

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

PAVLA SLUKOVÁ

VI. ročník – kombinované studium

Obor: pedagogika – sociální práce

**PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ
V DĚTSKÉM DOMĚ ZÁBRDOVICE**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Linda Švrčinová

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 30. 6. 2011

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Lindě Švrčinové za odborné vedení práce, poskytování rad a podnětů k práci. Své rodině děkuji za podporu, trpělivost a pomoc se stylistickou a jazykovou úpravou. Bc. Lence Sládečkové, Ing. Pavle Oujezdské a všem bývalým kolegům z Dětského domu Zábrdovice děkuji za pomoc se shromažďováním dat a materiálových podkladů k práci.

Obsah

Teoretická část	- 6 -
Úvod	- 7 -
1 Základní pojmy	- 9 -
1.1 Rom	- 9 -
1.2 Sociální vyloučení	- 9 -
1.3 Sociálně vyloučená romská lokalita	- 9 -
1.3 Sociokulturně znevýhodnění žáci	- 10 -
1.4 Mentor	- 10 -
1.5 Asimilace	- 10 -
1.6 Integrace	- 10 -
1.7 Dobrovolník	- 11 -
2 Romové	- 12 -
2.1 Struktura a počet Romů v České republice	- 12 -
2.2 Stručná historie Romů	- 13 -
2.3 Specifika Romů aneb s čím je potřeba počítat	- 18 -
3 Vzdělávání Romů v České republice	- 22 -
3.1 Předškolní vzdělávání	- 22 -
3.2 Asistent pedagoga	- 24 -
3.3 Spádovost školy	- 24 -
3.4 Základní školy speciální	- 26 -
3.5 Sekundární a terciární vzdělávání	- 28 -
3.6 Příprava pedagogů	- 28 -
3.7 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání	- 29 -
4 Interakce Rom x škola	- 30 -
4.1 Vztah české školy k Romům	- 30 -
4.2 Vztah Romů k české škole	- 32 -
5 Systém poskytování sociálních služeb v České republice	- 34 -
5.1 Sociální služba	- 34 -
5.2 Poskytovatelé sociálních služeb	- 34 -
5.3 Kontrola kvality sociálních služeb	- 35 -
5.4 Druhy sociálních služeb	- 36 -
5.5 Komunitní plánování sociálních služeb	- 36 -
Praktická část	- 38 -
Úvod do šetření	- 39 -
6 Plán šetření	- 40 -
6.1 Cíle šetření	- 40 -
6.2 Otázky a předpoklady šetření	- 40 -
6.3 Sledovaný vzorek	- 40 -
6.4 Použité metody a techniky	- 41 -
7 Dětský dům Zábrdovice	- 42 -
7.1 Organizace střediska	- 42 -
7.2 Poskytování sociálních služeb	- 43 -
7.3 Popis lokality	- 44 -
7.4 Organizace doučování	- 45 -
7.5 Specifika při doučování dětí ze sociokulturně vyloučených romských lokalit	- 49 -
7.6 Metodika doučování v Dětském domě Zábrdovice	- 51 -
8 Případové studie	- 52 -
8.1 Dívka 1	- 52 -

8.2 Dívka 2	- 54 -
8.3 Dívka 3	- 55 -
8.4 Dívka 4	- 57 -
8.5 Dívka 5	- 59 -
9 Shrnutí praktické části	- 61 -
Závěr	- 63 -
Seznam literatury a použitých zdrojů	- 66 -
Seznam příloh	- 72 -

Teoretická část

Úvod

Na začátku studia nám jeden přednášející řekl, že každý student přichází na vysokou školu s konkrétním problémem, který zpracovává a se kterým se vyvíjí. Já jsem před nástupem na mateřskou dovolenou působila deset let v Dětském domě Zábřovice, z toho osm let v zaměstnaneckém poměru. Za tu dobu jsem prodělala různá období od nadšeného altruismu po pocity frustrace hraničící s vyhořením. Také proto jsem přemýšlela zda by nebylo vhodnější psát o nějakém problému, do kterého nejsem tolik zainteresovaná. Nakonec jsem ale ráda, že mohu touto prací nějak zpracovat a uzavřít významnou etapu svého života. Navíc jsem přesvědčena, že znalost problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je pro pedagogů klíčová. Je to téma velmi aktuální a palčivé, což dokládá i množství studií, které v popisované lokalitě za posledních několik let proběhly a jejichž závěry v této práci využívám. Na tématu mě také oslovuje spojení pedagogiky a sociální práce.

Hned v úvodu bych chtěla upřesnit, že Romové je hromadné označení více či méně různorodých subetnických skupin, proto bych se chtěla vyhnout zobecňování. Žádný z problémů, které se obecně označují jako *romské problémy*, nelze vztahovat na každého jedince. V rámci své práce jsem se setkávala s kolegy z podobných zařízení z celé České republiky, a ne všechny zkušenosti byly přenosné a použitelné v dalších zařízeních. V některých střediscích neznali problémy s jazykovou bariérou – uživatelé mluvili plyně česky a romsky vůbec neuměli, jinde zase byla základním problémem lichva, jinde prostituce apod. Jednou ročně proběhla komise celoevropská a tam už byly zkušenosti naprosto rozdílné. Největším přínosem těchto setkávání bylo ale bezpochyby vzájemné povzbuzení.

Některé skutečnosti, o kterých se zmíním, nevyzní vždy pozitivně, nicméně popisují problémy konkrétní skupiny. Můj vztah k Romům se vytvářel postupně během desetiletého působení v brněnském *Bronxu*. Ne všichni však byli mými klienty. Našlo se mezi nimi mnoho zajímavých lidí, kteří mě velmi obohatili, a také několik blízkých kamarádů.

V teoretické části práce nejdříve definuji základní pojmy a představím skupiny žijící na území naší republiky. Stručně se dotknu romské historie v České republice, především skutečností, které souvisí se vzděláváním Romů na našem území. Následně se pokusím charakterizovat aktuální stav problematiky vzdělávání Romů v České republice, jeho silné a slabé stránky, a nástroje, které stát používá na celostátní úrovni. V následující kapitole se pokusím vyjádřit vztah mezi Romy a českou školou. Následuje kapitola, která stručně popisuje systém poskytování sociálních služeb na území České republiky.

Cílem teoretické části této práce je charakterizovat problematiku vzdělávání Romů, dílčím cílem je upozornit na nezbytnost specifické připravenosti budoucích pedagogů na vzdělávání romských dětí. Cílem praktické části je charakterizovat systém doučování v Dětském domě Zábrdovice a ověřit jeho efektivitu, to znamená, jak doučování konkrétně ovlivňuje zúčastněné děti.

V práci jsem použila výběr z dostupné literatury týkající se problematiky vzdělávání Romů a snažila jsem se obsáhnout také národní koncepční materiály a nejnovější dostupné výzkumné studie.

1 Základní pojmy

1.1 Rom

Slovo Rom pochází z romštiny a znamená romský nebo také ženatý muž (Rous, 2003). Na tomto sebeoznačení se usnesli samotní Romové na londýnském sjezdu již v roce 1977 v reakci na označování cikán, které má hanlivý nádech a především je to exonymum – označení zvnějška. Romové jsou rozmanitá etnická skupina, kterou spojuje původ, základní antropologické znaky, jazykový základ, sociokulturní systém apod. Jen pro zajímavost, některé subetnické skupiny Romů používají raději svá vlastní označení – např. němečtí Romové jsou Sintí, ve Španělsku Kale, ve Francii Manush (dosl. člověk) apod. Nejjistější je ovšem používat označení Rom, které nikoho neurazí (Rous, 2003).

Pro potřeby této práce, stejně jako ve většině národních koncepčních materiálů, je označením Romové myšlena skupina nositelů romství, kteří jsou romskou komunitou za Romy přijímáni a většinová společnost je (podle antropologického typu, jazyka, odlišného způsobu života) za Romy považuje (Sekyt, 2003).

1.2 Sociální vyloučení

Komplexně podmíněná nedostatečná účast jednotlivce, skupiny nebo společenství na životě společnosti. Vyloučenost znamená v podstatě chudobu, nezaměstnanost, izolaci a může spočívat v omezeném přístupu ke vzdělávání, zdravotnické péči, přiměřenému bydlení apod. Příčiny mohou být jednak systémové jednak na straně jednotlivce (vysoký věk, špatné duševní nebo tělesné zdraví, vysoká kriminalita v lokalitě, nedokončené vzdělání, nefunkčnost rodiny, různé závislosti aj.). Boj proti sociálnímu vyloučení je jedním z cílů sociální politiky (Matoušek, 2003).

1.3 Sociálně vyloučená romská lokalita

Jedná se o lokalitu obývanou skupinou, která se buď za Romy považuje, nebo je za Romy označována a trpí sociálním vyloučením. Hranice této lokality jsou neformální, ale všem zřejmé, může se jednat o jeden dům, ulici nebo celou čtvrť (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, 2006).

1.3 Sociokulturně znevýhodnění žáci

Žáci vyrůstající v prostředí s nízkým kulturním a sociálním statutem, které ohrožuje jejich psychický, především kognitivní vývoj. Většinou se jedná o rodiny s nižšími příjmy, nízkou úroveň vzdělání a kvalifikace jednotlivých členů ohrožené patologickými jevy (Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v blízkosti vyloučených romských lokalit, 2009). Dalším znakem takovéto rodiny může být používání jiného než vyučovacího jazyka a nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání. Nad tímto dítětem může být nařízena ústavní nebo ochranná výchova nebo se může jednat o azylanta, případně žadatele o azyl (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2009).

S výše popsanou definicí operuje i školský zákon, ale s termínem *žák* se sociálním znevýhodněním (Zákon č. 561/2004 Sb.).

1.4 Mentor

Kompetentní osoba, která uvádí někoho jiného do nových znalostí a dovedností především praktickou formou a vede ho tak ke komplexnímu vědomostnímu a osobnostnímu rozvoji (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, 2006). Pro potřeby této práce se jedná o zaměstnance Dětského domu Zábrdovice, kteří formou individuální adresné práce přispívají k rozvoji uživatelů Dětského domu Zábrdovice.

1.5 Asimilace

Proces, během kterého jedna skupina přijímá normy, hodnoty a zvyky jiné skupiny a upouští od svých norem, hodnot a zvyků (Matoušek, 2003).

1.6 Integrace

Jedná se o boj proti sociálnímu vyloučení, je to snaha o začlenění sociálně nebo zdravotně znevýhodněných do společnosti (Matoušek, 2003). V kontextu této práce je uvedený pojem chápán jako pomoc Romům se začleněním do společnosti s možností zachovat si osobité znaky romské kultury.

1.7 Dobrovolník

Člověk, který poskytuje podporu a pomoc bez nároku na odměnu. Činnost dobrovolníků upravuje zákon č. 198/2002 Sb., o dobrovolnické službě, ve znění pozdějších předpisů. V sociálních službách nemůže dobrovolník působit bez profesní způsobilosti, kterou stanoví zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů (Matoušek, 2003).

2 Romové

Tato kapitola seznamuje se základy romské problematiky, po předchozím definování pojmu Rom přináší informace o odhadech o aktuálním počtu Romů v České republice. Dále se kapitola věnuje historii Romů na území Československa, v novodobější historii především vývojem situace v oblasti vzdělávání Romů. Závěr se zaměřuje na některá specifika práce v romské komunitě.

2.1 Struktura a počet Romů v České republice

Kolik tedy žije v České republice Romů? Platí-li, že národnost je otázkou subjektivního sebeurčení, je Romem ten, kdo se za něho prohlašuje. Potom můžeme použít údaje Sčítání lidu, domů a bytů, kdy se v roce 1991 k romské národnosti přihlásilo asi 33 tisíc osob a v roce 2001 pouze 11 746 osob (www.demografie.cz).

Při sčítání během totality romskou národnost přisuzovali dle vlastního uvážení sčítací komisaři z národních výborů. Tyto soupisy byly oficiálně pořizovány především pro potřeby poskytování sociální pomoci, případně pro ověření účinnosti této pomoci, ale byly občas zneužívány k různým formám perzekuce (Pavelčíková, 2004).

Je zřejmé, že evidence osob na základě přisouzení určité etnické příslušnosti není v našem státě možná. Přesto, především pro potřeby sociální práce a pomoci na celostátní úrovni, by bylo vhodné romskou komunitu u nás blížeji popsat, protože některé specifické problémy romské komunity jsou odlišné od problémů jiných skupin, a proto potřebují odlišný přístup (Zpráva o situaci romské komunity v České republice, 1997).

„Pro potřeby této práce považuji za Roma takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. Toto vymezení pojmu ‚Rom‘ může být vnímáno jako politicky nekorektní, zdůrazňuje však skutečnost, že právě připsané romství je jednou z hlavních příčin sociálního vyloučení řady obyvatel zkoumaných lokalit“ (Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, 2006, s. 10).

Většina autorů tedy přejímá pro tyto potřeby orientační údaje demografky Květy Kalibové, která se dlouhodobě zabývá statistikou romského obyvatelstva. Podle poslední

evidence národních výborů v roce 1989 bylo za Romy označeno na území České republiky 145 738 osob. Srovnáním všech dostupných údajů pak dochází Kalibová k závěru, že v roce 1999 žilo v České republice 250 až 300 tisíc etnických Romů (Frištenská, Víšek, 2002).

Rous (2003) předpokládá, že většina Romů (65-80 %), kteří žijí na území naší republiky, pochází ze Slovenska a žijí tu maximálně ve třetí generaci. Druhou nejpočetnější skupinu (15-20 %) tvoří maďarští Romové. Další skupinou jsou olaští Romové (5-15 %), kteří přišli na naše území po druhé světové válce (nejčastěji z Rumunska) a u nás nejdéle kočovali. Odlišují se jazykem, vzhledem a oblékáním a jedná se asi o nejuzavřenější skupinu Romů u nás. Zbytek tvoří původní čeští a moravští Romové, případně Sintí. Podle odhadů u nás žijí Romové převážně ve městech (Frištenská, Víšek, 2002).

Od roku 1991 u nás mají Romové statut národnostní menšiny, z toho plynoucí práva (komunikace na úřadech a vzdělávání v mateřském jazyce) však nevyužívají. Jedním z důvodů může být velké množství dialektů a podle některých autorů (Rous, 2003) také nedůležitost používání mateřského jazyka v úředním styku. U nás vznikla spisovná forma v písemné podobě až ve 20. století a byla vytvořena Milenou Hübschmannovou.

2.2 Stručná historie Romů

Většina autorů (např. Říčan, 2000) se shoduje na tom, že Romové pocházejí z Indie (pravděpodobně ze střední části) a do Evropy se dostali během prvního tisíciletí po Kristu. O důvodech exodu, který proběhl ve více vlnách více směry, můžeme jen spekulovat – hladomor, válka, nízký sociální status apod.

Nejstarší bezpečně doložené zmínky o výskytu Romů na území našeho státu jsou z počátku 15. století (Rous, 2003). Původně přicházely menší skupinky poutníků s průvodními listy králů nebo papeže a vydávali se nejčastěji za kající poutníky. Zejména poddanými byli zpočátku přijímáni se zvědavostí a zájmem kvůli jejich orientálnímu vzhledu, akrobatickým, hudebním či řemeslnickým schopnostem. Velmi záhy ovšem začali být pronásledováni kvůli svým magickým praktikám, žebrotě, krádežím a pro podezření ze špionáže pro Turky. Perzekuce se v 16. a 17. století vyostřila natolik, že Romové byli beztrestně zabíjeni a děti jim byly odebírány na převýchovu. V 18. století platila na našem území státní vyhláška, podle které měl být každý Rom oběšen a ženám a dospívajícím mělo být utřeno ucho. Marie Terezie zahájila asimilační politiku – zákaz kočování, Romové se museli oblékat jako ostatní poddaní, pracovat v zemědělství, pod trestem jim bylo zakázáno

používat romštinu a jednotlivé rodiny byly rozestěhovávány, aby nevznikaly větší komunity. Tak postupně docházelo ke zčásti nucenému z části dobrovolnému usazování. V 19. století se během kočování živili různými řemesly – jako kováři, korytáři, hudebníci nebo koňští handlíři. Práce ale postupně ubývalo také vzhledem k rozmáhající se industrializaci, proto se zvyšoval výskyt nežádoucích způsobů obživy – hádání z ruky, věštění z karet, krádež a žebrota. Nastala tak další vlna pronásledování, za kočování byli Romové vězněni, nuceně léčeni, byli jim odebírány děti apod. (Říčan, 2000).

Významným počinem v oblasti vzdělávání Romů na našem území bylo v prosinci 1926 založení cikánské školy v Užhorodu (Nováková, 1995), kde v té době žilo 182 Romů, z toho asi 80 dětí ve věku školní docházky. Podnět k jejímu vzniku dali samotní Romové, kteří se na její stavbě osobně a částečně i finančně podíleli. Vznikla tak jednotřídká vybavená hřištěm a potřebným zázemím. Vyučování probíhalo podle upravených osnov, dívky se mimo jiné učily vyšívat a šít a chlapci hrát na housle. Žákům byla zajištěna kompletní péče – měli možnost stravování, hygieny, dobročinné spolky poskytovaly dokonce ošacení. Zvláštní nároky byly kladeny na osobnost učitele, který musel umět dobře romsky (většina dětí česky ani slovensky nerozuměla), musel mít dobrý vztah k celé komunitě a získat si autoritu u žáků. Docházka žáků byla téměř stoprocentní a někteří z absolventů pokračovali na měšťanské, případně na další odborné škole (Šotolová, 2008). Ačkoliv takováto segregace nemusí být optimálním řešením, užhorodským tento pokus vyšel.

V roce 1927 byl vydán zákon č. 117/1927 Sb., o potulných cikánech, který výrazně omezil kočování a nařídil vyhotovení soupisu *potulných cikánů*. „*Za potulné cikány podle tohoto zákona pokládají se cikáni z místa na místo se toulající a jiní tuláci práce se štítící, kteří po cikánsku žijí, a to v obojím případě i tehdy, mají-li po část roku – hlavně v zimě – stále bydliště*“ (Zákon č. 117/1927 § 1). Kočujícím Romům starším 14 let byly vystaveny zvláštní průkazy totožnosti (*legitimace cikánská*) s osobními daty, popisem osoby, otisky prstů a seznamem dětí do 14 let, které s dotčenou osobou žijí. Pokud byl Rom pod policejním dohledem, zapisovala se do průkazu všechna omezení. Ke kočování muselo být vydáno zvláštní povolení, ve kterém bylo uvedeno, pro které osoby, vozidla nebo zvířata platí. Někdy býval v listě uveden i směr a druh cesty, povolené území apod. Romové nesměli tábořit nebo kočovat ve skupinách přesahujících jejich rodiny, nesměli vlastnit žádné zbraně apod. Zákon také doporučoval odebírat z těchto kočujících skupin děti mladší 18 let, pokud o ně nemohlo být řádným způsobem pečováno (Zákon č. 117/1927 Sb.). Tento zákon platil až do roku 1950.

Zvlášť krutým způsobem se Romů týkal holocaust během druhé světové války. Před jejím začátkem žilo na území dnešní České republiky necelých šest tisíc Romů a před pracovními a koncentračními tábory jich bylo ušetřeno pouze 400, které úředníci označili jako nezbytnou pracovní sílu. Z pěti tisíc deportovaných se jich domů vrátilo pouze 600. Na našem území byly pro Romy a nepřizpůsobivé zřizovány sběrné/kárné a pracovní tábory v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu a donucovací pracovní tábory např. v Brně, Praze a v Pardubicích. Romové, kteří přežili, byli připojeni k hromadným deportacím do koncentračních táborů, nejčastěji do Auschwitz-Birkenau (Říčan, 2000).

Zpráva o situaci romské komunity v České republice z roku 1997 potvrzuje, že v období druhé světové války bylo téměř veškeré původní romské obyvatelstvo na území Čech a Moravy vyvražďeno (Zpráva o situaci romské komunity, 1997).

Po válce se Romové, narozdíl od většiny těch, kteří byli poškozeni během války nacisty, nedočkali finančního odškodnění. „*Ještě v roce 1956 odmítl Spolkový soudní dvůr odškodnění Romů s poukázáním na jejich asociální vlastnosti a prohlásil pronásledování a deportace za nutná policejní opatření*“ (Šotolová, 2008, s. 18).

Původní čeští a moravští Romové se také často neměli kam vracet, neboť nacisti jejich obydlí v mnohých případech vypalovali. Často se také obyvatelstvo tvářilo k jejich návratům do obcí velmi odmítavě. Pavelčíková (2003) například popisuje situaci, kdy byl JUDr. Tomáš Holomek, poslanec ONV Hodonín, vykázán z Uherského Brodu jako *kočovný cikán* i když po jihomoravském kraji cestoval služebně.

Vyvstává otázka, odkud pocházejí Romové, jejichž počet se na území našeho státu odhaduje mezi 250 tisíc až 300 tisíc. Odpověď nabízí opět Zpráva o situaci romské komunity v České republice z roku 1997, která uvádí, že většina Romů, kteří zde v současné době žijí, pochází z tradičních osad na Slovensku. Na území našeho státu přicházeli postupně, zčásti dobrovolně, zčásti v rámci přesunů organizovaných komunisty jako levná pracovní síla v řídce osídleném pohraničí. Komunističtí představitelé podcenili nutnost napomáhat adaptaci nově příchozích slovenských Romů na nové podmínky. Ti konfrontaci se zcela neznámým industriálním prostředím velkých měst neunesli, stejně tak nové nároky na styl bydlení, soužití atd.

„Velkým handicapem romských imigrantů na našem území, který bránil jejich zařazení do majoritní společnosti, byla vysoká negramotnost. V domovských osadách na Slovensku měli nanejvýš příležitost navštěvovat několik ročníků základní školy a naučit se základy trivia, i to však zvládalo jen asi 15-20 % romské populace, většinou muži. Pro svou další životní dráhu, která v první půli 20. století vesměs znamenala nádenické a pomocné práce, školu nepotřebovali, jejich styk s veřejným životem majority byl minimální a nevyžadoval školní vědomosti“ (Pavelčíková, 2004, s. 45).

Řešení romské otázky během komunistického režimu

Vzhledem k rozsahu a zaměření této práce se budu soustředit především na problematiku vzdělávání Romů během komunistického režimu u nás. Romská otázka byla tehdy pojímána výhradně jako otázka sociální (Pavelčíková, 2004).

Na počátku 50. let 20. století bylo uskutečněno několik více či méně úspěšných pokusů s výchovnými středisky a *cikánskými* školami. Snahy dopadaly většinou neúspěšně nejčastěji z ekonomických důvodů, pouze se v několika městech podařilo zřídit při základní škole speciální nebo vyrovnávací třídu. Nejúspěšněji z pokusu vybudovat romskou školu dopadla iniciativa velitele vojenské posádky v Květušíně. Internátní škola fungovala asi čtyři roky a poté byla z kapacitních důvodů přesunuta do Dobré Vody, kde fungovala do konce 50. let. V létě byly, převážně dobrovolníky, provozovány převýchovné tábory a ozdravovny. Romské děti, které se prázdninového programu zúčastňovaly, byly poté ve školním roce úspěšnější (Pavelčíková, 2004). V roce 1951 Ministerstvo vnitra vydalo příkaz podat zprávu o životě a počtu Romů na našem území, na jejímž základě vydalo o rok později směrnici Úprava poměrů osob cikánského původu. Mezi její základní body patřil například zvýšený dohled nad školní docházkou, umístování romských dětí do předškolních zařízení a odstranění projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti (Šotolová, 2008). Směrnice ale nebyla příliš dodržována.

V roce 1954 proběhlo z iniciativy Ministerstva školství a kultury dvoutýdenní školení vybraných Romů, kteří měli jít pracovat mezi romské obyvatelstvo. V roce 1958 byl vydán zákon 74/1958 Sb., o trvalém usazení kočovných a polokočovných osob a byla zahájena koncepce sociální asimilace Romů (Šotolová, 2008), jejímž cílem bylo splynutí Romů s majoritou. Jednak bylo násilně ukončeno kočování (v té době na našem území kočovali

již jen olaští Romové) a také byl zahájen řízený rozptyl Romů mezi majoritu a tím mělo dojít k potlačení specifických etnických projevů. Na základě výše zmíněného zákona proběhl 3.-6. února 1959 tzv. soupis kočujících a polokočujících osob. Zahrnoval 46 tisíc osob, v mnoha případech i dlouhodobě usedlých Romů cestujících mezi domovem na Slovensku a pracovištěm v Čechách nebo na Moravě (Kára in Šotolová, 2008).

Začátkem sedmdesátých let minulého století byla vydána významná směrnice O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí. *„Tato směrnice zdůrazňuje nutnost zřizovat třídy pro adaptaci romských dětí při mateřských školách. Doporučuje zřizovat speciální třídy pro zvlášť prospěchově opožděné děti, oddělení školních družin, školních klubů, výchovné skupiny v dětských domovech ... Směrnice stanoví, že romské děti mají být zařazovány do škol a tříd pro cikánské děti jen na dobu nezbytně nutnou“* (Šotolová, 2008, s. 23). Směrnice stanoví i maximální počty žáků ve třídách apod. Mimo jiné doporučuje během předškolní výchovy tělesnou, hudební, výtvarnou a pracovní výchovu a pěstování správných hygienických návyků a doporučuje neudělovat nižší kvalifikační stupně kvůli demotivaci. Také klade důraz na používání vyučovacího jazyka a doporučuje učitelům osvojit si základy romštiny pro lepší dorozumívání s žáky.

Během komunistického režimu se rozvíjela snaha řízené asimilace – Romové opět nesměli mluvit romsky, byli nuceně rozestěhováváni nebo naopak sestěhováváni a zahrnováni materiální i finanční pomocí od státu. Výsledkem rozkládání komunity byl však spíše rozpad tradičních hodnot bez přijetí nových, prohlubování vyloučení, vznik ghett a přehnaná očekávání pomoci od státu (Říčan, 2000). Tím ovšem samozřejmě nechci odsuzovat všechny počiny státu, stejně jako upírat dobrou vůli některým představitelům podílejících se na plánování pomoci Romům během komunismu.

Porevoluční vývoj

Po revoluci v roce 1989 se probudilo mezi Romy emancipační hnutí – vznikala různá sdružení a Romové kandidovali za politické strany, v Brně bylo založeno Muzeum romské kultury, státní koncepce také opustila snahy o asimilaci. S liberalizací trhu se ovšem zvyšovala nezaměstnanost Romů, kteří nedosahovali potřebného vzdělání. Více se také začaly projevovat různé extremistické skupiny. Otevřená agrese vůči Romům vedla k jejich hromadné emigraci, nejčastěji do Kanady a Velké Británie. Problematické bylo v této souvislosti i osamostatnění České republiky a s ním spojený zákon č 40/1993 Sb.,

o nabývání a pozbývání státního občanství České republiky. Kritizováno bylo zejména určování občanství podle místa narození, neboť jak už jsem napsala výše, drtivá většina Romů pocházela ze Slovenska. Občanství mohl člověk nabýt také po pěti letech pobytu na území republiky, pokud nespáchal trestný čin, což vzbudilo mezi Romy velké protesty. Někteří Romové se nepřihlásili ani ke slovenskému ani k českému občanství, což s sebou přineslo řadu závažných problémů (Romové v České republice). V roce 1993 byla v reakci na plošné umisťování romských dětí do zvláštních škol otevřena v Ostravě Církevní základní škola Přemysla Pittra. Tento zajímavý projekt představím v kapitole Vzdělávání Romů v České republice.

V roce 1997, zčásti také na základě opakovaných výzev různých zahraničních humanitárních organizací, byla poprvé vydána Zpráva o situaci romské komunity v České republice. Zprávu předložil Ing. Pavel Bratinka, ministr bez portfeje, proto je často označována jako tzv. Bratinkova zpráva. Tento počín, svým rozsahem i formou celkem revoluční, obsahoval sociologickou studii a mimo jiné také úkoly pro jednotlivá ministerstva. Zpráva upozorňovala na problémy Romů s bydlením, nezaměstnaností, diskriminací a také se vzděláváním. Vládou byla ale napoprvé vrácena k přepracování pro nekonkrétnost, nicméně zahájila každoroční tradici těchto zpráv. Také byla při Vládě České republiky zřízena Mezirezortní komise pro Romy, nyní Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, která je hlavním iniciačním a poradním orgánem vlády pro romskou problematiku. Mimo jiné se podílí na dotační politice v oblasti romské problematiky, sleduje plnění úkolů jednotlivých ministerstev, schvaluje koncepční plány, spolupodílí se na tvorbě dokumentu Koncepce romské integrace apod.

2.3 Specifika Romů aneb s čím je potřeba počítat

Pekárek, který se romskou problematikou dlouhodobě zabývá, upozorňuje na naprostou výjimečnost sociálního systému Romů. *„Jaké jsou charakteristické znaky tohoto systému? V první řadě je to rod. Jeho cena. Cena života. Vazba Romů jednoho na druhého nemá obdoby v historii lidstva“* (Pekárek, 1997, s. 36). Komunita je více než jedinec, každé rozhodování je společné. Čím větší rodina, tím lépe, protože v mnohosti je síla a štěstí. Jedinec je neschopný být sám a vykázaní z rodu je pro něho nejvyšším trestem. Kromě zásadního významu rodiny je pro Romy typické odlišné vnímání času, kdy budoucnost prostě neexistuje, pouze minulost a přítomnost, a čas se neodvozuje od ročních období. Vzhledem k historii Romů nás nepřekvapí, že pro přežití se stala klíčová schopnost umět se

vyhnout (konfliktům, pronásledování, závazkům apod.), protože setrvání na místě zvyšovalo nebezpečí, tomu byl podřízený i způsob obživy. Verbálně je však vhodné vyjadřovat souhlas a mezi svými se dorozumívat spíše gesty (Pekárek, 1997).

Pekárkovo shrnutí nepovažuji za přehnané, vychází z mnohaleté zkušenosti života v romské osadě a při pokusu o vyjádření odlišností se nelze vyhnout určité generalizaci.

Také Sekyt (2004) upozorňuje na specifika romské rodiny a její význam. V první řadě nás zaujme velikost rodin, vysoký počet dětí je ale jen počátkem, významnější je, že Romové, v porovnání s majoritní společností, označují za vlastní rodinu širší okruh vzdálených příbuzných. K nim všem je Rom povinován solidaritou, vzájemnou pomocí a stejně tak od všech tuto solidaritu a pomoc očekává. Se všemi těmito příbuznými se vždy dělí o výsledky své práce a je nemyslitelné upřednostnit před svou rodinou někoho jiného. Vědomí sounáležitosti ale zbavuje jednotlivce osobní zodpovědnosti, domnívám se také, že je to značně demotivující při pokusu o osobní vzestup. Vyšší příjem nezajistí lepší životní standard rodiny, když jsou finance distribuovány širokému příbuzenstvu. Škola zase buduje individualitu a samostatnost, každé dítě je tam samo za sebe, je motivováno k soutěžení (někdy až příliš) a osobnímu úspěchu.

Separace jednotlivých rodin mezi sebou může také působit problémy při komunitní práci, jedinci pocházející z rozdílných skupin se navzájem straní, v některých případech se štítí – odmítají přijmout jídlo, stravovat se společně apod.

Rous (2003) uvádí další specifika, na která je potřeba se připravit, například slabou vůli, což souvisí právě s nestálostí, na kterou upozorňuje Pekárek v citaci výše. Dále upozorňuje na to, že nejsou zvyklí děkovat a prosit, není to pro ně otázkou slušnosti. Palikeraf, slovo, které se z romštiny běžně překládá jako děkuji, znamená doslova udělám zpátky. Věci jsou společné, proč tedy prosit nebo děkovat. Učitelé pak tyto projevy u dětí považují za hulvátství nebo alespoň nevychovanost.

Při práci mezi Romy se mi občas stávalo, že děti byly schopné slíbit téměř cokoliv, nicméně často se tak dalo podle hesla „slibem nikoho nezarmoutíš“. Považovaly za neslušné odmítnout, případně se chtěly vyhnout konfrontaci. Názorným příkladem je také dotazníkové šetření s rodiči dětí navštěvujících základní školu, které prováděla moje kolegyně. Jedna z otázek se týkala pravidelnosti navštěvování třídních schůzek. Osmdesát procent rodičů odpovědělo na otázku „Navštěvujete třídní schůzky?“ ANO. Další možnosti odpovědi byly NE a NĚKDY. Údaj poté překvapeně srovnala se záznamy základních škol, které děti dotazovaných rodičů navštěvovaly. Na tehdy zvláštní škole byla návštěvnost třídních schůzek s menšími výkyvy kolem 10 %, na základní škole pak kolem 18 % (Sládečková, 2005). Rodiče odpověděli tak, jak považovali za správné.

K dorozumívání v romštině nestačí jen obsáhnout gramatiku a mít dostatečnou slovní zásobu. V době, kdy jsem 40 hodin týdně trávila v nízkoprahové klubovně, kde byla *úředním jazykem* romština jsem se romsky dorozumívala celkem obstojně. I tak se mi občas stávalo, že ačkoliv jsou rozuměla všem slovům, nechápala jsem smysl, ve větě jakoby chyběly základní větné členy. Součástí dorozumívání v romštině je mnohem větší míra empatie a nonverbální komunikace, než jsme například zvyklí z češtiny. Tento fenomén bylo zábavné pozorovat zejména při asocičních hrách nebo při hře typu Kufr, některé kousky byly až neuvěřitelné.

Při vzdělávání je také třeba počítat s tím, že děti nejsou zvyklé pracovat s knihami, často ani s hračkami, nemají zkušenost s denním režimem, většinou nemají doma podporu ke vzdělávání, nemají profesně pracovní vzory apod.

Velmi specifická je i výchova v romské rodině, dítě vstává, jí a spí kdy chce, dělá si, co chce. *„Ve výchovném a vzdělávacím procesu lze jen obtížně rozeznat subjekt a objekt výchovy, vše se děje jakoby mimochodem při jiných činnostech a na vnějšího neromského pozorovatele to dělá dojem, že se zde žádná výchova neuskutečňuje. O tom, že tomu tak není, svědčí především výsledky této výchovy – sami nositelé romství. Nositel romství, Rom je tak odlišný od příslušníků majority, se kterými obývá společný prostor, sleduje stejnou televizi a posílá (byť často nechtě) děti do stejných škol, že velká část majoritní společnosti je vnitřně přesvědčena, že tyto rozdíly jsou vrozené, tedy že jsou určeny na úrovni biologické“* (Sekyt, 2003, s. 435).

Problémem při dosahování vzdělání bývá také neosvojená schopnost odložit požitky, tak jak je to součástí evropské rodinné výchovy – můžeš jít ven, až budeš mít vše hotové. Dovednost odložit požitky je základem kázně a sebekázně a český vzdělávací systém to od žáků očekává (Sekyt 2004).

Sekyt (2003) upozorňuje na problematičnost koexistence těchto dvou sociálních systémů (romského a evropského), které se dlouhou dobu formovaly sice paralelně, ale často v protipozici. V jedné zemi vedle sebe může existovat více kultur, ale ne více civilizací, více občanských systémů. Je proto na majoritní společnosti, aby učinila první vstřícný krok a podporovala rozvoj romské kultury proti zakonzervování se a omezení se jen na folklór. Bude-li osobní vzestup jedince pocíťován jako ohrožení komunity, budou Romové v naší společnosti, kde je vzdělání a osobní vzestup klíčem k úspěchu, dále znevýhodněni. Nejsem kompetentní jeden nebo druhý systém hodnotit, jen upozorňuji na konflikt.

Vzhledem k rozsahu a zaměření práce musím být stručná, pokusila jsem se tedy jen zmínit témata, se kterými se nejvíce potýkáme při doučování romských dětí.

3 Vzdělávání Romů v České republice

Jak jsem už předestřela výše, od roku 1997 monitoruje situaci romské komunity v České republice vládní komise. Na každé tři roky také předkládá ministr pro lidská práva koncepci romské integrace s konkrétními adresnými úkoly pro ministerstva, úřady, školy apod. Vzdělávání je samozřejmě ústředním bodem těchto dokumentů, neboť nelze zpochybnit, že nedostačující vzdělání ovlivňuje zaměstnatelnost Romů, omezuje možnosti sociálního začlenění a znemožňuje emancipaci romské komunity vůbec. Níže se tedy pokusím dotknout některých pilířů a problémů vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

3.1 Předškolní vzdělávání

Opětovně přetřásaným problémem je otázka předškolního vzdělávání romských dětí ze znevýhodňujícího prostředí. Podle Zprávy o stavu romských komunit v České republice za rok 2009, jejíž výňatek věnující se vzdělávání je přílohou této práce, absolvuje pouze 48 % romských dětí mateřskou školu nebo přípravný ročník (Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009).

Mateřská škola

Mateřskou školu navštěvují pouze dvě pětiny znevýhodněných dětí. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (2005) upozorňuje na její nezastupitelnou roli v předcházení školní neúspěšnosti znevýhodněných dětí. Společně s prací s celou rodinou, především však s matkou dítěte, tvoří zásadní pilíř školní úspěšnosti, neboť nezáměr a nízká informovanost rodičů je spolu s finanční zátěží hlavní příčinou nepřihlášení dětí do mateřské školy. Zároveň koncepce připomíná zásadní důležitost kontroly a rozvoje řeči dítěte předškolního věku, zvláště není-li vyučovací jazyk jeho mateřštinou. Proto je navštěvování mateřské školy od tří let samozřejmě výhodnější než přípravný ročník. Nezastupitelnou roli hraje propojení spolupráce mezi mateřskou školou, základní školou, pedagogicko-psychologickou poradnou a nestátní neziskovou organizací poskytující doprovodné sociální služby, např. terénní programy apod. Na koncepční a dotační spolupráci je nutná spolupráce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva práce a sociálních věcí a Ministerstva zdravotnictví.

Přípravný ročník

„Ve školním roce 1993/94 se MŠMT ČR rozhodlo experimentálním způsobem ověřit efektivitu připravovaného opatření vzorku dvaceti pěti až třiceti tříd s deseti až patnácti žáky v různých okresech“ (Šotolová, 2008, s. 53).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poté doporučilo zakládání přípravných ročníků, které by dětem pomohly s jazykovým handicapem a se získáním užitečných sociálních návyků, dále doporučilo zakládat málopočetné vyrovnávací třídy, nabízet žákům výtvarné, pohybové a hudební kroužky, aby děti zakusily pocit úspěchu a získávaly tak pozitivní vztah ke škole. Dále doporučilo vytvářet na školách multikulturní prostředí a apelovalo na zvyšování profesní způsobilosti pedagogů (Šotolová, 2008).

Následně začaly, většinou z podnětu samotných škol, vznikat přípravné ročníky při mateřských, základních i speciálních školách po celé republice. Převážná většina žáků těchto přípravných tříd je tvořena romskými žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, v menší míře pak zdravotně znevýhodněnými dětmi. V roce 2009 navštěvovalo podle Zprávy o stavu romských komunit v České republice za rok 2009 přípravné ročníky celkem 2132 žáků na 162 základních školách. K efektivitě přípravných ročníků se také každoročně vyjadřuje výše zmíněná Zpráva o stavu romské komunity a například ve školním roce 1997/98 provedla Česká školní inspekce tématickou kontrolu zaměřenou na vzdělávání příslušníků etnických menšin. V roce 2003 na zadání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy proběhl další monitoring efektivit přípravných ročníků, v rámci kterého bylo uskutečněno šetření i na třech základních a jedné speciální škole nacházejících se v lokalitě brněnského *Bronxu*, kde byl v té době přípravný ročník zřízen. Zpráva z monitoringu hodnotí zkoumané přípravné ročníky jako efektivní vzhledem k počtu dětí nastupujících do první třídy základní školy, lepší adaptaci dětí, spolupráci rodičů a omezení negativních vlivů prostředí (Hůle, 2005).

Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a formu upřesňuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Opakovaně také výzkumy upozorňují na skutečnost, že z přípravných ročníků při mateřských a základních školách nastupuje mnohem vyšší procento žáků do první třídy základní školy než v případě přípravného ročníku při speciální škole (Šotolová, 2008). Problematice zvláštních, nyní speciálních škol, se budu ještě věnovat.

3.2 Asistent pedagoga

V reakci na vládní usnesení č. 686 z 29. října 1997 Zpráva o situaci romské komunity v České republice vznikla koncem devadesátých let pro podporu vzdělávání žáků se znevýhodněním pozice asistent pedagoga, mimo jiné proto, aby byla dána Romům možnost zapojit se do procesu vzdělávání a napomoci tak lepší komunikaci a adaptaci (Šotolová, 2008).

Vzdělání asistenta pedagoga stanoví § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Odůvodněnou žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga podá ředitel školy na orgán krajského úřadu (Šotolová, 2008).

Koncepce romské integrace na období 2010-2013, jejíž výňatek věnující se vzdělávání je přílohou této práce, upozorňuje na problém nejednotnosti činností, které asistenti na školách vykonávají, často také na malou podporu k dalšímu vzdělávání. Například kamarád, který si doplnil během vykonávání této profese vysokoškolské vzdělání, je stále odměňován jako asistent, i když nárazově i polovinu pracovní doby supluje za nepřítomné učitele.

3.3 Spádovost školy

Každá základní škola má určitou spádovou oblast, ze které je povinna přijímat žáky. Problém vzniká, pokud se škola nachází v sociálně vyloučené lokalitě. Na případu škol nacházejících se na území brněnského *Bronxu* je zcela zřetelná postupující ghettoizace a postupné snižování nároků na žáky. Původně se v lokalitě nacházela jedna zvláštní škola (později základní škola speciální) a čtyři základní školy. Ve dvou z nich postupem času převážily romské děti natolik, že musely být modifikovány výukové programy a přizpůsobeny znevýhodněným dětem. Tyto školy začaly být považovány za *romské* a tím pádem méně prestižní a nevyhledávané rodiči z majority. Naproti tomu zbývající dvě byly označovány jako prestižní, s minimálním počtem Romů. Stále zhoršující se situace (spolu s ekonomickými důvody) si nakonec vyžádala radikální řešení v podobě sloučení škol v roce 2004. Vedení prvních dvou sloučených škol se rozhodlo umístit do budovy *romské* školy první stupeň a do budovy *neromské* školy stupeň druhý. I přes intenzivní kontakt s rodiči dětí z majority se vedení školy nepodařilo tyto rodiče přesvědčit o přetrvávající kvalitě a bezpečnosti a třetina neromských dětí ze školy odešla ihned a po zahájení školního roku odcházeli další. Situaci neunesl ani pedagogický sbor – odešlo 17 z 23 vyučujících (Kašparová, Ripka, Sidorupulu Janků, 2008).

V případě sloučení druhých dvou škol, které jsou od sebe vzdáleny asi 200 m byl zvolen jiný postup. *„První rok činnosti sloučených škol zahájilo nové vedení školy razantním krokem k integraci: byly zrušeny čtyři třídy na budově Vranovská a romské děti byly zařazeny do ne-romských tříd v budově na Merhautově. Tento počin vyvolal hromadný odchod 140 ne-romských dětí. Zároveň odešly i romské děti, a to z toho důvodu, že se rodiče báli, aby na „chytřejší škole“ stíhaly. Vedení pak začalo integraci řešit citlivěji a volněji. Podle plánu mělo být do tříd na Merhautově integrováno vždy maximálně 4-5 romských dětí, což byl počet, který byli ne-romští rodiče podle zkušenosti vedení školy ochotni akceptovat“* (Kašparová, Ripka, Sidorupulu Janků, 2008, s. 19-20).

Situace se ale nadále vyostřuje a pravidelně dochází ke konfliktům, nejdříve neromští rodiče protestovali proti integraci romských dětí, později se ozvali někteří romští rodiče, že si nepřejí aby jejich děti byly umisťovány do tříd s vyšším počtem romských dětí. Neromští rodiče také např. sepsali petici proti integraci romských dětí do první třídy a dokonce požadovali, aby třída romských dětí měla školní přestávky v jiných časech než jejich děti. O této třídě natáčí Česká televize časosběrný dokument Ptáčata.

Na většině základních škol, kde je vysoké procento Romů, se řeší otázka, zda je lepší vysilovat se bojem o zachování integračního přístupu nebo raději přizpůsobit výuku i celé fungování školy dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí při snaze maximálně zachovat kvalitu výuky. Obě varianty mají své výhody i nevýhody, příznivce a odpůrce. Mnoho lidí segregaci romských dětí ve vzdělávání odsuzuje, jenže tyto školy nemají nástroj tomu zabránit. *„Rodiče si mohou svobodně zvolit, do jaké školy pošlou své děti, a jakákoli omezení vyplývající z místa bydliště jsou protizákonná. Nicméně v místech hustě obydlených Romů je výsledkem takovéto svobodné volby často ‚úprk bílých‘, kdy všechny neromské děti chodí do školy jinam, takže nejbližší školy jsou tím pádem čistě romské“* (Kovács-Cerović et al., 2007, s. 20).

Sama jsem byla svědkem, že nepomohla sebelepší materiální vybavenost školy, strategie ani intenzivní komunikace s rodiči.

Mnoho těchto škol se tedy přeměňuje na komunitní školy se kterými počítá i Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (2006). Takovéto školy nabízejí žákům po skončení výuky řadu zájmových, hudebních a tanečních kroužků, v pedagogickém sboru jsou zastoupeni asistenti pedagoga, rodičům, případně bývalým žákům nabízejí večerní kurzy pro doplnění základního vzdělání apod.

Vedle toho jsou v České republice zakládány školy přímo přizpůsobené romským žákům a studentům. Pro příklad uvedu Církevní základní školu Přemysla Pittra v Ostravě, která byla v rámci projektu založena ostravskou Charitou původně jako soukromá škola v reakci na plošné zařazování romských dětí do zvláštních škol. Cílem této školy, kde mají romští žáci 99% zastoupení, je umožnit znevýhodněným dětem dosáhnout vzdělání srovnatelného s běžnými základními školami. Pro zajímavost, tato škola jako první zaměstnala asistenta pedagoga.

V roce 1998 byla nadací Rajka Djuriče v Kolíně založena Romská střední škola sociální, na kterou v roce 2006 navázala Střední odborná škola managementu a práva s. r. o. Během třinácti let existence vzniklo dalších pět odloučených pracovišť a škola nabízí celkem osm studijních oborů. Důvodem pro vznik této školy bylo umožnit romským žákům ukončující základní školu získat maturitu na škole přizpůsobené na míru.

Za zmínku také stojí fenomén nazývaný skryté záškoláctví, který je na školách s vyšším zastoupením sociokulturně znevýhodněných žáků velmi častý. Žáci sice chodí za školu, nicméně rodiče jim zameškané hodiny omlouvají buď ze strachu z postihu, nebo jim prostě záškoláctví tolerují. Zamítavý postoj rodičů k hodnotě vzdělání také souvisí s tím, že sami děti často omlouvají z pro nás nepochopitelných příčin – např. před koncem měsíce z finančních důvodů apod.

Balvín (1995) také upozorňuje na to, že romští žáci oproti neromským ukončují třicetkrát častěji docházku v nižším než závěrečném ročníku základní školy. Propadlíci se shromažďují s nástupem puberty hlavně v 5. a 6. ročníku, kde poté dochází ke kumulaci skupinek problémových žáků.

3.4 Základní školy speciální

Dalším pozůstatkem komunistického režimu je praxe směřovat romské děti do zvláštních škol, nyní základních škol speciálních, případně praktických, které většinou vyučují podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. „*Jak vyplývá z oficiálních zdrojů, v roce 1999 bylo do zvláštních škol v České republice přeloženo nebo rovnou zapsáno zhruba 75 procent romských dětí*“ (Kovács-Cerović et al., 2007, s. 24).

Zvláštní školy byly zřízeny po první světové válce pro děti trpící mentálním nebo sociálním znevýhodněním. Některá střední učiliště nabízejí vzdělávací programy pro žáky, kteří ukončili zvláštní školu, po novelizaci školského zákona v roce 2000 bylo umožněno

přijímat absolventy zvláštní školy na střední školu, splní-li podmínky požadované pro zvolený obor vzdělání. Od roku 1995 mají možnost absolventi doplnit základní vzdělání. O zařazení dítěte do základní školy speciální rozhoduje ředitel školy se souhlasem zákonných zástupců dítěte na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Vzhledem k tomu, že rodiče romských žáků jsou často sami absolventi zvláštní školy, neřídka sami požadují umístění dětí do zvláštních škol, se kterými mají osobní zkušenost.

V roce 2000 podalo 18 českých občanů stížnost proti České republice k Evropskému soudu pro lidská práva kvůli diskriminaci při výkonu svého práva na vzdělání. Jednalo se o skupinu Romů z Ostravy, kteří byli zařazení do zvláštní školy. Soud jim v roce 2007 třinácti hlasy proti čtyřem uznal nepřímou diskriminaci a přiznal odškodné, zároveň ale velmi ocenil změny, které probíhají ve vzdělávacím systému České republiky (Rozsudek velkého senátu Soudu, 2007).

Vzhledem k tomu, že Česká republika byla často upozorňována zahraničními organizacemi na diskriminační postupy při vzdělávání romských dětí, byl systém speciálního vzdělávání změněn další novelizací školského zákona z roku 2004.

V současné době existuje základní škola speciální, na kterou navazuje praktická škola jednoletá nebo praktická škola dvouletá. Názvosloví škol je trochu roztříštěné. Vzdělávání může trvat deset ročníků a je rozděleno na první a druhý stupeň. Vyučovací hodinu je možné rozdělit na více jednotek podle individuálních schopností a potřeb žáků (Pipeková, 2010).

Na nedostatky diagnostiky romských dětí upozorňuje také Koncepce romské integrace na období 2010-2013, jejíž výňatek věnující se vzdělávání je přílohou této práce, a doporučuje přezkoumat postup a navrhnout změny a současně se zaměřit na změnu vzdělávání pedagogů a dalších pracovníků pedagogických center. V roce 2009 provedlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy analýzu diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, ze které vyplývá, že diagnostické nástroje nejsou diskriminující vůči romským dětem, jsou-li správně použity. Dochází však k chybnému využívání diagnostických metod a k mylné interpretaci výsledků diagnostiky. Proto by měla být této klíčové dovednosti věnována zvláštní pozornost při vzdělávání pedagogů.

Žáky také samozřejmě oslabuje nedostatek motivace, podpory ze strany rodiny i špatný prospěch, proto je dobré, když děti mohou zakusit úspěch např. v kroužku, který rozvíjí jejich talent.

3.5 Sekundární a terciární vzdělávání

Podle Zprávy o stavu romských komunit v České republice za rok 2009 tvoří Romové nejvýraznější podíl uchazečů o zaměstnání, kteří se chodí registrovat na úřad práce po skončení povinné školní docházky, proto je nezbytné zintenzivňovat podporu žáků především ke konci studia. Ve svém okolí nemají příliš pozitivních pracujících vzorů a registrace na úřadu práce přináší okamžitý příjem. Doma jim také chybí potřebná podpora a motivace k získání odborného vzdělání apod.

Pro středoškolské i vysokoškolské romské studenty existují stipendijní programy a neziskové organizace nabízí pomoc s přípravou na přijímací zkoušky na střední nebo vysokou školu.

3.6 Příprava pedagogů

Přípravenost pedagogických pracovníků, především jejich odborná způsobilost a připravenost na vzdělávání a výchovu dětí se specifickými vzdělávacími potřebami má klíčovou roli ve vzdělávání znevýhodněných dětí. Základním aktuálním dokumentem ve speciálním vzdělávání je Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2009), který řeší podporu žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí komplexně.

Aktuální koncepce romské integrace uvádí tyto hlavní body:

„1. zvyšovat odborné kompetence pedagogických pracovníků tak, aby byli schopni reagovat na specifické potřeby těchto dětí;

2. změnit klima na školách a zajistit otevřenost vzdělávacího systému k dětem s odlišnou kulturní a sociální zkušeností.

Vzdělávání by mělo směřovat k rozvoji kompetencí pedagogů v oblasti:

1. diagnostiky vzdělávacích potřeb žáků;

2. sestavení a realizace individuálních vzdělávacích plánů ve vztahu k jejich specifickým potřebám, vyplývajícím z odlišné kulturní a sociální zkušenosti žáků;

3. k účinné spolupráci s rodiči znevýhodněných dětí“

(Koncepce romské integrace na období 2010-2013, 2010, s. 21).

Proto je potřebné včlenit téma inkluzivního vzdělávání a základy romistiky (romská historie, kultura a základy jazyka) do rámcových vzdělávacích programů středních škol s pedagogickým zaměřením. Vysokým školám doporučuje Národní akční plán zahrnout

výše zmíněnou problematiku do studijních oborů s pedagogickým zaměřením. Velmi přínosná je také osobní zkušenost s prací s romskými dětmi, která pomůže nahlédnout do problematiky a pochopit, jaké vzdělávací praktiky vyžaduje proces bilingvního a bikulturního vzdělání.

Inkluzivní vzdělávání a výchovu dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí je rovněž potřebné začlenit do celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků v praxi stejně jako metodickou podporu a supervizi. Pro tyto potřeby vznikla Centra podpory inkluzivního vzdělávání.

Pro úplnost musím zmínit, že k demotivaci žáků přispívá i nízké očekávání pedagogů.

3.7 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání

Tento projekt Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy navazuje na úspěšný projekt Střediska integrace menšin s tím, že aktuálně je více zaměřen na metodickou podporu pedagogických pracovníků při vzdělávání zdravotně nebo sociálně znevýhodněných žáků. Inkluzivním vzděláváním je myšleno *„vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální soudržnosti, vzdělávání vycházející z uspořádání běžné školy způsobem, který naplňuje koncept rovných příležitostí a nabízí adekvátní podporu v rámci vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly s cílem maximálně rozvinout jejich vzdělávací potenciál“* (Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2009).

Projekt zahrnuje množství plánovaných aktivit, v úvodní fázi především rozpoutání odborné diskuze, tvorbu strategických dokumentů všech dotčených resortů, realizaci výzkumů, přepracování vzdělávání pedagogů, tvorbu nových didaktických materiálů a další.

4 Interakce Rom x škola

Podle Úmluvy o právech dítěte, ke které se Česká a Slovenská federativní republika připojila v roce 1991, se náš stát zavázal chránit práva všech dětí bez rozdílu rasy, barvy pleti, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců (Předpis č. 104/1991 Sb.). K základním právům obsaženým v Úmluvě o právech dítěte patří právo na vzdělání, proto bych se chtěla v této kapitole věnovat analýze vztahu českých škol k Romům a naopak, vztahu Romů k českým školám.

4.1 Vztah české školy k Romům

Nepředstavitelnou zátěž pro romské dítě již při nástupu do základní školy představuje konflikt odlišných vzorců chování, hodnotového systému, žák je tlačěn k dvojí socializaci. Matějček (2003) popisuje socializaci jako vývojový proces, kterým dítě vrůstá do své společnosti, cítí se být jejím členem, spojuje s ní svou identitu, přijímá její řád. Náhle ale dítě přichází téměř do *jiného světa* s diametrálně jinými požadavky, jinak se musí chovat doma, jinak ve škole.

„Jestliže si dítě osvojí kritéria dané kultury a bude se podle nich chovat, bude pozitivně hodnoceno svým nejbližším okolím. Co se však stane, jestliže v tomto procesu sebedefinování vstoupí do světa, který se řídí jinými hodnotami? Co se stane, jestliže novým kritériím neporozumí a jeho původní hodnoty nejsou v tomto prostředí akceptované? Formování identity je ohroženo a hrozí nebezpečí narušení vnitřní integrity osobnosti dítěte“ (Pape, 2007, s. 21).

Balvín (2004) pak upozorňuje na veliké těžkosti, které přináší nerespektování rodinné výchovy, škola se stává pro dítě trestem, proto je nutné přijímat romskou rodinnou výchovu jako východisko dalšího vzdělávacího procesu. Učitelé často neznají romskou kulturu, nezohledňují odlišný systém hodnot a rodinné výchovy a v důsledku toho mohou zraňovat či narušovat kulturní integritu dítěte a tím ho jen utvrzovat, že škola je nepřátelská instituce.

Nejistotu žáků posiluje i alarmující výsledek výzkumu postoje učitelů k Romům (Balvín, 2004) – 37 % respondentů doporučuje přijímat Romy do společnosti bez předsudků, 27 % upřednostňuje omezení porodnosti, 16 % rozptýlení a asimilaci, 20 % doporučuje vyhradit Romům samostatný prostor a 2 % dokonce vypudit za hranice. Je tedy zřejmé, že pedagogové potřebují nejen zvyšovat pedagogickou odbornost a dovednosti, ale

současně intenzivnější podporu a supervizi během praxe. Příklad učitele by měl neromské spolužáky romských žáků vést k odbourávání předsudků, ne naopak.

Sekyt (2004) poukazuje na odlišné výchozí podmínky romských dětí při zahájení školní docházky – škola automaticky počítá s obvyklými prekoncepty, s domácí přípravou, spoluprací rodičů apod. Pravda je ale taková, že rodiče většiny romských žáků dosáhli jen nízké vzdělanosti a proto nemohou svým dětem s domácí přípravou pomáhat, což znesnadňuje přístup ke vzdělání další generace. Dítě není zvyklé z domu odlišovat fikci a sny od reality, ve škole je kritizováno za vymyšlení a bujnou fantazii. Při vstupu do školy má velmi omezenou slovní zásobu, neumí používat přesné pojmy, protože doma to prostě nepotřebovalo. Jazyková výchova totiž probíhá u Romů jinak, než je obvyklé v českých neromských rodinách – komunikace je intuitivní, plná citů, dítě není opravováno a proto nezpřesňuje výslovnost, nezuzuje význam slov. Při nástupu do školy pak nerozumí učitelům. Šestileté romské dítě nezná žádný jazyk tak, aby v něm mohlo být vyučováno. Dítě také není zvyklé z domu o něco prosit, žádat o slovo, dovolovat se na toaletu, proto ho neustálé okřikování ve škole jen odradí od dalších pokusů o zapojování se do výuky.

Podle Rouse (2002) je mezi romskými žáky výrazně častější výskyt specifických poruch učení. Nepřípravenost dětí ale i systému dokazuje fakt, že v první třídě propadá 22 % žáků (Rous, 2002), proto je individuální přístup a podpora zásadní již na při nástupu dítěte do školy.

Rous (2002) upozorňuje také na nevhodný systém výuky, frontální vyučování a individuální práce je totiž pro romské děti velice nepřírozená. Rovněž staletými fixovaný způsob přenosu informací je u Romů jiný, nemají vztah k písemnému předávání, bližší jsou jim audiovizuální prostředky. Na to by měli učitelé myslet při přípravě na vyučování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

Český vzdělávací systém postrádá pružnost, výjimky nevychovává odlišně ale odsunuje na okraj (Rous, 2002). Vhodná je například inspirace alternativními školskými systémy. Sekyt (2004) například navrhuje reformovat systém českého školství tak, aby byl Romům přátelštější, zejména aby měl přiměřenější očekávání. Možností jsou menší třídy, zvýšené dotace českého jazyka, předložení pozitivních vzorů z řad Romů – neučit jen o *gádžích* a české historii, výhodou jsou také romští učitelé nebo asistenti. Potřebné je posilovat pozitivní vztah rodičů ke škole (např. kulturním vystoupením dětí).

Zvládnutí vyučovacího jazyka je zásadní, ale ne jediné, nezbytné je také připravit budoucí pedagogy na práci s dětmi z řad cizinců a minorit, jejichž zastoupení bude podle předpokládaného demografického vývoje na českých školách stoupat (Sekyt, 2004).

V letech 2001-2007 platila základní pedagogická dokumentace Modifikace vzdělávacího programu Základní škola pro specifické potřeby romských dětí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy platnost modifikace ukončilo na základě přesvědčení, že aktuální podoba vzdělávacího programu Základní škola umožňuje pružně reagovat na specifické vzdělávací potřeby romských dětí, např. prostřednictvím individuálních vzdělávacích plánů. *„Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Proto je nezbytné, aby škola při přípravě ŠVP vnímala jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci všech svých žáků a v rámci možností pružně reagovala i na jejich kulturní rozdíly“* (Věstník MŠMT ČR, 10/2007).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007) se v osmé kapitole věnuje vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, které definuje podle školského zákona. Pro úspěšné vzdělávání těchto žáků považuje za nezbytné tato opatření – *„individuální nebo skupinovou péči; přípravné třídy; pomoc asistenta pedagoga; menší počet žáků ve třídě; odpovídající metody a formy práce; specifické učebnice a materiály; pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky“* (Rámcový vzdělávací program, 2007, s. 120).

Nicméně závěrečná zpráva projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit (2006) uvádí, že do běžných základních škol dochází pouze 72 % romských dětí (pro srovnání u neromských dětí je podíl 92 %). To tedy znamená, že téměř třetina romských dětí navštěvuje základní školu mimo vzdělávací proud.

4.2 Vztah Romů k české škole

Mnoho autorů (např. Rous, 2003) se shoduje na nízkém postavení formálního vzdělávání v hodnotovém žebříčku Romů. S tím ale nesouhlasí Pape (2007), která vysvětluje, že je to z větší části reakce na generalizovanou zkušenost Romů s českou školou. Jakou důvěru může probouzet instituce, která má pouze represivní charakter? Pape (2007) pro ilustraci uvádí příběh romské dívky z Plzně, která vystudovala střední zdravotní školu a přišla žádat o místo zdravotní sestry na poliklinice na plzeňském sídlišti. Poté, co uvedla, že bydlí na ubytovně a její matka se třemi nezletilými sourozenci žije ve čtvrti

hustě obydlené Romy, označované jako Plac, byla odmítnuta. Důvodem byla obava, aby na dotyčnou polikliniku nezačali docházet Romové z Placu. Dívka nakonec skončila jako dělnice v továrně. Jakou hodnotu může mít vzdělání pro tuto dívku nebo její mladší sourozence?

Romové hledají školu, která je přátelská a kterou sami znají, což je buď speciální škola nebo škola převážně až zcela romská. To jim ale znesnadňuje další vzdělávání, nastupují na úřad práce, což je jen opět utvrzuje v tom, že škola je k ničemu, jen zabavení dětí než vyrostou. Úspěšnost ve škole nepovažují za úspěšnost v životě, v čemž je utvrzují předsudky společnosti. Mají svůj objem vzdělávání, které je ovšem pro úspěch v naší společnosti nepoužitelný (Sekyt, 2004).

Sekyt (2004) uvádí, že jen malé procento Romů by neposílalo své děti do školy, protože se obávají, že je tam naučí jen nepěkné věci – neúctu, znevažování tradic apod. Existuje však i malé procento těch, kteří jsou společensky natolik deklasováni, že jim dělá problémy dodržovat jakékoliv zákony a předpisy a o děti se prostě nestarají.

Říčan (2000) upozorňuje na historický kontext romského přístupu ke vzdělávání. Formální vzdělání jim bylo při kočování stejně jako v osadě k ničemu a během komunistické vlády bylo možné fyzickou prací vydělat více, než byl plat lékaře nebo učitele. V současnosti pak učinilo mnoho Romů osobní zkušenost, že ani vzdělání jim nezaručí přijetí do zaměstnání.

Vliv na pozici vzdělání v hodnotovém žebříčku Romů má i specifické vnímání času. Jak jsem již uvedla v podkapitole 3.2, Romové se orientují spíše na minulost a na přítomnost, které jsou pro ně jistotou. Vzdělání se ale zhodnocuje až v delším časovém horizontu, kdy přináší plody v podobě profesního uplatnění, vyššího sociálního statusu apod. Vzdělávání nutně vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti (Vágnerová, 1999).

5 Systém poskytování sociálních služeb v České republice

V této kapitole popíšeme systém poskytování sociálních služeb v České republice, jeho legislativní rámec, nároky kladené na poskytovatele služby, druhy služeb a jakým způsobem probíhá plánování a kontrola kvality sociálních služeb.

5.1 Sociální služba

Její prostřednictvím je oprávněným uživatelům zajišťována pomoc při zvyšování kvality života, případně i ochrana společnosti (Matoušek, 2003).

Cílem může být např. podpora rozvoje nebo alespoň zachování stávající soběstačnosti uživatele, jeho návrat do domácího prostředí, rozvoj schopnosti uživatele vedoucí k samostatnosti či snižování sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem života. Činnosti u jednotlivých druhů sociálních služeb vymezuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů

Legislativní norma, která stanoví okolnosti poskytování sociální služby v České republice, platná od 1. 1. 2007. Upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé situaci prostřednictvím sociálních služeb nebo příspěvku na péči. Dále stanoví podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb a předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách.

Vyhláška č. 505/2006 Sb. provádí některá ustanovení zákona o sociálních službách, např. rozsah úkonů poskytovaných v rámci jednotlivých služeb, způsob hodnocení sebepečce, maximální výši úhrad u jednotlivých služeb, hodnocení plnění standardů kvality sociálních služeb a další (mpsv.cz).

5.2 Poskytovatelé sociálních služeb

Oprávněně poskytovat sociální služby mohou za splnění podmínek stanovených zákonem územní samosprávné celky a jimi zřizované právnické osoby, další právnické osoby, fyzické osoby a ministerstvo a jím zřízené organizační složky státu.

Oprávnění poskytovat sociální službu vzniká rozhodnutím o registraci poskytovatele do registru poskytovatelů sociálních služeb, o kterém rozhoduje spádový krajský úřad. Žadatel o zařazení do registru poskytovatelů sociálních služeb musí splňovat podmínky stanovené zákonem o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb.).

5.3 Kontrola kvality sociálních služeb

Kvalita sociální služby se hodnotí podle standardů kvality sociální péče, což je soubor kritérií, jejichž prostřednictvím je definována úroveň kvality poskytování sociální služby v oblasti personálního a provozního zabezpečení sociální služby a v oblasti vztahů mezi poskytovatelem a uživateli. Plnění standardů kvality hodnotí inspekce spádového krajského úřadu případně ministerstva pomocí bodového systému.

Základní kritéria standardů jsou obsažena v příloze č. 2 vyhlášky Ministerstva práce a sociálních věcí č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.

Standardů je celkem sedmáct a jsou rozděleny do tří skupin:

Procedurální standardy

1. Cíle a způsoby poskytování služeb
2. Ochrana práv uživatelů sociální služby
3. Jednání se zájemcem o službu
4. Dohoda o poskytování služby
5. Plánování a průběh poskytování služby
6. Osobní údaje
7. Stížnosti na kvalitu nebo způsob poskytování sociální služby
8. Návaznost na další zdroje.

Personální standardy

9. Personální zajištění služeb
10. Pracovní podmínky a řízení poskytování služeb
11. Profesní rozvoj pracovníků a pracovních týmů

Provozní standardy

12. Místní a časová dostupnost služby
13. Informovanost o službě
14. Prostředí a podmínky pro poskytování služby
15. Nouzové a havarijní situace
16. Zajištění kvality služeb
17. Ekonomika

Vysoká úroveň obecnosti kritérií u jednotlivých standardů je nezbytná pro použitelnost standardů pro jakoukoliv sociální službu bez ohledu na druh, velikost či právní formu. Proto musí poskytovatel zpracovat standardy na míru svému zařízení a současně vytvořit funkční systém vedení záznamů o průběhu sociální služby (www.mpsv.cz).

5.4 Druhy sociálních služeb

Sociální služby se poskytují jako pobytové služby, ambulantní služby nebo terénní služby. Zákon o sociálních službách je rozděluje na *sociální poradenství*, *služby sociální péče* (osobní asistence, pečovatelská služba, tísňová péče, průvodcovské a předčitatelské služby, podpora samostatného bydlení, odlehčovací služby, centra denních služeb, denní a týdenní stacionáře, domovy pro osoby se zdravotním postižením, domovy pro seniory, domovy se zvláštním režimem, chráněné bydlení a sociální služby poskytované ve zdravotnických zařízeních ústavní péče) a *služby sociální prevence* (raná péče, telefonická krizová pomoc, tlumočnické služby, azylové domy, domy na půl cesty, kontaktní centra, krizová pomoc, intervenční centra, nízkoprahová denní centra, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, noclehárny, služby následné péče, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, sociálně aktivizační služby pro seniory a osoby se zdravotním postižením, sociálně terapeutické dílny, terapeutické komunity, terénní programy a sociální rehabilitace) (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

Jak popíšu v sedmé kapitole, Dětský dům Zábřdovice má registrovány tyto dvě sociální služby – nízkoprahové zařízení pro děti a mládež a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

5.5 Komunitní plánování sociálních služeb

Základním předpokladem pro efektivní poskytování sociálních služeb v určitém regionu je komunitní plánování sociálních služeb. Tato aktivita je založena na zapojení všech, jichž se sociální služba dotýká – zadavatele (např. město), poskytovatele, uživatele a veřejnosti, již není plánování sociální služby lhostejné. Plánování je založeno na vzájemném dialogu, vyjednávání a partnerství a výsledkem by měla být koncepce komunitního plánu rozvoje sociálních služeb v regionu. V rámci procesu probíhá také porovnávání stavu nabízených a poskytovaných služeb s neuspokojenými potřebami uživatelů, stanovování priorit a porovnávání potřeb s dostupnými zdroji. Sociální služby mohou být díky tomu organizovány tak, aby byly efektivně využívány lidské zdroje a zároveň uspokojeno maximální množství uživatelů.

Zástupci Dětského domu Zábřdovice se aktivně zúčastňují komunitního plánování v městě Brně od roku 2009 v pracovní skupině Romové a cizinci ohrožení sociálním vyloučením.

Praktická část

Úvod do šetření

V šesté kapitole nastíním předmět praktické části své diplomové práce, stanovím cíle a předpoklad a definuji metody výzkumu použité v praktické části.

V sedmé kapitole představím Dětský dům Zábrdovice, především systém doučování dětí ze sociálně vyloučené romské lokality. Z vlastních zkušeností a také na základě Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (2006) vykreslím situaci v lokalitě, ve které žijí děti doučované v Dětském domě Zábrdovice.

Osmá kapitola obsahuje pět případových studií dětí, které využívají nebo využívaly doučování v Dětském domě Zábrdovice.

Nakonec se pokusím shrnout a zhodnotit výsledky své práce.

6 Plán šetření

V této kapitole definuji cíle a předpoklady šetření, sledovanou skupinu dětí a jaké metody práce jsem v praktické části použila.

6.1 Cíle šetření

Cílem praktické části diplomové práce je charakterizovat systém doučování v Dětském domě Zábrdovice a pomocí sondy zjistit, zda a jaký efekt má působení mimoškolní podpory vzdělávání v Dětském domě Zábrdovice na zúčastněné žáky.

Popis metody doučování v Dětském domě Zábrdovice bude inspirací zájemcům o vzdělávání Romů, především těm, kteří mají zájem realizovat doučování. Věřím, že některé poznatky budou při zevšeobecnění v podobných podmínkách přenosné. Příběhy vybraných dětí líčí problémy se kterými se potýkají sociálně znevýhodnění žáci.

Výsledky výzkumu mohou být užitečné jako zpětná vazba pro pracovníky Dětského domu Zábrdovice, kteří doučování organizují a uskutečňují. Na základě výsledků bude možné vyhodnotit slabé a silné stránky metody doučování.

6.2 Otázky a předpoklady šetření

Při sestavování plánu tohoto výzkumu jsme si kladli otázky typu: Jak a koho ovlivňuje podpora vzdělávání v Dětském domě Zábrdovice? Co ovlivňuje výsledek tohoto působení?

Na základě těchto otázek předpokládáme, že doučování v Dětském domě Zábrdovice pozitivně působí na prospěch i školní docházku žáků.

6.3 Sledovaný vzorek

V prvním pololetí školního roku 2010/2011 se doučování v Dětském domě Zábrdovice zúčastňovalo pravidelně osmnáct dětí a několik dalších pouze příležitostně. Ve druhém pololetí dochází pravidelně čtrnáct dětí ze dvou základních škol s převahou žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Z této skupiny jsme dále vybrali pět dětí, k nimž bylo možné získat nejvíce podkladů. V popisované skupině jsou nakonec pouze dívky, což odpovídá situaci – ze čtrnácti doučovaných dětí ve druhé polovině letošního školního roku jsou pouze dva chlapci a dvanáct dívek.

6.4 Použité metody a techniky

Pro tuto práci jsem zvolila kvalitativní přístup z několika důvodů. V první řadě pro velikost zkoumané skupiny dětí, kvantitativní data by se nám v tomto případě zdála nesměrodatná. Dále proto, že jsem sama chtěla detailněji poznat metodu doučování v Dětském domě Zábrdovice, neboť během svého působení v tomto středisku jsem se věnovala jiným činnostem. Prostřednictvím výzkumu bych chtěla pojmenovat vlivy, které jsou zřejmé na první pohled, ale i vlivy skryté, které ovlivňují výsledek působení na žáky. A v neposlední řadě proto, že podle mého názoru je kvantitativních dat týkajících se vzdělávání znevýhodněných dětí dostupné dostatečné množství, na rozdíl od hloubkových kvalitativních analýz této problematiky.

Jako základní výzkumnou metodu jsem použila případovou studii, která je v literatuře definována např. jako jedna ze základních forem kvalitativního výzkumu v pedagogických a dalších společenských disciplínách. Jedná se o detailní studium jednoho nebo několika případů, jehož cílem je pochopení složitého sociálního jevu (Šeďová, Švaříček, 2007). V pedagogice se tato metoda používá především tehdy, když je potřeba získat kompletní obraz dosavadního vývoje jedince nebo ke sledování nestandardních jedinců, např. sociálně znevýhodněných žáků s cílem vysvětlit chování jedince (Musilová, 2003).

Podklady jsem získávala prostřednictvím *pozorování a rozhovorů* se zaměstnanci Dětského domu Zábrdovice, kteří se na doučování podílejí. U dětí, které absolvovaly nějaké pedagogicko-psychologické vyšetření jsem informace použila k přesnějšímu popisu výchozí situace dětí. Informace o vývoji schopností a vědomostí dětí jsem získala ze *zápisů o doučování*, které lektoři po každém doučování vyplňují.

Abych získala pohled druhé strany, navštívila jsem třídní učitele doučovaných dětí s žádostí o krátký *rozhovor*. Zajímala mě jejich informovanost o rodinných poměrech dětí, chování dětí při hodině, jejich prospěch a také zda učitelé vnímají nějaké rozdíly od doby, kdy žáci navštěvují doučování v Dětském domě Zábrdovice. Nakonec jsem se zeptala, jak hodnotí spolupráci s Dětským domem Zábrdovice a zda by chtěli ještě něco doplnit. Jejich ochotu jsem ocenila malou pozorností.

7 Dětský dům Zábřdovice

Slavnostnímu otevření Dětského domu Zábřdovice v květnu 2000 předcházela několikaletá činnost skupiny dobrovolníků mezi brněnskými Romy. Otcem myšlenky vybudovat toto centrum byl brněnský kněz Jiří Rous, který byl v roce 1999 ustanoven na faru Brno-Zábřdovice nacházející se na okraji části Brna zvané *Bronx* nebo také *Kalo foros* (romsky černé město). Záštitu nad střediskem převzalo Petrov, občanské sdružení pro práci s dětmi a mládeží brněnské diecéze, které je ale zaměřeno spíše na podporu volnočasových aktivit mnoha různých skupinek na území brněnské diecéze.

7.1 Organizace střediska

Praktická spolupráce mezi Dětským domem Zábřdovice a Petrovem probíhá jen zprostředkováním možnosti podávat žádosti o dotace. Od roku 2012 bude Dětský dům Zábřdovice pobočkou občanského sdružení Petrov, čímž se samostatnost střediska dále prohloubí. Dětský dům Zábřdovice je stavebně i organizačně propojen spíše s Římskokatolickou farností Brno-Zábřdovice – větší část zaměstnanců vykonávajících aktivity v Dětském domě Zábřdovice jsou zaměstnanci farnosti. Tato situace je někdy trochu nepřehledná, ale vyvinula se v průběhu deseti let jako optimální možnost.

Chod střediska je zajišťován finančními prostředky z rozpočtu města Brna, ministerstev a nadací. Ředitelem střediska je Mgr. et Ing. Jiří Rous, výkonnou vedoucí je Bc. Lenka Sládečková, DiS., která vede tým šesti zaměstnanců – sociálních pracovníků a pracovníků v sociálních službách. Užitečnou posilu poskytují praktikanti převážně z brněnských vyšších odborných a vysokých škol a dobrovolníci.

Od září 2010 v rámci projektu Centrum nových metod a příležitostí ve vzdělávání přibyly tři mentorky, které spolupracují s Dětským domem Zábřdovice na základě dohody o pracovní činnosti. Do projektu, který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a rozpočtem České republiky, je Dětský dům Zábřdovice zapojen spolu s několika základními školami.

„Cílem projektu je zavedení nových metod do oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a do oblasti jejich volnočasových aktivit. Nové inkluzivní metody práce vycházejí z mentoringu, který představuje účinnou a komplexní metodiku práce zaměřenou na motivaci ke vzdělávání, zaměstnanosti a uplatnění na trhu práce cílové skupiny dětí a žáků, na osvětu a s ní spojenou prevenci patologických jevů.

V rámci projektu probíhá cyklus odborného vzdělávání pedagogů partnerských škol a pracovníků Dětského domu Zábrdovice, kteří budou získané poznatky a dovednosti pod vedením projektového týmu uplatňovat v praxi, pilotně v období dvou školních roků“ (O nás, 2010).

Očekávanými pozitivními dopady projektu jsou mimo jiné rozvoj spolupráce mezi rodiči a školou a pozitivní vliv na terénní aktivity pracovníků Dětského domu Zábrdovice (O nás, 2010).

7.2 Poskytování sociálních služeb

Jak už bylo zmíněno výše, od roku 2007 má Dětský dům Zábrdovice pro potřeby zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách ve znění pozdějších předpisů registrovány dvě sociální služby: sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a nízkoprahové zařízení pro děti a mládež.

„Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje“ (Zákon č. 108/2006 Sb., § 65).

V rámci první služby probíhá dopolední klub Asaben (romsky úsměv, smích) pro předškolní děti ze sociálně slabých rodin, které by z různých důvodů jiným předškolním vzdělávacím zařízením neprošly. Program v klubu je obdobný jako v běžné mateřské škole, zvláštní důraz je kladen na individuální přístup a na úzký kontakt s rodiči dětí. Dříve do klubu také pravidelně docházel logoped, nyní spíše jen nárazově. Pracovníci klubu si většinu dětí vyzvedávají v jejich domovech a jsou tak ve velmi častém kontaktu s rodiči a mohou je podporovat ve správné péči o děti.

„Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež poskytují ambulantní, popřípadě terénní služby dětem ve věku od 6 do 26 let ohroženým společensky nežádoucími jevy. Cílem služby je zlepšit kvalitu jejich života předcházením nebo snížením sociálních a zdravotních rizik souvisejících se způsobem jejich života, umožnit jim lépe se orientovat v jejich sociálním prostředí a vytvářet podmínky k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Služba může být poskytována osobám anonymně“ (Zákon č. 108/2006 Sb., § 62).

V rámci této služby funguje v Dětském domě Zábrdovice nízkoprahové středisko s volným programem ve víceúčelovém sále, kde je možné hrát stolní tenis, stolní fotbal, poslouchat hudbu nebo se prostě jen setkat s kamarády. K dispozici je dále kulečník,

posilovna, kuchyňka pro oblíbený kroužek vaření a vybavení nabízí ještě širší sportovní využití (kola, běžky, brusle, kreslení a další). Většina těchto aktivit je stejně jako vstup do nízkoprahové klubovny přístupná pro všechny zájemce (v rámci kapacity akce), kteří neporušují pravidla zařízení (alkohol, drogy a agrese). V přílehlých místnostech probíhají pravidelné zájmové kroužky určené užším cílovým skupinám – Moudra (etický kroužek), Čtení (četba zábavným způsobem, dramatizace apod.), Sportovky, Praktika (tvořivá činnost) a příležitostně také praktikanti připraví program s výtvarnými nebo hudebními činnostmi. Jeden až dva dny v týdnu se jeden zaměstnanec věnuje terénní práci – vyhledává a navštěvuje uživatele v jejich domovech. Fakultativně jsou nabízeny také pobytové aktivity pro skupinky, které se pravidelně setkávají. Pro některé děti je to jediná příležitost výletu mimo Brno. V rámci této služby probíhá také doučování, které, jak bude popsáno dále, nabízí další možnosti aktivit.

Cílová skupina střediska je dána polohou Dětského domu Zábrodívce – leží na okraji lokality velmi hustě osídlené Romy, takže služeb střediska využívají téměř výhradně romské děti a dospívající.

7.3 Popis lokality

Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit (2006), jeden z významných výstupů projektu Ministerstva práce a sociálních věcí Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, který byl realizován společností GAC spol. s r. o. označuje okolí střediska jako lokalitu C a odhaduje podíl Romů na celkovém počtu obyvatel lokality kolem 40 %.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ve své analýze odhaduje, že 97 % Romů v lokalitě má maximálně základní vzdělání a 3 % střední bez maturity. Alarmující je také odhad nezaměstnanosti Romů v lokalitě – 95 %, což je více než desetinásobek míry nezaměstnanosti v Brně. Nevyhovující je v mnoha případech také bydlení, v některých bytech se topí ještě tuhými palivy, někde není plyn a teplá voda. Některé rodiny dokonce pobývají v prostorách domů neoprávněně.

V lokalitě se vyskytuje prostituce, prodej drog, lichva, gamblerství, narkomanie, alkoholismus a krádeže, které jsou zastoupeny nejčastěji (Mapa sociálně vyloučených a sociálním ohrožením ohrožených romských lokalit, 2006).

7.4 Organizace doučování

Již od založení Dětského domu Zábrdovice patří mezi hlavní priority podpora vzdělávání a zkvalitňování trávení volného času dětí a dospívajících z okolí smysluplnými a zároveň atraktivními aktivitami. Toto vede jednak k omezení času, který stráví na ulici, a zároveň celkově přispívá k posilování pozitivních forem jednání a ke změnám v hodnotovém žebříčku. Občas také dochází k podpoře výjimečně nadaných dětí v oblasti sportu nebo hudby.

Podpora vzdělávání vede k vyrovnanějším příležitostem uživatelů Dětského domu Zábrdovice ve srovnání s dětmi z majority. Naši uživatelé jsou ke vzdělávání rodiči často málo motivováni, většinou spíš naopak. Rodiče mají v mnoha případech jen základní vzdělání, někdy ani nedokončené a často tak doma děti slychají argumenty, že „škola je pro gádže“ a že „cikána stejně nezaměstnají“. Proto je nutná spolupráce s rodiči našich uživatelů a motivační systém.

Systém doučování se k současné podobě vyvíjel asi osm let. Tvůrci konceptu sbírali informace a inspiraci u jiných obdobných zařízení a vyzkoušeli řadu modelů, z nichž některé popíši níže.

Původně probíhalo doučování dětí přímo v rodinách, což vedlo k intenzivnímu kontaktu s rodiči dětí a lektoři tak měli dobrou možnost působit na rodiče a motivovat je k podporování dětí ve vzdělávání. Lektoři ale naráželi na velmi nevyhovující podmínky – děti si neměly většinou ani kam sednout ke stolu, neustále byly vyrušovány mladšími sourozenci, často chyběly učebnice, sešity i psací potřeby, a tak si potřebné pomůcky lektoři museli nosit sebou. Doučování tak bylo neefektivní pro děti a velmi vyčerpávající a frustrující pro lektory, většinou z řad dobrovolníků.

Někteří dobrovolníci zase zkoušeli doučovat děti přímo ve škole po skončení vyučování, ale problémem byla nestabilita skupiny doučovaných dětí – děti přicházely podle potřeby, buď když byla na obzoru nějaká hrozba (opakování ročníku), nebo naopak odměna (příslib výletu nebo věcné ceny od lektorů).

Neosvědčila se ani volná nabídka doučování ve středisku – děti přicházely mimo domluvený čas, bez pomůcek a spíš jen nárazově.

Doučování je bohužel vždy tak trochu souboj lektora s dítětem, často chybí podpora rodičů a některé děti se snaží doučování vyhnout za každou cenu.

Tvůrci konceptu stáli před výzvou – za prvé jak v dětech probudit poznávací dychtivost, což je nejen náročné a křehké, ale samo o sobě nedostačující. A za druhé jak děti

motivovat, když pro romské děti platí ještě více než pro děti z majority, že příliš vzdálené odměny, byť by byly sebelepší, nemotivují. Proto současný model doučování v Dětském domě Zábrdovice využívá propracovaný systém odměn, věcných i zážitkových, a také časté setkávání s rodiči spojené s pokusy *vtáhnout je do dění*, protože každý rodič je hrdý, když jeho dítě v něčem vyniká.

S nástupem puberty často zájem o vzdělání vyhasíná úplně, snad s tím souvisí i revolta proti *bilým*, proti kterým je směřován pubertální vzdor, romské děti necítí totiž potřebu vymezovat se vůči rodičům. Za posledních několik let byly na doučování děti z vyšších tříd spíše výjimkou. Pokud je mi známo, pouze jedna organizace pracující s Romy v Brně deklaruje doučování středoškoláků. Podporou středoškoláků se zabývá v rámci většiny krajů také občanské sdružení Slovo 21 (mimořádně organizuje i tradiční pražský festival romské hudby Khamoro), které v rámci projektu Dža dureder! (jdi dál!) nabízí přípravné kurzy pro zájemce o studium na střední nebo vysoké škole.

Co se týče vyhledávání potřebných dětí, poptávka převyšuje možnosti Dětského domu Zábrdovice. S požadavkem zařadit dítě do programu doučování přicházejí buď zákonní zástupci dětí, jejich třídní učitelé nebo se jedná o sourozence již doučovaných dětí. Se zájemcem o službu se uzavírá ústní smlouva a individuální plán uživatele sociální služby. Zákonní zástupci poskytnou písemný souhlas se zpracováním osobních údajů a pořizováním zvukových nebo obrazových záznamů. Rovněž je nezbytný písemný souhlas zákonného zástupce s každou akcí. Pro přijímání dětí do programu doučování je limitující především kapacita Dětského domu Zábrdovice. Realizátoři doučování musí často řešit etická dilemata, např. zda doučovat dítě, které rodiče ve vzdělávání nepodporují, které chodí do speciální školy, které dochází velmi nepravidelně v případě, když je očekávaný vývoj jejich vzdělávací kariéry tak pesimistický a když jsou další zájemci o službu odmítáni z kapacitních důvodů. Zároveň nelze nastavit systém tak, aby byl vyhovující pro všechny děti, některé nejsou schopné splnit ani minimální požadavky.

Na doučování se podílí tři zaměstnanci Dětského domu Zábrdovice, praktikanti, dobrovolníci a tři mentorky z projektu Centrum nových metod a příležitostí ve vzdělávání.

V minulosti se velice osvědčila spolupráce se Střediskem integrace menšin, nyní Centrem pro inkluzivní vzdělávání, jehož pedagogové a psychologové prováděli diagnostiku dětí a lektorům poskytovali odbornou podporu. Tato odborná pomoc byla opravdu nepostradatelná, neboť v mnoha případech bylo problémem přesvědčit rodiče o užitečnosti návštěvy pedagogicko-psychologické poradny. Dětem, kterým je v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována porucha učení, vypracovali jejich

učitelé individuální vzdělávací program nebo alespoň praktikovali individuální přístup – např. slovní hodnocení apod. V současné době zaměstnanci Centra pro inkluzivní vzdělávání na požádání poskytují konzultace víceméně ve svém volném čase.

Aktuálně je doučování organizováno tak, že doučující si mladší děti vyzvedávají, starší přicházejí samy. Každý lektor má skupinku 5 dětí – 4 děti samostatně vypracovávají připravené pracovní listy a s jedním lektorem pracuje individuálně (domácí úkol apod.). Každé dítě má svou složku, v níž je deníček se známkami z doučování, sešit na psaní a vypracované pracovní listy. Do dalšího sešitu se zaznamenává probíraná látka, schopnosti a chování dítěte a na co je potřebné se zaměřit.

Děti jsou motivovány systémem odměn dostupných za body, které získávají během doučování. Například jeden bod za to, že se na doučování dostaví s aktovkou (přehled o aktuální práci ve škole, sešity na domácí úkoly...), jeden bod za samotnou (aktivní) účast na doučování a jeden bod za přítomnost ve škole. Přítomnost dítěte ve škole je deklarována prezenčním archem, do kterého dítě získává od učitele razítka. Na konci každého měsíce čeká na děti s nejvíce body překvapení – kino, divadlo, muzeum, výlet, zajímavá atrakce (např. předvedení výcviku policejních nebo vodicích psů apod.). Za měsíc bez absencí ve škole jdou děti navíc do cukrárny. Na doučování navazují další volnočasové kroužky oddělené od nabídky nízkoprahové klubovny. Oblíbené jsou především Tanec a Zpěv a o prázdninách děti nacvičují muzikál. V kroužku Sociálky probírají děti různé životní situace a problémy, např. jednání na úradech, problematiku drog, prostituce, ale také vedení domácnosti, plánování rodičovství apod. V kroužku pracovně nazvaném Puberty se scházejí starší děti a plní důležitější úkoly, např. chystají program pro menší, probírají dospělejší témata apod. Za body si poté mohou nakoupit věcné odměny – např. pero stojí 20 bodů, malé fixy 30 bodů, střední fixy 40 bodů, za 50 bodů jsou střední pastelky nebo kroužítka, za 80 bodů pouzdro apod. Děti se tak učí plánovat do budoucna a mají možnost se podílet na získávání chybějících pomůcek do školy. Pro dítě je motivující i to, když vidí výsledky svého snažení ve škole – povedené písemné zkoušení, zlepšení klasifikace apod.

Velký význam při doučování má samotný vztah lektora s dítětem, proto se vedoucí střediska řídí při plánování doučování zásadou, aby se u každého dítěte vystřídal maximálně tři lektoři, aby měly děti stabilní podmínky a práce lépe navazovala. Lektoři usilují o důvěru ze strany dětí, vyptávají se, jak se mělo ve škole, co mu nešlo, aby se dítě nebálo říct čemu nerozumí. Je také nutné opakovaně ověřovat, zda dítě pochopilo zadání úkolu – často se stane, že dítě pochopí zadání jen částečně nebo špatně a zkazí potom písemku z látky, kterou umělo. Učivo se probírá od základů, je nutné počítat s menšími

prekoncepty, než je obvyklé. Samozřejmostí je na konci doučování vše zopakovat a znovu ověřit, zda dítě látku opravdu pochopilo.

Během doučování je nezbytné střídat metody učení, dopředu připravit pracovní listy a didaktické hry, např. počítání s knoflíky, spojování obrázku s větou, upravená verze soutěže Milionář apod. Během hodiny je nutné improvizovat a přizpůsobovat se podle kondice a nálady dětí. Informace o domácích úkolech, připravovaných písemných zkoušeních apod. musí předávat dítě, výhodou je přítomnost spolužáků.

Ráda bych zde uvedla zkušenost slovenského učitele Jána Sajka ze Základní školy Jarovnice na Slovensku, který shrnul své několikaleté zkušenosti s výukou romských žáků do šesti bodů:

„1. Využívať pri výuke čo najviac aktivít, kde se spája zrakový kontakt a verbálny prejav (slovo – obraz).

2. Prizpôbiť sa úrovni dieťaťa a postupne nároky naň zvyšovať.

3. Komunikovať, komunikovať, komunikovať.

4. Dávať jednoduché a srozumiteľné príkazy.

5. Pracovať s čo najmenším možným počtom žiakov.

6. Častejšie používať pochvalu a povzbudenie“

(Sajko, 1993, s. 34).

Nezbytně nutná je také spolupráce s učiteli dětí. Vedoucí doučování se s každým alespoň jednou týdně setkává a konzultuje s ním aktuální situaci. Učitel předává lektorovi potřebné informace o prospěchu, absenci, probírané látce a problémech. Většina učitelů ochotně spolupracuje a oceňuje přínos doučování. Pro upevňování dobrých vztahů jsou učitelé pozváni i na tradiční oslavu konce školního roku, které se zúčastňují všichni lektoři z řad zaměstnanců, dobrovolníků i praktikantů. Děti se sejdou ve středisku již předchozí večer na připravený zábavný program se spoustou překvapení a přespí do druhého dne, kdy se k nim připojí i jejich učitelé a všichni lektoři a tentokrát mají připravený program zase děti.

Někteří lidé z jiné neziskové organizace, která pracuje s Romy, nám vyčítali, že spoluprací s učiteli nabouráváme důvěru dětí, nicméně Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti (2006) upozorňuje na nezbytnost intenzivní komunikace mezi učiteli a doučovateli, protože jen tak je možné udržet návaznost. Jsem přesvědčena, že je potřeba pomáhat romským dětem objevovat, že škola není jen nepřátelská *gadžovská* instituce.

7.5 Specifika při doučování dětí ze sociokulturně vyloučených romských lokalit

Důležité je lektory dopředu připravit na specifika romského dítěte a to nejen v oblasti rodinného zázemí a odlišného chování a prožívání. Lektor by se měl také sám dále vzdělávat – jaké jsou nové pedagogické metody a postupy, jaké poruchy učení se mohou u dětí vyskytnout, jak je možné těmto poruchám předcházet a jaké komplikace dětem způsobuje neznalost vyučovacího jazyka a používání romského etnolektu češtiny. Obšírně se touto problematikou zabývala například Doc. PhDr. Milena Hübschmannová, Csc., zakladatelka české romistiky ve své knize *Šaj pes dovakeras (Můžeme se domluvit)*, kde např. upozorňuje na to, že prarodiče romských dětí, které aktuálně navštěvují základní školy, dovedli lépe romsky než slovensky, nebo dokonce česky. Většina romských žáků se ještě nyní dorozumívá spíše etnolektem, což je „*neustálená forma ne-vlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy, jazyka vlastního, prvního. Kalkují, to znamená přenášejí, se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny tedy je česká fonetika poznamenaná romskou výslovností*“ (Hübschmannová, 1993, s. 67).

Dále upřesňuje, že odlišnosti jsou jednak fonetické, významové, ale také gramatické. V oblasti fonetické je zajímavé upozornit na používání přídechových hlásek v romštině. To působí problémy především neromům, kteří se učí romsky. Záměna přídechové a nepřídechové hlásky výrazně mění význam slov. Romům zase dělá problémy přizpůsobit délky samohlásek, přízvuk a intonaci, což bývá neromy často parodováno. Romština nemá písmeno „ř“, proto ho některé děti nerozeznávají od ž a zaměňují ho i v písemném projevu. Problémy jsou také se správným používáním „ty/ti, dy/di, ny/ni, ě“ apod.

V oblasti gramatické je situace ještě komplikovanější. Romština má sice zpracovanou gramatiku, používá se ale mnoho dialektů a velké množství slov je přejato z jazyků zemí, kterými Romové putovali. Romština má například osm pádů, „*romské předložky se váží, až*

na dvě výjimky, k nominativu a za určitých okolností k lokativu. Ablativ a instrumentál jsou pády bezpředložkové. Předložka ‚s, se‘ v romštině není. Vyjadřuje ji prostý instrumentál. Ostatní předložky mají odlišná významová pole a odlišné využití“ (Hübschmannová, 1993, s. 72). Proto činí Romům, stejně jako všem, kteří si osvojují cizí jazyk, problémy správné skloňování a používání předložek, např. je běžné vyjádření „jsem od tebe starší“ apod.

Další zvláštností romštiny je existence pouze dvou rodů – nezná neutrum, proto nás nemohou překvapit chyby jako ten slunce, ten město, ta oko apod. Vzhledem ke způsobu vyjádření v romštině dělá dětem problémy, že jsou např. dvě jablka, ale pět jablek.

Stejně jako v každém jazyce nemusí mít slovo pouze jeden význam a není vždy snadné použít v překladu ten správný. Občas tak dochází k záměnám, z nichž některé nám jsou více či méně pochopitelné a při dorozumívání v cizí řeči se jich také dopouštíme. Například „kam a kde“ vyjadřuje romština stejným slovem. Stejný výraz je i pro slovo včera a zítra – není tedy výjimkou věta „Byls zítra tu?“ Podobně přinést/přivést – „přinesla jsem malého do školky“ apod.

Jak uvádí Říčan (1993), Romové se česky učili od těch, kteří s nimi byli ochotní mluvit, tedy od těch na spodních stupních společenského žebříčku. Samozřejmě tedy přejali i všechny vulgarity, aniž by je vždy chápali. V praxi jsem potom například zažila situaci, kdy žákyně třetí třídy nechápala proč dostala poznámku od své třídní učitelky za vulgárnost. Paní učitelka se jí pokoušela, pravděpodobně již delší dobu neúspěšně, vysvětlit nějaký příklad v matematice. Dívce už bylo učitelky líto a cítila se trapně, proto chtěla paní učitelce říci, aby toho nechala, že to stejně nemá cenu a použila na to slova, která byla doma běžná.

Romština také nepoužívá nadřazená slova jako třeba ovoce, zelenina, rodiče apod. Pochopitelné jsou i problémy s vyjmenovanými slovy, která jsou oříškem i pro česky mluvící děti. Pro špatné porozumění vyučovacímu jazyku, který není jejich mateřským, dochází k častým chybám v odvozených slovech. Naprosté nepochopení se projeví chybami typu „klýč“ od slova „zamykat“ apod. A význam slov jako nachomýtnout se, slynout, vlys, pýřit se asi někdy uniká i dětem z řad majority.

Vzhledem k minimální slovní zásobě je obvykle velmi časté i nepochopení čteného textu. Uvedla jsem jen několik příkladů, myslím si, že každý, kdo se zkoušel dorozumívat ne-vlastním jazykem zná podobné peripetie.

7.6 Metodika doučování v Dětském domě Zábrdovice

Metodika Dětského domu Zábrdovice, kterou vypracovala vedoucí Bc. Lenka Sládečková, DiS. se zaměřuje na další očekávané problémy – děti bez podnětného prostředí mají problémy v prvouce (dny v týdnu, měsíce, zvířata a jejich mláďata, rodinní příslušníci apod.). Pro děti, které často ani nevyjely z města je nepředstavitelné, jak velká je naše republika a že má nějaké sousedy, natož existence planet apod. Metodika upozorňuje také na problémy s předčíselnými představami a časovými představami (ráno, poledne, odpoledne apod.). Metodika také stanoví kurikulum, které by dítě mělo během jednotlivých ročníků zvládnout.

8 Případové studie

8.1 Dívka 1

Osm let, navštěvuje druhou třídu na základní škole s vyšším zastoupením dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Rodinná anamnéza

Má oba rodiče, ale zdá se, že se otec s matkou formálně rozešli – jak říká sama dívka, táta a máma měli rozvod, táta teď bydlí pryč, údajně také kvůli problémům s drogami. Otec je nezaměstnaný, matka je na mateřské dovolené s mladším sourozencem. Dívka má staršího bratra (devět let), mladší sestry (šest a dva roky) a mladšího bratra (čtyři roky). Kromě toho se její matka stará ještě o čtyřletou dívčinu sestřenicí, kterou má svěřenou do péče. Matka je poloviční Romka (má neromskou matku), otec je Rom. Všechny děti žijí s matkou a s matčinou tchyní v docela prostorném bytě (2+1) zchátralého pavlačového domu na ulici Cejl, která tvoří hlavní centrum této vyloučené lokality.

O prázdninách občas navštěvuje příbuzné v Čechách, má blízký vztah především s babičkou z matčiny strany. Babička z otcovy strany, která s nimi žije ve společné domácnosti, na děti hodně křičí. Matka dětí se tchyně bojí, jedná se o rodinu citelně postiženou sociálním vyloučením.

Spolupráce matky s lektory doučování má velké výkyvy, děti ve vzdělávání spíše nepodporuje.

Osobní anamnéza

S rodinou jsme v kontaktu od dívčinych tří let, od kdy navštěvovala klub Asaben, později se přidala ještě její sestra. V rodině se mluví romsky i česky, na romské dítě měla a má docela slušnou slovní zásobu, větší problémy jí nedělá užívat v řeči ve správných tvarech slov.

Je to živé a tvrdohlavé dítě s výbuchy vzteku. V klubu Asaben bývala někdy těžce zvladatelná, ale zklidňuje se. Podle názorů jedné lektorky z Dětského domu Zábřovice by při vhodném vedení s ní nebyly velké problémy, při střídání činností a zapojení dívky do rozhodování o programu doučování se dokáže soustředit i dvě hodiny. Má velkou fantazii, chápe slovní humor, dá se s ní pracovat velmi snadno, ale nesmí se na ni jít násilím – „to se zasekne a už s ní nic nehne“. Jiná lektorka se vyjádřila odlišně – je velmi těžké ji

motivovat a zaujmout. V letošním roce ve škole narazila na novou třídní učitelku, která ji před ostatními spolužáky ponižuje, například ji před celou třídou prohlíží vlasy kvůli všim, vyčítá ji oblečení, nevhodné pomůcky apod. Velmi často jí píše poznámky za vyrušování, v letošním roce došlo ke zhoršení prospěchu, známky má většinou dobré nebo dostatečné.

Matka se o děti stará jak jí síly stačí, ale je málo důsledná, když si dívka postaví hlavu, tak s ní nic nesvede, autoritou je pro ni spíše otec. Dívka ne moc snadno navazuje přátelské vztahy, je to takový samorost, ráda se předvádí a vytahuje, působí ale dojemem šťastného dítěte.

Rodiče nechtějí navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, což je škoda, diagnostika poruch učení by umožnila požadovat ve škole individuální vzdělávací plán. Pro potřeby Dětského domu Zábřovice proběhlo vyšetření speciálním pedagogem. Dívka působila uvolněným dojemem, ale byla velmi rozptýlená a vykazovala známky ADHD (hyperaktivita s poruchami pozornosti). Úroveň verbálních schopností byla v pásmu průměru, oslabeno je kvantitativní uvažování, což je do značné míry spíše důsledkem nepozornosti a neznalostí pojmů. Úroveň krátkodobé paměti byla také oslabena, ale dlouhodobá paměť je na dobré úrovni, což poukazuje na sníženou schopnost koncentrace a pozornosti. Kromě toho dívka trpí nízkým sebevědomím, zčásti pro neúspěchy ve škole a zčásti pro nízký sociálně-ekonomický status, v kolektivu bývá konfliktní.

Doučování využívala v letošním školním roce téměř pravidelně dvakrát týdně, nejčastěji se jednalo o matematiku, český jazyk, čtení a angličtinu. U hodnocení chování během jednotlivých setkání při doučování se střídají pochvaly s kritikou. Působí to trochu dojemem, že u různých lektorů se dívka chová různě – pozitivněji reaguje na pozitivní motivaci a pochvaly, při kárání se situace zhoršuje.

Do individuálního plánu uživatele uvedla, že si chce hrát a tancovat a chodit na výlety. Zúčastňuje se hudebního a tanečního kroužku.

Názor třídní učitelky

Třídní učitelka považuje dívku za problematickou, učí ji jen v tomto ročníku, příští rok třídu předává jiné učitelce. Dívčinu matku vídá jen občas, protože se třídních schůzek nezúčastňuje, rodinu označila jako velmi nepřizpůsobivou, matka je nespolehlivá, neplní slíbené dohody. O dívce se vyjádřila, že je nevzdělavatelná, doslova „dítě z pralesa“, ve vyučování neustále vyrušuje a provokuje, napomínání ani poznámky nepomáhají. Také si stěžovala na vysoké absence.

Doučování považuje za ztrátu času a peněz, což myslela nejen doučování žákyně, ale doučování jako takové. Je toho názoru, že doučování v Dětském domě Zábrdovice přispívá ke zvyšování nesamostatnosti Romů, neboť děti u nás mají vše zadarmo místo toho, aby se do školy připravovaly doma.

8.2 Dívka 2

Osm let, chodí do druhé třídy základní školy s převahou žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Rodinná anamnéza

Je spolu s bratrem (sedm let) a sestrou (pět let) svěřena do péče babičky z matčiny strany, která se o ně stará sama. Bratr navštěvuje první třídu stejné základní školy jako dívka, mladší sestra je na této škole v přípravném ročníku.

Otec děti nenavštěvuje, matka jen příležitostně, údajně je závislá na návykových látkách. Rodiče se rozešli a oba mají nové partnery. Babička se snaží najít si práci, ale nedaří se jí to v kombinaci s péčí o děti. Žijí v jednopokojovém bytě na ulici Cejl. Doučování oceňuje a ochotně spolupracuje, zajímá se o výsledky a pokroky dětí, během spolupráce se výrazně snížily školní absence u všech tří dětí.

Osobní anamnéza

Doučování se zúčastňuje druhým rokem, kdy si ji spolu s dalšími dvěma sourozenci přivezla babička z otcovy strany z dětského domova. V domově bývaly střídavě vřdycky na několik měsíců, naposled tři čtvrtě roku.

Dívka je nadmíru mazlivá, po každém dospělém vyžadovala blízký fyzický kontakt, postupně se to ale upravuje. Je veselá a velmi vděčná za každý projev přízně. Ve třídě se spolužáky většinou vychází bez větších problémů. Na doučování v Dětském domě Zábrdovice je aktivní, velkou motivací jsou pro ni věcné odměny i výlety, také jí zvyšuje sebevědomí zlepšený školní prospěch. Nyní dostává nejčastěji chvalitebné známky.

Do první třídy nastoupila ještě v domově, kde předtím navštěvovala necelý rok také mateřskou školu. Má vadu výslovnosti, zpočátku byl problém jí při doučování vůbec rozumět. Minulý rok byl počátek velmi namáhavý, nemohla se naučit slabiky – ale teď už se moc nevymyká, pěkně čte. Má také velkou slovní zásobu, tvoří dobře české věty. Babička s dětmi mluví doma česky.

Doučování se téměř výhradně týkalo českého jazyka, čtení a matematiky. Zápisy o doučování na mě také působí dojmem, že se u různých lektorů různě chová. Pochvaly se střídají s kritikou za nepozornost a hubatost. Opakovaně se ale objevuje informace, že při individuálním doučování s ní není problém, naopak je-li ve skupině, i malé, předvádí se a nesoustředí se.

Vstupní logopedická prohlídka březen 2010

Zřejmé problémy s tvorbou některých hlásek (L, C, S, Z, Č, Š, Ž, R, Ř), aktivní i pasivní slovní zásoba je přiměřená. Zaměňuje nad a pod, doprava a doleva. Má špatný skus, vzhledem k finanční situaci rodiny není ortodontické řešení reálné, logopedickou péči převzal pedagog Dětského domu Zábrdovice.

Názor třídní učitelky

Třídní učitelka učí dívku již druhým rokem. S rodinnou situací rodiny je dobře obeznámená, spolupráci s babičkou hodnotí v rámci možností jako přijatelnou. Dívka se ve škole chová podobně jako při doučování – po menší motivaci je pracovitá a snaží se. Občas se předvádí před spolužáky, ale jinak s ní nejsou větší kázeňské problémy. Během spolupráce s Dětským domem Zábrdovice se zlepšil prospěch i snížily absence. Doučování tedy považuje za přínosné a zúčastnila se společné akce na oslavu blížícího se závěru školního roku.

8.3 Dívka 3

Devět let, navštěvuje třetí třídu základní školy s převážným podílem žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Rodinná anamnéza

Bydlí s matkou a dalšími třemi sourozenci (bratry osm a pět let, sestra dva roky) v bytě 2+1, otec je ve výkonu trestu, matka je na mateřské dovolené. Vzhledem k tomu, že

nájemcem bytu je otec dětí, nemá matka právo získat příspěvek na bydlení, nájem tedy platí tchán s tchyní. Pro matku je problém rodinu finančně zabezpečit. Na návrh možného řešení nevyhovující situace reagovala tak, že „nemá peníze na právníky a že se stejně manžel v červenci vrátí“.

Osobní anamnéza

Na doučování dochází druhým rokem, spolu s ní se ho účastní mladší bratr, další bratr navštěvuje klub Asaben. Podle informací od matky navštěvovala dívka přípravný ročník na škole, na kterou pak nastoupila.

Do individuálního plánu uživatele dívka uvedla, že se chce „naučit matiku a ještě psaní a číst“. V rámci doučování navštěvuje také výtvarný a taneční kroužek. Tanec ji velmi baví, možnost vystoupení s folklórním souborem ji motivuje k většímu úsilí ve škole i při doučování

Při doučování, kterého se zúčastňovala pravidelně dvakrát až třikrát týdně, se nejčastěji procvičoval český jazyk a matematika. Látku jí většinou stačí jen zopakovat, nemívá větší problémy se zvládnutím učiva. Kromě několika výjimek je v zápisech o doučování lektory velmi chválena za aktivní účast, snahu a pracovitost. Jedná se o velmi snaživé a přátelské dítě, ráda se setkává s kamarády, v kolektivu je oblíbená. Má velmi blízký vztah se svými sourozenci. S lektory navazuje přátelský vztah celkem rychle a bez problémů.

Zpočátku měla problémy s porozuměním při čtení textu, doma mluví převážně romsky, situace se ale zlepšuje. V matematice nemá větší problémy, v ostatních předmětech také zatím látku zvládá.

Vstupní logopedická prohlídka říjen 2009

Aktivní i pasivní slovní zásoba je na spodní hranici, ale ještě přiměřená, vyslovování jednotlivých hlásek je dobré, ale má občas potíže ve spontánní řeči – je neobratná ve výslovnosti. Předána do péče pedagoga Dětského domu Zábrdovice.

Názor třídní učitelky

Třídní učitelka zná rodinnou situaci žákyně, matka na třídní schůzky příliš nedochází, ale potkávají se nepravidelně před doučováním. V hodinách je dívka snaživá a aktivní, výrazněji nevyrušuje. Občas nemá všechny potřebné pomůcky, ale po výzvě matka většinou problém vyřeší. Během spolupráce s Dětským domem Zábrdovice se zlepšila připravenost dívky na výuku, doučování domluvila právě třídní učitelka díky zkušenosti

s jinými žáky ze své třídy. Dívce se snížil počet zameškaných hodin a zlepšil školní prospěch, většinou dostává chvalitebné nebo výborné známky. Třídní učitelka tedy hodnotí přínos doučování kladně, líbí se jí systém spolupráce, pravidelně se zúčastňuje společných akcí.

8.4 Dívka 4

Devět roků, žákyně třetí třídy základní školy s většinovým zastoupením žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.

Rodinná anamnéza

Žije v domácnosti s matkou, otcem, dvěma bratry (dvanáct a osm let) a starší sestrou (třináct roků). Mladší bratr už měl chodit dva roky do školy, ale měl dvakrát odklad školní docházky, v letošním roce navštěvoval přípravný ročník, ale ani to se příliš nedařilo. Předtím dva roky docházel do klubu Asaben, trpí blíže nespecifikovanou poruchou chování. Dle učitelky z klubu by se mohlo jednat o Aspergerův syndrom – určitou formu autismu, v září má nastoupit do základní školy speciální.

Rodiče nepracují, pouze otec příležitostně bez uzavření pracovní smlouvy u stavebních firem. Asi rok a půl byl z nezjištěných důvodů ve výkonu trestu. Rodiče se o děti příliš nestarají, nikdy nezjišťovali kam děti odvádíme a kdy se vrátí, někdy ani nebyli doma, když jsme je přivedli zpět. Děti se dost staraly samy o sebe, starší o mladší. Starší sourozenci kouří od nízkého věku, do školy moc nechodí a na doučování je to také nebavilo. Nevyhovoval jim ani kolektiv doučovaných dětí, ostatní se jim posmívají, že jsou „degeši a špíny“. Většina příbuzných trpí závislostí na omamných látkách.

Rodina donedávna bydlela na ulici Plynárenská, ale údajně kvůli velmi vysokým dluhům na nájemném byli vystěhováni. Nastěhovali se do soukromé ubytovny v městské části Brno-Židenice, která je mediálně nechvalně známá. Majitel vypíná teplou vodu, plyn k vařiči, rodina nemá finance ani na použití prádelny, a proto hledají nový domov. Vzhledem k předchozím dluhům je to ale velmi problematické.

Jedná se o rodinu asi nejmarkantněji zasaženou sociálním vyloučením.

Osobní anamnéza

Dívka před pěti lety začala docházet do klubu Asaben a při nástupu do základní školy také na doučování a některé volnočasové kroužky. Jak jsem napsala výše, má problémy v kolektivu, ostatní děti ji nadávají pro její chování a také „černá opice“ – má velmi tmavou pleť. Občas reagovala na posmívání fyzickou agresí.

Dívka se projevuje jako velmi tvrdohlavá, neukázněná, někdy nezvladatelná. V klubu Asaben byla nutná pravidelnost a železná důslednost, často to obřečela nebo se urazila, muselo se s ní zacházet diplomaticky. Když se ale naučila pravidla, bylo její chování v únosných mezích. Pokud se jí podařilo zaujmout, dokázala vydržet i dlouho v klidu, o vše se zajímala. Ráda a docela pěkně zpívala, se čtením byly zpočátku problémy, četla si dopředu potichu a pak nahlas, ale odnaučila se to. Nyní čte docela pěkně a s porozuměním. Matematika jí jde lépe než český jazyk, má také problémy s úpravou písma. Docela pěkně kreslí a je pohybově nadaná.

Během docházky na doučování byl někdy problém přesvědčit ji, aby s lektorem šla. Často se jí nechtělo, rozhodovala se podle toho, který lektor ji přišel vyzvednout. Matka na ni někdy i křičela, jindy řekla, že se jí nechce, a pak dívka nemusela. Dívka ale bývala jindy velmi sdílná, povídala si cestou na doučování o přírodě – vše ji zajímalo, škole – co spolužáci a jak má vycházet s kamarády.

Učila se ale dost nerada, lektori ji museli dlouho přemlouvat a motivovat, trvalo, než se začala soustředit. Po úspěšné motivaci, byla schopná se učit i dvě a půl hodiny, byla veselá a srdečná, jen bylo nutné prokládat psychickou námahu fyzickým odreagováním se, jinak byla nervózní.

Rodiče nechtějí navštívit pedagogickou-psychologickou poradnu, nepovažují to za důležité, proto ji třídní učitelka nemůže před spolužáky zvýhodňovat. Pro potřeby Dětského domu Zábrdovice proběhlo vyšetření speciálním pedagogem. Také u této dívky byl diagnostikován syndrom ADHD, hyperaktivita s poruchou pozornosti. Velmi pravděpodobné jsou i poruchy učení, zejména dysgrafie – specifická porucha písemného projevu. Mezi hlavními závěry vyšetření bylo doporučení prokládat učení fyzickou aktivitou na odreagování.

Dívka často nešla do školy z důvodu zaspání, případně proto že spala u babičky nebo proto, že měla vši. Matka ji vše omluvila. Na doučování docházela nepravidelně, průměrně jednou až dvakrát týdně, proto byla většinou bez odměn, a tak ji to ani příliš nemotivovalo k většímu úsilí. Nejsilnějším motivačním prvkem byl taneční kroužek s možností veřejného vystoupení a také osoba jednoho lektora, který ji pravidelně doučoval.

V druhém pololetí školního roku musela být s rodinou ukončena spolupráce z důvodu přestěhování rodiny do odlehlější části Brna, rodiče dívku odmítli na doučování vodit a pro zaměstnance Dětského domu Zábřdovice bylo časově neúnosné ji vyzvedávat.

Vstupní logopedická prohlídka listopad 2009

Z výsledku vyšetření vyplývá, že má dívka přijatelnou aktivní i pasivní slovní zásobu. Hlávky vyvozuje správně, ale má špatný skus, kvůli velké mezizubní mezeře má problémy s tvorbou sykavek. Špatně rozlišuje vpravo a vlevo. Zůstává v péči logopeda, cvičení prováděl pedagog Dětského domu Zábřdovice.

Názor třídní učitelky

Třídní učitelka učí dívku druhým rokem, rodiče nedochází na třídní schůzky, s matkou se potkala asi jen dvakrát. Na pokyny v žákovské knížce také nereagují. Ocenila by, kdyby žákyně začala docházet do pedagogicko-psychologické poradny, předpokládá kombinované specifické poruchy učení.

V hodině je dívka roztěkaná, velmi vyrušuje, vybíhá z lavice, nenosí potřebné pomůcky. V kolektivu patří mezi outsidersy, spolužáky verbálně napadá, často se předvádí. Učitelka ji označila jako hygienicky a sociálně zanedbanou. Od ukončení spolupráce s Dětským domem Zábřdovice se dívce zhoršil kvalifikační prospěch, dívka má teď nejčastěji dobré a dostatečné. Jinak učitelka přínos doučování oceňuje, v její třídě je ještě jeden žák doučovaný v Dětském domě Zábřdovice. Třídní se obává o vývoj školní kariéry dívky po ukončení spolupráce s Dětským domem Zábřdovice.

8.5 Dívka 5

Dvanáct let, navštěvuje pátou třídu základní školy s výrazným podílem žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Rodinná anamnéza

Otec nedávno zemřel, předtím se dlouhodobě léčil v psychiatrické léčebně. I když nebyla dívka s otcem v častém kontaktu, jeho ztrátu nesla špatně. Dívka pochází ze čtyř sourozenců, žije v bytě 1+1 s matkou, bratrem (patnáct let) a příležitostně také s matčíným druhem. Matka pracuje, podporuje dívku ve vzdělání (téměř žádné absence), ale jinak je ve výchově velmi tolerantní – dívka kouří a požívá více privilegií dospělých, citelně ji chybí mužská autorita.

Osobní anamnéza

Dívka se doučuje třetím rokem, na počátku spolupráce propadala ze dvou předmětů, na poslední vysvědčení měla pouze jednu trojku.

Jako osobní cíl v individuálním plánu uživatele si stanovila „abych měla dobré známky“. Na doučování dochází celkem pravidelně čtyřikrát týdně, kromě toho navštěvuje výtvarný a taneční kroužek a kroužek vaření. Nejčastěji se procvičoval český jazyk, matematika, vlastivěda a přírodověda. Lektoři opakovaně upozorňují na její předvádění se, oceňují ale spolupráci při péči o mladší děti.

Dívka patří mezi nejstarší doučované děti, má velikou potřebu vědět, že je užitečná. Počínající pubertě se musí přizpůsobovat i program na doučování a její zapojení do procesu doučování ostatních dětí. Je velmi vděčná za každou pochvalu, možnost „být úspěšnou a užitečnou“ ji zvýšilo sebevědomí.

Dívka je kvůli problémům ve škole v péči kurátorky pro děti a mládež, na její doporučení je zařazena do sociálního programu 5P v jedné brněnské neziskové organizaci, která tento program realizuje v rámci sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. Program je inspirován americkým projektem Big Brothers, Big Sisters, který je založený na dlouhodobé pomoci potřebným dětem. Jde o volnočasovou aktivitu, kdy se jednou týdně setkává proškolený dobrovolník s konkrétním dítětem. 5P označuje podporu, přátelství, prevenci, péči a pomoc.

Názor třídní učitelky

Učitelka si stěžuje na chování dívky ve škole, je drzá a vyrušuje, situace se ale mírně zlepšuje. Velmi oceňuje výrazné zlepšení školního prospěchu a omezení absencí.

Dívka má ve škole opakovaně kázeňské problémy, je drzá na učitele, lže a neplní pokyny vyučujících. Několikrát byla přistižena s cigaretou a třídní učitelka ji podezřívá ze záškoláctví, matka jí ale vše omluvila.

Učitelka s Dětským domem Zábřdovice spolupracuje již několik let, na doučování docházel i jiný žák z její předchozí třídy.

9 Shrnutí praktické části

Předpoklad, že doučování pozitivně působí na prospěch i docházku, se potvrdil. Kromě dívky 1 se všem doučovaným dětem zlepšil školní prospěch a většinou také docházka do školy.

U dívky 1 zůstává otázkou, jak by její vzdělávací kariéra probíhala bez doučování v Dětském domě Zábrdovice. V předchozím školním roce měla až o dva stupně lepší známky než nyní. Zhoršení lze připsat jednak zvyšování nároků ve škole, evidentně ale také osobnosti třídní učitelky. Podle zdrojů ze školy, kterou dívka 1 navštěvuje, se jedná o pedagožku, která po propuštění z bývalého působiště přijala místo na škole s vysokým počtem znevýhodněných žáků. Sama toto rozhodnutí nyní považuje za omyl a po skončení školního roku odchází ze vzdělávacího sektoru. Předpokládaný vývoj školní kariéry u dívky 1 není optimistický, chybí podpora rodiny a i doučování v Dětském domě Zábrdovice je nastaveno pro tuto dívku příliš náročně.

Podobná situace je také u dívky 4 s tím rozdílem, že třídní učitelka této dívky má přiměřenější očekávání od dívky i jejích rodičů a se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků má několikaleté zkušenosti. Pokud se rodičům podaří získat bydlení blíže k Dětskému domu Zábrdovice, může být spolupráce obnovena. Dříve lektoři vyzvedávali děti i v místě nového bydliště dívky, ale vzhledem k tomu, že jedna cesta trvá přes 40 minut, zabralo by vyzvedávání dívky nepřiměřené množství času. Řešením by mohlo být také to, že by se dívka zapojila do doučování v jiné brněnské neziskové organizaci, která bude v této lokalitě vyvíjet činnost. Vzhledem k průběhu doučování i situaci ve škole je markantně zřejmé, jak zásadní je pro tyto dívky osobnost pedagoga, spolu s rodinným zázemím si to dovoluji označit za hlavní determinanty.

Zákonní zástupci dívek 2 a 3 nejsou sice vždy spolehliví, nelze jim ale upřít ochotu spolupracovat. Dívky jsou ve věku, kdy je snadné je motivovat odměnami i vztahem s lektorem, proto lze podle mých dosavadních zkušeností předpokládat, že nestane-li se něco neočekávaného, mohla by se spolupráce s těmito rodinami slibně vyvíjet ještě minimálně dva až tři roky bez větších problémů. Obě dívky mají příjemnou povahu, ve škole i při doučování zakoušejí úspěch, což je jistě velmi motivující.

U dívky 5 bude následující rok pravděpodobně rozhodující. Narozdíl od školy při doučování nemá větší kázeňské problémy a zařazení do programu 5P ji také prospívá. Bude ale nezbytné věnovat jí zvláštní pozornost a individuální péči. Dívce se během dvou let velice zlepšil školní prospěch, zažití úspěchu a vědomí užitečnosti při péči o mladší doučované děti jí dodalo sebevědomí a přispělo ke zklidnění. Slibná je také spolupráce s matkou, které na dívčině vzdělání záleží.

Cílem tohoto šetření bylo zjistit, zda a jaký efekt má působení mimoškolní podpory vzdělávání v Dětském domě Zábrdovice na zúčastněné žáky. Z uvedených případových studií vyplývá, že doučování v Dětském domě Zábrdovice ovlivnilo životy dětí. U všech nastalo zlepšení školního prospěchu i docházky do školy. U některých nelze tento vliv dobře posoudit, neboť se doučují od nástupu do základní školy. Zajímavé bude sledovat budoucnost dětí, které se zúčastňovaly doučování v Dětském domě Zábrdovice, jak je tato aktivita ovlivní v budoucnosti po ukončení základní školy.

Jak také vyplývá z uvedených případů, mezi hlavní determinanty vzdělávacího vývoje patří rodinné zázemí, z kterého dítě pochází a postoje jeho okolí ke vzdělání a zaměstnání. Dalším zásadním faktorem je osobnost pedagoga, jeho zkušenosti a pedagogický um, jeho schopnost navázat vztah s dítětem i s jeho rodinou. Nejedná se však jen o učitele, který dítě vzdělává ve škole, ale také o aktéry mimoškolního vzdělávání. Dalším faktorem pak může být dostupnost služeb, které děti ve vzdělávání podporují, ať už přímo vzdělávací aktivity nebo jen volnočasové, které učí děti trávit čas užitečně a získávat pozitivní vzory.

Závěr

V první kapitole jsem se pokusila stručně definovat klíčové pojmy, které jsem použila v diplomové práci, aby byl čtenář uveden do základní problematiky vzdělávání znevýhodněných žáků. Jednalo se o termíny často používané v odborné literatuře, výzkumných studiích i národních koncepčních materiálech.

V druhé kapitole nazvané Romové jsem nejprve popsala strukturu romské populace v České republice a dotkla se problematického přisuzování romské národnosti osobám, které se při oficiálních vyjádřeních (např. Sčítání lidí, domů a bytů) z různých důvodů sami za Romy neprohlašují. Součástí kapitoly je také podkapitola věnovaná romské historii, která působí trochu depresivně jako pět století dlouhé pronásledování. Věřím, že tato dlouhodobá špatná zkušenost se střetem kultur také přispívá k vymezování romských komunit vůči většinové společnosti. Generalizovanou špatnou zkušeností se ovšem pokouší zdůvodňovat své jednání také různé extremistické skupiny v majoritní společnosti. V podkapitole se věnuji i novodobé historii Romů v České republice, zvláště vládním pokusům o asimilaci a následkům těchto často necitlivých pokusů, které ovlivňují ještě současné soužití.

V podkapitole nazvané Specifika Romů aneb s čím je potřeba počítat se pokouším skrze své několikaleté zkušenosti a názory autorů, kteří se romské problematice věnují, představit nástrahy a úskalí práce s komunitou, která se od majoritní společnosti odlišuje. Mezi základní znaky jsem zařadila rodovou sounáležitost a vědomí příslušnosti, rozdílný systém hodnot, vnímání času, způsob komunikace a další.

Ve třetí kapitole se věnuji problematice aktuálního vzdělávání Romů v České republice a nástrojům, které stát používá na celostátní úrovni. Mezi základní pilíře státních konceptů patří podpora předškolního vzdělávání a institut asistenta pedagoga, Národní akční plán inkluzivního vzdělávání a přizpůsobení dalšího vzdělávání romských absolventů základních škol. V kapitole také popisují některé problémy týkající se vzdělávání Romů, například fenomén spádových škol v sociálně vyloučených lokalitách a problematickému zařazování romských dětí do zvláštních škol, které děti vyřazují z hlavního vzdělávacího proudu.

Za velmi důležitou považuji podkapitulu věnovanou přípravě pedagogů na vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků, která podle mého názoru a mých zkušeností není dostačující. Ze nedostačující považuji také odbornou a psychologickou podporu pedagogů v praxi, o čemž svědčí i v práci zmíněné extremistické postoje učitelů a projevy syndromu vyhoření u učitelů znevýhodněných žáků.

Ve čtvrté kapitole jsem se pokusila stručně nastínit postoj Romů k českému vzdělávacímu systému a naopak postoj českého vzdělávacího systému vůči Romům. Upozorňuji jednak na připravenost a postoje učitelů, ne-multikulturní prostředí ve škole, nepřipravenost systému na odlišné děti, ale také na uzavřenost a vymezení Romů vůči formálnímu vzdělávání. Věřím, že ke zlepšení situace bude přispívat i příklad zvyšujícího se počtu Romů, kteří dosahují vysokoškolského vzdělání (Pape, 2007).

V páté kapitole jsem nastínila systém poskytování sociálních služeb v České republice, jeho pilíře a legislativní rámec. Dále popisuji, jakým způsobem je kontrolována kvalita jednotlivých sociálních služeb a jak je dosahováno optimální nabídky služeb.

V praktické části jsem nejprve popsala metodologii, kterou jsem v práci použila, definovala cíle výzkumu, výzkumnou skupinu a vyslovila svůj předpoklad.

V sedmé kapitole jsem prezentovala středisko Dětský dům Zábrdovice a zařadila ho do systému poskytování sociálních služeb v České republice. Po historickém úvodu jsem představila lokalitu, ze které pochází uživatelé Dětského domu Zábrdovice a popsala organizaci doučování a to, jak se od doby založení střediska vyvíjela. Na základě vlastních zkušeností, diskuzí s kolegy a po studiu odborné literatury jsem se v samostatné podkapitole pokusila na názorných příkladech demonstrovat specifika doučování dětí ze sociálně vyloučené romské lokality. V závěru jsem se stručně dotkla metodiky, podle které doučování v Dětském domě Zábrdovice probíhá.

Osmá kapitola se věnovala pěti případovým studiím doučovaných dětí, jedná se sice o malý vzorek, přesto jsem přesvědčena, že může být užitečnou ukázkou života znevýhodněných dětí. Na konec kapitoly jsem připojila závěry, které jsem vyvodila z uvedených případových studií.

Vzhledem k rozsahu práce jsem se nemohla vyhnout hrubému zestručnění, proto zájemcům o hlubší studium nastíněné problematiky doporučuji nejen literaturu uvedenou v pramenech této práce, ale také velké množství další, která je dostupná.

Vzdělávání znevýhodněných dětí, mezi něž většina romských dětí patří, je součástí přípravy budoucích pedagogů, jak ale upozorňuje Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2009), je nutné toto téma do vzdělávacích osnov ještě efektivněji začlenit.

Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že kromě nezbytného teoretického základu má nevyčíslitelnou hodnotu i praktická zkušenost.

Za cíl teoretické části bylo stanoveno charakterizovat problematiku vzdělávání Romů, dílčím cílem pak upozornit na nezbytnost specifické připravenosti budoucích pedagogů na vzdělávání romských dětí. Domnívám se, že vzhledem k rozsahu práce se mi podařilo dotknout se základních bodů aktuální problematiky vzdělávání Romů v České republice. Co se týče dílčího cíle, jsem přesvědčena, že i ten byl splněn, neboť jak vyplývá z textu této práce i citovaných zdrojů, např. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v blízkosti vyloučených romských lokalit, připravenost budoucích pedagogů je nedostatečná.

Cílem praktické části bylo charakterizovat systém doučování v Dětském domě Zábrdovice a ověřit jeho efektivitu. Na základě osobních zkušeností a prostřednictvím rozhovorů s kolegy, kteří v současné době doučování realizují, jsem popsala stěžejní body tohoto systému a pojmenovala problémy, se kterými se lektoři nebo romské děti při doučování potýkají. Jsem tedy přesvědčena, že i tento cíl byl v rámci možností splněn. Dílčí cíl, ověřit efektivitu doučování v Dětském domě Zábrdovice, byl také splněn, jak již vyplývá ze závěrů v deváté kapitole.

Problematika, kterou se v této práci zabývám, tedy doučování v Dětském domě Zábrdovice, pojímá celou kombinaci mého studijního oboru, neboť mimoškolní podpora vzdělávání se v sociálně vyloučené romské lokalitě neobejde bez úzké vazby na sociální práci. Také z tohoto důvodu jsem přehodnotila počáteční nejistotu, zda jsem zvolila správné téma diplomové práce. Velkým přínosem pro mě bylo též zopakování si romské historie, získání ucelenějšího přehledu o aktuálním stavu vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených romských lokalit v České republice a jak jsem již uvedla v úvodu, celková rekapitulace mého desetiletého působení mezi brněnskými Romy.

Na samotný závěr bych chtěla citovat část Sokratovy přísahy pro učitele, která zůstává i po 1 500 letech stále aktuální ve vzdělávání nejen znevýhodněných dětí: *„Jako učitel a vychovatel se zavazují: respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte a v případě potřeby ho bránit, ... vysvětlovat zákonitosti vývoje dítěte v jeho prospěch – rozvíjet a podporovat jeho vloh, akceptovat jeho slabosti a být mu oporou při překonávání strachu a viny, zloby a lži, pochyb a nedůvěry, nedůtklivosti a sobectví, tedy všude tam, kde to potřebuje, ... připravit dítě pro převzetí role ve společnosti, ... dát mu vizi lepšího světa a jistotu, že je ji možné dosáhnout* (Henting 1993 in Grecmanová, 2002).

Seznam literatury a použitých zdrojů

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti [online]. Praha : GAC s. r. o., 2006 [cit. 2011-06-03]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf>.

BALVÍN, Jaroslav. Romský žák a osobnost učitele. In *Romano Džaniben III : Časopis romistických studií*. Praha : QT s. r. o., 1995. s. 3-8. ISSN 1210-8548.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha : Radix, 2004. 206 s. ISBN 80-86031-48-9.

Centrum nových metod a příležitostí ve vzdělávání [online]. 2010 [cit. 2011-06-03]. O nás. Dostupné z WWW: <<http://www.cnmpv.cz/o-nas/>>.

Česká republika. 104/1991 Úmluva o právech dítěte. In *Sbírka zákonů České a Slovenské republiky*. 1991, Částka 22, s. 502-512. Dostupný také z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=104/1991&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy>.

Česká republika. Zákon č.108/2006 o sociálních službách. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2006, Částka 37, s. 1257-1289. Dostupný také z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=108/2006&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy>.

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, Částka 190, s. 10262-10325. Dostupný také z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy>.

Československá republika. Zákon č. 117/1927 Sb., o potulných cikánech. In *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*. 1927, Částka 52. Dostupný také z WWW: <http://www.psp.cz/eknih/1925ns/se/tisky/t0459_00.htm>.

Demografie.cz [online]. 2004 [cit. 2011-06-01]. Demografie Romů. Dostupné z WWW: <http://www.demografie.info/?cz_demromuobecne>. ISSN 1801-2914.

Evropský sociální fond v České republice [online]. 2006 [cit. 2011-06-03]. Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice. Dostupné z WWW: <http://www.esfcr.cz/mapa/int_jm11_1_3.html>.

FRIŠTENSKÁ, Hana; VÍŠEK, Petr. *O Romech : (na co jste se chtěli zeptat) : manuál pro obce*. Praha : Vzdělávací centrum pro veřejnou správu České republiky, 2002. 141 s.

GRECMANOVÁ, Helena; HOLOUŠOVÁ, Drahomíra; URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika 1*. Dotisk. Olomouc : Hanex, 2002. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras : Můžeme se domluvit*. 1. vyd. Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1993. 117 s. ISBN 80-7067-355-9.

HŮLE, Daniel, et al. *Demografie* [online]. 2005 [cit. 2011-06-03]. Monitoring efektivity přípravných ročníků. Dostupné z WWW: <http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=32>. ISSN 1801-2914.

Justice [online]. 2007 [cit. 2011-06-03]. Rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007 ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice. Dostupné z WWW: <<http://portal.justice.cz/justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>>.

KAŠPAROVÁ, Irena ; RIPKA, Štěpán; SIDIROPULU JANKŮ, Kateřina. *Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice - moravské lokality*. Praha : Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity, 2008. 375 s. Dostupné z WWW: <www.mezikulturndialog.cz/res/data/010/001178.pdf>. ISBN 978-80-87041-56-7.

KOVÁCS-CEROVIĆ, Tünde, et al. *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice : Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu* [online]. [s.l.] : Roma Education Fund, 2007 [cit. 2011-06-03]. Dostupné z WWW: <www.osf.cz/konference/images/.../WEB_Czech_report_Czech.pdf>. ISBN 978-963-9832-00-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno : Barrister & Principal, 2003. s. 65-70. ISBN 80-85947-82-X.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 288 s. ISBN 80-7178-549-0.

Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. 2007-2011 [cit. 2011-06-04]. Dostupné z WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2005 [cit. 2011-06-03]. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi-1>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2009 [cit. 2011-06-03]. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7372/108_2006_Sb.pdf>.

MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 2. upravené vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 42 s. ISBN 80-244-0749-3.

NOVÁKOVÁ, Marie. Cikánská škola v Užhorodu. In *Romano Džaniben III : Časopis romistických studií*. Praha : QT s.r.o., 1995. s. 16-20. ISSN 1210-8548.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky : Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. Praha : Slovo 21 o.s., 2007 [cit. 2011-06-07]. Dostupné z WWW: <http://www.internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf&tabid=418>.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. Co konečné řešení nevyřešilo. Romové na Moravě a ve Slezsku v letech 1945-1947. *Milý Bore...(Profesoru Ctiboru Nečasovi k jeho sedmdesátým narozeninám věnují přátelé, kolegové a žáci)*. Brno: HÚ AV ČR, HÚ FF MU a Matice moravská, 2003. s. 327-336. ISBN 80-86488-12-8.

PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové v České republice v letech 1945-1989*. 1. vyd. Praha : Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu, 2004. 183 s. ISBN 80-86621-07-3.

PEKÁREK, Pavel. Zánik sociálního systému Romů. In *Demografie : Revue pro výzkum populačního vývoje*. Praha : Český statistický úřad, 1997. s. 36-37. ISSN 0011-8265.

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-06-24]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Romové v České republice [online]. 2000 [cit. 2011-06-03]. Rok 1993. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18801>>.

ROUS, Jiří. Romské dítě ve škole. In *Práce s romskou mládeží*. Praha : Salesiánská provincie Praha - Odbor pastorační mládeže, 2002. s. 44-47.

ROUS, Jiří. *Romové - vhléd do problému* Brno : Kabinet MV ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky, 2003. 51 s. ISBN 80-86633-03-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. 2. vyd., upravené. Praha : Portál s. r. o., 2000. 149 s. ISBN 80-7178-410-9.

SAJKO, Jan. Skúsenosti s tvorbou romských detí v obci Jarovnice. In *Romano Džaniben III : Časopis romistických studií*. Praha : QT s. r. o., 1995. s. 26-34. ISSN 1210-8548.

SEKYT, Viktor. Romské tradice a jejich konfrontace se současností : Romství jako znevýhodňující faktor. In *Analýza sociálně ekonomické situace romské populace v České republice s návrhy na opatření*. Praha : Socioklub, 2003. s. 430-448.

SEKYT, Viktor. Romské děti v české škole. In *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha : Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. s. 148-156. ISBN 80-902972-6-9.

SLÁDEČKOVÁ, Lenka. *Vzdělávání Romů*. Brno, 2005. 66 s. Absolventská práce. Evangelická akademie - Vyšší odborná škola sociálně právní.

ŠEĐOVÁ, Klára; ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 987-80-246-1524-0.

Ukončení platnosti základní pedagogické dokumentace Modifikace vzdělávacího programu Základní škola pro specifické potřeby romských dětí. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Říjen 2007, LXIII, 10, [cit. 2011-06-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2007-10>>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 448 s. ISBN 80-7178-214-9.

Vláda České republiky : Rada vlády pro národnostní menšiny [online]. 1997 [cit. 2011-06-02]. Zpráva o situaci romské komunity v České republice. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=1426>>.

Vláda České republiky [online]. 2010 [cit. 2011-06-03]. Koncepce romské integrace na období 2010 - 2013. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/koncepce-romske-integrace-na-obdobi-20102013-71187/>>.

Vláda České republiky [online]. 2010 [cit. 2011-06-03]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v blízkosti vyloučených romských lokalit [online]. Praha : GAC s. r. o., 2009 [cit. 2011-06-04].

Dostupné

z

WWW:

<http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf>.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Zpráva o stavu romských komunit za rok 2009 - výňatek věnující se vzdělávání

Příloha č. 2: Koncepce romské integrace na období 2010-2013 - výňatek věnující se vzdělávání