mám zkušenost s tím, že se setkávají s předsudky od bílých rodičů. Musela jsem ve své třídě přidávat lavice, protože si rodiče stěžovali na to, že jejich dítě s cikánem sedět nebude. Zajímavé je, že děti samotné s tím problémem neměly, ale jejich rodiče.“ (P4) „...s mládeží je to těžké, jsou špatné podmínky, učí se tomu, co vidí v lokalitě, nemají zájem něco dělat....jsou víc hlídání a více se čeká, že něco provedou.....nesnášenlivost lidí kolem nich, ve škole, na ulici, v obchodě...“(R4) „Společnost se dívá na děti z lokalit velmi negativně, jako by byly postižené, dívají se skrze prsty. Osobně jsem se setkal, že se o nich baví jako o parazitech.“ (R2) „Pokud budu mluvit o dětech z azylového domu, myslím si, že to mají hodně těžké.....myslím si, že se děti cítí často méněcenné. Uzavírají se mezi svými a tím se ještě víc odcizují okolní společnosti...“ (S3).*

Odpovědi na otázku, co si respondenti myslí o tom, jak na děti působí to, když rodiče žijí ze sociálních dávek a nepracují, byly následující: *„Je to vzorec chování, který si vstěpují už od malička a je těžké pak tyto věci měnit. Motivovat tyto děti je o mnoho složitější než motivovat děti z rodin, kde práce byla běžnou součástí života.“ (S3) „Předávají tak dítěti*

vzor jednání do budoucnosti....“ (S4) „Některým to může vadit, stydí se za své rodiče, jiní to vezmou jako vzor pro svůj budoucí život...“ (P2) „To je právě ten nejhorší vzor. Všechno se odvíjí od priorit. Pokud se rodina nachází na pokraji chudoby, kdy bojuje o sociální existenci, tak je těžké něco vymýšlet.....nemůže pořádně vytvářet standardní hodnoty života.“ (R2).

Respondenti zmiňovali i otázky týkající se stěhování a pobytu v azylovém domě. Upozorňovali na fakt, že dětem chybí zázemí, kde by měly své kořeny a kde by se cítily bezpečně. *„...azylové domy jsou na dobu určitou a musí se stále stěhovat, měnit prostředí a měnit školy a není to na psychiku dětí dobrý, to střídání škol a bydlení, nemají to svoje.“(R3). „...některé děti se nikdy nevyrovnejí s danou situací...nepoznají teplo domova...“(S2). „Azylový dům může dětem dávat nejistotu toho, kam patří a kde je jejich místo.“ (S1). „...tím, že nemají domov, kam by patřily, kde by mohli říct:tak tady je moje útočiště, jsou jakoby vykořeněné.“ (S3)*

V souvislosti s diskriminací se velmi často zmiňoval aspekt společného soužití a prosazování společných zájmů, větší informovanost veřejnosti a podpora ze strany úřadů. Také oblast vzdělávání a dobrých vzorů mezi Romy vylepší mediální obraz o nich. *„Poznání jejich kultury a toho dobrého, co v nich je.“ (P4) „Změna myšlení a postojů srdce na obou stranách.....“ (S3) „...v televizi se ukazuje pouze to nejhorší, ale to dobrý nikdy. Když dobrý, tak jenom, že cikáni tančí a zpívají.“ (R2) „Aby se za nás postavili lidi na úřadech, aby o nás psali i ty dobrý věci.“ (R4) „...začlenění se do společnosti a nebudou segregované v lokalitách.“ (S2) „...jde o vztahy a komunikaci mezi námi navzájem.....já když se nastěhovala do paneláku, koukali na dceru skrz prsty, ale změnili přístup, když nás poznali a mluvili jsme spolu, jde o komunikaci a jak se přizpůsobí životu, jak žijí a jak lidé okolo vidí, že žijete. Když neděláte bordel, uklízíte si, jste slušný i děti, tak oni změni názor.“ (R3)*

Respondenti v souvislosti s výchovou mluvili o zásadní roli rodiny a prostředí, ve kterém rodina žije. Uvědomují si, že prostředí rodinu formuje a utváří, že zvyky, tradice, kultura a hodnoty osob žijící ve vyloučené lokalitě jsou někdy odlišné od většinové společnosti a to se stává trnem v oku a vede to k předsudkům a diskriminaci. Všichni respondenti vnímali jako problém ve výchově vyloučenou lokalitu, která dává špatné vzory, špatné bytové i hygienické podmínky. Každý respondent se setkal s diskriminací osob, které žijí ve vyloučené lokalitě. Respondenti mluvili v souvislosti s dětmi a mládeží o jejich potřebě lásky a respektu, o potřebě přijetí a bezpečného místa. Zajímavé je, že se respondenti

v mnohém shodli, i když z dalších otázek pak vyplývali určité rozpory. To se týkalo vzdělávání a pohledu na školu, co je zmíněno v dalším dílčím cíli.

5.2 Vzdělávání

Cílem kapitoly je odpovědět na otázku:

Dílčí cíl 2: *Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na vzdělávání?*

V rámci vnímání působení možných determinantů na vzdělávání v rodině jsem rozlišila následující kategorie a podkategorie:

- výchova: motivace, vzory, hodnoty, postoje, cíle, priority
- špatný start: nevzdělanost, jazyk, absence předškolní přípravy, škola není prioritou, nezáměr
- škola jako problém: segregovaná škola, špatné vzory, diskriminace, nízká úroveň vzdělání
- cesta k lepšímu životu: škola jako šance, asistenti pedagoga, spolupráce rodič a škola, pravidla, disciplína
- trh práce: finance, vztah vzdělání a práce

Jak již vyplynulo z prvního dílčího cíle, důležitým momentem pro vzdělávání jsou vzory. Nedostatek pozitivních vzorů působí na děti a mládež demotivačně, nemají chuť se vzdělávat, chybí jim podpora rodiny, nemají ambice a cíle něco změnit a posunout se „za lepším“. Problémem jsou i priority v životech rodin z vyloučených lokalit, jejich postoj ke vzdělávání a hodnoty, které ve svém životě uznávají. Děti tak mají špatné startovní podmínky pro svůj rozvoj v oblasti vzdělávání. Výzkum ukázal, že předškolní příprava u dětí z nepodnětného prostředí vyloučených lokalit je jednou z cest, která jim pomůže v lepším startu na základní škole a následně i k motivaci se vzdělávat, důležitou roli v tom však hraje rodina a její podpora, povzbuzení, ale i dohled. Asistenti pedagogů jsou podle respondentů důležitým článkem při výuce ve škole. Někteří respondenti také školu vnímali i jako překážku ve

vzdělávání dětí, a to kvůli přístupu k dětem z vyloučených lokalit a také k finanční náročnosti, která je pro některé rodiče těžko zvladatelná.

Rodiče se vyjadřovali: „...*pochvala zvyšuje sebevědomí, zájem rodičů a umět nepovolit uzdu a držet se pravidel.....záleží na rodičích a i jak škola k dětem přistupuje. Pokud rodiče nenaučí dítě, že je povinnost chodit do školy, tak je to těžké.*“ (R3) „...*pro děti jsou důležité pozitivní příklady. Vzdelání je základ a hlavní priorita pro majoritu. U nás Romů to ještě priorita číslo jedna není.....je to proces ještě tak na dvě generace, než začne být vzdělání u Romů číslo jedna.*“ (R2) Respondenti rodiče vyjadřovali názor, že vzdělání chápou jako důležitou součást života svých dětí, že jim může změnit život a posunout je na lepší, zároveň však přiznávali, že nejsou pro ně vzorem a nedokáží je pro školu motivovat. Důvodem bylo i to, že nevěří segregované škole, kam jejich děti dochází, nevěří tomu, že jim může dát něco dobrého, naopak je to utvrzuje v tom, jaké předsudky vůči nim společnost má a jak se na ně dívá skrz prsty. „*Nemají vzory doma, nebaví je to, nemají vztah ke škole...vzdělání určitě může pomoci k tomu, že se můžou dostat pryč z lokality.....škola na děti vliv nemá, protože je segregovaná a nic je nenaučí...tam se totiž moc neučí, nedá se to, jsou tam problémy s chováním.*“ (R4) „*Jsou bez příkladu....., mají před sebou jen to špatné.....vzdělání změni život tím, že máte šanci na zaměstnání.....když se učí dobře, tak stejně mají ostatní názor, že nic neumí.*“ (R1) Zde bych zmínila svojí zkušenost, kterou jsem zažila na třídních schůzkách na osmiletém gymnáziu. Na chodbě jsem vyslechla rozhovor rodičů, kteří si navzájem stěžovali na přístup školy a mimo jiné velmi rozzlobeně kritizovali úroveň školy těmito slovy: „...*to je vidět, jakou má škola a její výuka úroveň, když už i cikáni tady studují.*“ Respondenti rodiče dále zmiňovali romský původ a neznalost českého jazyka jako jeden z důvodů, proč děti nejsou ve škole úspěšné. „...*taky pak na vás koukají jinak, když mluvíte dobře česky.*“ (R1)

Respondenti pedagogové se vyjadřovali: „...*škola jim může ukázat, když budou o něco usilovat, tak toho můžou dosáhnout, podporovat je v jejich cílech.*“ (P2). Nezájem o školu u dětí je podle respondentů pedagogů způsoben tím, že nejsou vedeni z domu, rodiče školu shazují, děti jsou líné cokoliv dělat. „*Nezájem může způsobit špatná motivace....špatné vedení rodiny.....nezapadnutí do třídního kolektivu.....nezdary ve škole.*“ (P3) „...*rodičům často nezáleží na tom, jak se dítě učí, jaké má známky, jaké pokroky udělalo...kdyby měli větší zájem o to, jak to dětem ve škole jde...romské rodiny mají jiné priority.*“ (P4) „...*vzdělání dá*

všeobecný přehled a odbornost pro uplatnění na trhu práce....vzdělání by mělo vést k zaměstnání....nezájem rodičů o školu, pokud se toto nezmění, tak bude stálý problém s nezájmem o školu....přeberou vzory svých rodičů. Pak nemají zájem o školu, protože jejich cílem je to, jak žije rodič.“ (P1) Respondenti pedagogové zároveň přiznali, že škola dětem může ublížit a tím je vlastně možné částečně omluvit to, když rodiče děti k výuce nemotivují. „Škola může dětem ublížit...v nesprávném přístupu k dítěti, pokud učitel není empatický.....dítě tzv.udupe a úplně mu sníží sebevědomí....pokud dítě má správné lidi kolem sebe, může mu škola pomoci v pozvednutí sebevědomí, ukázat mu, že je v něčem dobré, povzbudit ho do další práce a motivovat.“(P3)

Respondenti sociální pracovníci se vyjadřovali: *...škola je místem, kde se děti mohou uplatnit a zažít věci, které by jim doma umožněny nebyly....já se často setkávám s tím, že škola tak trochu napomáhá tomu, že děti např. z azylového domu jsou označkováni...“ (S3)*
„Nejde jenom o to, jaké vzdělání člověk dosáhne, ale i o kompetencích, jak zvládat nároky prostředí....pro děti je velmi těžké se zbavit nálepky, a navíc díky vzorům, které vidí kolem sebe nejsou motivováni cokoliv dělat. Jsou to negativní vzory, které vidí a to je nemotivuje.“ (S1)
Respondenti sociální pracovníci často zmiňovali případy z praxe, jak se s tím setkávají u svých klientů. Stejně jako respondenti pedagogové vnímají to, že rodina dítě ve vzdělávání nepodporuje, protože si zažívají zkušenost s diskriminací na trhu práce a málo jich věří tomu, že je možné se z ghetta dostat. „Nepovažují vzdělání za důležité, nevidí v tom žádný přínos. Jejich vzorem je život na sociálních dávkách.... Škola je jedna z důležitých složek ve výchově dítěte, vzdělání může děti například dostat z ghetta, dá jim šance na to, aby změnily způsob života.“ (S2)
„Obtížné a nemotivující pro děti je fakt, že zatímco ony musí vstávat ráno do školy, jejich rodiče je vypraví do školy, ale pak zase mohou jít spát....pak se děti i právem těší na ukončení povinné školní docházky, kdy budou mít více osobní svobody a možnosti volby, jak se svým životem dle svého naloží-zejména bez povinností....Špatným startem jsou již vlastní omezené možnosti rodičů ve vzdělání, také omezující či chybějící prostředky na zajištění školních pomůcek a nástrojů pro intelektuální a talentový rozvoj dětí.“ (S4)

Dětem chybí motivace díky absenci pozitivních vzorů, a jak vyplynulo z výzkumu, neumí myslet dopředu a nedokáží rozpoznat důležitost vzdělání. Žijí tak, jak jim lokalita dovoluje a je pro ně velmi těžké něco měnit, když všichni okolo dělají to stejné. Důležitou roli v tom hraje nejenom rodina, ale i vrstevníci ve škole. Pokud je však dítě v segregované škole,

tak podpora a motivace ze strany vrstevníků chybí. Některé školy mají asistenty pedagogů, kteří pomáhají dětem s problémy zvládat výuku. Všichni respondenti asistenty považují za velmi důležitou součást školní výuky, zejména pedagogové je berou jako svojí pravou ruku. Během výzkumu jsem se setkala s důležitým názorem: „*Aby se práce asistenta uplatnila, musí být v každé třídě jeden a musí mít opět přirozenou autoritu a respekt.*“ (R2) Týkalo se to segregované školy, kde jsou velké problémy s udržením pořádku při výuce a několik respondentů upozornilo na potřebu těchto asistentů, bez kterých by výuka nebyla možná.

Zajímavé je, že si všichni uvědomují potřebnost vzdělání, za vše mluví vyjádření respondenta (R1): „...vzdělání změní život tím, že máte větší šanci na zaměstnání...“, ale zároveň i říká, „...jsou zvyklí na způsob života, který vedou.“ Je to život na pokraji chudoby, v prostředí vyloučené lokality, děti se učí způsobu života rodiny a tím ho i přijímají. A rodiče sami říkají, že vzdělání není jejich prioritou: „...ani u mne a mých dětí to není, i když bych chtěl, ale prostě se mi to nedaří...“ (R2)

Škola a vzdělání má dát dětem lepší šanci na život a uplatnění na trhu práce, ale zároveň jsou tyto šance znehodnoceny prostředím, segregací, diskriminací, nedostatečnou motivací a možná i beznadějí samotných rodičů. Respondenti vzdělání považují za jednu z nejdůležitějších cest, jak se dostat ven z prostředí vyloučené lokality, ale zároveň vnímají nedostatek síly, schopností a možností tento krok udělat. Zaznělo několik návrhů, jak toto změnit:

- systematickou podporou a intervencí ze strany státních institucí pro ochranu dětí, zajistit pomoc prostřednictvím sociálních pracovníků a pedagogů,
- zrušením segregované školy a umístění dětí v ostatních základních školách
- alternativní školství například Montessori, Waldorfská škola
- snížení počtu žáků ve třídách
- zrušení ghett
- vzdělávání pedagogů, které se týká této problematiky
- zavedení povinné předškolní přípravy

- zajistit rozvoj dětí podle jejich individuálních potřeb: tomu mohou napomoci rámcové vzdělávací programy a asistenti pedagogů na školách

5.3 Trávení volného času

Cílem kapitoly je odpovědět na otázku:

Jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov na trávení volného času?

V rámci vnímání působení možných determinantů na trávení volného času v rodině jsem rozlišila následující kategorie a podkategorie:

- vzory v lokalitách: nemít cíl, vrstevníci, party, dodat si sebevědomí
- nuda: zázemí doma, zázemí pro volný čas venku
- chudoba: nedostatek peněz, lokalita
- rodina: aktivita rodičů, nedostatek podnětů, dát smysl životu

Z výzkumu vyplynulo, že i v oblasti trávení volného času dětí je největší problém nedostatek pozitivních vzorů, které by byly příkladem a motivovaly. Chybí smysluplné naplnění životů lidí žijících v lokalitách, jejich cílem je přežít za pomoci systému dávek a práce načerno. Dětem chybí i pravidelný režim, neumí si poradit s volným časem, který mají, neví, jak ho vyplnit, sdružují se do partiček, nudí se. Žijí na pokraji chudoby a prostředky pro naplnění svých potřeb pak získávají (podpoření partou) prostřednictvím drobných krádeží. Respondenti upozorňovali na nárůst drogové problematiky v lokalitách a tím i problém získávání financí na drogy. Velkým problémem je podle výpovědí respondentů i nepodnětná rodina, kdy rodiče neumí s dětmi trávit volný čas, nevyvíjí aktivitu v tom, aby s dětmi docházeli do kroužků (což je částečně způsobeno i finanční situací) nebo jen obyčejně chodili na vycházky do okolí. Někteří respondenti se zmiňovali, že mají strach opustit jim známé prostředí lokality, bojí se negativních reakcí ze strany okolí. Děti také nemají díky špatným bytovým podmínkám své

místo v bytě, které by bylo pouze jejich, a čas s kamarády tedy mohou trávit pouze venku. Respondenti upozorňovali, že pro děti není prostředí lokalit vybavené, a tak vyhledávají prostor jinde, kde by se mohli nějakým způsobem zabavit. Sdružují se do partiček, protože se tak cítí bezpečněji, zde je pak riziko počátků kriminálního chování (vandalismus, krádeže, užívání nelegálních látek). Parta dětem dává smysl, který postrádají.

Respondenti v oblasti volného času dětí uváděli: „Taky děti nenavštěvují žádné kroužky a svoje volno tráví na ulici. Asi je to problém s penězi....“(P4) „Dětem schází znalosti a dovednosti přiměřené věku a kladné vzorce chování. Předškolní i mimoškolní volnočasové aktivity jim v tom mohou pomoci.“(S2) „...zajištění lepších podmínek v samotné lokalitě, upravit prostory kolem domů, na chodbách, udělat si z toho místo, kde se budou cítit dobře....někteří říkají, že dřív, když tam nebydlelo tolik cikánů, ale byla to ještě bílá čtvrť, tak tam měli houpačky, trávník, grilovali společně. Ted' je všechno zničené a nikdo se o to nestará.“(S1) Volný čas a to, jak ho děti tráví, souvisí i s oblastí výchovy a se zkušenostmi, které sami rodiče mají či nemají ze svého dětství. Nedostatek podnětů ze strany rodičů, nedostatek prostoru k tomu, aby si děti mohly hrát a měly si i s čím hrát přináší dětem problémy i v hledání a naplnění smyslu života. „Neumějí si s nima hrát, zabavit je, na to nepotřebujete speciální prostory, je to o chtění té maminky, jak budou děti trávit volný čas.“(R3) „Víc je to o výchově, pokud dítě nemá vedení v rodině....záleží na rodině, jaké podmínky těmto dětem připraví.“(P4) „...nedostatek vlastního prostoru...děti, které nemají volnočasové aktivity nejsou rozvíjeny po jiných stránkách než jen výchovně vzdělávacích, nemají možnost se odpoutat od svých starostí, nemají možnost se stýkat s vrstevníky ve vyhovujícím prostředí.“(P3) „Děti se nudí a vymýšlí blbosti. Nemají ani o nic zájem, nemají cíl ve svém životě a jednoduše přežívají.“(S1) Umět trávit volný čas a chtít využít možnost ho trávit smysluplně je v prostředí vyloučených lokalit téměř nemožné. V lokalitách pracují neziskové organizace, které dětem nabízí volnočasové aktivity a bezpečné místo pro trávení volného času. Co však chybí je to venkovní vybavení, kde se můžou vyřádit. Romové jsou velmi společenští, a když přijdete do lokality, tak jich je většinou všude plno. „Vhodné trávení volného času je důležité. Nemusí stát žádné peníze, jenom vědět, jak ho trávit.“(P1) „Odpoledne tady můžou chodit do klubu, ale není tady hřiště pro ně, ani lavičky, kde by se dalo sedět. A já děti samotné do města nepustím, bojím se o ně. Chodíme tady k mašince, ale to se zase nelíbí bílým.“(R4) „Nemají kam jít, pak se tady potulují, nemají cíl.“(R1) „Pokud dítě nemá tyto možnosti, jednoduše zůstane v tom prostředí, kde je pořád. Málo nových

zkušeností, málo nových podnětů, málo nových kamarádů.....kdo má možnost jít do nějakého zařízení, které nabízí programy pro děti, má pak docela velkou výhodu ve škole...“(S3) „Nemyslím, že nemají dostatečný prostor s volným časem, ale co s volným časem co mají děti, jak plnohodnotně a smysluplně využít. To neumí.“(R2) Tento respondent ukázal na oblast toho, co mají děti s volným časem dělat, jak ho využít. Nejsou vedeni k tomu, aby věděli jak ho využít, nudí se, mají blízko k trestné činnosti, „...návykové látky, potulování se s partou a zabíjení volného času.“(S2) Právě nuda, to, že si neumí poradit se svým životem a naplnit ho, je krokem k rizikovému chování, projevům sociálně patologických jevů jako je i trestná činnost. Na otázku toho, co způsobuje trestnou činnost dětí a mládeže respondenti odpovídali následující:

„Nátlaky společnosti, kolektivu, chtějí si tím něco dokázat, zvýšit sebevědomí.“(P2) „Nevhodné výchovné působení, vnější příčiny v rodině, škole, vrstevníci, špatné trávení volného času.“ (S2) „Život v lokalitě a přejímání vzorů od dospělých, nuda, kdy děti neumí a neví, jak trávit svůj čas, záškoláctví a možná i potřeba ukázat se.“ (S1) Respondenti opět zmiňovali špatné vzory v lokalitách, které děti nemotivují a dávají špatný příklad. Také zmiňovali problémy spojené s chudobou, kdy nedostatek finančních prostředků a nemožnost získat některé věci svede děti k drobným krádežím. Také chtějí něco dokázat a vytáhnout se před kamarády svádí děti i mládež k praktikám, které stojí na hraně společnosti. „Špatné vzory doma, v kamarádech....děti z problémového prostředí mají tendenci utíkat k partě a ta je svede...“(P4) „Hlavně sociální propad, vyspělost romských dětí (romské dítě 13=české dítě 18), negativní vliv vrstevníků a starších dětí v partách.“(R2) „Nemají práci, nudí se, taky potřebují peníze na cigarety...taky se chtějí vytahovat před druhýma“(R4) „...nevhodné prostředí sociálně vyloučených lokalit, kde je vyšší koncentrace trestné činnosti a nevhodných vzorů pro děti...absence strukturovanosti volného času a jeho smysluplného využití...“(S4) „Způsob vedení v rodině, manipulace v partě dětí, zapadnutí do kolektivu nebo si to jen tak prostě vyzkoušet.“(P3) „Určitá frustrace z toho, co společnost nabízí, ale co je pro ně nedosažitelné. Nejsou-li legální prostředky k naplnění tužeb, využijí ty nelegální.“(S3) Jak již bylo mnohokrát zmíněno, vzory rodičů, lidí z lokalit i vrstevníků jsou špatné a děti nemají dobré příklady k tomu, aby věděly, jak věci změnit. „Vidí to u dospělých a jsou jim vzorem, nemají záliby, koníček žádný nemají, také asi tím, že nejsou peníze, tak si ukradnou jídlo.“(R3) „Chudoba, nízká úroveň vzdělání, podpora ze strany dospělých a nemožnost potrestání.“(P1) „Chudoba, blbost dětí, oni nepřemýšlí nad důsledkama, je to chyba rodičů, i

diskriminace. “(R1) „...shlukování mládeže (tvoření gangů) nepřináší nic pozitivního, pouze drogy, alkohol, cigarety, loupeže, drobné krádeže.“ (R2)

Volný čas dětí se pro ně samotné stává rizikovým z důvodu nemožnosti ho využít správným způsobem. I v oblasti volného času respondenti vypovídali o chybějících vzorech, o motivaci a smysluplného způsobu života. To vše souvisí se vzděláním, s rodinou a tím, jak jsou děti vedeny. Vypadá to jako kruh, ze kterého není cesta ven. Rodina je nepodnětná a nedává dětem vzory pro jejich budoucí život. Je to způsobeno bydlením v lokalitě, nízkou vzdělaností a chudobou. Chudoba je způsobena nemožností uplatnit se na trhu práce, kdy důvodem může být diskriminace, nedostatečná kvalifikace. Rodiny žijí ze sociálních dávek a nemají možnost dosáhnout na lepší bydlení, děti jsou životem v lokalitě stigmatizovány, není jim dán dostatečný prostor pro rozvoj, nejsou motivované, škola pro ně není prioritou, lokalita se stává jejich bezpečným místem, kde si hledají vzory v partách, nudí se, nemají zájem o to, se vzdělávat, nemají cíle pro svůj budoucí život.

Respondenti odpovídali na otázku, jak si představují ideálního žáka. Ne všichni s tímto pojmem souhlasili, ale šlo pouze o představu toho, jak by to bylo ideální. Myslím si, že jejich odpovědi jsou přesně to, co pomůže dětem dostat se ven z kruhu a najít novou šanci a umět si poradit se svým životem.

„...otevřený novým věcem, takový, který není pod žádným tlakem..., který si užívá bezstarostné dětství a nese si s sebou jen tolik, kolik zvládne...“ (S3) „Ideální žák by měl mít dostatečně vhodné podmínky pro vzdělávání, samostudium a rozvoj svých dovedností i talentu, aby případné neúspěchy nebylo možné přičítat materiálním nebo sociálním nedostatkům rodiny.“ (S4) „...pozitivně naladěný...se zájmem o učení.“ (P1) „...ten, co chce chodit do školy a baví ho to“ (R4) „...dychtivý po vzdělání...“ (P4) „...měl by být motivovaný...“ (P2) „Neexistuje ideální žák, ale podle mě existuje to, jak se na děti dívat, abych v nich toho ideálního žáka viděla. V každém je něco dobrého a je potřeba to najít a s tím pracovat.“ (S1)

Někteří respondenti pro zlepšení podmínek dětí a mládeže navrhovali:

- sociální organizace, které budou pracovat s celou rodinou a pro děti budou vytvářet programy pro volný čas, přinesou zajímavé projekty

- spolupráce se samosprávou, s bytovou správou a neziskovými organizacemi na zlepšení podmínek v lokalitách jak bytových, tak i prostředí v okolí

5.4 Shrnutí výzkumu

Hlavní cíl mé práce byl zaměřen na to, jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit města Přerov. Hlavní cíl práce jsem rozpracovala do třech dílčích cílů a v rámci kvalitativní výzkumné strategie jsem kladla výzkumné otázky předem vybrané skupině respondentů.

Mým cílem bylo získat poznatky, které se budou moci použít pro komunitní plánování sociálních služeb a zároveň pro samotnou praxi v organizaci Armády spásy, která ve vyloučené lokalitě provozuje komunitní centrum, kde poskytuje službu nízkoprahového zařízení pro děti a mládež.

Hlavní zjištění:

Největším problémem ve výchově dětí je podle respondentů prostředí vyloučené lokality, které dítě znevýhodňuje od ostatních. Rodiny v prostředí vyloučených lokalit, jak uváděli respondenti, žijí na pokraji chudoby ze sociálních dávek, žijí v nejistotě a strachu, jsou odmítáni okolím kvůli svému původu i místu, kde žijí. Ve výchově dětí se projevuje nedostatek pozitivních vzorů, nedostatek podpory ze strany rodičů, vyznávání tradičních hodnot. Na tomto se shodli všichni respondenti. Rodiny se setkávají s předsudky okolí a nedostatkem respektu, sami neumí být pro své děti pozitivními vzory a neumí se vlastními silami zmobilizovat ke změně. Sami rodiče, jak uváděli, nedokáží děti motivovat, protože sami jsou frustrovaní a nemají naději, že se něco změní k lepšímu. Velmi negativně vnímají diskriminaci vůči sobě, své rodině i lokalitě, ve které žijí. Tuto diskriminaci si uvědomují i sociální pracovníci a pedagogové, kteří změnu k lepšímu vidí v systémových změnách.

Problémem v oblasti vzdělávání je také absence pozitivních vzorů a nedostatečná či žádná motivace dětí k podpoře školního vzdělávání. Nejvíce to vnímali respondenti z řad

sociálních pracovníků a pedagogů. Škola je vnímána jako šance ke změně, ale zároveň je vnímána i negativně z důvodu její segregovanosti a tím i nízké úrovni poskytovaného vzdělání. Mluví se o inkluzivním vzdělávání, ale pokud je škola školou segregovanou, ztrácí pojem inkluze smysl. Špatným startem pro vzdělání dětí je i nedostatečná předškolní příprava, nedostatečně vzdělaní rodiče dětí a jazyková bariéra českého jazyka. Respondenti rodiče však školu vnímají více negativně jak již kvůli výše zmíněné segregaci, tak i z důvodu nepochopení ze strany pedagogů. Mají rozdílný názor na to, jak by se děti měly vzdělávat. Vzdělání není považováno za prioritu, i když je vnímáno jako důležité. Vyplývá to ze zkušeností, kdy i vzdělané osoby z prostředí vyloučené lokality zažili diskriminaci na trhu práce. Velký kredit v očích rodičů, pedagogů i sociálních pracovníků mají asistenti pedagoga, kteří jsou považováni za nedílnou součást vzdělávání a velkou pomocí pro děti a pro zvýšení jejich šancí na vzdělání. Ovšem za předpokladu, že bude snížený počet žáků ve třídě a nebude existovat segregovaná škola, kde se děti setkávají se stejnými problémy jako v lokalitě. Škola se díky své segregovanosti stává vyloučenou lokalitou a je to vnímáno negativně i v očích veřejnosti. Respondenti uváděli, že děti nemají možnost zažít něco jiného, protože se neustále pohybují mezi lidmi s lokality. Podle respondentů pedagogů a sociálních pracovníků je rodina pro vzdělávání považována za základ a je nutné jí zajistit podporu, pokud z různých důvodů selhává.

Oblast trávení volného času dětí a mládeže z prostředí vyloučených lokalit je stejně jako předchozí determinována nedostatkem pozitivních vzorů mezi dětmi a mládeží. Všichni respondenti se shodli v tom, že prostředí je natolik bezútěšné, že dětem a mládeži nedává to, co potřebují. Prostor vyloučené lokality nedává dostatek prostoru pro volný čas, podmínky nejsou vhodné k tomu, aby zde děti trávily svůj volný čas (špatné hygienické podmínky, absence laviček, trávníku). Zejména respondenti sociální pracovníci, ale i rodiče upozorňovali na to, že děti a mládež se sdružují do partiček, to vede k rizikovému chování a přijímání hodnot „ulice“. Problémem je vnímán v tom, že rodiče neumí s dětmi trávit volný čas, neumí jim dát podněty pro to, jak si hrát. Děti a mládež neumí svůj čas využít, nudí se, nejsou motivovány a neumí si poradit se svým životem, Snadno se pak podle respondentů upnou k věcem, které jsou pouze náhražkou skutečného života, hledají pak naplnění a smysl v návykových látkách. Někdy je to i z nudy nebo touhy zalíbit se. Zajistit si drogu, cigaretu stojí peníze a ty je potřeba někde získat. Respondenti mají zkušenosti, že dochází k drobným krádežím, které zůstávají nepotrestané (většinou z důvodu věku), a jak se říká, s jídlem roste

chuť. Stačí opravdu málo a dítě se ocitne na šikmé ploše. Pokud je to umocněno prostředím lokality, nepodnětné rodiny a nezájmem ze strany rodičů, tak stačí opravdu málo, třeba touha po uznání, touha po přijetí. Rodiče a jejich výchova mají nezastupitelnou roli a je důležité, aby své děti naučili, jak si hrát a jak smysluplně naplnit svůj život. Problémem je, že sami rodiče uváděli ve výzkumu, že neví jak na to.

Návrh doporučení:

Zajištění systematické podpory rodinám s dětmi z vyloučených lokalit při výchově dětí, podpoře ve vzdělávacím procesu a v komunikaci mezi školou a rodinou.

Zvýšit a posilovat kompetence rodičů prostřednictvím vzdělávání v oblasti výchovy dětí, péče o děti a jak si s dětmi hrát.

Zavedení povinné předškolní přípravy dětí a využití alternativních metod podle individuálních potřeb dítěte.

Zrušení segregované školy a zajištění dostatečného počtu asistentů pedagogů podle individuálních potřeb dětí.

Zlepšení mediálního obrazu o Romech a vytváření podmínek pro snížení diskriminace a předsudků vůči lidem z vyloučených lokalit.

Ideální stav by byl zrušit ghetta a vytvořit takové podmínky, aby nemusely vůbec vznikat (sociální bydlení, dotovaná pracovní místa pro osoby z lokalit, které jsou diskriminované na trhu práce).

Věnovat péči mládeži a nabídnout jim takové aktivity v rámci programů nízkoprahových služeb, které v lokalitě fungují.

Závěr

Cílem mé práce bylo zjistit, jak prostředí vyloučených lokalit města Přerov působí na

děti a mládež a jak toto vnímají rodiče, pedagogové a sociální pracovníci, kteří se s dětmi a mládeží z těchto lokalit setkávají.

Problém sociálně vyloučených lokalit je znám i řadě lidí, kteří s těmito lokalitami nemají nic společného. Je to prostřednictvím televize, novin, zaručených zpráv od známých, často poznamenaných předsudky či stereotypním posuzováním osob z lokalit. Je pak snadné si vytvořit představu o tom, jak to v lokalitě funguje, udělat si své závěry. Tato práce by měla posloužit k tomu, aby se problém sociálně vyloučené lokality v Přerově nestrčil do šuplíku, ale aby se přistoupilo k řešení problémů, které řešit jdou a zajistila se podpora rodinám tak, jak jí budou potřebovat. Z výpovědí respondentů zaznívalo mnoho oblastí, kde jsou jasné potřeby. Je důležitá podpora osob, které žijí v lokalitě a to tak, aby byli schopni svými silami zvládat problémy a byli schopni spolurozhodovat na řešení vzniklé situace a hledat možné cesty. Jde o zplnomocnění pro rozhodování o nich samých, o participativní přístup.

Teoretická část je věnována vymezení klíčových pojmů, se kterými se v textu pracuje. Dále jsem popsala sociálně vyloučené lokality města Přerov, seznámila s možnostmi sociální práce ve vyloučených lokalitách. Také jsem se věnovala tématu inkluze a inkluzivní vzdělávání. Praktickou část jsem věnovala zjištění, jak rodiče, pedagogové a sociální pracovníci vnímají působení možných determinantů sociálního znevýhodnění dětí a mládeže vyloučených lokalit města Přerova jednak na výchovu, dále pak na vzdělávání a trávení volného času.

Jak už zaznělo v interpretaci výzkumných dat, problém absence pozitivních vzorů v prostředí vyloučených lokalit vnímali všichni respondenty ve všech dílčích otázkách. Pozitivní vzory jednak v samotné rodině, v prostředí vrstevníků, ve škole. Respondenti poukazovali i na nedostatečnou motivaci dětí. Pokud mají děti vzory, jsou motivované dosáhnout stejného nebo i vyššího cíle. Motivace je spojena i s chutí chodit do školy a vzdělávat se, učit se novým věcem a chtít získat vědomosti, tato motivace by měla být podporována v rodině. Respondenti si uvědomovali, že je tato podpora nezbytná. Získáním vědomostí se zvyšují šance v uplatnění na trhu práce, čím vyšší vzdělání, tím větší šance najít práci. Samozřejmě je tu již dříve zmíněná diskriminace a předsudky ze strany osob žijící mimo lokalitu, kterým je často těžké čelit. Problémem respondenti vnímali to, že jsou tímto přístupem zasaženy i děti, a ty pak musí čelit nátlaku společnosti. Děti by však měly být těmi,

do kterých se bude investovat, protože jsou naše budoucnost. Pokud se nebude investovat, vyrostou další generace dospělých bez vzdělání, bez motivace, bez cílů, kteří budou přežívat podle vzoru svých rodičů (to, co jim stát umožňuje) na sociálních dávkách. Tématem práce jsem chtěla upozornit na to, že si tyto děti zaslouží lepší život mimo lokalitu, mimo segregovanou školu, v prostředí bezpečném, podnětném a motivujícím. Tyto šance si nedokážou vytvořit sami, je na nás, jaké šance jim připravíme.

POUŽITÉ ZDROJE:

Literatura

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

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. 121 s. ISBN 8071789070

BALÁŽ, Roman: Pedagogický experiment Miroslava Dědiče. *Sociální práce*, 2011 roč. 11, č. 9, s. 27-32. ISSN 1213-6204

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. V Chrudimi: Mach, 1991, 217 s.

BALVÍN, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

BĚHOUNKOVÁ, Leona. Artefietická intervence jako prevence rozvoje poruchy chování ve škole hlavního proudu vzdělávání. In NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido ; Masarykova univerzita, 2009. s.309-318 ISBN 978-80-7315-191-1

BERGER, Peter L a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999, 214 s. ISBN 80-85959-46-1

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 415 s. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

EDELSBERGER, Ludvík a František KÁBELE. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 175 s.

FRASER, Mark W. (ed.) *Risk and resilience in childhood: an ecological perspective*. Washington, DC: NASW , 1997, ix, 295 p. ISBN 0871013568

GULOVÁ, Lenka et al. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 225 s. ISBN 978-80-210-6030-2

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 8071786357

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 168 s. Skripta. ISBN 80-244-1367-1

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

KLÍMA, Petr, Pedagogika mimo zdi institucí. In JEDLIČKA, KLÍMA, KOŤA, NĚMEC, PILAŘ, *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis 2004, s.355-402. ISBN 80-7312-038-0

KOVAŘÍK, Jiří. Posuzování potřeb ohroženého dítěte. In: MATOUŠEK O. et al.. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003, s.201-228. ISBN 80-7178-548-2

KOZLOVÁ, Lucie. *Metody výzkumu v sociální práci*. Studijní opora předmětu. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2007. 29 s. ISBN 80-7254-662-7

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2

MATĚJČEK, Zdeněk. Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In: SMÉKAL Vladimír (ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit : sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno:Barrister & Principal. 2003, s.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 380 s. ISBN 80-7178-548-2

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2008. 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0

MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha : Portál, 2007. 184 s. ISBN 978-80-7367-310-9

MUSIL, Libor. *Ráda bych Vám pomohla, ale--: dilemata práce s klienty v organizacích*.

Brno: Marek Zeman, 2004. 243 s. ISBN 80-903070-1-9

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

NAVRÁTILOVÁ, Jitka. Proces posouzení životní situace jako zdroj ohrožení dítěte (faktory ovlivňující posouzení ohrožených dětí). *Sociální práce*. 2011. roč. 11, č. 2, s. 40-55. ISSN 1213-6204

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času]*. Praha: Portál, 2008. 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-8549-827-8

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 8071786314

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001. 211 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol., *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 313 s.

ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce: Podklady ke stážím stud. a ke kazuistickým seminářům*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994. 75 s. ISBN 80-85850-00-1

SMÉKAL, Vladimír. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychikou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta, 2005. 203 s. ISBN 978-80-729-5069-0

SMÉKAL, Vladimír. Rizikové a protektivní faktory utváření osobnosti dětí různých etnik In SMÉKAL Vladimír (ed.) *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit : sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Brno: Barrister & Principal. 2003, s.71-78

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-x

SVOBODA, Zdeňek. Možnosti systémových změn v oblasti podpory sociálně znevýhodněných žáků. In NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido ; Masarykova univerzita, 2009. s.39-46 ISBN 978-80-7315-191-1

ŠTĚCH, Stanislav: Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, 1997, roč.41, č.6. s. 487-502

ŠULOVÁ, Lenka. Člověk v rodině. In SLAMĚNÍK, Ivan, ed. a VÝROST, Jozef, ed. *Aplikovaná sociální psychologie. I*. Praha: Portál, 1998. s.303-342. ISBN 80-7178-269-6

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 8024610744.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0

VYZIBLOVÁ, Martina. Práce s romskými dětmi je víc než jen doučování. *Speciální pedagogika* 2009, roč.19, č.1. s. 29-37. ISSN 1211-2720

Příručka pro sociální integraci. Praha : Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2009. 26 s.

zpráva TOPINKA, Daniel, JANOUŠKOVÁ, Klára (eds.): *Výzkum rizikových faktorů souvisejících s existencí sociálně vyloučených romských lokalit ve městě Přerově*. Ostrava: Socio.factor, 2009. 236 s.

Elektronické zdroje

LACA, Slavomír. Rodina ako primárne prostredie v spoločnosti. Prohuman [online]. 22.11.2011, [cit. 2011-11-24]. Dostupný z www: <<http://www.prohuman.sk/socialna-praca/rodina-ako-primarne-prostredie-v-spolocnosti>>

Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních dostupný z <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicke-pokyny>

Právní normy

ČESKO. Zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů

ČESKO. Zákon č.104/1991 Sb.o Úmluvě o právech dítěte.

Metodické doporučení č.j. 27607/2009-60 k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním

Seznam použitých zkratk

MŠMT

PŘÍLOHY:

Seznam tabulek:

Tabulka č.1: *Transformace dílčích cílů do otázek v rozhovoru*

Tabulka č.2: *Informace o výzkumném vzorku: pedagogové*

Tabulka č.3: *Informace o výzkumném vzorku: sociální pracovník*

Tabulka č.4: *Informace o výzkumném vzorku: rodič*

Seznam příloh:

Příloha č.1: Metodický pokyn MŠMT

Příloha č.2: návod ke strukturovanému rozhovoru

Příloha č.3: Přepis rozhovoru

Metodické doporučení č.j. 27607/2009-60 k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním

(V materiálu jsou používány termíny učitel psycholog, speciální pedagog, klient, dětský lékař, odborný pracovník apod. V rámci těchto formulací se rozumí vždy obě genderové varianty.)

Metodické doporučení se vztahuje k **podpoře vzdělávání dětí, žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním**, především pokud je jeho základem příslušnost k odlišnému sociokulturnímu prostředí. Specifika tohoto prostředí mohou z rozličných důvodů představovat překážku pro úspěšné vzdělávání, získání profesní kvalifikace a uplatnění plného vzdělávacího potenciálu dětí, žákyně a žáků z něho pocházejících. Metodické doporučení se vztahuje k **zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb v předškolním a základním vzdělávání**.

Smyslem metodického doporučení je:

příspěk k zajištění podmínek pro poskytování odpovídajících **podpůrných a vyrovnávacích opatření** pro děti a žáky a žákyně se sociálním znevýhodněním především **ve školách hlavního výchovně vzdělávacího proudu**, tj. školách, které nejsou samostatně zřízeny pro děti, žáky a žákyně se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“), umožnit žákům/žákyním plné rozvinutí jejich individuálního vzdělávacího potenciálu tak, aby mohli úspěšně pracovat dle vzdělávacích programů běžných škol, příspěk k **předcházení nadměrnému zařazování žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním do škol samostatně zřízených pro děti, žákyně a žáky se zdravotním postižením** (tj. zejména do škol primárně určených pro vzdělávání žáků a žákyně s lehkým mentálním postižením), vytvořit podmínky pro aplikaci adekvátních diagnostických postupů, zabezpečujících **eliminaci možné záměny sociálního znevýhodnění za zdravotní postižení**, zvláště pak za diagnózu **lehké mentální retardace**¹.

¹ Z údajů analýz realizovaných v roce 2008 a 2009 jednoznačně vyplývá jako klíčové zjištění, že téměř jedna třetina z celkového počtu romských žáků a žákyně plnících povinnou školní docházku navštěvuje školy vzdělávající přílohy k programu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Ostatních žákyně a žáků je v těchto školách vzděláváno přibližně 2,17% z jejich celkového počtu. Výsledky provedených šetření jednoznačně poukazují na nevyrovnané vzdělanostní šance romských a ostatních žáků, neboť pravděpodobnost, že romský žák či žákyně bude vzděláván podle RVP ZV LMP je významně vyšší než u ostatních.

² tj. těm, jejich rodiče se za Romy považují, aniž by se k příslušnosti za všech okolností hlásili, nebo jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí.

Při realizaci postupů uvedených v rámci tohoto metodického doporučení je třeba:

věnovat pozornost dětem, žákyním a žákům romským.²

důsledně dbát na dodržování diagnostické a intervenční práce, která **respektuje specifika těchto dětí, žákyně a žáků**.

V rámci diagnostické a intervenční práce je třeba:

reflektovat **specifika prostředí**, z něhož děti, žáci a žákyně pocházejí a z něho vyplývající limity.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat **volbě vzdělávacího zařízení tak**, aby tito nebyli umístěováni ve zvýšené míře do základních škol samostatně zřízených pro děti a žáky/žákyně se zdravotním postižením, či ve zvýšené míře vzdělávání podle programu základního vzdělávání pro žáky se

zdravotním postižením.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat **předcházení jakémukoliv diskriminačnímu jednání** z důvodu etnicity, národnostní příslušnosti, náboženského vyznání, sociálního či ekonomického statusu apod.

I.

Předškolní příprava a vzdělávání v mateřských školách

Kvalitní předškolní příprava je jedním z nejvýznamnějších nástrojů podpory pozdější školní úspěšnosti žákyň a žáků. Ze studií provedených v roce 2008 a 2009 jednoznačně vyplývá, že **žáci/žákyně žijící v prostředí sociálního vyloučení či sociálním vyloučením ohroženém, jsou v oblasti vzdělávání významně úspěšnější, pokud před zahájením povinné školní docházky absolvovali běžnou mateřskou školu.** Jejich vzdělávací výsledky v průběhu povinné školní docházky jsou dlouhodobě lepší i ve srovnání se žáky/žákyněmi, kteří absolvovali předškolní přípravu v přípravných třídách základní školy. Žáci a žákyně, které před zahájením povinné školní docházky absolvovali přípravnou třídu základní školy, dosahují lepších výsledků, než ti, kteří neabsolvovali žádnou formu institucionalizované předškolní přípravy. Vliv přípravné třídy se pozitivně projevuje především v počátečních ročnících základní školy.

Děti se sociálním znevýhodněním navštěvují mateřskou školu v menší míře než ostatní děti. **Ze strany škol je proto třeba vyvíjet úsilí pro odstraňování případných bariér, které mohou bránit těmto dětem v docházce do mateřských škol,** případně do přípravných tříd základní školy. Zároveň je třeba, aby bylo ředitelem/ ředitelkou mateřské školy zabezpečeno přednostní přijetí dětí v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

Ve **vztahu k potřebám dětí** je především důležité, aby pedagogičtí pracovníci **podporovali vytváření takového sociálního prostředí, které je** pro děti se sociálním znevýhodněním či děti z odlišného sociálního a kulturního prostředí, včetně dětí romských, a jejich rodičů či zákonné zástupce, **přátelské a přijímající.** Při pedagogické práci je třeba **posilovat** ve všech dětech **pocit sounáležitosti a vzájemného respektu.** Je důležité, aby pedagogičtí pracovníci věnovali **zvýšenou pozornost dětem ohroženým vyloučením z kolektivu a učinili opatření, jež takovému stavu předejdou.** Při komunikaci s dětmi, pro něž čeština není prvním (mateřským) jazykem, je třeba, aby se pedagogičtí pracovníci ujistili, že **dítě rozumí obsahu sdělení,** aniž by otevřeně upozorňovali na fakt, že by rozumět nemuselo (v této skupině mohou být všechny děti, které v důsledku odlišného jazykového kódu užívaného doma – cizí jazyk, nedostatečně osvojená čeština, etnolekt – mají omezenou slovní zásobu a nedostatečně rozumí jazykovému kódu užívanému učiteli). Vzhledem k tomu, že **český jazyk** je pro tyto děti **základním integračním nástrojem,** je třeba věnovat **zvýšenou pozornost** rozvíjení jeho **porozumění.**

Je velmi důležité, aby pedagogičtí pracovníci zařazovali do výchovných činností aktivity zaměřené na **snižování obav z odlišnosti** (dané například odlišnostmi ve vzhledu, jinými kulturními zvyklostmi, zdravotním postižením apod.).

Nezbytné je začleňování aktivit podporujících u dětí **budování tolerance a respektu k odlišnosti** (v kultuře, tradicích, historie, rodinných vazbách, hodnotovém systému atp.), **posilování vědomí obecné lidské rovnosti a sounáležitosti** bez ohledu na příslušnost k sociokulturnímu zázemí či socioekonomickému statusu, aktivit **rozvíjejících schopnost kritického myšlení** a objektivního hodnocení. Velmi důležité je, aby se pedagogičtí pracovníci mateřských škol aktivně podíleli na **podpoře motivace rodičů** sociálně znevýhodněných dětí **v kooperaci se subjekty poskytujícími sociální intervenci** či **s poskytovateli sociálních a vzdělávacích služeb pro danou cílovou skupinu**.

II.

Vzdělávání v základních školách

Úspěšné absolvování povinné školní docházky, v jehož průběhu dosáhnou žákyně a žáci plného rozvinutí svých vzdělávacích možností, je důležitým předpokladem pro další vzdělávací dráhu a jejich pozdější pracovní a společenské uplatnění. Vytváření **rovných příležitostí** v oblasti vzdělávání **v běžné škole** je jedním ze **základních faktorů**, které úspěšné absolvování povinné školní docházky podmiňují. **Rovné příležitosti na základní škole spoluvytvářejí podmínky nezbytné pro pokračování vzdělávání žáků a žákyní v sekundárním vzdělávání, získání kvalifikace a uplatnění na trhu práce.**

Rovný přístup ke vzdělávání je deklarován ve školské legislativě v § 2 odst. 1 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, jako takový prolíná celým zákonem a jeho podpora je tak jednoznačným úkolem každé školy. Na druhou stranu, jak již bylo zmíněno výše, **poukazují výsledky šetření realizovaných v letech 2008 a 2009 na nevyrovnané vzdělanostní šance žákyní a žáků, v jejichž důsledku dochází k výrazné diferenciaci a v podstatě deformaci vzdělávacích drah žákyní a žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, jejich zvýšené segregaci ve školách určených primárně pro žáky/žákyně se zdravotním postižením či k předčasnému ukončení jejich vzdělávání, s ním spojeným nezískáním základní profesní kvalifikace a velmi omezenou možností uplatnění na otevřeném trhu práce.** Ve vztahu ke vzdělávání žákyní a žáků se sociálním znevýhodněním je třeba v **maximální možné míře zmírnit případné negativní vlivy znevýhodňujícího sociálního prostředí, které má přímý dopad na jejich vzdělávací dráhu** a které oni sami nemohou změnit.³ K tomu je třeba vytvořit v prostředí běžné školy potřebné zázemí, a to s využitím efektivní komplexní podpory, která umožní každému žákovi a žákyni plně rozvinout jeho/její vzdělávací potenciál.

³ Takovými okolnostmi jsou typicky speciální vzdělávací potřeby, specifické kulturní a sociální zázemí.

Při vzdělávání žákyní a žáků se sociálním znevýhodněním, z odlišného sociálního a kulturního prostředí, je ze strany základní školy velmi důležité:

- upřednostňovat jejich inkluzivní vzdělávání (v běžných třídách běžných základních škol),
- realizovat aktivity směřující k dlouhodobé individuální podpoře žáků a žákyní, průběžnému vyrovnávání vstupního znevýhodnění a současně vytvářet takové emoční prostředí, které je bude motivovat k osvojení hodnot a znalostí a kompetencí očekávaných ve vztahu k integraci do společnosti,
- zaručit všem žákům a žákyním bezpečné a respektující prostředí,
- vyžívat v případě potřeby podpory asistenta pedagoga pro žáky/žákyně se sociálním znevýhodněním,
- vytvořit ve škole odpovídající prostor pro přípravu na vyučování a poskytnout v jejím rámci dostupnou pomoc pedagogického pracovníka (osvědčuje se například zpřístupnění školní knihovny v průběhu přípravy na vyučování, umožnění využití přístupu na internet při zpracovávání domácích úkolů, zřízení (školního klubu) školského zařízení pro zájmové

vzdělávání⁴, jenž umožní i tyto aktivity atp.),

- o spolupracovat s poskytovateli služeb dostupných v dané lokalitě a využít jejich kapacity k podpoře žáků a žákyň, případně rozvíjet společné aktivity (s neziskovými organizacemi poskytujícími sociální služby, jejichž cílovou skupinou jsou rodiny ohrožené sociálním vyloučením, odborem péče o dítě apod.).
- o využívat prostředků z dotačních výzev MŠMT i dalších institucí, určených k získání potřebných zdrojů pro realizaci programů podpory sociálně znevýhodněných žáků/žákyň
- o cíleně zabezpečovat vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi (pocházejícími z prostředí sociálního vyloučení, cizinci, žadatelé o azyl apod.).
- o cíleně vytvářet v rámci školy dostatečné informační zázemí o problematice práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi (relevantní literatura, databáze dostupných kvalitních internetových zdrojů, metodické materiály apod.)

4 v souladu s vyhláškou č. 74/2005 Sb. (oddělení školní družiny, školního klubu nebo střediska volného času pro integrované žáky se sociálním znevýhodněním nebo při naplnění počtu jenom pro žáky se sociálním znevýhodněním)

Velmi důležité je, aby pracovníci škol **informovali zákonné zástupce žáků a žákyň, že údaje o sociálním znevýhodnění, které školám poskytnou, nejsou vnímány jako stigmatizující a nebudou žádným způsobem zneužity.** Údaje o sociálním znevýhodnění budou sloužit výhradně k vyrovnání vzdělanostních šancí těch žáků, u nichž mohou být sníženy v důsledku sociálního (a souvisejícího prostorového, ekonomického, kulturního, či symbolického) vyloučení a ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Při vzdělávání žákyň a žáků se sociálním znevýhodněním, z odlišného sociálního a kulturního prostředí včetně romských je ze strany pedagogických pracovníků velmi potřebné:

- o upřednostňovat zejména motivující a aktivizující metody výuky a hodnocení, které mají větší potenciál rozvíjet individuální předpoklady žákyň a žáků a umožňují pozitivně využívat heterogenitu žakovského kolektivu (vytvářet příležitost zapojení všech smyslů do učení se, střídání výklad a individuální či skupinovou činnost žákyň a žáků, vytvářet vzdělávací projekty atp.),
- o sledovat zájmy žákyň a žáků a při plánování výuky začleňovat témata atraktivní pro žáky a žákyně ve skupině,
- o sledovat komunikační dovednosti, jazykovou vybavenost a aktivní slovní zásobu žákyň a žáků a pomáhat jim překonávat případné znevýhodnění v této oblasti (pomoci zde může i asistent pedagoga, využití disponibilní časové dotace ve školním vzdělávacím programu),
- o získávat relevantní informace o rodinném zázemí dětí, žákyň a žáků a zajímat se o to, do jaké míry může rodina poskytnout žákyním a žákům potřebné materiální zázemí či podporu a pomoc při vzdělávání,
- o mít k dispozici dostatek pomůcek k využití žáky a žákyněmi ve škole či při přípravě ve škole v období mimo vyučování (např. školní družina, školní klub, zájmové kroužky, doučování)
- o při práci s žáky a žákyněmi a při zadávání domácí přípravy zohledňovat možnosti, dané jejich rodinným zázemím,
- o uvědomovat si, že pokud žáci a žákyně nemají dostatečnou podporu v rodinném zázemí, není možné je za to činit zodpovědnými, ale je nezbytné vytvořit podmínky pro to, aby tato skutečnost co nejméně negativně ovlivňovala jejich školní úspěšnost,
- o být v pravidelném kontaktu s rodiči či zákonnými zástupci žákyň a žáků a vzájemně se pravidelně informovat o pokrocích a vývoji dítěte, poskytovat rodičům pozitivní zpětnou vazbu o pokrocích a dosažených výsledcích jejich dětí,
- o pokud se pedagogickým pracovníkům školy nedaří navázat odpovídající spolupráci s rodinou

žáků a žáků, je nezbytné vyhledat prostředníka (terénní sociální pracovník, pracovník neziskové organizace poskytující sociální služby, odbor sociálně právní ochrany dětí atp.).

Při vzdělávání žáků a žáků se sociálním znevýhodněním, z odlišného sociálního a kulturního prostředí, včetně romských, je **především důležité**, aby pedagogičtí pracovníci vnímali a **citlivě usměrňovali sociální klima ve třídě, pravidelně efektivně diagnostikovali vztahy a pozice žáků a žáků ve skupině**, věnovali zvýšenou pozornost žákům a žákyním ohroženým vyloučením ze skupiny, pozitivně **ovlivňovali procesy skupinové dynamiky a eliminovali rizika jejich vyloučení z kolektivu třídy**.

Veškerá vyrovnávací a podpůrná opatření, která škola využívá při vzdělávání žáků a žáků se sociálním znevýhodněním, z odlišného sociálního a kulturního prostředí, je **potřebné zaměřit již na prevenci školní neúspěšnosti** těchto dětí a žáků. V průběhu **vzdělávání není na místě snižovat z důvodů sociálního znevýhodnění nároky na žáky a žákyně**, ale je třeba vytvořit jim podmínky pro to, aby se případné znevýhodnění v co nejnižší možné míře projevovalo v naplňování jejich vzdělávacího potenciálu. Pokud pedagogičtí pracovníci realizovali vyrovnávací opatření, jež jsou v možnostech školy, a žák či žákyně nedosahuje očekávaných výsledků, je důležité oslovit rodiče či jiného zákonného zástupce žáka či žákyně a **včas zprostředkovat pomoc školského poradenského zařízení** a spolupracovat na realizaci doporučených opatření.

III.

Spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními

Při spolupráci se školským poradenským zařízením je velmi důležité, aby učitel uvedl **potřebné informace, které poradenský pracovník nemá k dispozici a jsou pro posouzení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka či žákyně a pro zpracování doporučení důležité**.

Především je potřebné **uvádět důvod vyšetření** či kontroly, jak žák či žákyně **chápe probíranou látku**, jak si **pamatuje předkládané informace**, jak se **vyjadřuje**, popsat jeho **zájem o výuku** a projevenou aktivitu. Pro práci poradenského pracovníka jsou užitečnou informací postřehy ke **strategiím učení**, které žák/žákyně využívá. Důležité jsou informace o jeho/jejím **zdravotním stavu, unavitelnosti** (míře frustrační tolerance, výkonových vlastnostech apod.), schopnosti cíleně **koncentrovat pozornost**. Potřebné je také rozvést jeho přednosti či nedostatky při **zvládnutí učiva jednotlivých předmětů a školní prospěch** z posledního vysvědčení v porovnání se současnou situací v době, kdy navštíví školské poradenské zařízení a zda má nějaké případné **úlevy při hodnocení**.

Při komunikaci s poradenskými pracovníky je velmi důležité uvést také informace o **rodinném a sociálním zázemí** dítěte, žáka či žákyně. Je žádoucí podrobněji doplnit, jak **rodiče spolupracují se školou**, jakou formou probíhá **příprava žáka či žákyně na vyučování**. Při spolupráci se školním poradenským zařízením je potřebné popsat **chování** dítěte, žáka či žákyně, jeho/její **vztah k ostatním a postavení ve třídě**, vztah **k pedagogickým pracovníkům**, významnější **povahové rysy**. Především je třeba uvést, jaká **podpůrná či vyrovnávací opatření** již škola realizovala, v jakém rozsahu a po jak dlouhou dobu a jakým způsobem se tato opatření **odrazila na situaci** žáka/žákyně. Jaké **subjekty** byly kontaktovány se žádostí o podporu či spolupráci ve prospěch žáka, jak spolupráce probíhala a jaké **přinesla výsledky**. Podstatnou informací pro doporučení školského poradenského pracoviště může být také počet žákyň a žáků ve třídě.

Uvedené skutečnosti je nejvhodnější projednávat v rámci osobního kontaktu předcházejícího zahájení vlastní práce školského poradenského zařízení. V případě potřeby je vhodné provést metodickou konzultační návštěvu či návštěvy pracovníka poradenského zařízení na škole. V jejich rámci jsou získávány další potřebné informace, a to na podkladě vlastního pozorování řízené i neřízené aktivity dítěte, žáka či žákyně, rozhovoru s nimi a také s dalšími pracovníky školy s cílem doplnění již získaných poznatků a případně ověření již sdělených údajů.

IV.

Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb ve vztahu k dětem, žákyním a žákům se sociálním znevýhodněním

Pokud škola realizuje veškerá dostupná vyrovnávací opatření a výše uvedené kroky a i tak jsou žáci či žákyně ohroženi nižší školní úspěšností, je důležité **včas zprostředkovat pomoc školského poradenského zařízení**. V případě žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, z odlišného sociálního a kulturního prostředí, včetně romských je ze strany školského poradenského zařízení **především důležité využít veškerých možností jejich vzdělávání a podpory v běžné škole**.

Zvýšenou pozornost je třeba věnovat **diagnostice lehké mentální retardace**. Vždy je třeba mít na paměti skutečnost, že **nelze interpretovat jakýkoliv výsledek v testu bez znalosti sociálního pozadí**, tj. bez **užití anamnesticko exploračního přístupu**, jako základního opatření proti možnému znevýhodnění testem. Výkony v inteligenčním testu jsou pouze jedním z podkladů pro vyjádření úrovně rozumových schopností.

Je důležité, aby školské poradenské zařízení volilo odpovídající postup při diagnostice **rozumových schopností u klientů z odlišného sociálního a kulturního prostředí a klientů, kteří jeví rysy sociálního znevýhodnění**.

V rámci diagnostiky je nutno užívat **výhradně standardizované metody a testy**. **Diagnostického závěru** je pak dosaženo **na základě řady údajů** o dosavadním průběhu výuky, údajů v rodinné, osobní a zdravotní anamnéze a výsledků objektivních zjištění při vyšetření a metodicko konzultační činnosti. I když je testová diagnostika úrovně intelektové výkonnosti nezastupitelná, je nutné zdůraznit, že ke stanovení závěru o celkové úrovni kognitivních předpokladů a ke stanovení školní prognózy je samozřejmě **nezbytné používat i diagnostiky netestové - klinické**, to je **porovnání vývoje jednotlivých psychických funkcí i osobnosti jako celku s normou**. Při stanovení dalšího postupu je třeba mít neustále na paměti, že výsledek jakéhokoliv testu inteligence představuje vyjádření daného konkrétního aktuálního stavu v daných podmínkách. V žádném případě se nejedná o stanovení diagnózy. Mentální retardace je závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časné postnatální etiologie, které vede i k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí. **K diagnóze tedy nestačí pouze selhávání v testech inteligence, ale dítě či dospělý musí současně selhávat i v plnění věku přiměřených očekávání ve svém odpovídajícím sociálním prostředí**. Z tohoto hlediska proto například mnoho z romských dětí s IQ nižším než 70, které však současně nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna její očekávání, nelze označovat jako mentálně retardované. **Rozhodující pro určení příslušného pásma rozumových schopností tak musí být vždy především kvalita zvládnutí životních nároků dítěte (dospělého) v jeho prostředí**.

Velkou pozornost je třeba věnovat **klientům s hraničními výkony** ve standardizovaných testech rozumových schopností a **klientům s rizikem pseudoretardace**. Odborné posudky pro tyto klienty a doporučení pro zařazení do příslušné školy a třídy by měly být vypracovány v pedagogicko-psychologických poradnách.

Při diagnostice rozumových schopností u klientů z **odlišného sociálního** a kulturního prostředí a klientů, kteří jeví rysy sociálního znevýhodnění, je třeba klást **velký důraz na podrobnou rodinnou anamnézu**. V případě nedostatku relevantních informací je třeba využít všech dostupných možností pro jejich získání. V odůvodněných případech, kdy je vysoká pravděpodobnost ovlivnění výkonu v testech rozumových schopností sociálním znevýhodněním klienta, je jednou z možností **získání podkladů pro rodinnou anamnézu přímo v rodině dítěte kompetentní sociální pracovníci poradny**, je-li v poradně tato profese zastoupena.

Výstupem, který je očekáván z prvního vyšetření, není zařazení do příslušné školy samostatně zřízené pro žáky/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zjištění aktuálního výkonu, určení oblastí, na jejichž rozvoj je třeba zaměřit cílenou podporu. Především pak jasně a konkrétně **formulovat postupy a formy práce, s cílem změnit dosavadní stav, pro nějž bylo přistoupeno ke službám školského poradenského zařízení**.

V souladu se závěry Analýzy diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům/žákyním ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům⁵ a doporučením Asociace pracovníků pedagogicko psychologických poraden, **doporučujeme při diagnostikování rozumových schopností užití nejvhodnějšího typu komplexního testu WISC III dle postupů doporučených ve Vzdělávací aplikaci WISC III**.

⁵ Analýza diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům; Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených, Olomouc, 2009 8

Při práci s dětmi, žáky a žákyněmi z odlišného sociálního či kulturního prostředí (tedy i romskými) musí být **vyšetřující psycholog** (speciální pedagog) **vybaven** klíčovou kompetencí pro objektivní interpretaci výsledků testů rozumových schopností těchto klientů, tj. **velmi dobrou znalostí kulturního a sociálního zázemí dítěte**. Vyšetřující psycholog by neměl při interpretaci výsledků předjímat případné zmaření vzdělávacích šancí v budoucnu samotným žákem, žákyní či rodinou.

Velký důraz je třeba klást na **včasnou intervenci a úzkou spolupráci** s rodinou, dětskými lékaři a orgány sociálně-právní ochrany dětí.

O případném **přeražení** žáka či žákyně do školy či třídy s **upraveným vzdělávacím programem** pro žáky/žákyně se zdravotním postižením by mělo být rozhodováno **až po vyčerpání všech dostupných podpůrných a vyrovnávacích opatření** uvedených výše, dále pak:

- zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy,
- odklad školní docházky a opětovné zařazení do přípravné třídy,
- zařazení žáka/žákyně do prvního ročníku základní školy s respektováním vzdělávacích možností a schopností žáka/žákyně,
- opakování prvního ročníku základní školy,
- jestliže po vyčerpání všech výše uvedených opatření nedošlo u žákyně/žáka k odpovídajícímu zlepšení ve sledovaných oblastech.

Pro práci s klienty z odlišného sociálního či kulturního prostředí, je nezbytná dobrá znalost specifik tohoto prostředí, zejména pak odlišností v rodinné výchově a jejich vlivu na rozumový a sociální vývoj dítěte, žáka, žákyně. Proto je pro odborné pracovníky školských poradenských zařízení důležité zaměřit se na další vzdělávání v dané oblasti.

Příloha č.2

1. Jak si myslíte, že může na děti působit způsob života rodiny?
2. Jak vnímáte roli rodiny ve výchově dětí a mládeže? Co si myslíte o roli rodin z vyloučených lokalit včetně azylového domu?
3. Co si myslíte o vzdělání jako takovém?
4. Jak podle Vás může škola ublížit dětem? A jak jim podle Vás může pomoci?
5. Co je podle Vás největší problém při výchově dětí v prostředí vyloučené lokality (i azylového domu)?
6. Co podle Vás tyto děti znevýhodňuje od ostatních?
7. Co si myslíte o potřebě jazykových dovedností (znalost českého jazyka)?
8. Co si myslíte, že pomůže dětem, aby se cítily lépe ve svém prostředí?
9. Jak podle Vás vypadají špatné životní podmínky? Co je podle Vás možné udělat, aby se tyto podmínky zlepšily?
10. Jak si myslíte, že vzdělání může pomoci?
11. Jaké změny podle Vás pomůžou tomu, aby se snížila diskriminace?
12. Co podle Vás způsobuje u dětí nezájem o školu?
13. Jak podle Vás na děti působí to, když jsou jiného etnika?
14. Jak podle Vás působí na děti to, když bydlí ve vyloučené lokalitě nebo v azylovém domě?
15. Jaký má podle Vás škola vliv na děti? Jak si myslíte, že vzdělání může změnit život?

16. Jak by podle Vás měl vypadat ideální žák?
17. Co si myslíte o asistentech pedagogů?
18. Jak si myslíte, že působí na vzdělávání dětí to, v jakém prostředí žijí?
19. Co si myslíte o tom, když děti před nástupem do základní nenavštěvují předškolní zařízení či jiné volnočasové aktivity?
20. Jaké změny podle Vás pomůžou k tomu, aby se snížila segregace dětí z vyloučených lokalit?
21. Jak podle Vás působí na děti to, když rodiče žijí ze sociálních dávek a nepracují?
22. Co podle Vás způsobuje trestnou činnost dětí a mládeže?
23. Jak se podle Vás okolí dívá na děti, které bydlí ve vyloučené lokalitě nebo v azylovém domě?
24. Jak podle Vás působí příslušnost k určitému etniku na výchovu a vzdělávání dětí?
25. Jak podle Vás působí na děti to, když nemají dotatečné prostory pro trávení volného času?

1. Jak si myslíte, že může na děti působit způsob života rodiny?

Může v dobrém i špatném slova smyslu ovlivňovat jejich názory, zvyky, návyky i chování. Děti nápodobou i samotnou výchovou přejímají určité vzorce chování a to, jak rodina a její členové žijí, nebo jednájí je pro ně vzorem. Například to, jak jsou v rodině rozděleny práce a péče o domácnost do budoucna učí děti jednat/starat se, nebo naopak utvrzuje v nečinnosti.

2. Jak vnímáte roli rodiny ve výchově dětí a mládeže? Co si myslíte o roli rodin z vyloučených lokalit včetně azylového domu?

Výchova by dle mého názoru měla dítě i mládež rozvíjet a učit odpovědnosti za sebe i pomoci ostatním. To se však mnohdy v sociálně vyloučených lokalitách neděje, nebo alespoň ne systematicky a cíleně. Děti jsou mnohdy vykázaný rodiči nebo jinými dospělými si hrát na dvoře a nikdo je nedozoruje. Možnost pro děti a jejich rodiny trávit čas v azylovém domě vnímám jako velice přínosné zejména pro děti, protože zde zpravidla jsou zaměstnanci, kteří jsou školeni a ví, jak pracovat systematicky s dětmi na jejich rozvoji a pomáhají jim s učením i doučováním, aby měly v životě větší šanci k uplatnění a spokojenému životu. Rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit tak, jak jsem ve velké většině znala, neměli velmi často dosaženo ani základní vzdělání na takové úrovni, aby vlastním dětem byli nápomocni při jejich přípravách na vyučování. Pro tyto rodiče je tedy pomoc „zvenčí“ od pracovníků azylového domu nejen žádoucí, ale pro děti mnohdy jedinou šancí na „lepší start do života“. Nemluvě o technických a materiálních možnostech těchto zařízení, která děti daleko více stimulují a rozvíjejí než prostředí sociálně vyloučených lokalit.

3. Co si myslíte o vzdělání jako takovém?

Český systém vzdělávání by měl projít rozsáhlou rekonstrukcí a reagovat více pružněji a rychleji na individuální potřeby a specifika jednotlivých žáků (nemyslím jen intelektově nebo fyzicky, ale i sociálně rozdílné). Vzdělávání by mělo být více o tzv. „soft skills“ – především zaměřeny na dovednosti vzájemné komunikace a respektu, rozvíjení spolupráce napříč běžnými limity (vzdálenost – kontakty s cizozemskými partnerskými školami, jazykové a kulturní bariéry,...) Tedy, nemělo by být zaměřeno jen na technické memorování faktů, ale i vychovávat v pravém slova smyslu, jelikož kvalita společnosti je ukazatelem kvality vzdělávání a výchovy ať už institucionální či rodinné.

4. Jak podle Vás může škola ublížit dětem? A jak jim podle Vás může pomoci?

Ublížit může pokud bude ignorovat, nebo přehlížet situace a potřeby dítěte. Zde je pak na dítě vyvinut obrovský tlak a dítě pokud se mu nezajistí pomoc a podpora, bude vystaveno neprávem odsouzení a špatnému hodnocení. To je pak nemotivující faktor, který bude při dalším neúspěchu a bez podpory dítě utvrzovat v marnosti vlastní snahy, když jeho limity mu objektivně nedovolují dosahovat lepších výsledků.

Do této situace by se dítě nemělo dostat, proto je třeba, aby v ní působili odborníci, kteří budou schopni rozlišit objektivní limity dětí a pomáhat jim s jejich překonáváním a motivací.

5. Co je podle Vás největší problém při výchově dětí v prostředí vyloučené lokality (i azylového domu)?

Nedostatečná péče rodičů – ta ale asi není způsobena jen nezájmem, jak je mnohdy

interpretována, ale díky vlastní nízké úrovni vzdělání a zkušeností rodičů pak není dětem moc co předat ve výchově a materiální pomůcky při výchově nebo studiu pak nemusí být sebespásným počinem, jelikož děti ani rodiče je neumí používat bez instruktáže a mohou být spíše ku škodě díky nepochopení významu (pak časté zničení věcí a nebezpečnost pro ostatní děti – úlomky, střepy, třísky, ..)

Také nedostatečná intervence ze strany státních institucí pro ochranu dětí – nedochází k systematické podpoře dětí když toho samotní rodiče nejsou schopni. Není řešením dítě odebrat, ale je nutné takovýmto rodinám zajistit pomoc prostřednictvím sociálních pracovníků a pedagogů, kteří se budou dětem ve volném čase věnovat a učit se s nimi (též učit rodiče, jak se s dětmi učit).

6. Co podle Vás tyto děti znevýhodňuje od ostatních?

Špatným startem jsou již vlastní omezené možnosti rodičů ve vzdělání, také omezené či chybějící prostředky na zajištění školních pomůcek a nástrojů pro intelektuální a talentový rozvoj dětí. Ale především je to fakt, že těmto dětem se nikdo systematicky nevěnuje, pouze se na ně naválí povinnosti, které nejsou schopny zvládat z objektivních důvodů (viz výše) a požadují se po nich výkony, které pak zcela logicky nezvládají a tím jsou zbytečně vyděleny od ostatních dětí, které mají ve svých rodinách „výhodnější“ start do života a podporu při vzdělávání.

7. Co si myslíte o potřebě jazykových dovedností (znalost českého jazyka)?

Pokud žijí v zemi, kde je určen úřední jazyk, je nezbytné jej ovládat, jelikož bych pak při jakémkoli vyřizování na úřadech měla problém si zajistit vlastní zájmy a práva. Nutnost znát oficiální jazyk daného státu je spojen i s možností většinou bezproblémové komunikace napříč obyvateli dané země. Učení a užívání více jazyků jen podporuje a rozšiřuje možnosti na uplatnění v dalším životě – možnost vycestování za prací, zábavou, vzděláváním...

8. Co si myslíte, že pomůže dětem, aby se cítily lépe ve svém prostředí?

Pozornost rodičů, věnovat se jim, učit se s nimi i hrát si a pomáhat jim objevovat svět kolem sebe v pozitivním smyslu.

9. Jak podle Vás vypadají špatné životní podmínky? Co je podle Vás možné udělat, aby se tyto podmínky zlepšily?

Rodiče bez práce, život v sociálně vyloučené lokalitě, špína, nemoci, špinavé okolní prostředí, materiální i finanční chudoba, deprivace a demotivace ke změně.

Komplexní přístup samospráv a intenzivní spolupráce s rodinami a jejich motivace a podpora.

10. Jak si myslíte, že vzdělání může pomoci?

Bez podpory, šance a možností využít šanci, nemůže. Jedná se o komplex opatření, které povedou ke změně – vzdělání není sebespásné, když chybí nebo nejsou potřebné šance, kde je využít....

11. Jaké změny podle Vás pomůžou tomu, aby se snížila diskriminace?

Dát možnost zviditelnit příklady dobré praxe, dát zažít diskriminovaným, že změna je možná a vytáhnout je tak z deprivace a demotivace a rezignace..

Také je nutný systémový přístup a celková výchova ve společnosti k multikulturalitě a respektování jedinečnosti každého člena společnosti.

12. Co podle Vás způsobuje u dětí nezáměr o školu?

Nevidí v tom smysl, když přijdou domů, je zde zpravidla celá rodina a nic smysluplného nedělá, zatímco ony musí chodit do školy a dělat úkoly, jinak budou potrestány. Také nevidí žádný smysl v tom se učit, když vidí své rodiče, že také mají většinou dokončenu ZŠ, ale žádné pozitivní změny jim to v životním standardu nepřineslo. Tedy chybí tu motivace a viditelný důvod proč se snažit a učit se – děti abstraktním pojmům „lepší budoucnost“ a „profesní uplatnění či růst“ nerozumí a nedokážou dohlédnout jejich význam, to by měla být povinnost rodičů...

13. Jak podle Vás na děti působí to, když jsou jiného etnika?

Netuším, u velmi malých dětí asi není reálné, aby vnímaly rozdílnosti, ale u školních již je většinou prožit konflikt nebo zkušenost s etnickými diskriminacemi nebo narážkami. Myslím si, že konfrontace s cizí myšlenkou diskriminace rasy je pro ně obtížně pochopitelná – asi nikdo z nás nechce vnímat nebo si připustit, že moje rasa nebo národnost může být někým vnímána jako nežádoucí. O to bolestnější a nepochopitelnější pak je zkušenost s prožívanou nenávistí okolí.

14. Jak podle Vás působí na děti to, když bydlí ve vyloučené lokalitě nebo v azylovém domě?

Z počátku si asi moc neuvědomují rozdílnosti života v sociálně vyloučené lokalitě nebo azylovém domě a životě většinové společnosti... při vstupu do MŠ nebo ZŠ jsou ale konfrontovány se sociálními a majetkovými rozdílnostmi rodin. Neuspokojování základních materiálních potřeb i zažívání pocitu méněcennosti a snížené hodnoty ve společnosti si musí nějak kompenzovat a mnohdy hledají vlastní cesty úniku před těmito nepříjemnými pocity...

15. Jaký má podle Vás škola vliv na děti? Jak si myslíte, že vzdělání může změnit život?

Škola na děti ze sociálně vyloučených lokalit asi moc motivační ne, spíše je učí základním vědomostem, což je nepochybně dobře a užitečné pro další život, ale to většinou děti během povinné školní docházky nedoceňují. Povinnosti je spíše otravují a omezují v tom, co by samy bez ohledu na užitečnost do budoucna chtěly. Vzdělání je prostředkem, který může pomoci změny dosáhnout, ale jako nutný prvek a spojovací článek zde vidím někoho, kdo bude pozitivním vzorem a dítě bude motivovat a pomáhat překonávat obtíže a získané dovednosti používat a rozvíjet k úspěchu v životě. Může to být učitel, se kterým si dítě vytvoří vztah důvěry, nebo pak někdo z volnočasových pedagogů či dobrovolníků...

16. Jak by podle Vás měl vypadat ideální žák?

Měl by mít možnost se rozvíjet a být podporován nejen rodinou, ale i ve škole. Jako nezbytné vidím zažívat pocit úspěchu a motivovanosti. Ideální žák by měl mít dostatečně vhodné podmínky pro vzdělávání i samostudium a rozvoj svých dovedností i talentu, aby případné neúspěchy nebylo možné přičítat materiálním nebo sociálním nedostatkům rodiny, ale pouze nepřipravenosti či únavě dítěte.

17. Co si myslíte o asistentech pedagogů?

Je jich málo a bylo by ideální, aby se dětem někdo věnoval i po vyučování doma a ve volném čase – škola totiž nemůže nahradit i při sebelepší snaze nutnost příprav na vyučování doma a také dítě potřebuje aktivní odpočinek při bezpečných volnočasových hrách.

18. Jak si myslíte, že působí na vzdělávání dětí to, v jakém prostředí žijí?

Prohlubuje nevědomě segregační mechanismus a zvědomuje to dětem samotným – děti ve

škole mnohdy díky sociálnímu handicapu zažívají neúspěch a trestání a to je pak uvrhá zpět do demotivace k jakékoli změně, protože samy nemají sílu ani moc příležitostí a prostředků to změnit...

19. Co si myslíte o tom, když děti před nástupem do základní nenavštěvují předškolní zařízení či jiné volnočasové aktivity?

Mají obrovský handicap jak v socializaci ve skupině, tak i ve znalostech, které se po dětech při nástupu do ZŠ vyžadují – tedy pokud nemají rodiče či někoho z rodiny, kdo se jim stále věnuje a doplňuje tak výuku předškolního zařízení a současně je ve větší skupině dalších dětí. Osobně si takovou situaci neumím moc představit, ale pravděpodobně v podobném duchu kdysi byl pokus o rodinné školky, kdy měli nezaměstnaní rodiče nebo příbuzní či sousedé se věnovat skupině dětí za úplatu a suplovat tak předškolní zařízení. To však se nesetkalo s pozitivními ohlasy z mnoha příčin – riziko úrazů dětí a odpovědnost za ně, zajištění bezpečných prostor pro takovéto aktivity, systém plateb za tuto službu a povinné odvody, zajištění kvality přípravy na ZŠ ...

20. Jaké změny podle Vás pomůžou k tomu, aby se snížila segregace dětí z vyloučených lokalit?

Především by neměly být městy vytvářeny nebo podporován vznik sociálně vyloučených lokalit. Vymanit se ze stereotypu života v sociálně vyloučených lokalitách bez vnější pomoci není možný, tedy i asistence rodiny pro opětovné začlenění do většinové společnosti (bytová situace rodiny) a podpora při vzdělávání a doučování dětí, aby se snížily jejich omezení a sociální handicapy rodiny, které mají dopad na celkový prospěch dítěte ve škole a zde je pak považováno za hloupé. Také možnost trávit čas s dětmi ze sociálně lépe situovaných rodin by bylo obohacující i motivující k dialogu a vzájemnému respektování většinové společnosti (jelikož děti ze sociálně vyloučených lokalit jsou mnohdy velmi umělecky nadané, ale nejsou rozvíjeny ve svém talentu, který by mohl být nápomocný ke vzájemnému přijetí).

21. Jak podle Vás působí na děti to, když rodiče žijí ze sociálních dávek a nepracují?

Předávají tak dítěti vzor jednání do budoucnosti – je pro ně pak normální nepracovat, protože rodiče taky nepracovali a stejně nějak přežili. Se změnou v sociálním systému ale je jejich příjem mnohdy snížen tak, že jim nestačí k přežití, tedy zde jsou i další možnosti obživy, které jim rodiče kteří nemají a nemohou nebo nechťejí najít zaměstnání předávají. Jedná se zejména o práci na černo – většinou nárazově, nebo sezónní práce, krádeže kovů a jiných zpeněžitelných movitých věcí...

Obtížné a nemotivující pro děti pak je fakt, že zatímco ony musí ráno vstávat do školy, jejich rodiče je vypraví do školy, ale pak zase mohou jít spát pokud potřebují, nebo jít něco vyřizovat či být v domácnosti. Pak se děti i právem těší na ukončení povinné školní docházky, kdy budou mít více osobní svobody a možnosti volby jak se svým životem dle svého naloží – zejména bez povinností, které dosud měly ve škole.

22. Co podle Vás způsobuje trestnou činnost dětí a mládeže?

Chybějící systematické výchovné působení na děti v rodinách v pozitivním smyslu, absence strukturovanosti volného času a jeho smysluplné využití, celkově nevhodné prostředí sociálně vyloučených lokalit, kde je vyšší koncentrace trestné činnosti a nevhodných vzorů pro děti, také špatně nastavený věk trestní odpovědnosti dětí + dlouhá reakční doba při trestání rodičů za neplnění rodičovských povinností a vědomí dětí i rodičů, že potrestání nebudou vůbec nebo až za delší dobu – pokud vůbec... Dále pak koncentrace dětí ve výchovných ústavách,

kde se předávají zkušenosti s trestnou činností dětí ze sociálně vyloučených lokalit – jelikož zde je pro trestní orgány obtížnější vyšetřování a snáze se zde i při útěku schovají...

23. Jak se podle Vás okolí dívá na děti, které bydlí ve vyloučené lokalitě nebo v azylovém domě?

Je to většinou vnímáno jako stigmatizující a děti pak jsou všemi považovány za hloupé, protože se jim většinou nikdo moc nevěnuje a nemají materiální zázemí k rozvoji a učení. Azylový dům pravděpodobně nebude tak silně negativně vnímán, protože zde jsou podmínky pro život dětí i rodin materiálně o hodně lepší.

24. Jak podle Vás působí příslušnost k určitému etniku na výchovu a vzdělávání dětí? Ovlivňuje jejich vlastní vnímání ve většinové společnosti, pokud se již ve škole setkávají se segregacním přístupem a diskriminací nebo rasovými předsudky a konflikty ze strany ostatních spolužáků či učitelů. Etnicita může být i pozitivně vnímaná jako rozvíjející a obohacující kolektiv, ale musí k ní být vychováváno a nahlíženo na ni ne negativním způsobem většinové společnosti, což není zrovna časté...

25. Jak podle Vás působí na děti to, když nemají dostatečné prostory pro trávení volného času?

Děti by měly mít pro sebe dostatečný a rozvíjející prostor, kde budou mít možnost se vydivočít a také si prožít své dětství bezpečně a smysluplně. Pokud takové podmínky nebo prostředí nemají zajištěno, vyhledávají pro sebe vhodný prostor jinde... mohou jít do veřejných prostor: hřiště, prolízačky, opuštěné budovy, kde je nebezpečí úrazů a navíc často spojené s počátky kriminality mládeže – vandalismus, užívání nelegálních látek, vstupy do cizích objektů, poškozování cizí věci, krádeže, ...