

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Sylva Klašková

*Chudoba jako kontext vzdělávání dětí z lokalit s vysokou
mírou sociálního vyloučení*

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šlechtová, Ph.D.

2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 7. 11. 2022

.....
Bc. Sylva Klašková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Haně Šlechtové, Ph.D. za metodické vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky.

OBSAH

ÚVOD

1	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	9
1.1	Sociální stratifikace a vzdělávání	12
1.2	Školství a vzdělávání v České republice.....	14
1.3	Inkluze.....	17
1.4	Přímí aktéři vzdělávání	19
1.5	Prostředí a obecný kontext vzdělávání.....	26
1.6	Nerovnosti ve vzdělávání	26
2	LOKALITA S VYSOKOU MÍROU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ JAKO ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE	28
2.1	Lokalita s vysokou mírou sociálního vyloučení.....	28
2.2	Chudoba v kontextu sociálního vyloučení	29
2.3	Faktory ovlivňující úroveň života v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení	31
2.4	Rodina v prostředí chudoby a sociálního vyloučení	33
2.5	Institucionální podpora rodin a dětí ve vyloučené lokalitě	34
3	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ.....	36
4	METODOLOGICKÁ ČÁST	39
4.1	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	39
4.2	Popis výzkumné metody	40
4.3	Výzkumný nástroj	40
4.4	Výzkumný soubor	41
4.4.1	Kritéria výběru výzkumného souboru	42
4.4.2	Popis jednotlivých informantů	42
4.5	Limity výzkumu	44
4.6	Průběh a organizace rozhovorů.....	44
4.7	Zpracování dat.....	44

5	VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	46
6	DISKUSE.....	63
7	ZÁVĚR	69
8	BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM	71
9	SEZNAM ZKRATEK.....	77
10	SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	78
11	PŘÍLOHY	79

ÚVOD

V České republice je identifikováno přibližně 606 lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, v nichž žije 95 000 – 115 000 lidí, z toho více než polovina jsou Romové (Čada, 2015). Lidé, kteří v těchto lokalitách žijí, mají ztížený přístup ke kvalitnímu vzdělání, bydlení, lékařské péči a dalším veřejným službám, je pro ně obtížné začlenit se na trh práce. Některé lokality jsou od zbytku společnosti odděleny i prostorově. Sociální vyloučení je tedy charakterizováno nedostatkem – materiálním, finančním, ale i nedostatkem dalších zdrojů. V České republice je navíc sociální vyloučení často spojeno s etnicitou, zejména tou romskou (Gabal, 2008), které ještě více ztěžuje možnosti začlenění do běžné společnosti. Situace v těchto lokalitách je problémem společenským, ale také politickým. Řešení problematiky sociálně vyloučených lokalit je totiž samo o sobě náročné, ve spojení s celospolečenským velmi negativním postojem k Romům, jde o téma, které politici (efektivně) řešit nechtějí.

Jednou z důležitých dimenzí sociálního vyloučení je exkluze v oblasti vzdělání a vzdělávání. To stojí na pomyslném začátku i konci bludného kruhu sociálního vyloučení – nízké vzdělání vede ke špatnému uplatnění na trhu práce, nezaměstnanosti a zadlužení, rodina žijící v sociálním vyloučení pak nemá příliš prostoru a ani ambicí podporovat své děti v získání kvalitnějšího vzdělání. Navíc, v prostředí lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení se vlivem propojení chudoby s romskou etnicitou neobjevuje příliš mnoho příkladů úspěchu ani mezi těmi, kteří získají vzdělání vyšší (Prokop, 2019).

Přístup ke kvalitnímu vzdělávání je v sociálně vyloučených lokalitách omezen jak překážkami strukturálními a systémovými, tak rezignací a nízkými aspiracemi samotných rodin a dětí. V této práci se zaměřujeme na chudobu, sociální vyloučení (život v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení) a její vliv na přístup dětí ke vzdělávání z pohledu různých aktérů – rodičů, dětí, sociálních pracovníků a učitelů. Výzkum odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: Jak život v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení ovlivňuje přístup dětí ke vzdělávání z pohledu dětí, rodičů, sociálních pracovníků a pedagogů?

Cílem výzkumu je popsat, jaký vliv má chudoba v kontextu sociálního vyloučení na vzdělávání. Dále je cílem zjistit, jaké jsou k dispozici možnosti podpory vzdělávání pro tyto děti, a to nejen s přihlédnutím k pandemii COVID-19, která významně ovlivnila tuto oblast.

Vysvětluji zde základní pojmy (koncepty), které v práci využíváme. V první kapitole vyjasňuji, jakým způsobem pohlížíme na vzdělávání, kdo jsou zapojení aktéři, jaké mají možnosti rodiče dětí k zapojení při vzdělávání, a zda se toto zapojování daří. Vzhledem k pandemii COVID – 19 je potřeba také se zaměřit na možnosti distanční výuky v rodinách a spolupráce rodin se školou. Druhá kapitola je věnována lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení. Zaměřuji se na městskou lokalitu, neboť ta má svá specifika, například prostorově chudé bydlení, nedostatek financí, obtížná zaměstnanost, nedostatek možností, energie situaci změnit skrze společenské nastavení. Dále se zaměřuji na možnosti při volbě školy rodičů dětí, jaké faktory hrají roli při jejich rozhodování (např. materiální, prostorové a časové možnosti) a také jejich vlastní zkušenosti. Důležitým aspektem je také spolupráce rodičů s aktéry realizujícími výuku a vzájemná komunikace s porozuměním.

Poslední, třetí kapitola se věnuje shrnutí předešlých kapitol a informace, které obsahuje, tvoří poklad pro výše zmíněný výzkum.

Navazující empirická část práce obsahuje popis provedení kvalitativního výzkumu, který je zaměřený na žáky a učitele 1.stupně základních škol z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, rodičů a přidružených aktérů. Kapitola obsahuje popis metody výzkumu, jeho organizaci a výsledky.

1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ

Kapitola obsahuje základní poznatky vztahující se k problematice vzdělávání dětí. Obsahuje základní pojmy, legislativní ukotvení, vliv sociální stratifikace a další faktory. Část textu je věnovaná také inkluzi, která vzdělávání ovlivňuje. Důležitou součástí je také popis přímých aktérů vzdělávání.

„Vzdělávání je proces, kdy především prostřednictvím poznávání rozvíjíme osobnost, zejména její poznávací, racionální schopnosti. Je to vytváření systému poznatků a metod poznávání, což je použitelné v praktických činnostech i v dalším poznávání (vzdělávání). Zároveň jde i o vytváření postojů k poznané skutečnosti, názorů na ni.“ (Dvořáková, 2015, str. 39).

Vzdělávání dětí je nedílnou součástí výchovy a z velké části určuje jejich budoucnost. Vzdělávání můžeme dělit na formální a neformální. Neformálním vzděláváním se rozumí mimoškolní výchovně-vzdělávací aktivity, které vedou k rozvoji dovedností, schopností a postojů jedince (MŠMT, 2019). Formálním vzděláváním je myšleno školní vzdělávání dle norem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a v této práci se právě formálnímu vzdělávání věnuji.

Proces vzdělávání obsahuje jak pedagogický, tak i sociální rozměr. Do novověku se většina společnosti učila nápodobou, vzdělání bylo vymezeno pro vyšší vrstvy společnosti a úzce svázáno s církví. S rostoucí modernizací a industrializací společnosti vyvstala potřeba základního obecného vzdělávání pro širší vrstvy společnosti a byla zavedena povinná školní docházka. V České republice povinné vzdělávání vymezuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Děti mají povinné předškolní vzdělávání rok před nástupem do základní školy, tedy od pěti let věku. Povinné školní vzdělávání ukončují buď absolvováním deváté třídy základní školy, nebo po dosažení nejvýše 17 let věku. V roce 2005 došlo k jeho úpravě, kdy na základě kritiky byly zrušeny zvláštní školy, a byly nahrazeny základními školami praktickými (Nekorjak a kol., 2011).

Vzdělávání bylo zasazeno do systému, který určoval co, jak a kým bude učeno. V dnešní době chápeme formální vzdělávání jako řízené učení, které probíhá již od dětství. Vzdělávací systém se vyvíjel v kontextu poznání osobnosti dítěte tak, aby reagoval na potřeby dětí v různých etapách jejich vývoje.

Ptáček a kol. (2015) rozlišuje tato vývojová stádia dětí: prenatální období, novorozenecké období, kojenecký věk, batolecí věk, předškolní věk, mladší školní věk, střední školní věk, období pubescence a adolescence. Děti v předškolním věku se připravují na nástup do základní školy. Ve věku pěti let se u každého z dětí posuzuje tzv. školní zralost. Dítě pro nástup do školy musí být zralé ve třech základních oblastech: tělesné, kognitivní a sociální.

Ptáček a kol. (2015) také zmiňuje, že děti ve věku okolo šesti let již zcela vnímají vlastní identitu. Toto období je pro předškoláky velmi citlivé na utváření vlastního sebehodnocení. Proto je důležité posilovat sebevědomí dětí a utvářet v nich pozitivní náhled na sebe sama (Ptáček, 2015). Období mladšího školního věku je relativně klidné a trvá zhruba od 6-7 let do 11-12 let, kdy nastupuje etapa pubescence. V období mladšího školního věku dochází k dalšímu rozvoji kognitivních schopností. Děti už rozlišují mezi realitou a fantazií, zdokonaluje se jim schopnost krátkodobé paměti, ale dozrává i dlouhodobá paměť. Velký rozdíl je ve vnímání tzv. výkonové motivace. Jestliže předškoláci měli pocit, že všechno zvládnou, děti v období mladšího školního věku zvažují, zda zadaný úkol dokáží zvládnout. Zde se může začít projevovat pojetí vlastního sebehodnocení. Kolem devátého roku věku jsou děti již schopny empatie, a dokáží se vcítit do druhých. V tomto období se také více prohlubuje potřeba vztahu s vrstevníky. Získávají své místo v kolektivu a roli ve třídě. Podle Ptáčka a kol. (2015) lze děti rozčlenit do šesti skupin, které rozlišujeme díky sociometrickým technikám, aplikovaným v dané skupině dětí. Dělí se na: oblíbené děti neboli prosociální. Taková skupina dětí se vyznačuje tím, že patří mezi žáky s vynikajícími studijními výsledky, jsou sociálně zdatní a přizpůsobiví skupině. Dále ve třídě nalezneme děti populární. Tyto děti bývají také oblíbené, ale nemusí to být vždy vynikající studenti. Většinou to jsou chlapci, kteří se chovají antisociálně, a přesto mají své pevné místo v kolektivu. V neposlední řadě do kolektivu patří děti odmítané. Ty se dělí na agresivní a pasivní. Poslední dvě podskupiny jsou děti kontroverzní a přehlížené. Děti v tomto období, v rozmezí od 6 do 12 let, chtějí být samostatné a iniciativní. Také potřebují velkou podporu rodiny, která jim pomáhá se začleněním do školního prostředí (Ptáček, 2015).

Jak je výše zmíněno, vzdělávání je úzce propojeno s výchovou. Můžeme tedy tyto dva pojmy propojit ve výchovně – vzdělávací proces. Na výchovně – vzdělávacím procesu participuje nejen rodina, ale i škola, která je v moderním pojetí chápána jako školská soustava. Každý stát má své vlastní schéma školské soustavy, kde jsou zohledněna specifika dané země, ale obecně lze školský vzdělávací systém charakterizovat stupni ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání. Toto rozdělení vzniklo již v roce 1978 a tímto členěním se řídíme dodnes (Dvořáková, 2015).

Tabulka č. 1 Schéma školské soustavy

ISCED 0 předškolní stupeň školství pre – primary education	V ČR – mateřské školy 3–6 let
ISCED 1 primární školství primary education	V ČR -1. až 5. ročník základní školy
ISCED 2 nižší sekundární/-střední školství lower secondary education	V ČR – 6.-9. ročník základní školy/nížší stupeň osmiletých gymnázií (prima až kvarta)
ISCED 3 vyšší sekundární / střední školství supper secondary education	V ČR – čtyřletá gymnázia, nižší stupeň víceletých gymnázií, střední odborné školy, odborná učiliště
ISCED 4 nevysokoškolské terciární školství non-university education	V ČR – vyšší odborné školy
ISCED 5 vysokoškolské terciární školství higher/university education	V ČR – 3leté bakalářské až 5-6leté magisterské studium
ISCED 6 doktorandské studium post-graduate/doctoral studies	V ČR – doktorandské studium na vysokých školách

Zdroj: Dvořáková, 2015

Vzděláváním dětí podporujeme rozvoj jejich osobnosti. Proto vzdělávání zcela přesně cílí na tyto oblasti: cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické (Dvořáková, 2015).

Jakým způsobem naplňovat vzdělávací cíle, vymezuje rámcový vzdělávací program (dále jen RVP).

Začíná se již od předškolního věku dítěte, kdy tento vzdělávací program jasně deklaruje, že cílem vzdělávání v obecné rovině je rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, dále pak osvojení so hodnotového žebříčku a získání osobních postojů.

Tyto cíle se v dalších stupních školského systému dále prohlubují a rozvíjejí (Dvořáková, 2015).

Vzhledem k zaměření mé diplomové práce zde shrnuji některé dovednosti dětí předškolního a základního vzdělávání, které děti a žáci dosahují v optimálních podmínkách. V období předškolního vzdělávání se děti již dobře orientují v komunikaci nejen s vrstevníky, ale i s dospělými, rozumí řeči a dokáží vést rozhovor. Vyjadřují své emoce a učí se s nimi zacházet. Děti už jsou seznámeny s informativními a komunikačními prostředky, a umí s nimi pracovat dle jejich schopností. Také již mají povědomí o tom, že kromě jejich mateřského jazyka existují ještě jiné, cizí řeči, a již v tomto věku lze děti edukovat cizímu jazyku. Období základního vzdělávání se vyznačuje tím, že žáci již mají rozvinuté logické myšlení, a jejich vyjadřování je velmi kultivované a přesné. Díky dozrávání osobnosti si již žáci utváří vlastní názor na svět, který umí i argumentačně obhajovat. Počítač, telefon nebo notebook používají záměrně a tato informační technika pro ně často představuje také propojení se společenským životem (Dvořáková, 2015).

1.1 Sociální stratifikace a vzdělávání

Ze sociologického hlediska lze na vzdělávání pomýšlet jako na normativní proces, skrze nějž se člověk zapojuje do společnosti. Vzdělávání a vzdělání mu určuje místo ve společnosti (Bourdieu, 1998). Ve svém díle „Teorie jednání“ se Bourdieu (1998) zamýšlí nad souvislostmi, které s sebou přináší sociální a kulturní status. Děti rodičů, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání, mají větší šanci, aby samy dosáhly na kvalitní vzdělání. Bourdieu (1998) se zmiňuje také o tom, že společnost je rozdělena na společenské vrstvy, ze kterých vychází předpoklad přístupu ke vzdělávání.

Společenské vrstvy neboli sociální stratifikace je tedy rozřazení společnosti podle kritérií, která jsou jednak materiální (majetek, výše příjmu apod.), kulturní (např. vzdělání, prestiž povolání), politické a sociologické (MSgS, 2018).

Naše společnost prošla v posledních třiceti letech velkou proměnou. Po roce 1989 se společnost začala více rozdělovat podle názorů a postojů k různým společenským otázkám, jako je například otázka migrace, postoje k prozápadnímu směřování apod. Současnou českou společnost lze na základě poznatků Daniela Prokopa a kol. z roku 2019 rozdělit na šest společenských tříd.

Tento výzkum vychází z principů výše zmiňovaného autora Pierra Bourdieua, který již v minulosti zjistil, že při klasifikaci společnosti není podstatná pouze ekonomická složka, tedy ekonomický status, ale hlavně sociální vztahy a vazby. Bourdieu (1998) také upozornil na to, že úspěšný člověk, který má vysoký sociální status, sdílí také kulturní kapitál, který je v dané společnosti žádoucí a přínosný (Prokop a kol., 2019).

„Sofistikovaná statistická analýza latentních tříd ukázala, že v české společnosti se formuje šest tříd, které se výrazně liší složením svých zdrojů (kapitálů), a tím i svojí pozicí ve společnosti.“ (D. Prokop a kol., 2019, str. 8). Tyto společenské třídy dělí Prokop následovně (obrázek č. 1).

Obrázek č. 1 Společenské třídy

Typ	Třída	Složení kapitálů – co je pro ni typické	Jak je velká
Vyšší střední	Zajištěná střední třída	Vysoký příjem a majetek, ale jen mírně nadprůměrný sociální kapitál (kontakty, pomoc v okolí), kulturní kapitál a nové typy kompetencí (jazyky, počítače)	22,1 %
	Nastupující kosmopolitní třída	Vysoký či nadprůměrný příjem, ale omezený majetek. Vysoký sociální kapitál, kulturní kapitál a nové typy kompetencí	11,9 %
Nižší střední	Tradiční pracující třída	Nadprůměrný příjem a majetek, ale velmi nízký sociální, kulturní kapitál i nové typy kompetencí	14,4 %
	Třída místních vazeb	Nadprůměrný majetek a sociální kapitál (kontakty, pomoc v okolí), ale nižší příjmy a kulturní kapitál a nové typy kompetencí	11,8 %
	Ohrožená třída	Solidní sociální, kulturní i lidský kapitál (nové kompetence), ale velmi nízký majetek a příjmy	22,2 %
Nižší	Strádající třída	Velmi nízký příjem, majetek a zároveň malý sociální kapitál a nové typy kompetencí	17,6 %

Zdroj: Prokop a kol., 2019, s. 8

Z výsledů výzkumu vyšlo najevo, že každý šestý občan České republiky, ve věku od 18 do 75 let, se nachází v nejnižší třídě, kterou definuje Prokop a kol. (2019) jako strádající třídu. V této skupině lidé postrádají nejen majetek, ale i sociální kapitál, včetně kontaktů a lidský potenciál. Výzkum také přinesl data o nezaměstnanosti, která je zde oproti ostatním společenským třídám vysoká, přesahuje 6 %. Do této třídy se řadí pracovníci s nízkou kvalifikací. Nalezneme zde stavební dělníky, nekvalifikované manuální pracovníky a jiné. Dalším specifikem této třídy je, že ji ze 60 % tvoří ženy. Lidé, které lze řadit do nejnižší třídy, mají obvykle podprůměrné vzdělání, a pro 22 % z nich je nejvyšším dosaženým vzděláním vzdělání základní (Prokop a kol., 2019).

Také bydlení je na nízké úrovni, až 41% obyvatel bydlí v nájemních bytech, nebo v jiných objektech, které lze definovat jako nestabilní formu bydlení. Občané České republiky, které lze do této třídy řadit nedisponují většinou žádným majetkem. Díky zadluženosti a exekucím jsou zde lidé, kteří jsou ohroženi bezdomovectvím. Prokop a kol. (2019) ve své výzkumné práci říká, že pokud má daná třída aspoň jeden nadprůměrný zdroj, může se o něj taková sociální vrstva opřít a je zde tak potenciál pro zlepšení sociální situace. Strádající nízká třída má však veškeré své zdroje na velmi nízké úrovni (Prokop a kol., 2019).

1.2 Školství a vzdělávání v České republice

Jak je zmíněno výše, viz. kapitola 1 (Vzdělávání dětí), je v České republice vzdělávání vymezeno školským zákonem (561/2004 Sb.), který přesně definuje rozsah a formu vzdělávání. Školský zákon formuluje konkrétní vzdělávací programy, podle kterých se školy musí řídit. *„Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162.“* (Školský zákon 561/2004 Sb.). Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro základní školy si dává za cíl dělení obsahu výuky podle ročníků a musí dopovídat nejnovějším vědomostem a trendům ve vzdělávání. RVP tvoří základ a kostru pro školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). ŠVP vymezuje, pokud není stanoveno v RVP, konkrétní cíle, rozsah, podobu a přesné podmínky vzdělávání na určité škole pro daný ročník.

ŠVP vydává ředitel školy nebo školského zařízení (561/2004 Sb.). Školský zákon také jasně formuluje systém vzdělávání v České republice, školní instituce, které tvoří školský vzdělávací systém. Patří sem mateřské školy, základní školy a střední školy, do kterých řadíme gymnázia, odborné střední školy a učiliště, dále také umělecké školy základní, konzervatoře, vyšší odborné školy, a také jazykové školy, které však musí být ukončeny státní jazykovou zkouškou (561/2004 Sb.).

Školství v České republice je stále v procesu hledání spravedlivého přístupu ke vzdělávání. „*Škola hraje v procesu reprodukce sociálních nerovností v moderních společnostech hlavní roli*“ (Katrňák, 2004 str. 19). Úroveň vzdělávání, které může jedinec dosáhnout, je stále ovlivněna tím, do jaké rodiny se narodí, a v jakém regionu žije (Prokop, 2019). Opět zde hraje velkou roli sociálně – ekonomický status rodiny.

V ČR je toto velmi patrné. Rodiny s nižším sociálně ekonomickým statusem dosahují nižší úrovně vzdělání. Nemusí to však být pravidlem, jak se ukazuje například v Estonsku, Finsku a Polsku. V těchto zemích sociálně ekonomický status rodin hraje mnohem menší roli v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání než v tuzemsku (Prokop, 2019). Kvalita škol v uvedených zemích má podobnou úroveň. V České republice není nezvyklé, že je zde velice rozdílná kvalita ve vzdělávání. Nalezneme zde jak školy, kde žáci dosahují nadstandardních výsledků, tak i školy, které jsou značně podprůměrné a žáci, kteří vycházejí právě z těchto škol, mají pak mnohem menší šance na další vzdělávání a budoucí uplatnění na trhu práce (Prokop 2019).

Jedním ze způsobů, jak změřit kvalitu a porovnat kvalitu škol mezi sebou jsou testy PISA. Testy měří výkon studentů na sedmi úrovních, pomocí sady testovacích otázek (ČŠI, 2022).

Kvalita škol v ČR se liší také podle regionů. Jak jsem zmiňovala v úvodu této kapitoly, šance na kvalitní vzdělání se tedy odvíjí i podle regionu, kde rodina žije. Prokop (2019) srovnává kvalitu škol v Karlovarském a Ústeckém kraji ke kvalitě škol Bulharska a Malajsie. Toto srovnání není tedy moc příznivé pro Českou republiku. Jaká je úspěšnost dosažení středního vzdělání v krajích zasažených chudobou oproti krajům bohatším?

V krajích zasažených chudobou je procento úspěšnosti žáků, kteří nedosáhnou alespoň středního vzdělání okolo 17 procent, kdežto kraje bohaté mají vyšší úspěšnost ve vzdělávání. Zde nedosáhnou pouze 2 až 4 procenta studentů vzdělání na střední škole (Prokop, 2019).

Otázkou tedy je, proč jsou některé kraje chudé a co stojí za chudobou rodin, které zde žijí. Jak se uvádí v Analýze sociálně vyloučených lokalit (dále jen ASVL) z roku 2015, velký dopad na ekonomické postavení rodin z lokalit, kde je vysoká míra sociálního vyloučení, je zaměstnanost (Čada, 2015). Jak ukazuje statistika, na jedno pracovní místo bylo v roce 2014 v průměru 23,15 uchazečů. Z toho je patrné, že v obcích, kde je vysoký podíl sociálně vyloučených lokalit, je i vyšší procento lidí bez zaměstnání. Dalším jevem lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, jsou dluhy a zadluženost obyvatel. Včetně nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, všechny tyto aspekty mají vliv na ekonomickou situaci rodiny, její sociálně ekonomický status. Odtud tedy pochází a je definována chudoba rodin z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení (Čada, 2015).

Prokop (2019) se dále zamýšlí nad souvislostmi v regionálních rozdílech ve vzdělávání. Demonstruje to na příkladu Karlovarského kraje, který patří mezi ty nejchudší.

Největším problémem ředitelů tamních škol je získat kvalifikované učitele. V tomto kraji se to nedaří, a dopadá to na úroveň tamního školství. Díky výjimce, která říká, že pokud je akutní nedostatek kvalifikovaných pedagogických pracovníků, může ředitel takové školy přijmout i učitele, kteří nemají žádné pedagogické vzdělání. Existují školy, kde jsou jen učitelé bez řádné kvalifikace. Právě v Karlovarském kraji je tedy dle Prokopa (2019) až dvacet procent nekvalifikovaných učitelů. Chybí především podpora pro mladé vystudované pedagogy a jejich motivace k zapojení se do výuky právě na těchto školách. Další, kdo na školách v chudých regionech absentují, jsou školní psychologové a sociální pedagogové. Ti by mohli podpořit děti z rodin, které prožívají náročná období – rozvody, ztráta zaměstnání rodičů, ztráta bydlení apod.

Kromě rozdílů mezi regiony, má dopad na budoucnost dětí také rozřazování dětí v rámci obce. Ty děti, které absolvují dvouletou předškolní přípravu, mají větší šanci uspět v prvních a dalších ročnících základních škol. Problémem je ale kapacita mateřských škol, náklady na pobyt ve školce – stravné, doprava, „školkovné“, hrazení různých akcí, které mateřské školy pořádají.

Toto vše jsou bariéry pro rodiče, kteří jsou chudí, a nevidí v pravidelné návštěvě školky smysl. Chudé rodiny finanční požadavky školek stresují. Tyto rodiny mají často obrovské existenční problémy. K dalšímu třídění dětí dle Prokopa (2019) dochází při odchodu žáků na víceletá gymnázia. Na víceletá gymnázia přechází děti nejen talentované, ale zejména ty, jejichž rodiče kladou důraz na vzdělání a sami mají vyšší vzdělání.

Odliv těchto žáků by nebyl problémem. Problémem ale je, že učitelé, kteří vyučují na základních školách, kde pětina žáků jedné třídy odchází na víceletá gymnázia, jsou tímto odlivem motivovaných studentů postaveni před otázku, zda a jak dokážou zbytek studentů vést k dalšímu vzdělávání, a často nevěří, že by se jim povedlo tyto žáky motivovat. Tato rezignace se přenáší i na žáky samotné (Prokop, 2019).

Otázkou tedy zůstává, co by pomohlo v této situaci na podporu vzdělávání? Prokop (2019) zmiňuje neodkladně investovat do druhého stupně ZŠ a do podpory učitelů.

1.3 Inkluze

Jedním ze systémových řešení podpory žáků s odlišnými potřebami je začleňování těchto studentů. Inkluzivní vzdělávání je společné vzdělávání všech dětí s různými potřebami, za využití podpůrných opatření (Zilcher, 2019).

V lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení narážíme na pojem segregované školství. Této problematice se věnuje Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí z roku 2018 (VOP, 2018). Na podporu společného vzdělávání dětí (romských i neromských) je zapotřebí zapojit všechny aktéry vzdělávání. Sem patří obce, školy, pedagogové, žáci, rodiče (pečující osoby), nevládní organizace, sociální odbor obce, orgán sociálně-právní ochrany dětí, městská policie (VOP, 2018).

Ve zprávě veřejného ochránce práv z roku 2018 (VOP, 2018) se také dočteme, čím ředitelé škol mohou podpořit nepřímou diskriminaci, ke které dochází. Jedná se o posuzování připravenosti dětí předškolního věku na vzdělávání. Tzv. posuzování školní zralosti může vést k tomu, že školy ve vyloučených lokalitách budou mít třídy naplněné dětmi, které nejsou dostatečně připraveny na školní vzdělávání (zpráva VOP, 2018). Tím se tyto ředitelé škol zapojují do tzv. nepřímé diskriminace.

Od školního roku 2017/18 je povinné předškolní vzdělávání (MŠMT, 2019). Ze své praxe sociální pracovníce, při práci s rodinami pod odhledem orgánu sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) mám zkušenost s nevymáháním absencí v případě předškolního vzdělávání. Pro pracovníky OSPOD bylo prioritou, aby děti byly k předškolnímu vzdělávání zapsány. Kontrola v případě absencí či sankce však nebyly využívány.

Tak se i nadále prohlubuje propast mezi připraveností dětí na vzdělávání ve školském systému. Veřejný ochránce práv ve své zprávě zmiňuje, jaké dopady má segregované školství na žáky a jejich rodiny. Ve třídách, kde je větší podíl romských dětí, klesá procento uchazečů o studium na střední škole. Ze statistik Českého statistického úřadu jasně vyplývá, jakého nejvyššího dosaženého vzdělání dosahují lidé nezaměstnaní (ČSÚ, 2020). Dle dlouhodobých statistik, které shromažďují data od roku 2013 až do roku 2019 vyplynulo, že největší podíl na nezaměstnanosti mají právě lidé se základním vzděláním. Z těchto údajů tedy vyplývá, že žáci, kteří vycházejí ze segregovaných škol, jsou ve vysoké míře ohroženi nezaměstnaností, což přispívá k dalšímu společenskému vyloučení. Škola postupně přebírá některé role rodiny.

Vzdělání v naší moderní společnosti sehrává velmi důležitou roli. Přímo souvisí a předurčuje jedince k tomu, jaký budou mít společenský status, jak se jim bude dařit po ekonomické stránce. Čím vyšší vzdělání, tím je větší předpoklad, že lidé, kteří na něj dosáhnou, budou mít možnost pracovat na lepší pracovní pozici, a mít vyšší plat. K rozdělení společnosti vede tedy už nástup do vzdělávacího procesu a otevřené možnosti rodičů. Hlavním úkolem školského vzdělávání je motivovat děti ke vzdělávání a touze se něco nového dozvědět a naučit se. Nemělo by tedy docházet k selekci, ale k zapojení všech dětí, bez rozdílu nadání či talentu. Katrňák (2004) uvádí, že vliv na dosažené vzdělání má dosah rodinné klima a vzdělání rodičů, přičemž vzdělání matky mělo třikrát větší dopad na klima rodiny než vzdělání otce. Otec má roli dopadající na socioekonomický status rodiny.

1.4 Přímí aktéři vzdělávání

Na vzdělávání dětí se podílí více účastníků. K přímým aktérům patří škola, rodinní příslušníci, doučovatelé (vč. neziskových organizací), a dobrovolníci.

Zásadní podíl má škola. Jedná se o instituci, od které se očekává, že bude vzdělávat, vychovávat a kultivovat děti a mládež. Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. jsou definovány zásady vzdělávání. Mezi základní zásady vzdělávání patří zejména rovný přístup ke vzdělávání, to znamená, že každý občan České republiky (dále ČR) nebo členského státu Evropské unie (dále jen EU), musí mít zajištěn rovný přístup ke vzdělávání. Školský zákon také zaručuje bezplatné základní a střední vzdělávání jednak pro občany ČR, tak i pro občany členských států EU.

Školský zákon definuje i obecné cíle, z nichž je nezbytné zmínit tyto: rozvoj osobnosti člověka, kultivovat jej pro osobní život a budoucí povolání, dále je cílem vzdělat člověka ve všeobecných vědomostech či odborných a všeobecných vědomostech (Školský zákon 561/2004 Sb.). Problémem ve vzdělávání, které je zde třeba zmínit, je segregované školství. Segregovaným školstvím je míněno začleňování žáků s obdobnými příznačnými jevy, jak je uvedeno v Analýze segregace v základních školách (dále jen ASZŠ), jako jsou například socioekonomický status, zdravotní znevýhodnění či etnicita (Čada, 2019).

Z Analýzy segregace v základních školách z roku 2019 (Čada), kterou zpracovala Agentura pro sociální začleňování vyplývá, že se segregovaným školstvím stále potýkáme. Velkou mírou se na segregaci školství podílí spádovost. Pokud pro rodiče dětí z lokalit, kde je vysoká míra sociálního vyloučení, bude možné zapisovat děti pouze do místních, místně příslušných škol, bude desegregace velmi obtížná. Analýza segregace v základních školách tedy vyvozuje tyto závěry. Jedná se především o omezení kapacity pro místně příslušné žáky, otevření kapacity dalším žákům ze vzdálenějších lokalit apod. Tento model především funguje u tzv. prestižních škol. Tyto školy sice přijímají žáky ze spádových oblastí, zároveň mají kapacity pro žáky ze vzdálenějších oblastí. Na nerovnosti se nepodílí však jen školy a jejich zřizovatelé, ale podíl i rodiče dětí. Z výzkumu ASZŠ (Čada, 2019) vyšlo najevo, že segregované školství snižuje šance žáků na pozdější studium a s tím spojené uplatnění na trhu práce.

Má také značný vliv na přetížení pedagogů, kteří učí na segregovaných školách v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení. Čada (2019) provedl výzkum, ze kterého je zřejmé, že v Jihomoravském kraji jsou celkem čtyři školy, kde je poměr romských dětí nejméně 30 %. Všechny tyto školy jsou umístěny v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Podle Agentury pro sociální začleňování, která zpracovala „Místní plán inkluze statutárního města Brna pro období 2020-2022“ (2020), kde se zaměřuje na segregované vzdělávání, existuje v Brně šest základních škol, kde je vysoký počet žáků se sociálním znevýhodněním nebo cizinců (Tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 Školy s vysokým počtem žáků se sociálním znevýhodněním

Název školy	Adresa
ZŠ a MŠ Chrlice	Jana Broskvy 3, Brno
ZŠ a MŠ Merhautova	Merhautova 932, Brno
ZŠ a MŠ Křenová	Křenová 110/23, Brno
ZŠ a MŠ J.A. Komenského	Náměstí republiky 10, Brno
ZŠ a MŠ nám. 28. října	Náměstí 28. října 1902, Brno
ZŠ a MŠ Staňkova	Staňkova 14, Brno

Zdroj: Čada, 2019

Vyjma základní školy v Chrlicích se jedná o základní školy buď přímo v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, nebo v její bezprostřední blízkosti. Agentura pro sociální začleňování ve své zprávě „Místní plán inkluze statutárního města Brna pro období 2020-2022“ (MPI, 2020) dále zmiňuje základní školy, které sice v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení nejsou, ale poměr žáků se sociálním znevýhodněním tam je také vyšší. Jedná se o tyto školy: ZŠ Kamínky, ZŠ Kuldova, ZŠ Křídlovická, ZŠ Tučkova.

V analýze s názvem „Místní plán inkluze“ (2020) se autoři věnovali rozdělení těchto škol do dvou kategorií. Školy, kde je větší zastoupení dětí cizinců jsou na ZŠ Staňkova a v Chrlících. Další kategorií jsou základní školy, které jsou v blízkosti sociálně vyloučené lokality.

Sem patří výše zmiňované základní školy: ZŠ a MŠ nám. 28. října, ZŠ a MŠ Merhautova, ZŠ a MŠ Křenová, ZŠ a MŠ J.A. Komenského. V roce 2020 zasáhla školství v České republice pandemie COVID – 19, která měla obrovský dopad na vzdělávání. Jestliže před pandemií byly značné rozdíly ve vzdělávání u dětí ze segregovaných škol, pandemie tyto rozdíly ve vzdělávání ještě více prohloubila. Velký vliv mělo také uzavření škol, kdy ředitelé museli rychle začít přemýšlet nad novou formou vzdělávání. Celou situaci ovlivňovala nejistota, kdy nikdo nedokázal odhadnout, o jak dlouhé období se bude jednat, za jak dlouho dojde k uvolnění hygienických opatření, a školy se budou moci znovu otevřít.

Během tohoto období se tvořily nové učební metody, začal se více využívat online prostor, a tam, kde to bylo možné, se děti účastnily výuky formou online vzdělávání. Toto však nebylo možné implementovat do škol, kde žáci neměli přístup k informační technice, která tuto formu výuky podporuje. V takovém případě školy tiskly pracovní listy, které si rodiče žáků vyzvedávali ve škole a v předem dohodnutém čase tyto vypracované materiály odevzdávali. Vzhledem k zaměření této diplomové práce na lokality s vysokou mírou sociálního vyloučení v Brně, níže zmiňujeme právě základní školy z těchto lokalit.

ZŠ a MŠ Merhautova Brno

Na svých webových stránkách sdílí informace o obsazení školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP), kde jsou zastoupeni výchovní poradci, školní metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagog a sociální pedagog. Doučování zajišťuje sociální pedagog. Webové stránky odkazují také na nestátní neziskové organizace, které sídlí v blízkosti školy, a pro žáky nabízejí doučovací programy (ZŠ a MŠ Merhautova, 2022).

ZŠ a MŠ Křenová

I zde je vysoký podíl žáků, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením. Škola také informuje na svých webových stránkách o odborném obsazení ŠPP. Na této škole najdeme výchovné-ho poradce, školní psychology, metodika prevence a sociálního pedagoga. Na svých stránkách pak škola zdarma nabízí od 19.9.2021 doučování pro žáky všech tříd základní školy (ZŠ a MŠ Křenová, 2022).

ZŠ a MŠ J.A. Komenského

Škola sídlí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, kterou navštěvují žáci ohroženi sociálním vyloučením, na svých webových stránkách informují o obsazení ŠPP v tomto složení: školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence a speciální pedagog. Ohledně možností doučování se na stránkách školy nezmiňují (ZŠ a MŠ J.A. Komenského, 2022).

ZŠ a MŠ nám. 28. října

Tato základní škola na svých webových stránkách informuje jednak o zastoupení odborníků v poradenské činnosti.

Základní škola a její ŠPP disponuje výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem, speciálním pedagogem a sociálním pedagogem. Tato škola zdarma nabízí doučování pro děti jednak ve standardním režimu – během školního roku, ale také doučování pro přípravu na střední školu (ZŠ a MŠ nám. 28. října, 2022).

Dalšími důležitými aktéry, kteří vstupují do vzdělávání, jsou rodinní příslušníci. Rodinu často tvoří jen základní členové – tj. matka, otec, děti. Nejen kvůli špatné finanční a bytové situaci, ale mnohdy právě kvůli ní, může pohromadě žít i širší rodina – prarodiče, tety, strýcové, bratřenci, sestřenice. Problém nastává tehdy, kdy horší kvalita bydlení, přeplněnost bytů, nedostatek prostoru, soukromí a klidu na povinnosti i odpočinek znemožňuje dětem domácí přípravu do školy. Nejen finanční situace má tedy dopad na skladbu rodiny. Tu mohou ovlivňovat i další determinanty. Jedná se například o horší bytové zázemí, nedostatečné finance a další. Častým jevem u rodin žijících v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení také bývá, že z ekonomických důvodů žije společně širší rodina v jedné domácnosti.

Ti jsou poté hlavními aktéry v podpoře vzdělávání dětí. Doučování z řad rodinných příslušníků však bývá ojedinělé. Důvodem bývá nízké vzdělání rodičů, ale také nezáměr ze strany rodinných příslušníků o vzdělávání dětí (Čada 2015). Základní vzdělání má až 7,5 z deseti obyvatel vyloučených lokalit, kteří jsou v produktivním věku. Lokality, které jsou více etnicky homogenní, bývají zatíženy větší mírou nízkou úrovní vzdělání, a tato situace přetrvává (Urban, 2015). Jaký podíl na vzdělávání dětí mají rodiče či příbuzní, často definuje škola, kterou právě tyto děti navštěvují.

Pokud se jedná o děti z místních škol, tzv. segregovaných, bývá obtížné zapojit do vzdělávání rodinné příslušníky. Oni sami nebyli většinou ve vzdělávání podporováni, proto nevidí význam vzdělávání. Sami mají často ukončené pouze základní vzdělání, a sehnat kvalifikovanou a dobře placenou práci je obtížné (Čada, 2019).

„Naprostá většina dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit dosáhla maximálně základního vzdělání. Existují dokonce důkazy o poklesu jejich úrovně vzdělanosti v uplynulých dvou dekádách“ (Čada, 2015 str. 12). Je tedy zřejmé, že zapojování rodinných příslušníků má své limity. Spolupráce škol s rodiči, nebo pečujícími osobami je však zásadní. Jelikož je častým problémem rodičů/vychovatelů nedostačující vzdělanost, je důležitá přede-vším motivace dětí ke vzdělávání nejen od těchto pečujících osob. Zde vznikají bariéry, které se prolínají celým systémem vzdělávání dětí v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení. Z kvantitativního výzkumu postojů rodičů ASZŠ je patrné, že většina rodičů volí raději školu v blízkosti bydliště, nebo spádovou (Čada, 2019).

Naopak rodiče s vyšším vzděláním si vybírají pro své děti školy podle jiných priorit, než je vzdálenost školy od bydliště. U těchto rodičů je patrná ochota vozit děti do vzdálenějších škol. Z této studie je tedy zřejmé, že rodiče z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení také přispívají k udržování segregovaných škol (Čada, 2019).

Jak bylo výše zmíněno, doučování v rámci rodiny má své limity (nízká vzdělanost rodičů, špatné podmínky pro studium v domácím prostředí), proto se do doučování, či přípravy na výuku zapojily kromě škol (viz výše) také nestátní neziskové organizace (dále jen NNO) a dobrovolníci.

Doučování má svoji nezastupitelnou roli v případě, kdy má žák vysoké absence nebo v procesu učení potřebuje více podpory. Doučování také nabylo velkého významu v době koronavirové pandemie, jak dokládá Tematická zpráva Česká školní inspekce z roku 2021, která uvádí, že v mezidobí od března 2020 a března 2021 se stále nepodařilo zapojit všechny žáky do online distanční výuky. Pro tyto žáky byly vytvořeny projekty, které měly za cíl zvýšit školní gramotnost a snížit negativní důsledky nedostatečné přípravy v důsledku pandemie (ČŠI, 2021). Potřeba doučování se tedy poslední dva roky ještě zvýšila a vznikl projekt na podporu doučování dětí.

Cílem projektu je podpořit vzdělávání žáků základních a středních škol. Do tohoto projektu se zapojily NNO, které poskytly své kontakty na jejich webové stránky, kde si může každý dohledat, zda a případně kde je možné se zapojit do doučování (MŠMT, 2022).

Mezi aktéry vzdělávání tedy vstupují doučovatelé. V dnešní době lze zajistit doučování prostřednictvím NNO, a díky studentům vysokých škol, kteří doučují v rámci své praxe. V neposlední řadě ve spolupráci s NNO fungují také dobrovolníci, kteří se věnují dětem jednak v rámci volnočasových aktivit, ale také dochází do domácností a doučují děti, které potřebují z nějakého důvodu podporu. Jak bylo již výše zmíněno, v lokalitě, na kterou je výzkum zacílený, jsou základní školy, které s některými NNO umístěnými v blízkosti spolupracují v rámci doučování. Níže uvádíme nestátní neziskové organizace, které sídlí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení a zaměřují se na práci s dětmi ohroženými chudobou a sociálním vyloučením.

Drom

Tato NNO vznikla v roce 2001, jejím cílem je zmírňovat rizika sociálního vyloučení, a na-pomáhat zlepšení situace osob ohrožených sociálním vyloučením. Tato sociální služba tedy nabízí podporu lidem, kteří jsou přímo ohroženi sociálním vyloučením. Zaměřují se na práci s dětmi, kde v rámci Nízkoprahového zařízení pro děti a mládež mají program zaměřený na podporu vzdělávání dětí. Zajišťují doučování pro děti základních škol, které probíhá od pondělí do čtvrtka v odpoledních hodinách (DROM, 2017).

IQ Roma servis

Cílem organizace IQ Roma servis, která přímo sídlí přímo v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, je podpora Romů a Romek, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, v uplatňování jejich práv a zapojování se do kulturního života. Jedním z programů této NNO je podpora vzdělávání mladistvých. V nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež se uskutečňuje doučování žáků od 1. do 9. třídy základních škol. Doučování a podporu studentů středních a vysokých škol zajišťuje program Gendalos, který cílí na studenty z vyloučených lokalit, kteří nemají prostředky na vzdělávání, nebo hledají podporu při vzdělávání (IQRS, 2021).

Ratolest

Nestátní nezisková organizace Ratolest je umístěna na okraji lokality, která je ohrožena vysokou mírou sociálního vyloučení a nezaměřuje se pouze na podporu Romů a Romek, jak tomu je u výše zmiňovaných NNO Drom a IQ Roma servis. Do lokality ohrožené sociálním vy-loučením však umístila své nízkoprahové centrum Pavlač a Likusák, na které odkazuje na svých webových stránkách ZŠ a MŠ Merhautova. V rámci těchto nízkoprahových center je možné zapojit se do programu doučování, které zajišťují dobrovolníci, které NNO Ratolest sdružuje (Ratolest Brno, 2022).

Teen Challenge

Cílovou skupinou této organizace jsou lidé ohroženi závislostí na psychoaktivních látkách. Tato organizace má svoji pobočku i v Brně, na okraji lokality, kde je riziko sociálního vyloučení. Zde se zaměřují na práci s dětmi, působí preventivně, a zajišťují také doučování (Teen Challenge, 2022).

Sdružení Petrov

Nezisková organizace je přidružena k farnosti Zábrdovice Brno. Na webových stránkách uvádí, že jejich cílovou skupinou jsou děti, kterým chybí možnost trávit smysluplně svůj volný čas. I toto sdružení nabízí doučování dětem z cílové skupiny (Sdružení Petrov, 2022).

Mezi aktéry doučování patří také dobrovolníci, které sdružují buď přímo nestátní neziskové organizace, nebo se profilují ze studentů vysokých škol. Vzhledem k náročné situaci nejen pro rodiče s dětmi v době pandemie, vzniklo v březnu roku 2020 Dobrovolnické centrum Masarykovy univerzity. Studenti této univerzity se zapojili do dobrovolnictví a zaměřili se na pomoc seniorům, nemocnicím, a rodičům s hlídáním dětí a také s doučováním. Velký, benefitem této pomoci byla jistá "nízkoprahovost", díky které si o tuto pomoc mohl požádat každý potřebný (MUNI POMÁHÁ, 2022).

1.5 Prostředí a obecný kontext vzdělávání

Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a vyrůstá, má vliv na jeho další vývoj. Finanční situace rodiny, etnicita, funkčnost rodiny, motivace rodičů ke vzdělávání. To jsou faktory, které mají výrazný vliv na úspěšnost dětí ve vzdělávacím procesu. Bariéry mohou vzniknout i díky přístupu školy, která nemá přehled o podmínkách, ve kterých se dítě nachází. Jak již bylo zmiňováno v podkapitole 1.4 Přímí aktéři vzdělávání, častým nedostatkem je vzdělání rodičů, kteří bývají například absolventy pouze základních škol a nevidí ve vzdělávání hodnotu, kterou by chtěli předat svým dětem. Sami se potýkají s neúspěchem, a z minulosti mohou mít i špatné vzpomínky na přístup školy jako instituce (Urban, 2015).

1.6 Sociální nerovnosti ve vzdělávání

V České republice se dlouhodobě potýkáme s problémem nerovnosti přístupu ke vzdělávání. Vliv na to má jednak exkluze, kdy je část společnosti vyčleňována do okrajových částí měst, nebo do míst, kde je obtížná dostupnost služeb a kumulují se tam lidé, kteří mají přidružené problémy. Dále má na tuto rozdílnost vliv také to, s jakým socioekonomickým statusem se dítě narodí, a do jaké sociální vrstvy je začleněna jeho rodina (viz podkapitola 1.1. Sociální stratifikace a vzdělávání).

Na základě této kategorizace pak lze přepokládat, že se nerovnost v přístupu ke vzdělávání dědí (Prokop a kol, 2020).

Faktory, které velmi silně ovlivňují možnosti přístupu dětí ke kvalitnímu vzdělávání označuje Prokop a kol. (2020) ve své studii takto:

- špatné sociální prostředí,
- nižší příjem rodiny a nízký sociální kapitál,
- studium na škole s nízkým společenským a hospodářským postavením, kdy motivovaní žáci odchází na víceletá gymnázia
- nestabilní formy bydlení
- bydliště v oblasti s vysokým výskytem lidí v exekuci
- bydliště v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, s absencí předškolního vzdělávání
- odlišná etnicita (Romové) a jazyková bariéra u cizinců (Prokop a kol., 2020).

Faktorů, které vedou k prohlubování a udržování těchto nerovností je tedy více. V zemích, kde se také potýkají s problémem nerovného přístupu ke vzdělávání, vnímají souvislosti v přístupu k předškolnímu vzdělávání. Jak bylo zmíněno výše, pokud jsou děti zapojeny do předškolního vzdělávání a absolvují alespoň dva roky předškolní výchovy, zvyšují se jejich šance na zapojení do běžných základních škol. Problémem České republiky je však stále segregace romských dětí, i když jsou již obce, které se s tímto problémem již dokázaly vypořádat (Prokop a kol., 2020).

2 LOKALITA S VYSOKOU MÍROU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ JAKO ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE

Kapitola se zabývá procesem sociálního vyloučení a lokalitami, které se ho týkají. Jsou zde uvedené faktory, které mají vliv na život v sociálně vyloučené lokalitě. Podrobněji je popsán koncept chudoby, vliv rodiny a institucionální podpora.

2.1 Lokalita s vysokou mírou sociálního vyloučení

Sociálním vyloučením je myšlen proces, kdy je skupině osob ztížen přístup ke společenským aktivitám a zdrojům. Jde zejména o zranitelné skupiny osob, které mohou být více ohroženy právě sociálním vyloučením. Mezi tyto osoby lze řadit například takové, které dosáhly pouze základního vzdělání, další, které jsou dlouhodobě bez zaměstnání, osoby s různým typem postižení, mentálním nebo fyzickým, pak také osoby, které jsou závislé na psychoaktivních látkách, nebo trpících na nelátkové závislosti (gambling). Dále pak osoby, které se hlásí k nějaké etnické menšině, a v neposlední řadě osoby, které se dostaly do velmi vážné životní situace, a není v jejich možnostech to bez vnější pomoci změnit (ESF ČR, 2006). Čada (2015) ve své publikaci shrnuje tyto faktory jako souhrn problémů, jejichž kombinace pak těmto lidem ztěžuje cestu ven, neboť se ocitají v bludném kruhu. Je také důležité vymezit pojem chudoba a sociální vyloučení. Chudoba spočívá pouze v materiálním a hmotném nedostatku, kdežto sociální vyloučení absentuje kromě výše jmenovaného hlavně kvalitní sociální vztahy (Čada, 2015). A právě kvalita sociálních vztahů je důležitá hlavně pro děti vyrůstající v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Sociálně vyloučené lokality vznikly sestěhováním lidí ohrožených chudobou, potažmo sociálním vyloučením do oblastí se špatnou dostupností služeb. Pro tyto obyvatele se stala tak obtížná i participace na veřejném životě. Dalším problémem sociálně vyloučených lokalit je dle Čady (2015) etnická diskriminace, neboť více než polovinu obyvatel tvoří Romové (Čada, 2015).

2.2 Chudoba v kontextu sociálního vyloučení

Chudobu lze definovat jako stav, kdy lidé zasažení chudobou nemají žádný nebo nedostačující majetek, pracují ve špatných podmínkách za nízkou mzdu, potýkají se se zdravotními problémy a jejich bytová situace je nestabilní. V minulosti byla vnímána chudoba pouze jako materiální nedostatek. V moderním pojetí vnímání chudoby je zřejmé, že lidem zasaženým chudobou chybí přístup ke zdrojům a službám, a právě to způsobuje propad do nejnižší vrstvy společnosti (Tomeš, 2010).

„Je rozdíl mezi chudobou ve společnosti a chudou společností. Na světě žije přes jednu miliardu lidí v nepřijatelných podmínkách chudoby, tj. v bídě – viz závěry Světového summitu OSN o sociálním rozvoji (Kodaň, 1995). Vnímáme-li chudobu jako nedostupnost zdrojů a služeb, pak chudé společnosti rozvojového světa trpí právě tím, že nemají přístup ke svým zdrojům a nemají dost zdravotních a školských služeb, aby povznesly své obyvatelstvo“ (Tomeš, 2010, str. 255).

Podle Krebse (2010) lze pojetí chudoby rozdělit na subjektivní koncepty chudoby, které jsou založeny na subjektivním vnímání jednice, zda se cítí být chudý, bez ohledu na to, co si myslí ostatní. Dále na objektivní koncepty chudoby. Ty chudobu definují pomocí determinantů bez ohledu na to, co si o tom myslí lidé, které vnímáme jako chudé. Krebs (2010) zmiňuje koncept absolutní chudoba. *„Její hranice jsou dány substitučním minimem, tzn. prostředky, které dovolují uhradit potřeby holého přežití v dané společnosti“ (Krebs, 2010, str. 121).* Posledním z pojmů Krebse (2010) je relativní chudoba. To popisuje jako rozdíl ve standardu životní úrovně člověka, který sice dokáže v dané společnosti hradit veškeré své životní výdaje, ale nedosahuje takové životního standardu, jaký je v konkrétní společnosti běžný.

Před rokem 1989 se o chudobě v České republice nemluvilo. To však neznamená, že by neexistovala. Pokud byly rozdíly v životní úrovni obyvatel, sváděl se tento jev na vysoké nároky těch, kteří byli nespokojeni. Opačná situace nastala po roce 1989, kdy chudoba jako fenomén byla zveřejněna a přiznána. Ve společnosti docházelo ke transformaci, díky které na jedné straně docházelo k rozvoji soukromého vlastnictví, na straně druhé to s sebou přineslo i vznik nezaměstnanosti. Došlo k diverzifikaci společnosti.

Rozdíl mezi společenskými vrstvami se prohloubil ještě více, a chudobou byly ohroženy hlavně rodiny s malými dětmi a lidé, kteří přišli o zaměstnání (Krebs, 2010).

Z průzkumů podle Krebse (2010) vyplývá, že lidé zasažení chudobou, jsou příjemci státních dávek, mají nejvyšší dosažené vzdělání pouze základní, nebo se jedná o rodiče samoživitele, a v menší míře o seniory. Mezi prioritní preventivní opatření tedy patří podpora vzdělávání a přístupu k němu. Dalším nástrojem, a zároveň následným opatřením, který má pomoci rodinám i jednotlivcům nepropadat se do chudoby, jsou státní dávky (Krebs, 2010).

„Chudoba a sociální vyloučení jsou definovány jako stav, kdy jedinec nebo skupina lidí neparticipuje plně na ekonomickém a sociálním životě společnosti, anebo když jejich přístup k příjmu a ostatním zdrojům jim neumožňuje dosáhnout životního standardu, který je považován ve společnosti, v níž žijí, za přijatelný. V této situaci nemají přístup ani k základním právům“ (Krebs, 2010, str. 138).

Tato definice vystihuje jak ekonomickou exkluzi díky nízkým příjmům, tak i sociální, která znamená omezený nebo žádný přístup ke zdrojům. Determinanty, které mají vliv na nárůst chudoby a sociální exkluzi, jsou nezaměstnanost, nízká kvalifikace a vzdělání, práce za nízkou mzdu. Mezi další, neméně závažné faktory, které mají vliv na chudobu a sociální vyloučení, jsou: zdravotní postižení, důchodový věk, a špatná zdravotní kondice. Rizikovou skupinou jsou také etnické menšiny a cizinci. Tato část obyvatel má díky jazykové a kulturní bariéře omezen přístup ke zdrojům ve společnosti. Ohrožené sociální exkluzí a chudobou jsou také děti z dysfunkčních rodin (Krebs, 2010).

Podle MPSV (2022) a jejich výzkumů, které zveřejnili ve Strategii pro sociální začleňování pro rok 2021-2030, bylo v roce 2020 v ČR podíl osob ohrožených příjmovou chudobou okolo 9-10 %. Příjmovou neboli relativní chudobu je zde myšleno srovnání životní úrovně jedince s průměrnou životní úrovní celé společnosti. *„Míra ohrožení příjmovou chudobou“, který je podílem osob žijících v domácnostech, jejichž příjem je nižší než obvykle stanovená hranice na úrovni 60 % mediánu vyrovnaného disponibilního příjmu na spotřební jednotku (MPSV, 2022 str. 9).*

Studie zveřejnila aktuální data, kdo je v ČR nejvíce ohrožen chudobou. Z těchto údajů je patrné, že nejvyšší rizikovou skupinou jsou ženy, kterých je téměř 15 %, což je ve srovnání s muži téměř o 5 % více. Dále jsou to děti, kterých je téměř 20 tisíc, a v poslední řadě osamělí starší senioři. U této skupiny obyvatel je míra ohrožení sociálním vyloučením a chudobou okolo 23 % (MPSV, 2022).

2.3 Faktory ovlivňující úroveň života v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení

Faktory, které velmi výrazně ovlivňují úroveň života v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení, jsou bydlení, finance a zaměstnanost (Urban, 2015). Existují i další okolnosti, které mají výrazný vliv, ale jejich popis přesahuje rámec této diplomové práce.

Bydlení je největším problémem rodin ze sociálně vyloučených lokalit. Z Analýzy sociálně vyloučených lokalit (Čada, 2015) je zřejmé, že standard bydlení v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení je velmi nízký. Problémem je špatný stav bytového fondu, bydlení na ubytovnách, a kvůli zadluženosti častá migrace k soukromým pronajímatelům, kteří nechávají své domy v dezolátním stavu a neinvestují do oprav (Čada, 2015). Problémem v rámci bydlení, je tedy tzv. nestandardní bydlení, kam lze zařadit např. azylové domy, ubytovny, bydlení u příbuzných či známých. Této problematice v oblasti bydlení se dlouhodobě věnuje Platforma pro sociální bydlení. V roce 2018 tato Platforma realizovala výzkum v délce šest měsíců. Zaměřili na sběr dat z dávkového systému. Výsledkem je pak souhrn informací o počtu osob v bytové nouzi, ze kterého vyplývá, že až 20 000 dětí je ve velmi závažné bytové nouzi. Pojem „závažná bytová nouze“ je dle Zprávy o vyloučení z bydlení (dále jen ZVB) za rok 2018 koncept, který zahrnuje do analýzy osoby bez střechy nad hlavou, dále také osoby žijící na ubytovnách, osoby, které jsou ubytovány v ústavních zařízeních, ale s přiměřenou mírou podpory by zvládli bydlet samostatně. Osoby žijící v bytech se špatnými hygienickými podmínkami a osoby, které migrují u příbuzných. S ohledem na prostorové zaměření zmiňujeme, že Brno – město je druhé v pořadí, z hlediska evidence kontaktních pracovišť Úřadu práce České republiky (ÚP ČR). Jsou zde evidovány rodiny pobírající sociální dávky. Ve městě Brně evidujeme tedy dle ZVB z roku 2018 až 1990 rodin v bytové nouzi.

Bariéra při získávání vhodných bytových podmínek je úzce propojena se špatnou finanční situací a zadlužeností rodin, které v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení žijí. Finance jsou tedy dalším determinantem, který se podílí na kvalitě života osob v takto definované lokalitě. Z výše zmíněného šetření z roku 2018, které provedla Platforma pro sociální bydlení vyplývá, že v evidenci ÚP v Brně – městě je 1990 rodin, které pobírají sociální dávky z důvodu nízkého příjmu rodiny. Na vině je nízká finanční gramotnost rodin. Čada (2015) uvádí, že zadluženost obyvatel v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení se vyskytuje až v 90 procentech. Agentura pro sociální začleňování v roce 2021 provedla výzkum, ze kterého je patrné, že až 81 procent obyvatel lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení si nemůže dovolit neočekávaný výdaj přesahující částku 12 800 Kč. Ve srovnání s populací žijící mimo tyto lokality se jedná o vysoké číslo. Pro obecnou populaci je takto vysoký neočekávaný výdaj finančně nedostupný pro 20 procent většinové populace. Dalším výstupem z tohoto výzkumu je zjištění, že na každého čtvrtého obyvatele lokality s vysokou mírou sociálního vyloučení je vedena exekuce, přičemž s exekucí má zkušenost až 40 procent z celkového počtu populace žijící v těchto lokalitách (Agentura pro sociální začleňování, 2022). Je zřejmé, že finanční situace obyvatel lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení se během pandemie COVID – 19 ještě prohloubila. Vliv na zhoršující se finanční situaci těchto rodin jsou dopady exekucí a s tím spojen problém zaměstnanosti.

V roce 2020 Úřad práce ČR provedl Analýzu vývoje zaměstnanosti a nezaměstnanosti (AVZN). Tato analýza přinesla data o nezaměstnanosti osob nejen s výučním listem a se základním vzděláním. Uchazeči o zaměstnání, kteří dosáhli vyučení v oboru zahrnují nejpočetnější skupinu nezaměstnaných, tedy 34,3, %. Druhou nejpočetnější skupinou ze všech nezaměstnaných tvoří lidé se základním vzděláním, a jejich počet dosáhl v roce 2020 84,3 tisíce, což je 28,9 % k celkovému počtu osob v evidenci uchazečů o zaměstnání (MPSV, 2021). Lze tedy konstatovat přímou souvislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním a zaměstnaností (viz podkapitola 1.4 Přímí aktéři vzdělávání).

Čada (2015) zmiňuje problematiku nezaměstnanosti v kontextu vyloučených lokalit, kde nezaměstnanost dosahuje až 85 procent. Je zde i procento obyvatel, kteří jsou zaměstnáni (15-20 procent), ale jedná se spíše o krátkodobá zaměstnání s velice nízkým platovým ohodnocením (Čada, 2015).

Je pravděpodobné, že nízká zaměstnanost může také souviset se zadlužeností rodin v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení. Urban (2015) zmiňuje problematiku práce v tzv. šedé zóně. Tato forma práce, kdy není řádně uzavřena pracovní smlouva, je vysoce riziková a nestabilní. V souvislosti se zadlužeností obyvatel problematických lokalit to může pro ně znamenat částečně cestu z finančních problémů, kterou však tyto formy zaměstnání neřeší a špatná finanční situace se dále prohlubuje (Urban, 2015).

2.4 Rodina v prostředí chudoby a sociálního vyloučení

Rodiny, které žijí v těchto lokalitách, mohou mít komplex problémů, které jsou definovány výše, ale tou hlavní překážkou rodin, je chudoba. Největší dopad má chudoba právě na děti, které v ní vyrůstají (Gojová et. al., 2014). Také Felcmanová (2015) popisuje jako problematické zapojování do vzdělávání dětí, které popisuje jako žáky s potřebou podpory v důsledku sociálního znevýhodnění. Popisuje, že velmi častým důvodem, proč tyto děti mohou mít složitější vstup do vzdělávacího procesu kromě jiných faktorů, nepodporující rodiče. Je to způsobeno zkušenostmi zákonných zástupců se vzděláváním, protože sami žijí ve velmi složitých podmínkách a neřadí proto vzdělávání mezi priority jejich hodnotové o systému (Felcmanová, 2015).

V souvislosti s chudobou je na místě zmínit i spojitost se zdravotními problémy, kterými trpí lidé žijící v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení (EPOZ, 2022). Nejsou k dispozici pravidelné statistiky, které by zahrnovaly sledující faktory, jako je chudoba, etnicita, vzdělání. Co však již dnes máme, jsou studie z ČR i ze zahraničí, které upozorňují na přímou souvislost mezi zdravotním stavem a chudobou (EPOZ, 2022). Studie odhalily tyto důsledky dopadu výše jmenovaných faktorů: kratší střední délka života, horší subjektivní zdravotní stav, zvýšený výskyt úrazů a v neposlední řadě špatný životní styl, kam řadíme zejména kouření, pohybovou aktivitu a nezdravé stravování.

Metodika Zdraví a zdravotní péče (Pěničková a kol.,2021) zmiňuje taktéž mezi hlavní determinanty dopadů na lidské zdraví chudobu, a s tím spojenou dlouhodobou nezaměstnanost osob z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, bydlení v nevyhovujících podmínkách, kouření a závislosti na psychoaktivních látkách, kam řadíme i alkohol.

V ohrožených lokalitách je zaznamenán výskyt nejen pervitinu a konopí. Mezi opojné látky, dostupné v těchto lokalitách, patří toluen, který je pro uživatele drog zajímavý díky nízké ceně a snadné dostupnosti (Pěničková a kol., 2021). Tato látka patří mezi velmi nebezpečné z hlediska rizika předávkování. Velmi alarmující je zjištění, že mezi oběťmi předávkování toluenem jsou i děti ve věku deseti let (Pěničková a kol., 2021). Zajímavé jsou také údaje o alkoholu. Bylo zjištěno, že mezi romskou populací je alkohol zneužíván v mnohem menší míře než u většinové populace. Alkoholismus je rozšířen především u „etnických Čechů“. Ve srovnání užívání alkoholu mezi romskými ženami a etnickými Češkami vyplývá, že spotřeba alkoholu u romských žen je podstatně nižší (Pěničková a kol., 2021).

2.5 Institucionální podpora rodin a dětí ve vyloučené lokalitě

„Nástup školní docházky ovlivňuje utváření osobnosti dítěte. Dítě se srovnává s ostatními a je také hodnoceno a srovnáváno učitelem. Výkon, který dítě podává, resp. hodnocení podaného výkonu učitelem a spolužáky, se výrazně podílí na utváření jeho identity“ (Ptáček a kol., 2013, str. 39). Vstup do vzdělávacího systému znamená zátěž nejen pro rodiče, ale hlavně pro děti. Jestliže diplomová práce cílí právě na skupinu dětí základních škol prvního stupně, je tato podkapitola věnovaná právě této problematice.

Výše zmíněné determinanty ovlivňující život rodin (viz. podkapitola 2.4 Rodina v prostředí chudoby a sociálního vyloučení) se prolínají i do vzdělávání těchto dětí. Jestliže se rodiče ocitají ve finanční nouzi, s nástupem dětí do školy se v této oblasti míra jejich frustrace zvyšuje. Požadavky škol jsou často finančně náročné, a rodiny si bez pomoci zvenčí nevedí rady. Kromě materiálního zabezpečení dětí, které nastupují do škol, je také důležitým faktorem podpora rodiče. Mezi jeho kompetence patří v tomto období nejen dohled nad pravidelnou docházkou do základní školy, ale i připravenost dítěte do školy.

Rodič má také povinnost dítě pozitivně motivovat ke vzdělávání a zajistit vhodné výchovné prostředí. Naplnit tyto zvýšené nároky mohou být pro rodiče žijící v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení složité ne-li nemožné (Ptáček a kol., 2013).

Institucí, která jako první přichází do interakce s rodiči, je škola. V podkapitole 1.4 Přímí aktéři vzdělávání zmiňují programy škol, které sídlí v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení. Již školy samotné se snaží podpořit integraci dětí z těchto lokalit.

Pokud nastane situace, že se i přesto nedaří rodiče zapojit do spolupráce a ti si neplní své zákonné povinnosti vůči dítěti (nástup do povinného školního vzdělávání, pravidelná docházka apod.), obrací se škola na Orgán sociálně právní ochrany dětí. Ochrana dětí je vymezena zákonem o sociálně právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. Stěžejní úloha OSPOD tedy je chránit oprávněné zájmy dětí a pokud se ocitne dítě v ohrožení (vymezeno § 6 zákona 359/1999 Sb.), jsou pracovníci OSPOD povinni dohlížet na nápravu a v rámci jejich kompetencí sanovat rodinu a doporučit spolupráci s NNO, které se zaměřují právě na podporu dysfunkčních rodin.

NNO, které sídlí v blízkosti lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, mají speciální programy, v rámci, kterých se zaměřují na sanaci rodin. Tato práce může probíhat právě ve spolupráci s OSPOD. Výhodou sociálních pracovníků NNO je možnost navštěvovat rodiny v jejich přirozeném prostředí a díky intenzivní podpoře navázat bližší důvěrný vztah (Urban, 2015). Programy NNO, které se zaměřují právě na práci s rodinami, které potřebují různou míru podpory v oblasti rodičovských kompetencí, se nazývají jako sociálně aktivizační programy (IQRS, 2021).

3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ

Kapitola obsahuje shrnutí teoretických poznatků uvedených v předchozích kapitolách.

Problematika vzdělávání a chudoby v kontextu sociálního vyloučení se zviditelnila příchodem celosvětové pandemie COVID- 19. Aktéři zapojení do vzdělávání si citelně uvědomovali bariéry, které ovlivňují vzdělávání dětí žijící v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Již v minulosti je z výzkumu míry segregace na základních školách zřejmé (Čada, 2019), že se naše republika potýká s problémem segregovaného školství. Tento nežádoucí jev, který má velký vliv na kvalitu vzdělávání, se daří měnit jen velmi pomalu. Nermalou měrou k tomu přispívají však i rodiče, kteří děti z různých důvodů zapisují k základnímu vzdělávání právě do lokálních škol (viz. podkapitola 1.4 Přími aktéři vzdělávání). Další překážkou v rozdílné kvalitě ve vzdělávání, je umístění škol v regionech. V ČR jsou oblasti, kde je úroveň kvality ovlivněna finanční situací regionu. Školy, které se potýkají s ekonomickým nedostatkem, obtížně opatřují kvalifikovaný personál a často musí přijmout i méně kvalifikované pedagogy, což může vést ke snížené kvalitě vzdělávání právě na těchto ohrožených školách (Prokop, 2019).

Rodiče či pečující osoby patří mezi nejdůležitější aktéry vzdělávání. Stejně jako škola, tak i rodina má za cíl formovat, vychovávat, vzdělávat a vytvářet pro děti podnětné prostředí (Zákon č. 359/1999 Sb.). Stále se potýkáme s bariérami, které se nedaří odstranit tak, jak se to povedlo například v Polsku, které patří mezi země s podobným socioekonomickým profilem. Překážkou je v tomto kontextu myšlen socioekonomický status rodin (Prokop, 2019). Socioekonomická situace rodin stále ve vysoké míře ovlivňuje budoucnost dětí a jejich možnosti. Rodiny, které jsou zasaženy chudobou, mají ztížen přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Častým jevem bývá, že rodiny s nízkým socioekonomickým statusem nalezneme právě v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení. Život v takto definované lokalitě s sebou přináší další stigmatizaci, která vzniká na základě nízké úrovně bydlení, etnicity, možnosti trávení volného času, zadluženosti a nezaměstnanosti. Dysfunkční rodiny, které se méně či více potýkají s přidruženými sociálními nebo zdravotními problémy, zasahuje chudoba, a s tím spojené bariéry, mnohem častěji.

Velkým problémem je tedy sociální vyloučení spojené s chudobou. Aby se dařilo začleňovat děti z oblastí, kde je vysoká míra sociálního vyloučení a chudoba, je potřeba působit preventivně a podpořit inkluzivní vzdělávání. Nestátní neziskové organizace často ve svých programech mají zahrnuto doučování dětí a spolupracují se základními školami, které jsou v těchto lokalitách umístěny. Jedná se o koordinovanou spolupráci mezi pedagogy škol, sociálními pracovníky NNO a OSPOD, a rodiči.

Koncept na podporu sociálního začleňování, včetně vzdělávání vydalo MPSV v rámci Strategie sociálního začleňování (2022). Ze zprávy jednak vyplývá že skladba obyvatel v lokalitách s vysokou mírou sociálního vyloučení jsou z 80 % Romové, a bariéry vnímají obyvatelé těchto lokalit ve více oblastech. Vzhledem k povaze této diplomové práce se zaměřuji na vzdělávání, a právě podpora žáků ve vzdělávání je nedostatečná (MPSV, 2022). „*V rodinách žáků ze sociálně vyloučených rodin či z vyloučených lokalit často dětem chybí dostatečná podpora ve studiu, chybí vzory a motivace získat formální vzdělání. Nereálné jsou představy o nárocích na studium a výhodách zaměstnání, naopak škola je často vnímána jako nepřátelské prostředí. Obavy z nedůvěry a rasismu, resp. z anticiganismu, vedou k tomu, že vzdělávání žáci opouštějí ještě před ukončením základního vzdělání* „ (MPSV, 2022 str. 19).

Alarmující zprávou je, že stále roste počet žáků, kteří základní vzdělání nedokončí, a tím se dostávají do rizikové skupiny osob, které jsou ohroženy chudobou a sociálním vyloučením (MPSV, 2022.) Cílem Strategie pro sociální začleňování pro rok 2021-2030 (MPSV, 2022) je kromě jiných oblastí, podpora rodin s dětmi, které jsou ohroženy sociálním vyloučením a chudobou, lepší dostupností předškolního vzdělávání. Tím se podpoří návrat rodičů těchto dětí do pracovního procesu. O nerovném přístupu ke vzdělávání informovala již Strategie vzdělávací politiky za rok 2020. Největším identifikovaným problémem je rozřazování dětí do škol různé úrovně a kvality a také odliv nadaných žáků na víceletá gymnázia.

„*Kvalita předškolního a primárního vzdělávání napomáhá ke snižování sociálních rozdílů, a naopak nekvalitní široce dostupné vzdělání tyto rozdíly prohlubuje. Kvalita předškolního vzdělávání a primárního vzdělávání představuje efektivní opatření k výraznému snižování nákladů budoucích sociálních politik. Investice do kvalitního a široce dostupného počátečního vzdělávání představují velké úspory budoucích sociálních výdajů*“ (MPSV, 2022 str. 80).

Cílem konceptu vzdělávání na období 2021-2030 je tedy podpora předškolního vzdělávání, dále je to podpora volnočasových aktivit pro děti, kde mohou rozvíjet své dovednosti a schopnosti a mohou je motivovat k všeobecnému zájmu se něco dozvídat a získávat informace o tom, co je zajímavé. Nezbytnou podporu je také zaměření se na rodinu a domácí podmínky dětí, tzv. rodinné klima. Je potřeba, aby zapojení aktéři znali domácí podmínky dětí a potřeby jejich rodičů, a pracovali s nimi. Velkou podporu potřebují také pedagogové, kteří mají velký vliv na pozitivní změny v přístupu dětí ke vzdělávání a k motivaci jejich rodičů ke spolupráci, například formou dalšího vzdělávání, supervizí a povědomí o příkladech dobré praxe (MPSV, 2022).

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část práce vychází z teoretických informací uvedené v předchozích kapitolách. Kapitola obsahuje popis metodiky diplomové práce, cíle výzkumu a výzkumné otázky, dále také popis výzkumu, jeho metody, soubor a zjištěné výsledky.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak život v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, v kontextu chudoby, ovlivňuje možnosti vzdělávání z pohledu dětí, rodičů nebo pečujících osob a pedagogů.

Na základě uvedeného hlavního cíle práce byly stanoveny následující výzkumné otázky, na které jsem výzkumem chtěla získat odpověď.

Hlavní výzkumná otázka: Jak konkrétně, z pohledu dětí, rodičů nebo pečujících osob a pedagogů, ovlivňuje chudoba možnosti vzdělávání ve vybrané sociálně vyloučené lokalitě?

Vedlejší výzkumná otázka č. 1: Jak probíhá komunikace mezi rodiči nebo pečujícími osobami a pedagogy ve škole v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení?

Vedlejší výzkumná otázka č. 2: Jaká je úroveň spolupráce mezi rodiči nebo pečujícími osobami a pedagogy ve škole v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení?

Vedlejší výzkumná otázka č. 3: Jak probíhá příprava dětí, z vybrané lokality s vysokou mírou sociálního vyloučení, do školy?

Vedlejší výzkumná otázka č. 4: Jaký dopad měla pandemie COVID-19 na vzdělávání dětí ve školách ve vybrané lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení pohledem dětí, rodičů nebo pečujících osob a pedagogů?

Vedlejší výzkumná otázka č. 5: Jaké dostupné podpůrné vzdělávací programy na podporu dopadů pandemie COVID-19 na vzdělávání jsou využívány rodinami a školami ve vybrané lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení?

4.2 Metoda výzkumu

Pro účely zpracování práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu, pro kterou je charakteristický např. delší a intenzivnější kontakt se zkoumanými jedinci či skupinou osob, dále využívání výhod přirozeného prostředí zkoumaného fenoménu či možnosti navrhování nových teorií. Tento přístup má ale i svá negativa. Jedná se především o rizika ovlivnění výsledků osobními preferencemi výzkumníka, dále o obtížnější testování hypotéz či výzkumných otázek, časově náročnou analýzu dat apod. (Hendl, 2016).

Mezi základní rysy kvalitativního výzkumu řadíme intenzivní dlouhodobý kontakt se zkoumanou oblastí. Sem patří například zájmová skupina osob, či zkoumaný jev nebo konkrétní jev. Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi realizovat vlastní sběr dat i pomocí méně standardizovaných metod, jako je například pozorování, využívání fotografií, deníků, úryvků z knih apod. Klíčovým úkolem badatele poté je zjistit, jak lidé rozumí jevům, které se dějí a mají vliv na jejich každodenní život. Výzkumník se snaží popsat vše, o čem se dozvěděl, nesmí vynechat žádný ze zjištěných faktů, které poté interpretuje v rámci analýzy (Hendl, 2016).

Narativní přístup, který zde využívám ke zpracování dat, je specifický tím, že se jedná o vyprávění příběhu z různých úhlů pohledu. Výzkumný partner je povzbuzován k vlastnímu vyprávění a doplňování zkoumaného tématu. Narativní rozhovor nemusí mít jasně danou strukturu, ale tazatel má nachystané otázky, se kterými pracuje, které klade a poté se doptává (Hendl, 2016).

4.3 Výzkumný nástroj

K získání dat byl zvolen výzkumný nástroj polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval předem připravené otázky vlastní konstrukce, které jsem během rozhovoru rozšiřovala pro větší porozumění, s důrazem na narativní přístup, směřující k cílům práce.

Polostrukturovaný rozhovor (také ho lze označit jako řízený strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami) je složen z přesně formulovaných otázek, na které informant odpovídá. Typ interview, jako je právě strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, se využívá ve chvíli, kdy chceme minimalizovat odklon od zjišťovaného tématu, aby se zjištěná data významněji strukturně nelišila.

Polostrukturovaný rozhovor je také dobře zpracovatelný, neboť je přesně daná struktura a sekvence otázek. Nevýhodou takto vedeného výzkumu může být to, že právě přesně strukturované otázky nedovolují nahlížet příliš individuálně na okolnosti a rozdíly u informantů (Hendl, 2016).

Byly vytvořeny otázky (Příloha 1) pro tři skupiny informantů – děti, rodiče nebo pečující osoby a pedagogové škol ve vybrané lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Okruh otázek byl vždy přizpůsobený aktuální situaci s možností využití doplňujících otázek. Celkový počet hlavních otázek pro skupinu dětí bylo deset, 14 otázek pro rodiče a pečující osoby a 13 otázek pro pedagogy. Všechny rozhovory byly navýšeny doplňujícími otázkami pro pochopení souvislostí ve vyprávění.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem 7 osob, z nichž 2 byli rodiče, 3 osoby tvořily děti prvního stupně ZŠ a 2 osoby byli pedagogové. Všichni informanti byli předem seznámeni s tématem, podmínkami a průběhem rozhovoru. Byl vyjádřen ústní souhlas s výzkumem. Kvůli zachování anonymity jsou informanti označeny písmeny a čísly. Rodiče a pečující osoby jsou označeny písmenem R, děti písmenem D a pedagogové písmenem P (Tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Profil informantů

Informant	Pohlaví	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání
R1	Žena	34	Základní
R2	Žena	52	Základní
D1	Dívka	11	žák 1. stupně ZŠ
D2	Dívka	10	žák 1. stupně ZŠ
D3	Dívka	8	žák 1. stupně ZŠ
P1	Muž	38	Bakalářské
P2	Muž	37	Magisterské

Zdroj: vlastní

4.4.1 Kritéria výběru výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl zvolen na základě kriteriálního výběru. Kritéria zařazení a vyloučení se týkala všech skupin informantů.

Kritéria zařazení do výzkumu:

- informanti mají vztah k lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení (bydliště, práce),
- souhlas s poskytnutím informací při zachování anonymity,
- skupina dětí jsou žáci prvního stupně základní školy, protože tyto děti potřebují větší zapojení zákonných zástupců při přípravě do školy,
- skupina pedagogové mají nejméně 5letou praxi na základní škole v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Kritéria vyloučení z výzkumu:

- bez vztahu k lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení,
- děti navštěvující jiný než první stupeň ZŠ,
- nesouhlas s poskytnutím rozhovoru.

4.4.2 Popis jednotlivých informantů

Informantka č. 1 (rodič R1) - žena ve věku 34 let, která bydlí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení společně s manželem a vychovávají dvě nezletilé děti. Ve společné domácnosti s nimi bydlí i již dospělé dítě. Tato žena má jako nejvyšší dokončené vzdělání základní, ale kromě toho studovala dva roky na střední škole maturitní obor. Rozhovor probíhal v domácnosti informantky. V rámci rozhovoru byla informantka aktivní, bylo vidět, že některé otázky jsou citlivé (např. otázky na téma doučování).

Informantka č. 2 (rodič R2) – žena ve věku 52 let, která má v péči dvě vnučky a zároveň je opatrovnící dcery, která je omezena na právech. Tento rozhovor byl realizován v přirozeném, domácím prostředí informantky.

Rozhovor byl náročnější, protože informantka často zabíhal do detailů, které pak odváděly pozornost od zjišťovaného tématu. Bylo však důležité informantku vyslechnout, aby to nevnímala jako nezájem o její složitou situaci.

Informantka č.3 (D1 – žákyně 5. třídy) – dívka, 11 let, docházející na základní školu mimo lokalitu s vysokou mírou sociálního vyloučení. Rozhovor probíhal doma, se souhlasem obou rodičů, ale bez jejich přítomnosti. Byla znatelná ochota vyhovět a odpovědět rozvětveně na každou otázku. Tím se však rozhovor časově protáhl, a na konci byla znát již únava informantky.

Informantka č. 4 (D2 – žákyně 5.třídy) - dívka ve věku 10 let. Tato informantka dochází na spádovou základní školu v místě bydliště. Rozhovor probíhal se souhlasem pečující osoby doma, a babička chtěla být u rozhovoru přítomna. Informantka se styděla, odpovídala pouze jednoslovně, moc nezabíhala do podrobností.

Informantka č. 5 (D3 – žákyně 2.třídy) – dívka ve věku 8 let. Babička poskytla ústně souhlas s rozhovorem, ale chtěla být přítomna při průběhu interview. Informantka odpovídala dle věkových schopností, byla aktivní a bylo zřejmé, že je jí příjemný zájem o její osobu.

Informant č. 6 (P1-pedagog) - muž ve věku 38 let, který vyučuje již 10. rokem na základní škole, která je umístěna v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení. Rozhovor probíhal přímo ve škole, v pracovně. Informant byl velmi ochotný, a bylo zřejmé, že se zajímá o situaci svých žáků.

Informant č.7 – (P2 – pedagog) - muž, věk 37 let. Informant vyučoval 5 let na základní škole, která byla umístěna v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení. Aktuálně je prvním rokem členem pedagogického sboru na středním odborném učilišti. Tento rozhovor probíhal ve škole, kde nyní informant vyučuje. Rozhovor probíhal v přátelské atmosféře, informant byl aktivní a otevřený, s pozitivním postojem ke své pedagogické práci a k žákům.

4.5 Limity výzkumu

Mezi limity výzkumu lze zařadit osobní známost výzkumníka s většinou informantů, dále stud rodičů hovořit o citlivých tématech (např. finanční situace, selhání dítěte). Limitem bylo také vhodné načasování realizace rozhovorů v kontextu s pracovní dobou a školní docházkou a mimoškolními aktivitami. Průběh výzkumu byl také ovlivněn nemocnostmi informantů.

4.6 Průběh a organizace rozhovorů

Samotné rozhovory probíhaly prostřednictvím osobního setkání v domácím či pracovním prostředí informantů. Realizace proběhla v období od srpna 2022 do října téhož roku.

Rozhovor byl zahájen pozdravem a představením tématu a cílů výzkumu, sdělením o zachování anonymity a ústním souhlasem s pořízením audionahrávky. V průběhu šetření jsem si pořizovala osobní, terénní poznámky. V průběhu každého rozhovoru byly pokládány doplňující otázky. Celková délka rozhovoru byla v průměru 40 minut. Na závěr proběhlo poděkování za účast na výzkumu a každá osoba obdržela drobný dárek.

4.7 Zpracování dat

Každý realizovaný rozhovor byl z audionahrávky přepsán doslovně do textové podoby. Součástí textu byly také poznámky o atmosféře probíhajícího rozhovoru, neverbálních projevech informantů a vlastních pocitech výzkumníka. Byla využita metoda otevřeného kódování. Data byla uspořádaná a vzniklé kódy (pojmy) byly zařazeny do vytvořených částí (kategorií) a subkategorií. Vytvořený kategoriální systém (Tabulka č. 4) byl dále interpretován.

Otevřené kódování je jednou z možností zpracování získaných dat, kdy výzkumník má možnost hledat a objevovat při prepisech rozhovorů tzv. kritická místa. V počáteční fázi tato metoda umožňuje nahlédnout na hlavní témata jako na celek a podporuje v objevování dílčích témat. Je více možností, jak zpracovat (kódovat) získané informace. Máme možnost kódovat slovo po slově, odstavec po odstavci, nebo celé texty.

Kódy mohou být podstatná jména nebo slovesa a označují nám věci nebo děje. Důležité také je vyhledávání přídavných jmen, která nám mohou specifikovat vybrané kategorie (Hendl, 2016).

Tabulka č. 4: Kategoriální systém

Hlavní kategorie	Kategorie	Podkategorie
Vzdělávání v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení v kontextu chudoby	Škola ve vyloučené lokalitě	Výběr školy
	Příprava do školy	Příprava žáků na výuku
		Materiální podmínky
		Prostorové podmínky
	Komunikace a spolupráce zapojených aktérů	Způsob komunikace
		Spolupráce zapojených aktérů
	Vliv pandemie na vzdělávání	Uzavření škol
		Alternativní způsoby výuky
		Dopad pandemie
	Využívání podpůrných programů	Doučování dětí
		Limity rodičů
		Role učitele
	Trávení volného času	Mimoškolní aktivity
		Vrstevnické vztahy
	Budoucnost	Pohled rodičů/pečujících osob
		Pohled žáků

Zdroj: vlastní

5 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole jsou analyzovány a interpretovány výsledky proběhlého kvalitativního výzkumu. Podrobná analýza dat získaná rozhovory je prezentována formou vytvořeného kategorizačního systému.

5.1 Škola ve vyloučené lokalitě

První kategorie se zaměřuje na školy v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení. Dále byla vytvořena jedna podkategorie zaměřená konkrétně na výběr školy. Jak již bylo uvedeno v podkapitole 1.4 Přímí aktéři vzdělávání, problémem ve vzdělávání je segregované školství, na který má vliv spádovost, školy a jejich zřizovatelé a také rodiče. Bylo zjištěno, že segregované školství snižuje šance žáků na další studium či ohrožuje jejich uplatnění na trhu práce.

Výběr školy

Z výpovědí informantů vyplynulo, že motivace volby školy byla jednak podle spádovosti, jak uvádí informantka R2 „*protože chodily do školky a školka dala přestup do základní školy*“, tak i podle vzdálenosti od zaměstnání, jak řekl informantka R1 „*bylo to kvůli tomu, že jsem dělala na Charitě a ta škola byla po cestě.*“ Žáci hodnotí celkově výběr školy kladně. Jen informantka D1, která nedochází na spádovou školu v místě bydliště, zmiňuje navíc hezké prostředí školy a vstřícné učitele „*ve škole se mi líbí, líbí se mi tam, jak jsou tam paní učitelky hodný. Některý. A líbí se mi tam, protože je to tam takový čistý a není to tam takový, že jako škaredý, jako jsou některý školy.*“ Z pohledu pedagogů se oba shodují v motivaci podpořit děti „*keré mnohdy nezažily úspěch anebo se o jejich úspěchy, zážitky nebo problémy nikdo nezajímá*“, jak vyplývá z odpovědi informanta P1. Dalším faktorem, který ve volbě školy také hrál roli, byla obava ze šikany ve spádové škole. R1 zmiňuje, že „*no ty děcka tam jsou... jsou tam agresivní děti. Že tam je hodně šikana. Že učitelé jsou tam už dost vyhořelí, že se moc nesnaží s těma děckama pracovat.*“ Dále informantka R1 sdělila, že při volbě školy přemýšlela i nad tím, aby se dcera ve škole „*něco naučila*“. Důležitým faktorem při volbě vzdálené školy bylo, že rodina vlastní automobil, a může si dovolit dceru každý den do vzdálenější školy vozit: „*Vozíme ju do školy autem, buď já, nebo manžel.*“

Téma šikany potvrdil i druhá informantka ze skupiny rodičů R2 „*když nastoupila D3 do první třídy, tak si tam na ni něco vymysleli, a já jsem nevěděla, proč plakala*“. Informantka R2 se setkala se šikanou hned při nástupu vnučky do školy, ale podařilo se to vyřešit tak, že dívka D3 i nadále navštěvuje stejnou školu beze změny. Zároveň však R2 velmi zdůrazňovala, že se školou je spokojená, ale je náročné bydlet v této lokalitě, která je v Brně zařazena mezi vyloučené: „*Mrzí mě to, že v té lokalitě bydlíme hodně Romové. Já su taky Romka, nemám nic proti, ale my musíme táhnout za jeden provaz.*“ Žena popisuje konflikty ve vyšší míře, než je zřejmě obvyklé mezi dětmi a zmiňuje i obavu pouštět své děti samotné na ulici „*co se děje na ulicích, mám obavy, že z těch děcek nic nebude. I když chodí řádně do školy.*“

Z výsledků rozhovorů vyplynulo, že výběr školy ovlivnilo několik determinantů: vzdělání rodičů/pečujících osob a materiální podmínky. I když je vzorek velmi malý, v tomto případě je zřejmé, že vzdělání zákonných zástupců má na volbě školy významný vliv. Informantka R1, která má nedokončené středoškolské vzdělání, vnímá spádovou školu v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení jako riziko, zmiňuje více obav (např. šikana, kvalita vzdělání), a zvolila vzdálenou školu, soukromou, kam dceru každý den vozí. Informantka R2, která má jako nejvyšší vzdělání dokončené pouze základní, své vnučky zapsala do spádové školy v místě bydliště, jak výše zmiňuji. Vnučky docházely do mateřské školy, která byla také spádová a na zápis do základní školy je poslali do školy, kam patřily podle místa trvalého bydliště. Při rozhovoru s touto informantkou (R2) jsem pozorovala obavu z případného negativního hodnocení, protože rozhovor začínala tato informantka ujištěním, že děti chodí řádně do školy a pokud někdy chybí, tak jsou omluveny od lékaře.

5.2 Příprava do školy

Druhá kategorie se věnuje přípravě do školy. V rámci tří podkategorií se věnuji přípravě žáků na výuku, využíváním materiálních prostředků a prostorovými podmínkami.

V podkapitole 2.3. Faktory ovlivňující úroveň života v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení zmiňují špatnou finanční situaci rodin, kdy z výzkumu, který provedla Agentura pro sociální začleňování (Čada, 2015), vyšlo najevo, že až 90 % těchto obyvatel je v exekuci, a téměř 81 % obyvatel si nemůže dovolit jednorázový výdaj ve výši 12.800 Kč. To může mít vliv na schopnost rodičů hradit výdaje spojené se vzděláváním.

Také nejvyšší dosažené vzdělání rodičů/pečujících osob je může limitovat v přípravě a podpoře dětí do výuky, jak zmiňují v podkapitole 1.4. Přímí aktéři vzdělávání.

Materiální podmínky

Výdaje spojené s nástupem do školy vnímají informantky ze skupiny rodičů jako zátěž do finančního rozpočtu rodiny, na který se musí předem připravit. R1 zmiňuje, že *„dostali jsme seznam, a to prostě nakoupíme. Musíme na to odložit peníze.“* I R2 se shoduje, že toho dětí do školy potřebují hodně a je to dost drahé: *„než skončila škola (konec školního roku), museli jsme všechno platit. To bylo moc drahý.“* Informantka ze skupiny rodičů (R2) také zmínila, že děti nosí ze školy pomůcky roztrhané a musí tyto věci pak opakovaně dokupovat: *„já jsem jim řekla, že si musí všechny věci hlídat. Musíme šetřit.“* Informanti ze skupiny dětí se k tomuto tématu nevyjadřovali. Velký problém spojený s materiálními požadavky na rodičích zmiňují oba informanti skupiny pedagogů. P1: *„Pokud škola nemá možnost (např. přes projekty), aby se účastnily různých akcí a výletů bez nutnosti platby od dětí a zákonných zástupců, je to velký problém. Máme ve škole děti, které nikdy nebyly v knihovně, nikdy nebyly v jiném městě, což působí nemalé potíže nejen při výuce zeměpisu a dějepisu.“* P2 říká: *„Žáci mnohdy nemají ani základní učebnice, které si měli pořídit na začátku školního roku. Jako netřídní učitel pak nemám čas obvolávat ty rodiče, proč jejich děti nemají učebnice.“* P1 zmiňuje, že limitující je pro žáky i domácí prostředí, které označil jako *„nepodnětné“*, což si vysvětlují jako chudé, prosté a strohé, i když každé z dětí zmínilo, že ve volném čase sledují televizi, která je součástí vybavení obou domácností, které jsem navštívila.

Informantky skupiny rodičů se neshodují s informanty ze skupiny pedagogů, kteří vnímají ekonomickou situaci rodin jako velký problém, který má dopad na připravenost žáků do výuky. Rodiče vnímají požadavky školy jako finanční zátěž, i když z jejich výpovědi vyplynulo, že tuto situaci zvládají.

Prostorové podmínky

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila i na problematické prostorové podmínky rodin, které mají dopad na kvalitu přípravy na vzdělávání. Dotazovala jsem se informantek ze skupiny dětí, kde mají své místo doma, aby se mohly připravovat do školy na výuku.

D1 popisovala například prostorové podmínky při online výuce: „*Já jsem měla pokoj v patře, měla jsem tam stůl, na tom jsem měla počítač u postele, a měla jsem tam židli a počítač jsem vlastně měla v posteli.*“ Informantka má mladšího bratra, který jí v době výuky vyrušoval, proto se musela v pokoji zamykat. Vzpomněla si však i na úsměvnou příhodu: „*Jeden spolužák se učil v posteli a pak to měl dobrý, že si o přestávkách mohl lehnout.*“ Obě další dotazované děti řekly, že se učí v kuchyni. Svě místo díky malému prostoru nemají. Chybí jim psací stůl i počítač. Všichni dotazovaní, vyjma pedagogů, bydlí již několik let v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení. Informantka R1 bydlí v prostorném bytě velikosti 3+1, který získali od obce zhruba před 6 měsíci. V této lokalitě ale bydlí celkem „*asi 8 let.*“ R2 bydlí v této lokalitě 4 roky, ale v rozhovoru vyprávěla o tom, jak bydleli na ubytovně „*ten začátek, když jsem skončila na tej ubytovně a bydlela jsem mezi Romama, ponaučila jsem se.*“ Informantka získala sociální byt, kde popisuje již mnohem lepší podmínky k bydlení, ale „*nemůžeme tady být dlouho.*“ Obývá byt o rozměru 1+1, ale dostala přidělený byt od obce, na ulici Bratislavská v Brně, kam se má v blízkém čase stěhovat: „*ted' mi nabízeli byt na Bratislavské, a ten už беру. Ale nejsou šťastná. Tam se ty lidi bijou a křičí.*“ Informantka R2 sdílela své obavy, že zůstává s dětmi v lokalitě. Také informant P1 (pedagog) zmiňoval vliv prostředí na přípravu na výuku. Děti, které bydlí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení často žijí „*v nepodnětném prostředí.*“

Příprava žáků na výuku

Informanti ze skupiny pedagogů zmínili spojitost mezi materiálním zabezpečením rodiny a připraveností dětí do školy, viz výše Materiální podmínky. Pokud je rodina v horší finanční situaci, chybí žákům velmi často potřebné pomůcky do výuky, jak zmiňuje např. informant P2 doslovně „*často chybí pomůcky do výuky.*“

Z výpovědi informantů skupiny rodičů i učitelů vyplynulo, že se škola snaží v rámci svých možností podpořit své žáky a některé pomůcky zapůjčit, nebo zakoupit dopředu, a pak peníze od rodičů vybírat zpětně, po částech.

Skupina informantek, rodiče, vnímají přípravu do školy jako důležitou, ale dětem již moc nepomáhají. R1 říká: „*Už od třetí třídy se připravuje sama. No já ju pořád kontroluju, aby byla připravená*“. Zároveň však R1 zmínila, že nerozumí matematice, kterou se dcera na škole učí, proto nemůže dceři pomoci.

Informantka R2 také sdělila, že vnučky si dělají domácí úkoly samy. „*Když nevíme, tak se D3 zeptá D2. Ale teď jsem to udělala tak, že jsem zapsala D3 na doučování na Hvězdičku (DROM), protože to už je strašně těžký.*“ Informantky ze skupiny rodičů se shodují nad náročností učiva dětí. Skupina „Děti“ se shodla, že když si nevědí rady, jdou nejdříve za rodičem/babičkou. D1: „*No já to zvládám sama, a někdy, když to nezvládám, tak půjdu za mamkou nebo za tatškou. Oni mi to vysvětlí a já si to nějak dodělám.*“ Informantky D2 i D3 jmenovaly babičku, která jim pomáhá s úkoly, když si neví rady. Zde se ukazuje, že limitem připravenosti dětí na výuku je schopnost zákonných zástupců se s dětmi do školy připravovat a vysvětlit jim učivo. Zároveň ale obě informantky ze skupiny rodičů využívaly doučování nebo ho aktuálně využívají, aby dětem s přípravou do školy pomohly.

5.3. Komunikace a spolupráce zapojených aktérů

V diplomové práci zmiňuji v podkapitole 1.4. Přímí aktéři vzdělávání, že do vzdělávání dětí není zapojena jen škola, která je tím hlavním aktérem, ale je důležitá právě spolupráce se zákonnými zástupci a nestátními neziskovými organizacemi, které nabízí podpůrné vzdělávací aktivity pro děti z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení. Pokud se nedaří rodiče či pečující osoby motivovat ke spolupráci, může škola oslovit sociální pracovníky OSPOD (viz. podkapitola 2.5. Institucionální podpora rodin a dětí ve vyloučené lokalitě).

Způsob komunikace

Informantka R2 volí jako komunikační prostředek přímo návštěvu učitele ve škole. „*Víte, no my jsme neměli ten mobil.*“ Zmiňuje i situaci, kdy šla řešit problém ohledně informantky D3 „*já jsem nevěděla, proč D3 plakala, když šla domů. Ta jsem si zavolala paní učitelku, abych zjistila, co se stalo.*“ Tento způsob komunikace se osvědčil informantce R2 i v období uzavření škol z důvodu pandemie COVID-19. Informantka R1 komunikuje se školou prostřednictvím mobilní aplikace EDOOKIT: „*Přes tu aplikaci můžu napsat jakýmkoliv učiteli. Vidím tam hned známky a domácí úkoly.*“ Zároveň obě informantky skupiny rodičů zmiňují účast na třídních schůzkách jako nadbytečnou. „*Na třídní schůzky jako moc nechodím, ty jsou jako zbytečný.*“ - R1. Skupina pedagogů akcentuje více spolupráci než komunikaci.

Informanti skupiny pedagogů nemají mnoho času na cílené kontaktování zákonných zástupců: P2: „*Jako netřídní učitel nemůžu obvolávat tolik rodičů...*“ Z rozhovoru vyšlo najevo, že nejbližším partnerem pedagogů jsou žáci. Rodiče oslovují až v případě, když nastane problém. Na druhou stranu informant P1 zmiňuje, že ve školním roce 2021/2022 proběhlo 680 pohovorů učitelů se zákonnými zástupci. Oproti předešlému školnímu roku je to téměř o polovinu více. Toto výrazné navýšení způsobila hygienická opatření, uzavření školy a přechod na alternativní způsob výuky, díky které se navýšil průměr neomluvených hodin na jednoho žáka ze 17 na 30, jak mi sdělil informant P1. Z rozhovorů je zřejmé, že skupina rodičů i pedagogů spolu aktivně komunikuje pouze v případě, když nastane nějaký problém, jak zmiňoval výše informant R2 např. problém šikany a P1 neomluvené hodiny a s tím spojené pohovory třídních učitelů se zákonnými zástupci.

Spolupráce zapojených aktérů

Spolupráce zapojených aktérů probíhá na několika úrovních – škola, zákonní zástupci, sociální pracovníci OSPOD nebo NNO, PPP apod. Z rozhovorů vyplývá, že rodiče ve spolupráci bývají méně aktivní a aktivizovat je ke spolupráci má zájem hlavně škola. Informant P1 sděluje, že „*před hygienickými opatřeními se nám dařilo část rodičů zapojovat do spolupráce v rámci komunitních a večerních klubů. Také v rámci organizací hudebního festivalu Amari kereka. Teď se budou realizovat nové projekty, které mají navázat na dobu před Covidem a zapojit rodiče zas do spolupráce.*“

Tento pedagog vnímá jako důležité více pracovat s rodinou dítěte, což se zatím moc nedaří. Informant P2 řekl, že vnímá od rodičů neochotu spolupracovat, když je škola vybidne například k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny (PPP), nebo v případě, že *„je potřeba s dítětem řešit jeho zdravotní stav.“* Co je důvodem této neochoty se můžeme pouze domnívat, ale P1 se zamýšlí nad motivací zákonných zástupců, zda a jak podporují své děti ke vzdělávání: *„na žebříčku hodnot se vzdělání vůbec nevyskytuje, nebo je velmi nízké.“* Informant P2 souhlasí s informantem P1, že motivace řešit problémy dětí bývá velmi malá: *„mnohdy problém řeší pozdě, a někdy vůbec.“* Informanti P1 a P2 také zmínili, že nejbližší aktéři ve spolupráci jsou sociální pracovníci OSPOD, ale také Policie České republiky (dále jen PČR). *„Škola spolupracuje především s pracovníky OSPODU, nízkoprahových zařízení a Policií České republiky. Ta pořádá pro děti různé preventivní programy,“* sděluje P1. Právě motivace ke vzdělání je problematická. Informantka R1, která studovala 2 roky střední školu, a byla ve vzdělávacím procesu delší dobu než informantka R2, řekla, že *„určitě musí mít školu s maturitou.“* To informantka R2 takovou konkrétní představu o budoucnosti svých svěřených dětí nemá. Je ale zřejmé, že i této pečující osobě na vzdělání dětí záleží, a využívá nabízenou podporu školy nebo NNO: *„pak chodil ten doučovatel, a ona se naučila všechno.“* Také z rozhovoru s touto informantkou vyplývá, že zde dochází i k zapojení do spolupráce dalších aktérů, nejen NNO, kteří zajišťují doučování v rodinách, ale i sociální pracovnice Referátu náhradní rodinné péče: *„ta hlavní sociálka, co k nám chodí každý půlrok ...“* Lze se domnívat, jak k takové spolupráci a zapojení dalších aktérů probíhá. Jak například postupuje škola v situaci, kdy má žák horší prospěch. Pokud je dítě svěřené do náhradní rodinné péče, je škola povinna 1x za půl roku sdělit na žádost sociální pracovnice OSPOD prospěch žáka a může i nabídnout možnosti podpory v rámci školy viz. P1, který zmínil projekty, které vznikly na podporu žáků, kteří mají problém s dohnáním učiva: *„Národní plán obnovy, kde je tématem doučování.“* Informantka R2 také řekla, že spolupracuje s NNO v blízkosti bydliště *„...chodím do Iqéčka... tam už chodím několik roků.“* O zapojení do spolupráce hovoří i pedagog P1, který zmínil, že pokud zákonný zástupce spolupracuje s nějakou neziskovou organizací, na žádost tohoto zákonného zástupce do spolupráce může pak vstoupit i škola: *„...pokud zákonný zástupce s některou neziskovou organizací spolupracuje a přeje si, aby škola se sociálním pracovníkem spolupracovala...“*

5.4 Vliv pandemie na vzdělávání

Jak bylo výše zmíněno, finanční situace se odráží na přístupu ke vzdělávání, což zmiňuji v podkapitole 2.3 Faktory ovlivňující úroveň života v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení a pandemie COVID-19 tuto propast ještě více prohloubila. Samotné uzavření škol (podkapitola 1.4 Přímí aktéři vzdělávání), kdy ani sami učitelé netušili, na jak dlouho tato hygienická opatření budou platit, žákům neprospělo. Přejít na online výuku se sice připravil, a nastartoval, ale opět sem vstupuje téma chudoby, protože ne všichni žáci měli potřebnou techniku, aby s mohli online výuky účastnit.

Uzavření škol

Uzavření škol z důvodu pandemie COVID-19 bylo něco zcela ojedinělého. Zpětně s odstupem času na toto období vzpomíná informantka R1 jako na období, které zvládli „normálně, vlastně dobře. Tím, že máme počítač, tak to šlo. Dcera se umí dobře připravovat.“ Shodovala se s informantkou R2, která také neviděla nic dramatického v uzavření škol. Pro informanty ze skupiny dětí to tak bezproblémové nebylo. Všichni informanti se shodli na tom, že se cítili osamělí. D1 řekla, že „baví mě to víc teďka. Raději chodím do školy, protože se toho naučím víc. Prostě nesedím celou dobu a neposlouchám jenom, co říká učitelka.“ I když informantka D2 nejprve řekla, že to bylo dobré, když se uzavřely školy, na otázku, zda to teda bylo fajn odpověděla: „né, nebylo to dobré. Chyběli mi kamarádi.“ D3 zmínila, že „nudila jsem se.“ Složitou úlohu v tomto období měli právě pedagogové. P2 říká: „Spíš byly problémy s absencí.“ P1 zmínil, že se jim podařilo v době uzavření škol zajisti pro děti potřebnou techniku „žákům naší školy byla zapůjčena technika, asi 50 kusů, a také se nám podařilo zajisti mobilní internet pro 45 žáků. Pomohli nám dárci, a něco bylo naše.“ Během uzavření škol došlo k nárůstu neomluvených hodin a pak se to muselo řešit na přestupkových komisích (P1) „bylo jich 71, zaznamenali jsme v době uzavření škol velký nárůst! Pro představu, v předešlém roce bylo těchto přestupkových komisi necelých 40.“ lze tedy konstatovat, že se informanti ze skupiny pedagogů výrazně liší ve vzpomínkách na toto období. Pedagogové vnímali velký problém se zapojováním dětí do výuky a vzhledem k velmi vysokému počtu neomluvených hodin je zřejmé, že tento problém byl opravdu významný.

Alternativní způsoby výuky

Během pandemie COVID-19, kdy došlo k uzavření škol od března 2020, museli pedagogové zvolit nové způsoby výuky, s ohledem na možnosti žáků, jak mentální, tak i materiální. Děti vzpomínají na toto období vesměs pozitivně. Informantka D3 dokonce zpětně nevnímá žádný rozdíl. Informantka D1 řekla: „*no my jsme se učili přes počítač online, přes Microsoft.*“ Také řekla, že měli všechny učebnice a dostávali zadání úkolů přes školní aplikaci. Z rozhovorů s rodiči vyšlo najevo, že rodina, která neměl a dispozici mobilní telefon ani internet musela přistoupit na jinou formu alternativní výuky, než byla výuka v online prostoru. Finanční situace rodiny měla vliv na kvalitu zapojení žáků do výuky. R2 sdělila: „*my jsme neměli ten mobil, tak jsem to udělala tak, že jsem úkoly nosila do školy. A ze školy úkoly domů.*“

Vedlejším dopadem zmíněného způsobu výuky mohl být pocit osamění, které obě dívky zmiňovaly, když hodnotily, který způsob výuky jim vyhovoval více. Skupina pedagogů se shodla na tom, že preferovali online výuku a pomůcky se snažili žákům zajistit jednak svépomocí, tak ze sbírek a darů. Problém však byl i s internetovým připojením. Mnoho rodin doma internet nemělo. I to se podařilo částečně vyřešit: „*podařilo se nám poskytnout mobilní internet 45 žákům,*“ řekl informant P1. Zároveň však dodal, že také požadovali po všech žácích, aby 1x týdně do školy chodili odevzdávat domácí úkoly, které si před tím museli vyzvednout na recepci školy. Informant P1 také řekl, že byli žáci, kteří si pro úkoly nechodili, a v těchto případech, kdy měli vážné podezření, že žáci neplní „školní docházku“, kontaktovali jejich kurátory nebo sociální pracovníky, případně pracovníky NZDM. Problém s absencí zmiňuje i informant P2: „spíše byl problém s absencí.“ Nebo omluvy typu: „nejde internet, zaspal jsem.“ Na nespolehlivost připojení si stěžovala i informantka R1: „*jako občas to vypadlo.*“

Dopad pandemie

V rozhovorech informanti shodně zmiňovali, že nejvýraznějším dopadem pandemie byl propad ve vědomostech žáků. Tento negativní efekt pozorovali nejen vyučující, ale i žáci samotní. Informantka D1 sama reflektovala, že je stále trochu pozadu v matematice a v češtině. „*Pracovní sešity jsme neměli moc vyplněný, tak jsme to museli doplnit. Ale to se potom nějak srovnalo.*“ Z tohoto výroku je zřejmé, že se samostatně dítěti nedařilo pracovat tak, jako při prezenční výuce. Dále zmiňuje nabídku podpory, kterou dostala od třídní učitelky ohledně doučování: „*no paní učitelka mi to nabídla.*“

Doplnila ji maminka, která dodala, že to doučování vlastně měla dcera povinné. Také si všimá, že dcera je pozadu stále, a dává si to do souvislosti právě s pandemií: *„Já si myslím, že díky tomu Covidu je pozadu ještě víc. Jako možná za to můžu já. Já se s ní nezvládám učit,“* naráží i na své limity R1. Považuji za důležité zmínit, že informantka R1 pečuje ještě o mladšího syna, který právě nastoupil do první třídy, je mentálně postižený, dochází do speciální základní školy, a vyžaduje zvýšenou pozornost. Informantka R2 také vnímá dopady pandemie. Jedna z vnuček nastoupila právě do první třídy, i když výše tato informantka nezmiňovala žádné problémy s přechodem na alternativní způsob výuky, nyní popisuje, jak děti chodily na doučování: *„chodily, jak to bylo před prázdninami. Týden sem chodil ten doučovatel, protože D3 neuměla ani číst a psát. Ale já jsem ji mezitím taky naučila číst a psát. Pak chodil ten doučovatel a ona se naučila všechno. Ta hlavní sociálka, co k nám chodí každý půlrok řekla, že klobouk dolů, jak jsme to všechno s D3 zvládly.“* Je zřejmé, že informantka R2 se školou, v době jejího uzavření, velmi dobře spolupracovala a komunikovala, ale učení s dětmi bylo nad její síly. Informant ze skupiny pedagogů P2 hodnotí toto období tak že *„žáci zlenivěli, a to jim zůstalo dodnes.“* *„Mnoho z nich se neučilo, a při uzavírání známek jsem přivřel mnohokrát oči.“* Tento informant také zmiňuje velký propad u žáků, v době alternativní výuky byli hodnoceni známkami 1,2 a nyní propadají, což je velmi znepokojující. Informant P1 jako dopad pandemie zmiňuje *„velký nárůst hlášení neomluvených hodin na OSPOD a PČR.“* Absence dětí na výuce způsobilo ještě hlubší propad ve znalostech žáků. S tím je také spojena administrativní zátěž pro pedagogy, kteří musejí svolávat výchovné komise apod.

5.5 Využívání podpůrných programů

Vlivem uzavření škol a omezením prezenční výuky se mnoho dětí dostalo do složité situace, kdy se obtížně připravovaly na výuku. Propad ve vzdělání byl velmi patrný při návratu do škol. Velkou roli zde pravděpodobně má i materiální a prostorové zabezpečení rodin, ale zároveň i limity pečujících osob z důvodu nízkého vzdělání. V kapitole 3 Vzdělávání dětí v kontextu sociálního vyloučení, zmiňuji možné limity rodin a nutnost podpory a motivace dětí ve vzdělávání.

Doučování dětí

Informanti ze skupiny dětí se všichni shodli v navazující podpoře formou doučování. Dokonce při dotazu, zda navštěvují ve škole nějaké kroužky, informantka D2 zmínila jako kroužek „*doučování*“. Také řekla, že je do doučování zapsáno víc spolužáků, proto se lze domnívat, že doučování potřebuje větší procento dětí. Informantka D1 také sdělila, jakým způsobem se k doučování dostala: „... *no paní učitelka mi to nabídla, myslím.*“ Maminka této dívky (R1) dodala, že to měla dcera povinné. „*Bylo to jedenkrát týdně a ona to dostala jako povinný.*“ Žákyně D1 také zmínila, které předměty pro ni byly náročné, kde učení nezvládala dobře: „... *na matematiku. Byla jsem pozadu z té matematiky a z češtiny, mám pocit.*“ Informantka R1 také sdělila, že zařizují doučování i nyní: „*Ted' zařizujeme přes kamarádku doučovatelku z univerzity.*“

Tato informantka řekla, že má nedostatky ve vědomostech v matematice a dceři proto nemůže pomáhat jednak s přípravou do školy, ale zároveň s ní nedožene výpadek v učivu za dobu pandemie, kdy byla pouze online výuka: „*Dcera má jinou matematiku a já ji nerozumím.*“ Dívka D3 se k doučování nijak nevyjadřovala, ani ho nezmiňovala, nebyla si vědoma, že by do školy dělala něco navíc, Může to být tím, že je teprve na začátku druhé třídy a má méně zkušeností s hodnocením učitelů a s přípravou do školy. Ve skupině rodičů bylo patrné, že toto téma je citlivé. Zvláště u informantky R2, která v rozhovorech vnučky chválila, že jsou šikovné a vše zvládají, včetně období, kdy byly uzavřené školy v důsledku pandemie. „*Holky to napsaly doma. Nepotřebovali jsme žádné doučko a nic.*“ Zároveň však později zmínila, že před prázdninami k nim docházel doučovatel, protože mladší vnučka neuměla číst a psát. „*Jo, chodily před prázdninami. Pak chodil ten doučovatel a ona se naučila všechno.*“ Zajímavá je i zmínka této informantky o pochvale od sociální pracovnice pravděpodobně z referátu náhradní rodinné péče, se kterou informantka spolupracuje: „*ta hlavní sociálka, co k nám chodí každý půl rok řekla, že klobouk dolů, jak jste to s tou D3 zvládly.*“

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že žáci mají možnost navštěvovat doučování v rámci škol nyní, ale tato možnost byla i v době před uzavřením škol. Co však zmínili, jako nové, tak jsou projekty na podporu žáků: „*je to program doučování žáků škol, a projekt se jmenuje Naproti 22. Také Národní plán obnovy zařadil doučování jako hlavní bod – P1.*“

Limity rodičů

Na limity rodičů se lze dívat z několika úhlů pohledu, jak vyšlo z rozhovorů. Je zde rovina materiální, prostorová, jazyková bariéra a limit v motivaci ke vzdělání. Nejširší pohled na limity rodičů, resp. zákonných zástupců, měli pedagogové. Pedagog P1 vyjmenoval několik oblastí, ve kterých naráží na limity zákonných zástupců, a dopad to má samozřejmě na děti: „*nepodnětné prostředí, také se v rodinách mnohdy mluví pouze jedním jazykem, ve kterém se na škole nevyučuje...*“. Také vyjmenovává neochotu ke spolupráci, která může mít různé důvody, a rodiče tak limituje. Tento pedagog P1 také říká, že „*rodina má podstatný vliv na vzdělávání dítěte, protože vyplňuje jeho volný čas.*“ Z tohoto výroku je tedy zřejmé, jak je důležitá podpora rodiny, ve vzdělávání každého dítěte.

Informant P2 se s tímto pedagogem shoduje s tvrzením, jak důležitá je právě ekonomická situace rodiny: „*bud' práci nemají, nebo naopak mají práci více, a to má také vliv na čas trávený s dětmi.*“ Rodiče si své limity mnohdy také uvědomují, a právě informantka R1 sama reflektuje situaci: „*Jako možná za to můžu já, já už se s ňou nezvládám učit.*“ V rozhovoru zmiňovala opakovaně, že ji limituje energie, která jí schází, aby se dceři intenzivně věnovala, ale také že nerozumí matematice. V podpoře dětí v doučování může hrát roli fakt, že je zdarma, a mohou si ho tedy dovolit všechny rodiny. Informantka R2 rozpoznává své limity i v běžném životě, proto spolupracuje již několik let se sociálními pracovníky NNO: „*...mám sociální pracovníci, která mi pomůže, když něco potřebuju ... tam už chodím několik roků.*“ Tato žena vidí problém i v lokalitě, ve které bydlí. I to vnímá jako limit, který má negativní vliv na možnosti jejich vnuček: „*to sociální bydlení je dobrý, jako, ale nemůžeme tady bydlet dlouho... co se děje na ulicích, co se děje tady, tak mám obavy, že z těch děcek nic nebude. I když chodí řádně do školy.*“ Z výroku informantky R2 je tedy zřejmé, že velká obava je právě z prostředí, kde žijí. Co mě mile překvapilo, bylo, že děti, se kterými jsem vedla rozhovory, všechny zmínily své rodiče/pečující osoby jako někoho, za kým mohou jít, když potřebují pomoc.

Role učitele

Role učitele by primárně mělo být vzdělávání dětí. V moderním pojetí vzdělávání se jejich role značně rozšířila. V rozhovoru pedagog P1 zmínil, že jim přibylo mnoho administrativy, v důsledku koordinované spolupráce s dalšími aktéry, kteří vstupují do vzdělávání, jako je OSPOD, NNO, PČR, a v neposlední řadě hlavně se zákonnými zástupci žáků. Tento informant také zmínil, že jeho úlohou je „*více motivovat. Pracovat s neúspěchem u dítěte tak, aby neúspěch neodradil dítě od dalších pokusů.*“ Také zmiňuje prostor pro větší zapojení rodiny: „*Pracovat více s rodinou, motivovat také zákonné zástupce a informovat je o možnostech ve vzdělávání dítěte...*“ Z výše jmenovaného mě zajímalo, zda a případně jakou formu podpory mohou pedagogové využít, aby zvládli pracovat takto intenzivně v náročných podmínkách a nebýt vyhořelí, jak zmínila výše informantka R1, když hledala školu pro svou dceru. Informant P1 se k tomuto dotazu vyjádřil, že má „*podporu kolegů a vedení školy.*“ Vzhledem k širokému spektru náplní práce pedagogů je ke zvážení, zda neposkytnout více možností podpory pro pedagogy samotné.

Informant P2 se vyjádřil pouze k roli vzdělávací. Může to být ovlivněno také tím, že tento pedagog (P2) má pětiletou zkušenost s výukou na škole v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, ale aktuálně již pracuje na jiné škole. Informanti skupiny dětí mají učitele zařazené pouze v roli vzdělávací. Všechny zmínily, že právě pedagogové jim nabídli doučování. Pouze Informantka D1, která dochází na vzdálenější školu řekla, že „*u nás učí řádové sestry, máme i předmět náboženství, ale ten je dobrovolný.*“ Je tedy zřejmé, že tato žákyně vnímá roli učitele širěji, že má kromě vzdělávání také náboženský kontext. Zajímavé zjištění vzešlo z výpovědi rodičů. Zejména informantka R2, která pečuje o vnučky navštěvující školu v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, upozornila na složité situace ve škole, do kterých bývají pedagogové zapojováni: „*Víte, když nějaký romský děcko se dobije ve škole, tak ta maminka by už aji tu učitelku dobila.*“ Dochází tedy k vyhroceným situacím. Zároveň tato žena má důvěru v třídní učitelku své vnučky, protože popisovala situaci, kdy děti ubližovaly její vnučce: „*nechtěla ráno do školy, plakala. Tak jsem si zavolala paní učitelku a zeptala jsem se, co se tady řeší...*“. Z rozhovoru vyšlo najevo, že třídní učitelka situaci vyřešila tak že, žena (R2) byla spokojená a vnučka i nadále dochází do stejné školy a třídy. Pro informantku R1 je rolí pedagoga zejména vzdělávat. Může to být důvod, proč hledala pro dceru školu, kde se jí dostane kvalitnějšího vzdělání.

5.6 Trávení volného času

Možnosti dětí z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení mohou být limitované právě lokalitou, ve které žijí. Z výsledků rozhovorů vyšlo najevo, že rodiče se o své děti velmi bojí. Významnou roli v možnostech, jak bezpečně trávit volný čas, mají neziskové organizace sídlící v těchto lokalitách. Tyto organizace se snaží oslovovat rodiče /pečující osoby díky programům, které lze u nich využívat. Kromě bezpečného trávení volného času zde mají děti i možnost doučování (podkapitola 1.4. Přímí aktéři vzdělávání).

Mimoškolní aktivity

Do těchto aktivit jsem zařadila vše, o čem mluvili informanti v rámci rozhovorů, jak tráví volný čas poté, co jim skončí výuka. U informantů ze skupiny dětí bylo vidět, že tato oblast dotazování je baví. Nejvíce se rozpovídala nejmladší z dětí (D3), která povídala o tom, kolik má kamarádů v družině, kam chodí.

Také po našem rozhovoru spěchala „*do Osanu. Tam si hrajeme s hračkama. Nejraději si hrají s penězami.*“ Informantka D3 také dochází do kroužku ve škole, do *buchtíku*. Na této aktivitě se jí velmi líbí, že si tam samy vaří „*jako v McDonaldu!*“ Její sestra, informantka D2 se svěřila, že ráda tancuje, chodila v minulosti tančit do kroužku romských tanců. To ji ale přestalo bavit a letos je přihlášena do holandských tanců. „*Jo, už se moc těším.*“ Další z dětí (D1) navštěvuje kroužek tvoření: „*... děláme tam různé věci ze skla. Brousíme tam ty věci aji pleteme. Z toho skla děláme hrušky, ale aji kočky. Baví mě to.*“ Další možnosti děti mají doma, kde si buď hrají se sourozenci, nebo chodí ven, ale jen v doprovodu rodičů: „*Ne, že bych nechtěla. Taky bych je jako pustila, ale ty děcka tady dělají bordel ...*“ řekla informantka R2. Maminka R1 využívá pro dceru kroužky ve škole, ale i mimo školu: „*Měla první kroužek flétna, a pak chodila do lidušky, a prostě už to jako nechtěla dělat.*“ Tato žena i cíleně hledala kroužek pro dceru podle jejich zálib: „*... dcera mě přijde jako umělkyně i se tak jako chová.*“ To vedlo informantku R1 k tomu, že hledala kroužek fotografování, o který dcera projevila zájem. V porovnání motivace rodičů, se kterými jsem vedla rozhovory mi vyšlo najevo, že rodič, který zvolil pro děti školu v místě bydliště, i volí mimoškolní aktivity v této lokalitě.

Opakem je druhý rodič, který zapsal své dítě do vzdálené základní školy hledá i kroužky mimo lokalitu, kde bydlí. U pedagogů jsme se dozvěděla spíše o ambicích zapojovat a motivovat do mimoškolních aktivit rodiče/zákonné zástupce.

Vrstevnické vztahy

V této oblasti se mi vyjádřili rodiče i děti. Pro pedagogy to nebylo tématem, je možné, že baterie otázek nepovzbudila právě pedagogy se zamýšlet nad vlivem vrstevníků. Z výpovědi rodičů vyplynulo, že o svěřené děti mají obavu a záleží jim na tom, v jaké vrstevnické skupině se pohybují. Informantka R2 například popisovala šikanu mladší z vnuček, a bylo znát, že je to pro ni velmi citlivé, že se o holčičku velmi bála: „*Já nedopustím, aby byla šikanovaná.*“ Z této zkušenosti mohou plynout obavy pouštět děti ven samotné: „*...ale ty děcka tady na dvoře křičí a dělají bordel.*“ Na druhou stranu vnímá tato informantka, že děti potřebují kamarády, vrstevníky: „*Já se snažím, aby byly zabavený, aby se nenudily, měly kamarády. Aby nebyly jen na sebe závislý.*“ Druhá informantka ze skupiny rodičů dceru ven vůbec nepouští a nenechává ji po škole ani ve družině, kde by mohla navazovat neformální kontakty s vrstevníky.

Její dcera (D1) popisuje svoji vztahovou situaci tak, že ve třídě nemá právě moc přátel „*... ne, já právě ve třídě mám jen pár těch kamarádek...*“ Když jsem se ptala této dívky, zda se setkává s těmito spolužačkami mimo školu, tak sdělila, že ne. Také zmínila, že vztahy ve třídě nejsou moc dobré: „*oni jsou na mě někdy hodný a někdy zase zlý.*“ Mezi své přátele však zmínila žáky z vedlejší třídy, se kterými si rozumí, ale z důvodu časové tísně, se s nimi mimo školu také nevidá. Bylo patrné, že to dívku (D1) velmi mrzí. Nejpestřejší sociální život popisuje informantka D3, která má z družiny velké množství kamarádů: „*Mám tam mooooooc kamarádů.*“ Vyjmenovala téměř deset spolužáků, kteří s ní chodí do družiny. Je zřejmé, že pro děti jsou vztahy s vrstevníky velmi důležité. Z výsledků rozhovorů vyplynulo, že nejvíce se daří udržovat vztahy, pokud děti navštěvují družinu, a mohou spolu trávit další čas hrou. Díky lokalitě, kde obě rodiny, bydlí, nechtějí děti zákonní zástupci pouštět samotné ven a děti jsou pak izolované.

5.7. Budoucnost

Vnímání budoucnosti je často pro rodiče žijící v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení velmi vzdálená představa, která vychází zejména z jejich vlastních zkušeností. Může za to nepříznivá situace jednak bytová, ale i finanční. Také rodiny z těchto lokalit mají často pouze základní vzdělání a šance najít si dobrou práci je takřka mizivá (viz podkapitola 2.3 Faktory ovlivňující úroveň života v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení). Školy se soustředí na to, aby co nejvyšší počet žáků dokončil devítileté povinné vzdělávání a byl motivován k dalšímu studiu (viz. podkapitola 1.3 Inkluze).

Pohled rodičů/pečujících osob

U rodičů (zákonných zástupců) byl vidět rozdíl v pohledu na budoucnost svěřených dětí. Může v tom opět hrát roli vzdělání těchto pečujících osob. Informantka R1, která má nedostudovanou střední školu, vnímá velmi realisticky a konkrétně možnosti své dcery. Z rozhovoru vyplynulo, že se zajímá o její dovednosti a naslouchá jí: „... *dcera mi přijde jako umělkyně. Trošku se tak i chová.*“ Je tedy patrné, že jí rodiče podporují tímto směrem: „... *až ji bude 12, protože v Lužánkách mají kroužek fotografování. Mají to jen v těch Lužánkách a až od dvanácti. Takže možná jednou budeme pořizovat foťák.*“

Druhý rodič, babička (R2) takovou konkrétní představu ještě nemá, ale vnímá svoji důležitou roli pro přípravu vnuček do školy, aby jim zvýšila takto šance na lepší život: „*My Romové nosíme děti do školy A musí se věnovat škola, ale i my doma.*“

Pohled žáků

Představy dětí o budoucnosti jsou silně ovlivněny věkem, a tím, v jakém prostředí se pohybují, s kým, s jakými profesemi přichází do kontaktu, nebo v čem jsou dobré, v čem je rodiče podporují. Žákyně D1 svoji představu o budoucnosti opírá o své reálné dovednosti. Ráda maluje, tvoří, a nyní chce vyzkoušet fotografování. Proto mě nepřekvapila její volba, když jsem se dotazovala na budoucnost: „... *fotografkou, ale moc mi nejde informatika. Takže se budu muset začít více snažit, abych toho docílila. Asi budu potřebovat i hodně peněz na cestování a na počítač a foťák.*“ Nejmladší dívka (D3) by chtěla být policistkou: „*Budu dávat pokuty.*“

Její sestra D2) má přání stát se učitelkou, ale má obavu, že by to nedokázala: „...*ale asi to nedám. Nejde mi angličtina a tak. Chtěla bych být kadeřnicí, ale nechcu, aby mi ostříhali vlasy, tak budu asi kosmetičkou.*“ Všechny děti, kterých jsem se dotazovala, mají přání a představu o své budoucnosti. Bude velmi záležet na podmínkách, ve kterých budou žít, zda se jim podaří své sny splnit.

6 DISKUSE

Kapitola obsahuje shrnutí a celkové zhodnocení empirické části diplomové práce.

Před zahájením empirické části práce, bylo nutné provést teoretickou přípravu, která spočívala v rešerši aktuálních dostupných, textových i elektronických zdrojů, které se týkají problematiky vzdělávání v kontextu sociálního vyloučení a chudoby. V diplomové práci jsou také reflektovány mé osobní zkušenosti jako pracovníka, který se v sociální oblasti pohybuje.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak život v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, a to v kontextu fenoménu chudoby, ovlivňuje možnosti vzdělávání. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí, které jsem si chtěla šetřením ověřit. Z důvodu lepšího pochopení zkoumané problematiky byl zvolen kvalitativní výzkumný přístup. Výzkumným nástrojem byly polostrukturované rozhovory.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit, **jak konkrétně, z pohledu dětí, rodičů nebo pečujících osob a pedagogů, ovlivňuje chudoba možnosti vzdělávání ve vybrané vyloučené lokalitě.**

Z výsledků rozhovorů vyplynulo, že špatná ekonomická situace rodin a s tím spojená chudoba ovlivňuje možnosti výběru škol, materiální připravenost na výuku, a zapojování dětí do vzdělávacích aktivit organizovaných školou. Pokud rodina nemá dostatek finančních prostředků, je limitovaná již při volbě vzdálenější školy, kam by musela své dítě vozit buď městskou hromadnou dopravou, nebo autem. Obojí vyžaduje zvýšené finanční nároky na rodinu. Proto se takto může prohubovat problém segregace. Také materiální požadavky škol se začátkem školního roku nejsou zanedbatelné. Problém s materiálním zabezpečením rodin a úspěchu ve vzdělávání zmiňuje ve své rigorózní práci také Mačák (2013). I on ve svém výzkumu zjistil bariéry v materiálním zabezpečení rodin. Vyvodil z toho shodné zjištění, že chudoba má negativní vliv na úspěch dětí ve vzdělávacím systému. Pedagogové zmiňovali i handicap žáků, kteří nemají se z finančních důvodů možnost zapojovat do aktivit, které pořádá škola, a jsou pak vyčleněni. Toto zjištění koresponduje se zjištěním České školní inspekce, která ve své Tematické zprávě zaměřené na hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky (ČŠI, 2020). Ve zprávě se lze dočíst, že školy, kam docházejí děti se sociálním znevýhodněním, často z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, na prvním místě pracují s finanční situací rodiny.

Tuto bariéru mají školy již poměrně dobře zpracovanou. Nabízí nízkonákladové volnočasové aktivity, zapůjčují školní pomůcky, nabízí zdarma možnost doučování apod. S čím se však obtížněji vyrovnávají, je „kontext vyloučené lokality“ a práce s rodiči, kteří žijí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení a chybí jim potřebné kompetence pro výchovu dětí a jejich podporu ve vzdělávání. Jak dokladuje Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR, 7,5 obyvatel z deseti, kteří žijí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení, dosáhly pouze základního vzdělání, a proto mají často problémy s porozuměním učiva, a nemohou pak svým dětem nabídnout potřebnou podporu ve vzdělávání (Čada, 2015).

Vedlejší výzkumné otázky, které jsem si chtěla šetřením ověřit, jsou prezentovány v následujícím textu.

1. Jak probíhá komunikace mezi rodiči nebo pečujícími osobami a pedagogy ve škole v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení?

Komunikace se školou probíhá dle zjištění z rozhovorů dvěma způsoby. Zde se opět odráží finanční situace rodin, se kterými byly rozhovory vedeny. Jednou z možností je využívání školních aplikací. Druhá možnost je osobní kontakt. Pokud je rodina v materiální nouzi, nemůže si dovolit vlastnit mobilní telefon, má komunikaci se školou ztíženu. I pedagogové vnímali bariéry v komunikaci, pokud rodiče nevlastnili mobilní telefon nebo počítač. Není nezvyklé, že rodiny, které si takový přístroj pořídí, jej však často mají zpeněžitelný artikl, a pokud na konci měsíce finančně nevychází, nebývá neobvyklé, že tyto cennosti často zastavují v zastavárnách výměnou za finanční hotovost. I zde lze tedy konstatovat, že chudoba a materiální situace rodin vstupuje i do komunikace se školou. Dalším problémem je nízká motivace zákonných zástupců se školou komunikovat a jazyková bariéra, kterou ve své rigorózní práci zmiňuje Mačák (2013).

Z výsledků rozhovorů vyplynulo, že pokud se nejedná o závažný problém, rodiče nejsou motivováni ke komunikaci se školou. Malý výzkumný vzorek má možná vliv na to, že se toto zjištění rozchází se zkušenostmi pedagogů, kteří vnímali neochotu ke komunikaci i v případech, kdy šlo o problematické situace.

2. Jaká je úroveň spolupráce mezi rodiči nebo pečujícími osobami a pedagogy ve škole v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení?

Z výsledků jsem zjistila, že spolupráce probíhá na více úrovních, a nejčastějšími přizvanými aktéry jsou OSPOD, PČR a NNO. Pozitivně se školy snaží motivovat rodiče ke spolupráci tím, že pořádají různé mimoškolní aktivity. O těchto aktivitách se zmiňovala jak žákyně, tak i pedagog. Na druhou stranu se zde snaží škola aktivizovat ke spolupráci zákonné zástupce, pokud zjistí nedostatky v plnění povinné školní docházky a zvládnání učiva. Z tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2021), která se mimo jiné zabývala dopady pandemie na vzdělávání, vyšlo najevo, že k výraznému propadu v probíraném učivu došlo nejméně u 14,5 tisíce žáků základních škol. V tomto případě dochází k zapojování dalších aktérů do spolupráce, zejména OSPOD a NNO. Toto tvrzení se potvrdilo i z výsledků dotazování v mé diplomové práci. Co se týče úrovně spolupráce, podařilo se mi zjistit pouze z výsledků vlastního šetření, že v této oblasti je ještě velký prostor pro zlepšení. Vznikají nové projekty, které podporují pozitivní spolupráci zákonných zástupců a školy. Konkrétní názvy těchto projektů mi nejsou známy.

3. Jak probíhá příprava dětí, z vybrané lokality s vysokou mírou sociálního vyloučení, do školy?

Z výsledků mého šetření vyplynulo, že rodiče vedou děti v přípravě do školy k samostatnosti. Děti se však mohou na rodiče /pečující osoby obrátit v případě, že si s něčím neví rady. Často jsou do přípravy zapojeni také starší sourozenci. Šetření probíhalo s dětmi prvního stupně základních škol záměrně, protože se v tomto případě dala předpokládat větší míra zapojení rodičů či pečujících osob do vzdělávání těchto dětí. Z rozhovorů se zákonnými zástupci vyšlo najevo, že nerozumí učivu, které děti probírají a také díky dalším povinnostem nemají dostatek času a energie pro pomoc dětem v přípravě do školy. Toto tvrzení podporuje zjištění z Analýzy sociálního vyloučení v ČR (Čada, 2015), která zmiňuje vysoké procento obyvatel z vyloučených lokalit, kteří dosáhli pouze základního vzdělání a také zmiňuje, že již jsou i důkazy o tom, že úroveň vzdělanosti i nadále klesá. Mačák (2013) se ve své rigorózní práci zaměřuje na zjišťování úrovně vzdělání Romů žijících v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Mačák (2013) zjistil také limit v neochotě romských rodičů povzbuzovat děti ve vzdělávání, ba dokonce jim vzdělávání zakazují. Toto zjištění se mi při mém šetření nepotvrdilo. Naopak jsem vnímala velkou ochotu zákonných zástupců podpořit své děti formou doučování, aby měly dobré výsledky.

4. Jaký dopad měla pandemie COVID-19 na vzdělávání ve školách ve vybrané lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení pohledem dětí, rodičů či pečujících osob a pedagogů?

Výsledkem tohoto šetření bylo zjištění zhoršené úrovně ve vědomostech všech dotazovaných žáků. Zajímavé je, že v této oblasti zjišťovaného se shodovaly jak děti, tak zákonní zástupci i pedagogové. Děti ještě rozšířily dopad pandemie o jejich fokus, kdy se cítili izolovaní a osamělí. Izolaci a pocit samoty zmiňovaly žačky, které se neúčastnily online výuky z finančních důvodů – rodina nevlastní potřebnou techniku ani mobilní telefon, a žákyně proto nebyly v kontaktu se svými spolužáky. Zjištění propadu ve vědomostech podporuje výsledek Tematické zprávy České školní inspekce, která zmiňuje významný propad ve vědomostech žáků v důsledku pandemie COVID-19, a navrhuje opatření, která jsou již částečně realizována. Konkrétní opatření již zmiňovali pedagogové, se kterými jsem vedla rozhovory. *„Distanční výuka totiž ještě více zvýraznila některá slabá místa vzdělávacího systému, o kterých se dlouhodobě diskutuje a mezi něž patří právě výrazné nerovnosti ve vzdělávání, v jeho kvalitě a efektivitě, a také přítomnost faktorů, které v jednotlivých regionech vzdělávání silně ovlivňují. Právě akcent na snižování nerovností a reflexi regionálních specifik ve vzdělávání bude při řešení dopadu pandemie nemoci covid-19 v oblasti vzdělávání velmi podstatný“* (ČŠI, 2021, str. 9). V doporučení, které je zveřejněno v Tematické zprávě (ČŠI, 2021) zaznívá potřeba individuální podpory pro děti, u kterých došlo k výraznému zhoršení studijních výsledků, což koresponduje s výroky pedagogů, se kterými jsem vedla rozhovory. Mezeru vnímám v oblasti psychické podpory dětí, kdy dvě z dotazovaných žaček zmiňovaly pocity osamění a izolace.

5. Jaké dostupné podpůrné vzdělávací programy na podporu dopadů pandemie COVID-19 na vzdělávání jsou využívány rodinami a školami ve vybrané lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení?

Z výsledků rozhovorů jsem zjistila, že školy již realizují programy na podporu žáků, kteří se výrazně zhoršili v učení a nedaří se jim tyto mezery dohnat. Pedagogové sami vytipovali žáky, které oslovili s nabídkou doučování. Toto doučování je zdarma, je tedy přístupné všem žákům, i těm se sociálním znevýhodněním. Výsledky mého šetření potvrdily zapojení všech dotazovaných dětí. Doučování probíhá jednak v rámci školy, ale také lze využít dobrovolníky z řad studentů vysokých škol pedagogických oborů, jak uvedl jeden z dotazovaných zákonných zástupců, kteří dochází přímo do rodin. S tím koresponduje zjištění, že aktuálně je vyhlášena dotační výzva Doučování žáků škol, kdy sběr žádostí probíhá v období září až prosinec 2022, aby se doučování pro potřebné studenty mohlo realizovat i v tomto školním roce. Cílem této dotační výzvy je realizace individuálního a skupinového doučování nejen pro žáky základních škol. Záměrem je získání prostředků pro pedagogy, kteří v rámci pracovních dohod budou mít prostor na doučování vytipovaných žáků (MŠMT, 2022). Dále je realizován projekt RESLIPEN (DOSÁHNOUT) – komplexní systém podpory ve vzdělávání pro Romské děti v Jihomoravském kraji, který realizuje nezisková organizace IQ Roma servis (IQRS, 2022). Projekt RESLIPEN cílí na děti z lokalit s vysokou mírou sociálního vyloučení, neboť je zřejmé, že právě tyto děti nedosahují stejných nebo podobných výsledků, jako děti z běžných lokalit, jak je zjištěno šetřením, které bylo publikováno v Tematické zprávě (2015) České školní inspekce. Cílem je zapojení všech aktérů vzdělávání: žáků, učitelů, rodičů i sociálních pracovníků. Do projektu je zapojena konkrétní základní škola, která sídlí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení. Ambicí projektu je aktivizace a motivace zákonných zástupců v podpoře dětí ke vzdělávání a zvýšení počtu absolventů základních škol, kteří dokončí celých devět let povinné školní docházky, a podpora těchto dětí v dalším návazném vzdělávání (IQRS, 2022).

Doporučení pro praxi

Na základě výsledků provedeného kvalitativního výzkumu navrhuji následující doporučení pro praxi.

Z rozhovorů vyplynulo, že, problémem v přístupu ke vzdělávání je jednak nedostatek finančních prostředků rodin na nákup komunikačních prostředků, bariéra na straně pedagogů a zákonných zástupců v komunikaci, aktivní spolupráce a motivace zákonných zástupců, pedagogů a dalších aktérů a podpora žáků v adaptaci na vzdělávání prezenční formou (péče o vrstevnické vztahy a duševní zdraví, na které mělo negativní dopad uzavření škol a s tím spojená izolace dětí).

Proto doporučuji rozvíjet u žáků dovednosti při práci s výpočetní technikou, a toto zapracovat v rámci rámcových vzdělávacích programů. Dále nákup výpočetní techniky, kterou by škola zapůjčila žákům, kteří si ji z finančních důvodů nemohou dovolit.

Usilovat v co největší míře o spolupráci rodičů se zapojením dalších aktérů, zejména sociálních pracovníků NNO. Vytvořit vzdělávací strategii, která bude reagovat na specifické individuální potřeby jednotlivých dětí, zaměřené na prostředí, ve kterém žijí, jak uvádí Rác (2021) ve své studii.

Pracovat s celým kolektivem formou selektivních programů primární prevence, které by byly zaměřeny na vztahy a spokojenost žáků. Tyto programy nabízí například Společnost Podané ruce o. p. s, a právě pro třída, kde je větší počet žáků s podpůrnými opatřeními, nabízí programy, které přizpůsobují konkrétním požadavkům vybrané třídy (SPR, 2022).

Organizovat ve škole programy pro rodiče, kde by se mohli edukovat v oblastech, ve kterých mají nedostatečné znalosti a nemohou proto pomoci svým dětem s tímto učivem, se zacílením na rodiče žáků zejména prvních a druhých tříd základních škol. Kromě těchto edukativních aktivit také pořádat „sousedské“ aktivity, které by vedly k lepšímu porozumění mezi rodiči a zástupci škol.

Dalším doporučením je uspořádat seminář pro učitele mateřských, základních i středních škol, zaměřený na problematiku lokalit s vysokou mírou vyloučení a na možnosti zefektivnění vzdělávání žáků a studentů, kteří v nich žijí.

7 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký má chudoba, v kontextu sociálního vyloučení, vliv na vzdělávání. Aby byl na téma poskytnutý komplexní pohled, byla diplomová práce rozdělena na teoretickou a metodologickou část.

V teoretické části je popsána problematika vzdělávání ze širšího pohledu. Text je věnován tématu školství jako takového, včetně základní legislativy. Je také popsán vliv sociální stratifikace na vzdělávání či v dnešní době diskutované inkluzi. Vzhledem k zaměření diplomové práce, byla část teoretických poznatků věnovaná také nerovnostem ve vzdělávání či faktorům, které mají na tento proces vliv.

Druhá kapitola se věnuje definici lokality s vysokou mírou sociálního vyloučení, definuje determinující vlivy, dále se zaměřuje na vliv rodiny jako hlavního faktoru. Jelikož do kontextu těchto lokalit spadají také například neziskové nestátní organizace, je část textu věnovaná také institucionální podpoře.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá celkovým shrnutím poznatků, které se k této problematice vztahují.

Empirická část práce popisuje provedený kvalitativní výzkum zaměřený na život v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení a jeho vliv na vzdělání, a to v kontextu chudoby. Byly stanovené výzkumné cíle a otázky, na které jsem zjišťovala odpovědi.

Z výsledků vyplynulo, že žáci, kteří žijí v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení se potýkají s problémy v přístupu ke vzdělávání. Vliv na to má jednak materiální zabezpečení rodiny, tak i nejvyšší dosažené vzdělání, kterého zákonní zástupci dosáhli. Také se zcela nedaří zapojit do spolupráce rodiče, kteří nejsou často motivováni, aby své děti dostatečně podporovali ve vzdělávání.

V doporučení pro praxi jsou navržena opatření, která by mohla zefektivnit spolupráci všech aktérů, kteří se na vzdělávání podílejí, nebo by se v budoucnu mohli podílet, dále zajištění výpočetní techniky, vytvoření strategie vzdělávání, která by zahrnovala i specifické potřeby dětí, žijící v lokalitě s vysokou mírou sociálního vyloučení.

Jsem si vědoma, že zjištěné výsledky nelze zobecnit na všechny sociálně vyloučené lokality. Pro podrobnější pohled na problematiku sociálně vyloučených lokalit v kontextu s chudobou a vzděláváním je zapotřebí provést další výzkumy.

Diplomová práce je určena všem, kteří se o problematiku lokalit s vysokým rizikem vyloučení zajímají a předkládaný text může také sloužit jako studijní materiál pro studenty či sociální pracovníky.

Na základě zjištěných výsledků práce lze tvrdit, že byl cíl diplomové práce naplněn.

8 BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

- BOURDIEU, Pierre. 1998. Teorie jednání. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-518-3
- ČADA, K. a kol., 2015. Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. GAC spol. s r.o.
- DVOŘÁKOVÁ M. a kol. 2015. Základní učebnice pedagogiky. Praha: Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2
- FELCMANOVÁ, Lenka, HABROVÁ, Martina. 2015. Katalog podpůrných opatření, dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. ISBN 978-80-244-4692-9
- GABAL, Ivan, Karel ČADA a Jan SNOPEK. 2008. Klíč k posílení integrační politiky obcí: sociální vyloučení Romů a česká společnost. Praha: Otevřená společnost. ISBN 978-80-87110-07-2
- HENDL, Jan. 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KATRŇÁK, Tomáš. 2004. Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-29-6.
- KREBS, Vojtěch a kol. 2010. Sociální politika. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s. ISBN 978-80-7357-585-4
- MAČÁK, Alois. Předcházení sociálnímu vyloučení Romů s akcentem na bydlení a vzdělávání. Olomouc, 2013. rigorózní práce (PhDr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Filozofická fakulta
- PROKOP, Daniel a kol. 2019. Rozdělení svobodou, Česká společnost po třiceti letech. Radioservis a.s. ISBN 978-80-88286-08-0
- PROKOP, Daniel a kol. 2020. Mají děti v Česku stejné šance ve vzdělávání? Nadace České spořitelny
- PROKOP, Daniel. 2019. Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-991-5.

PTÁČEK R., KUŽELOVÁ H. 2013. Vývojová psychologie pro sociální práci. MPSV. ISBN 978-80-7421-060-0

RÁC, R. and CINTULOVÁ, L.L. (2021). The Learning and teaching of children from socially excluded communities, *The Person and the Challengers*, 11(1), pp. 233-247 doi:10.15633/pch.38933.

TOMEŠ, Igor. 2010. Úvod do teorie a metodologie sociální politiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-680-3.

URBAN, D. 2015. Sociální práce s romskými rodinami. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-4577-7

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Legislativní prameny

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky. Částka 190/2004. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 359/1999 Sb. ze dne 9. prosince 1999 o sociálně právní ochraně dětí. In: Sbíрка zákonů České republiky. Částka 111/1999. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

Internetové zdroje

AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ, Praha. Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole. [Socialni-zaclenovani.cz](https://www.socialni-zaclenovani.cz) [online]. ©2022 [cit. 2022-7-18]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>

CENTRUM PREVNCE V BRNĚ. PODANÉ RUCE. Brno. 2022. Podaneruce.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://podaneruce.cz/centra-sluzby/primarni-prevence/#selektivni>

ČADA, K., HŮLE, D. 2019. Praha. Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Socialnipolitika.eu [online]. ©2022 [cit. 2022-7-18]. Dostupné z: https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segregace_2019.pdf

ČSÚ, Obyvatelstvo podle dosaženého vzdělání. Czso.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-08-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo-podle-dosazeneho-vzdelani>

ČŠI, Praha. O šetření PISA. Csicr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-08-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

ČŠI, Praha. Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Csisr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-08-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

ČŠI, Praha. Tematická zpráva: Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky. Csisr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-28-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2020/TZ_hodnoceni_uspesnych_strategii_ZS_znevychodneni_zaci/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

ČŠI, Praha. Tematická zpráva: Kvalita vzdělání v sociálně vyloučených lokalitách. Csicr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-28-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-15/html5/index.html?&locale=CSY>

ČŠI, Praha. Tematická zpráva: Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách. Csicr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-28-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/TZ_Navrat_zaku_k_prezencnimu_vzdelavani_v_ZS_SS/html5/index.html?pn=1

DROM, Brno. 2017. Drom.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <http://www.drom.cz/>

EPOZ, Zdravotní a sociální aspekty projektu. epoz.szu.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-08-16]. Dostupné z: <https://epoz.szu.cz/zdravotni-aspekty/>

ESFCR, Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. Esfcr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/documents/21802/790990/Prezentace_GAC.pdf/caeb0ce6-cb8c4fcd-99a2-8ad290dcb0b2

ESFCR, Mapa sociálně vyloučených lokalit a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice. Esfr.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-7-20]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa/pojmy.html>

IQ ROMA SERVIS Z.S. 2021. Brno. Iqrs.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://iqrs.cz/>

MPI – BRNO. Místní plán inkluze statutárního města Brna pro období 2020-2022. Socialni-zaclenovani.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/MPI-Brno.pdf>

MPSV, 2021. Praha. Analýza vývoje zaměstnanosti a nezaměstnanosti v roce 2020. Mpsv.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-7-18]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/2419647/Anal%C3%BDza_text_2020.pdf/3052205e-07fb-99a3-fbac-e43d3138c7e1

MPSV, Praha. Strategie sociálního začleňování 2021-2030. Mpsv.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-7-18]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>

MŠMT, 2019. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání. Msmt.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

MŠMT, 2022. Národní plán doučování. Edu.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-07-12]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/narodni-plan-doucovani/>

MŠMT, Praha. Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Socialnipolitika.eu [online]. ©2022 [cit. 2022-7-20]. Dostupné z: https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segregace_2019.pdf

MUNI POMÁHÁ. Brno. 2022. Munipomaha.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://munipomaha.cz/>

OMBUDSMAN, Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. Ochrance.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-7-22]. Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporuceni_desegregace.pdf

PĚNIČKOVÁ MOSAAD, D. BALTAG, T. 2021. Metodika: zdraví a zdravotní péče v sociálně vyloučených lokalitách. Socialni-zaclenovni.cz [online]. ©2022 [cit.2022-06-17]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Methodika-Zdrav%C3%AD-a-zdravotn%C3%AD-p%C3%A9%C4%8De-v-soci%C3%A1ln%C4%9B-vylou%C4%8Den%C3%BDch-lokalit%C3%A1ch.pdf>

PLATFORMA PRO SOCIÁLNÍ BYDLENÍ, Praha. Zpráva o vyloučení z bydlení za rok 2018. socialnibydeni.org [online]. ©2022 [cit. 2022-7-18]. Dostupné z: <https://socialnibydeni.org/wp-content/uploads/2019/04/Zpr%C3%A1va-o-vylou%C4%8Den%C3%AD-z-bydlen%C3%AD-za-rok-2018.pdf>

RATOLEST BRNO. 2022. Ratolest.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://www.ratolest.cz/vitejte/>

RESLIPEN – IQ ROMA SERVIS Z.S. Brno. 2022. Iqrs.cz ©2022 [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://iqrs.cz/reslipen/>

SDRUŽENÍ PETROV Z.S. – SDRUŽENÍ PRO PRÁCI S DĚTMI. Brno. 2022. Sdruzenipetrov.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <http://www.sdruzenipetrov.cz/>

STRATIFIKACE SOCIÁLNÍ (MSgS) [online]. ©2022 [cit.2022-06-17]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Stratifikace_soci%C3%A1ln%C3%AD_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Stratifikace_soci%C3%A1ln%C3%AD_(MSgS))

TEEN CHALLENGE. Praha. 2022. Teenchallenge.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://www.teenchallenge.cz/>

ZŠ A MŠ BRNO KŘENOVÁ. Brno. 2022. Zskrenova.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <http://www.zskrenova.cz/>

ZŠ A MŠ MERHAUTOVA BRNO. Brno. 2022. Zsmerhautova.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://www.zsmerhautova.cz/>

ZŠ A MŠ NÁM. 28. ŘÍJNA. Brno. 2022. Osmec.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <https://osmec.cz/home>

ZŠ J.A. KOMENSKÉHO A MŠ NÁM. REPUBLIKY BRNO. 2021. Zsnamrep.cz [online]. ©2022 [cit. 2022-10-08]. Dostupné z: <http://www.zsnamrep.cz/>

Odborné články v časopise:

GOJOVÁ, A. a kol. Způsoby zvládání chudoby a ohrožení chudobou rodinami s nezletilými dětmi. 2014 (2) Sociální práce. ISSN 1213-6204

NEKORJAK, M., SOURALOVÁ A., VOMASTKOVÁ K. Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. Sociologický časopis, 2011. 47(4): 657-680

9 SEZNAM ZKRATEK

apod.	a podobně
ASZŠ	Analýza segregace na základních školách
ASVL	Analýza sociálně vyloučených lokalit
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
ISCED	Mezinárodní klasifikace vzdělávání
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
NZDM	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
NNO	Nestátní nezisková organizace
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků
PČR	Policie České republiky
PPP	Pedagogicko-psychologická porada
RVP	Rámcový vzdělávací program
Sb.	sbírky
str.	strana
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	takzvaně
ZŠ	Základní škola

10 SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Tabulky

Tabulka č. 1 Schéma školské soustavy

Tabulka č. 2 Školy s vysokým počtem žáků se sociálním znevýhodněním

Tabulka č. 3 Profil informantů

Tabulka č. 4 Kategoriální systém

Obrázky

Obrázek č. 1 Společenské třídy

11 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Otázky pro rodiče/pečující osoby

1. Jak dlouho bydlíte v této vyloučené lokalitě?
2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Jakým způsobem jste vybírali pro své dítě základní školu? Co rozhodlo, že jste zvolili právě tu danou základní školu? Z jakých škol jste vybírali?
4. Jak vypadá Vaše komunikace se školou? (máte kontakt na třídního učitele, chodíte na třídní schůzky, máte přehled o studiu Vašeho dítěte apod.)
5. Jak se Vám komunikuje se školou? Víte, na koho se můžete obracet, pokud byste s něčím nebyli spokojeni?
6. Jak se Vašemu dítěti daří ve škole?
7. Jak se připravujete na nástup do školy po prázdninách?
8. Má Vaše dítě po škole nějaké aktivity? Pořádá Vaše škola pro děti nějaké akce? Případně jaké?
9. Znáte nějaké organizace, kam můžete jít, když potřebujete s něčím pomoci?
10. Už jste někdy takovou organizaci oslovil/a? Pokud ano, co bylo důvodem?
11. Jak jste zvládali výuku v době pandemie COVID-19 a zavřených škol?
12. S kým se Vaše dítě připravuje do školy?
13. Využíváte nějakou podporu při doučování? Pokud ano, co přesně využíváte?
14. Co očekáváte, až Vaše dítě dokončí základní školu? Jaké jsou plány do budoucna?

Otázky pro děti (žáky)

1. Do kolikáté třídy chodíš?
2. Jak se ti ve škole líbí?
3. Chodíš do nějakého kroužku ve škole?
4. Co děláš, když přijdeš ze školy domů?
5. Co tě nejvíc baví?
6. Pamatuješ si, když jste nemohli chodit do školy? Jak jste se učili?
7. Jak jsi zvládal/a alternativní způsob výuky v době uzavření škol?
8. Kdo ti doma pomáhá s úkoly?
9. Kde je tvé místo doma, kde se připravuješ do školy?
10. Máš někoho ve škole, např. učitel, učitelka, na koho se můžeš obrátit?
11. Čím chceš být, až budeš velký?

Otázky pro pedagogy

1. Jak dlouho již vyučujete na této škole?
2. Víte, kolik dětí, které k Vám dochází, žije ve vyloučené lokalitě?
3. Co Vás motivuje k práci na této škole s dětmi, které žijí ve vyloučené lokalitě?
4. Jak se Vám daří zapojovat rodiče do spolupráce?
5. Jaké jsou limity dětí z vyloučených lokalit v přístupu ke vzdělávání?
6. Vnímáte rozdíl v přípravě těchto žáků do školy na vyučování?
7. Jaký vliv má na vzdělávání ekonomická situace rodiny z Vašeho pohledu?
8. Máte informace o dětech a jejich rodinné situaci? Pokud ano, jak získáváte případně takové informace?
9. V čem potřebují děti ze SVL více podpory oproti dětem z běžných lokalit? Máte zkušenost a můžete porovnat?
10. Jakou podporu můžete využívat Vy pro sebe?
11. Spolupracujete s nějakými organizacemi? Případně s jakými?
12. Jak se Vám dařilo zapojit děti do výuky v době uzavření škol?
13. Jaké výukové metody jste volili?
14. Vnímáte dopad pandemie ještě nyní?