

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Problematika vzájemného soužití na inkluzivních školách

Bakalářská práce

Autor:	Veronika Davidová
Studijní program:	B 1501 - Biologie
Studijní obor:	Biologie se zaměřením na vzdělávání Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce:	Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Veronika Davidová
Studium: S19BI111BP
Studijní program: B1501 Biologie
Studijní obor: Biologie se zaměřením na vzdělávání, Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Problematika vzájemného soužití na inkluzivních školách**
Název bakalářské práce AJ: Problems of mutual coexistence at schools with inclusion

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zjistit, jaká je dynamika chování a vztahů mezi dospívajícími žáky v inkluzivní škole poblíž sociálně vyloučené lokality. Teoretická část zachycuje východiska pro vymezení problematiky vzájemného soužití na inkluzivních školách, vysvětluje pojmy inkluze, shrnuje poznatky z výzkumů zabývajících se vzděláním a soužitím ve školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit se zaměřením na dospívající žáky. Empirická část mapuje situaci na vybrané základní škole v oblasti vyloučené lokality. Empirie vychází ze dvou základních technik sociálního výzkumu, a to z pozorování žáků v jejich běžném školním prostředí a dotazování. Dotazování je formou rozhovorů s žáky i jejich rodiči, pedagogy a s asistenty pedagogů.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

MUNZAR, Zdeněk a Marie TIKALOVÁ. *To snad ani není moje dítě: (působení sociálního okolí na chování dospívajících): soubor metodických pomůcek k pořadům o problémech výchovy dospívajících mládeže*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1988. Hovoříme s rodiči dospívajících.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Oponent: Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Problematika vzájemného soužití na inkluzivních školách* vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26.4.2022

Poděkování

Děkuji Mgr. Markétě Levínské, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za profesionální přístup, podnětné připomínky a vstřícnost.

Dále bych ráda poděkovala své mamince za podporu a cenné rady.

Veronika Davidová

Anotace

DAVIDOVÁ, Veronika. *Problematika vzájemného soužití na inkluzivních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 47 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá vzájemnými vztahy na inkluzivních školách poblíž sociálně vyloučených lokalit. Práce je zaměřena na zjištění dynamiky vzájemných vztahů u dospívajících žáků. Teoretická část zachycuje teoretická východiska pro vymezení pojmů vzdělávání, inkluze nebo vyloučené lokality. Empirická část vychází ze dvou základních technik sociálního výzkumu, a to z pozorování a dotazování. Dotazování je formou nestandardizovaných rozhovorů s žáky, pedagogy, asistenty pedagogů, vedoucí sociálního odboru a také s rodiči žáků.

Klíčová slova: vzdělávání, inkluze, vyloučená lokalita, Romové, vzájemné vztahy

Annotation

DAVIDOVÁ, Veronika. *Problems of mutual coexistence at schools with inclusion*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 47 s. Bachelor degree thesis.

This thesis deals with interrelationships at schools with inclusion near to socially excluded localities. The work is focused on detection dynamics in interrelationships between adolescents. The theoretical part describes the theoretical basis for defining concepts as an education, inclusion or socially excluded locality. The empirical part deals with two basic techniques of social research. Firstly it is the observing and secondly the questioning. Questioning is a form of non-standardized interviews with pupils, pedagogues, assistants of pedagogues, boss of social division and also with parents of pupils.

Keywords: education, inclusion, socially excluded locality, Roma, interrelationships

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:.....

Podpis studenta:.....

Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická východiska	12
1.1 Vzdělávání	12
1.1.1 Základní vzdělávání	12
1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání	13
1.2.1 Vzdělávání Romů.....	14
1.2.2 Asistenti pedagogů.....	16
1.2.3 Vztahy rodiče – škola – pedagog – žáci.....	17
1.3 Sociální prostředí žáka z vyloučené lokality	19
1.3.1 Rodinná výchova ve vyloučených lokalitách	20
1.4 Závěr teoretické části	22
2 Cíl práce a metodika	23
3 Empirická část	25
3.1 Sociálně demografická analýza města Alfa.....	25
3.2 Rozbor pozorovaného objektu.....	26
3.3 Pozorování	27
3.4 Dotazování.....	29
3.4.1 Analýza rozhovoru se žáky	30
3.4.2 Analýza rozhovoru se zástupci školy.....	32
3.4.3 Analýza rozhovoru s vedoucí sociálního odboru.....	34
3.4.4 Analýza rozhovoru s rodiči	36
4 Závěr empirické části.....	38
5 Závěr	40
6 Seznam použitých zdrojů.....	42
7 Přílohy.....	46

SEZNAM ZKRATEK:

ČR – Česká republika

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN – Organizace spojených národů

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

SVL – Sociálně vyloučená lokalita

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

ÚP – Úřad práce

Úvod

Listina základních práv a svobod, hlava čtvrtá, článek 33 odkazuje, že každý má právo na bezplatné vzdělání. Ve vzdělání by měl existovat rovnocenný přístup, a to bez ohledu na pohlaví, rasu, náboženství a v neposlední řadě na sociální původ. Nebo-li jinými slovy by mělo jít o přístup bez jakékoli formy předsudků či diskriminace.

Důležitým aspektem v rovném přístupu ke vzdělání by měl být ohled na individuální potřeby každého žáka a také spravedlivá distribuce vzdělání všem dle jejich možností a schopností.

Každé dítě má odlišné sociální zázemí, což je aspekt, který hraje v přístupu ke vzdělání klíčovou roli. V současné společnosti se zejména na základních školách setkávají děti z odlišných sociálních zázemí. V jedné třídě tak vedle sebe sedí žák z plně finančně zabezpečené rodiny, který domácí přípravu do školy provádí ve svém vlastním pokoji, se svým vlastním psacím stolem a na svém laptopu. Vedle něho se nachází žák ze sociálně slabého prostředí, jehož rodina bojuje s chudobou, dítě nemá nejen svůj pokoj, ale ani psací stůl natož vlastní laptop.

Je řada základních škol, kde je zastoupení žáků z prostředí sociálně vyloučených lokalit minimální, nicméně po celé České republice existují základní školy poblíž vyloučených lokalit, ve kterých je počet těchto žáků o mnoho vyšší, mnohdy se jejich procentuální zastoupení dostává do hodnot až padesáti procent.

Jedním z důvodů, proč jsem si toto téma bakalářské práce zvolila je právě ten, že za dobu mého studia na základní škole byl počet žáků ze sociálně vyloučených lokalit téměř zanedbatelný, avšak k dnešnímu datu je na stejné škole z vyloučených lokalit každý čtvrtý žák (blíže podloženo v empirické části této práce). Tohoto faktu jsem si razantně povšimla především během vykonávání pedagogických praxí potřebných k mému současnému studiu na Univerzitě Hradec Králové. Můj zájem probudila zejména změna v chování velké části učitelského sboru, jejichž přístup k žákům ze sociálně vyloučených lokalit byl až apatický. Právě proto jsem chtěla zjistit, zda daný přístup pedagogů pramení z předsudků či špatné zkušenosti nebo v pouhém nepochopení odlišné kultury.

Cílem této práce je tedy zjistit, jaká je dynamika chování a vztahů mezi dospívajícími žáky v inkluzivní škole poblíž sociálně vyloučených lokalit. Neboli vyzkoumat, zda je vzájemné soužití na inkluzivních školách v bezprostřední blízkosti vyloučených lokalit problémem či nikoliv. Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to do teoretické a empirické.

1 Teoretická východiska

V teoretické části jsou zachycena východiska pro vymezení problematiky vzájemného soužití na inkluzivních školách, vymezeny a vysvětleny pojmy vzdělávání, inkluze, vyloučené lokality. Dále jsou v této části shrnuty poznatky z výzkumů zabývajících se vzděláním, soužitím a vzájemnými interakcemi pedagogů a žáků ve školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit.

1.1 Vzdělávání

Pojem vzdělávání je v české pedagogické terminologii do dnešní doby stále neujasněný. V anglickém jazyce nese stejný význam slovo education, které proniklo i do českého jazyka, a to pod termínem edukace. Jako edukační procesy pak dle Průchy, Walterové, Mareše (2008, s. 53) lze brát: *„všechny takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje.“*

Místo, kde k tomuto učení dochází, se nazývá edukační prostředí. Každé edukační prostředí má svá kritéria, a to ergonomická, fyzikální a zejména psychosociální. Působením těchto složek vzniká určité klima, které může mít za následek ovlivnění celého vzdělávacího procesu a jeho výsledků, ať už pozitivně či negativně (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

1.1.1 Základní vzdělávání

Kučerová (2012) uvádí, že jedinou institucí v České republice, která má největší potenciál vzdělávat a ovlivnit tak širokou škálu populace státu je základní škola. Od povinné školní docházky základního typu vzdělávání je totiž osvobozeno naprosté minimum dětí. Platí tedy, že základním vzděláním projde téměř každý ve věku 6–15 let. Dále poukazuje na fakt, že ačkoliv si dnešní společnost vysoce zakládá na zpřístupnění vzdělávání co největšímu počtu dětí, stále si neumí dostatečně poradit s rozdílnými přístupy. Jako největší problém pak vidí především nerovnosti v kulturních a sociálních oblastech. Denně se tak školství potýká s diskriminací některých skupin obyvatel.

1.2 Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Za hlavní podnět pro inkluzivní vzdělávání se pokládá Deklarace konference v Salamance, která se odehrála roku 1994 ve Španělsku. Na konferenci bylo přítomno 92 členských zemí UNESCO, jejichž zástupci se v deklaraci vyjádřili o snahu odstranění veškerých diskriminačních postojů (Potměšil, 2018).

Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 85) pak uvádějí: *„Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby.“*

Inkluze požaduje změnu v myšlení u všech osob, jež se ve školství pohybují. Žádá si znalost nejen inkluze samotné, ale rovněž dobrou orientaci ve všech dalších aspektech, které mohou s ideologií inkluze souviset. Zejména se jedná o vhodnou motivaci a podporu všech aktérů, tedy nejen žáků, ale i učitelů a rodičů. Dbá se rovněž na vzdělávání pedagogů, a to především proto, aby byli schopni zpřístupnit vzdělávání skutečně všem a aby dokázali volit vhodné metody práce (Lazarová et al., 2015).

Důležitou roli učitelů zmiňují také Bartoňová, Vítková et al. (2015), dle kterých je chování učitelů tím základním prvkem úspěchu či případného neúspěchu inkluzivního vzdělávání. Dále uvádějí, že postoje učitelů jsou tvořeny ze dvou složek – kognitivní postojové složky, která je tvořena tím, co učitelé o inkluzi vědí a jak tomu rozumí a emoční postojové složky, ve které se klade důraz na pocity učitelů, jež jsou dány zkušenostmi s prací s žáky v inkluzivních školách.

Na přímou závislost úspěchu a efektivity s postoji pedagogů apeluje také Potměšil (2018), dle kterého je potřeba řádné připravenosti pedagogického personálu, který si musí poradit s řadou nových situací v praxi, při kterých však musí obstát a splnit všechny požadované výchovně-vzdělávací cíle. Zároveň však připouští, že v případě inkluzivního vzdělávání se nároky a pedagogické kompetence rozšiřují do nebyvalých rozměrů.

Kromě pedagogů mají klíčovou roli v inkluzivním vzdělávání také ředitelé škol. Ředitelé by tak měli v první řadě fungovat jako nositelé a šířitelé celkové myšlenky inkluze. V druhé řadě pak jako činitelé změny. Mají totiž možnost svým přístupem

ovlivnit nejen školní prostředí, ale zasadit se i o změny ve společnosti. V neposlední řadě by ředitelé měli být podporovatelé komunikace a mediátory. Komunikace, respekt a naslouchání druhým je totiž alfou a omegou při vedení inkluzivních škol. Ředitelé musí být schopni kvalitně informovat, argumentovat a případně i vyjednávat. Zároveň musí být při řešení jakýchkoliv situací objektivní a neutrální a podporovat férové prostředí pro kohokoliv, a to bez rozdílů (Lazarová et al., 2015).

Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská (2018) však upozorňují na paradox inkluze, kterým je v tomto případě tzv. pozitivní diskriminace, vlivem které se stává, že sociální skupiny, kterým má být dle hlavních myšlenek inkluze pomáháno, se začnou stávat izolovanými až stigmatizovanými. Na principu pozitivní diskriminace tedy dochází nejen k přehlížení odlišností, ale naopak i k jejich zvýznamňování.

Lazarová et al. (2015) zdůrazňují problematiku tzv. „nálepek“ – tedy nekorektních označení žáků jako „znevýhodnění žáci“ nebo „žáci se speciálními potřebami.“ Připomínají také fakt, že stávající školská legislativa doposud u podpůrných opatření (a s nimi spojeným financováním) používá výrazy jako „žáci se speciální vzdělávací potřebou.“

1.2.1 Vzdělávání Romů

Vzdělávání Romů je v České republice závažným pedagogickým, sociálním, ale i ekonomickým problémem. Hlavními příčinami špatného začleňování do procesu vzdělávání jsou především výrazné etnické, jazykové a kulturní odlišnosti. Všechny tyto aspekty vedou k nízké vzdělanosti a pracovní klasifikaci Romů a potažmo ke kriminalitě (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

„V současném českém vzdělávacím systému je status romského dítěte velmi nízký. To limituje jeho vzdělanostní vyhlídky, omezuje jeho vzdělanostní aspirace a vzdělanostní šance“ (Fónadová, 2014, s. 29). Ačkoliv Úřad vlády ČR a MŠMT aktivně podporují integraci romské menšiny do vzdělávání, jejich počet na středních a vysokých školách je minimální. Škola pro ně není přátelským a důvěryhodným prostředím. Naopak je to místo, ve kterém je romský jedinec stigmatizován – nazýván jako cikán a tím i zbaven úcty (Bittnerová, Levínská, Doubek, 2017). Podpory

se romským žákům neodstává ani v domácím prostředí. Škola se stává tématem, o kterém se příliš nemluví, a to právě z důvodu špatných zkušeností. Škola se tedy stává nutností, kterou se dle nich „prostě musí projít“ (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011). Rodiny ze sociálně vyloučených lokalit navíc vedou specifickou ekonomickou strategii.

Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská (2018, s. 251) uvádějí: „*Obecně nezaměstnaní rodiče nepodporují děti ve studiu na středním stupni, protože sdílí schéma: KDYŽ JSI ROM, STEJNĚ PRÁCI NEDOSTANEŠ. Jsou přesvědčeni, že jediným dostupným zdrojem v rámci struktur státu jsou sociální dávky. Právě proto dávají před studiem přednost vyplácení dávek na pracovním úřadě a z krátkodobého ekonomického hlediska se jim to vyplatí. Žáci bez vybudované žakovské identity jsou rádi, že skončili s povinnou školní docházkou a nemusejí dál bojovat s negativní zpětnou vazbou školní kultury.*“

Vzdělávání Romů však není jediným problémem. Ruku v ruce s tím jde také vzdělávání v segregovaných školách poblíž vyloučených lokalit. V těchto školách se pak často setkáváme s tzv. white flight fenoménem. Ten spočívá v odchodu českých dětí ze škol, na které již chodí více jak třetina žáků romského původu. Rodiče českých dětí se totiž obávají úpadku úrovně vzdělávání. Nežřídká pak pochází prvotní impuls o pochybách s kvalitou vzdělávání dokonce od samotných učitelů. White Flight nicméně promlouvá i do proměn učitelského sboru. Odchází zejména ti, kteří žáky hodnotí především na základě školního výkonu a jejich snahy o získání akademického vědění (Kohout-Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018).

Nevětší chybou, které se dopouštějí samotní pedagogové je domnívání se toho, že romské dítě je stejné jako děti z majoritní společnosti. Tato představa je dost mylná. Romové se doposud stýkají převážně mezi svou komunitou a se zbytkem společnosti se potkávají jen na ulici či v institucích. Mají rozdílnou výchovu, jazyk, návyky nebo zázemí. K pochopení romského dítěte je tak potřeba znát nejen jeho celkovou osobnost, ale také rodinné tradice, mimoškolní život a obecně hodnoty jeho světa. Tyto znalosti však do jisté míry mívají učitelé ze speciálních škol, kteří díky menšímu počtu žáků ve třídách mohou všechny tyto získané informace využít ve prospěch žáků a napomoci tak celému procesu vzdělávání (Sekyt in Šišková, ed., 2008).

Přestupu na speciální školu se většina žáků romského původu vůbec nebrání. Mnohdy je romskou rodinou přímo vyžadováno. (Sekyt in Šišková, ed., 2008). Na speciální škole se žákovi dostane respektu a přijetí, což je pro romskou komunitu právě to stěžejní. Samotné vzdělání je v takové chvíli zdánlivě vedlejší (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011).

1.2.2 Asistenti pedagogů

Dle pokynů MŠMT má ředitel školy možnost zřídit na své škole funkci asistenta pedagoga, a to v případě, kdy do školy dochází větší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Asistent musí mít dosažené minimálně základní vzdělání, být trestně bezúhonný a podmínkou je rovněž jeho plnoletost. Dále je k funkci asistenta zapotřebí absolvovat 40 následových hodin a 10 dní kurzu pedagogického minima, které je nutné zakončit úspěšně (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Školská legislativa řadí mezi subjekty se speciálními potřebami žáky se sociokulturním znevýhodněním dle zákona č.561/2004 Sb. Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. se jako žák se sociálním znevýhodněním považuje jedinec, kterému není poskytována potřebná podpora k řádnému vzdělávání či jedinec, jenž je znevýhodněn na základě své (ne)znalosti vyučovaného jazyka. V České republice bývá takovým jedincem nejčastěji žák z romské rodiny (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Vliv sociokulturního prostředí je extrémně důležitý. Nezřídka přímo vytyčuje budoucí vzdělávací dráhu jedince a s tím spojené povolání. Právě proto by měl být asistent pedagoga vhodně vybírán zejména z osob, které dobře znají dané prostředí žáka - například tedy z romské komunity (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Jedním z hlavních úkolů asistenta pedagoga je zjistit silné stránky a dovednosti žáka, na základě kterých, mu pomůže získat potřebné sebevědomí k pozdějšímu uplatnění svých znalostí. Rovněž je mu oporou při vypracovávání zadaných úkolů. Kucharská, Mrázková a kol. (2014, s. 56) dále uvádějí: „*Formou jednoduchých a jasných vět, bez dvojsmyslů a slangu vysvětluje opakovaně zadání. Při vysvětlování může použít grafické prvky – kreslit na tabuli, kreslit předměty, případně je mít rovnou po ruce.*“

1.2.3 Vztahy rodiče – škola – pedagog – žáci

Vztah rodiče – škola

Tento sociální vztah významně ovlivňuje celkový výchovně-vzdělávací proces. Jeho podstatou je především vzájemná komunikace. Za tímto účelem jsou realizovány například veřejné informační publikace o škole, společné akce a programy pro rodiče a žáky, možnost návštěvy vyučovací hodiny nebo participace rodičů ve školských radách a výborech (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Rodiče žáků z vyloučených lokalit přenechávají škole (či jinému výchovnému zařízení) téměř všechny pravomoci. Vzdávají se též dohledu a přijímají tak schéma neinformovaný rodič. Škola pro ně není tématem společného sdílení, a to na základě svých vlastních špatných zkušeností s danou institucí. Období spojené se školou považují za uzavřenou kapitolu svého života, ke které se povětšinou nechtějí vracet, a to je jeden z hlavních důvodů, proč se rodiče nezapojují do žádné z aktivit, která by se školou souvisela (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011).

Vztah učitel – žák

Jedná se o vztah, který ovlivňuje nejen žákovo učení a učitelovo vyučování, ale rovněž také emocionální a motivační zřetel výuky. Tyto vztahy nejvíce vyplývají z osobnostních rysů a postojů a též ze vzájemných očekávání, která na sebe učitelé a žáci kladou (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Kvalita vztahů učitel – žák se jeví jako nejdůležitější právě ve spojitosti se žáky ze sociálně či ekonomicky znevýhodněného prostředí. Dále bylo v souvislosti s touto vztahovou vazbou zjištěno, že pokud žák vnímá učitele jakožto podporujícího a laskavého, projeví se to pozitivně na jeho výsledcích, celkovému postoji ke škole a rovněž dokáže lépe překonávat sociální výzvy (Výrost, Slaměník, Sollárová, ed., 2019).

Na základě výzkumu trojice Bittnerová, Doubek, Levínská z roku 2011 se dle rozhovorů s obyvateli z vyloučených lokalit hovoří o vyučujících na základních školách jako o „zlých učitelkách.“ Míra dětského neúspěchu je pak pouhým odrazem neúspěchu zlé učitelky. Bittnerová, Doubek, Levínská (2011, s. 233) uvádí: „...na základní škole

dochází k určité proměně dětí, přestávají se projevovat: sednou si za lavici a konec s nima, a mezi učiteli a dětmi nedochází k hladké komunikaci. Naopak ve zvláštní škole komunikace nevázne.“

Na speciálních školách se pak obyvatelům z vyloučených lokalit jeví vyučující jako „hodné učitelky.“ Hodná učitelka se pak projevuje zejména tím, že pro ni dítě není na obtíž. Pomáhá mu a má o něj starost (Bittnerová, Doubek, Levínská, 2011).

Žáci totiž hodnotí své učitele nejen z pozice vykonávání profese, ale také jako obyčejné „lidi.“ Čili zahrnují sympatie, hodnotí pedagogův zájem, výběr motivace a vyučovacích metod (Výrost, Slaměník, Sollárová, ed., 2019).

Vztah žák – žák

Tento typ vztahu má stěžejní vliv na celkovou spokojenost žáka ve třídě. Je determinován především postoji a příslušností k určité zájmové či sociální skupině. Dalšími důležitými vlivy jsou pak věk, charakter nebo emoce (Průcha, Walterová, Mareš, 2008).

Zdravé vztahy mezi spolužáky jsou důležité nejen v souvislosti s dobrým prospěchem a školní úspěšností, ale také v souvislosti s celkovou zdravou atmosférou ve třídě. Vrstevník může působit jako vhodná motivace a dokáže působit stejně důležitě jako například rodina (Výrost, Slaměník, Sollárová, ed., 2019).

Všechny vztahy jsou postaveny zejména na hladině vzájemné otevřené a rovnocenné efektivní komunikace. Kocourek in Šišková (2008, s. 39) udává: *„...umožňuje empatické poznání potřeb těch druhých a jejich efektivní realizaci. Teprve na této hladině jsou příslušníci různých kultur schopni mezi sebou jednat, dokážou adekvátně reagovat na své potřeby a na potřeby těch druhých. To, že někoho efektivně poznáme a adekvátně na něj reagujeme, však ještě neznamená, že s ním musíme být zajedno.“*

Na spojitost komunikace a společenských vztahů upozorňuje i Janoušek in Výrost a Slaměník (2008), který klade důraz také na spojitost komunikace a vzájemného působení a rovněž komunikace a společné činnosti.

1.3 Sociální prostředí žáka z vyloučené lokality

Průcha, Walterová, Mareš (2008, s. 220) definují sociální prostředí jako: „*Prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury (např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiální charakteristiky, jako je např. počet knih v domácnosti). Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvláště v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky.*“

Většina žáků romského původu žije v tzv. sociálně vyloučených lokalitách. Pojem „vyloučená lokalita“ se používá pouze v českém prostředí. Označuje prostředí bytových jednotek, ve kterých se koncentruje více než 20 osob. Podmínky k žití jsou tu zpravidla nevyhovující až nedostatečné. Prostředí vyloučené lokality má různá prostorová ohraničení. Někdy se může jednat o pouhé jednotlivé domy či konkrétní ulice, jindy může značit celou čtvrť. Počet těchto vyloučených lokalit se v České republice neustále zvyšuje. Například mezi lety 2008-2018 se dokonce zdvojnásobil (Toušek, Walach, Kupka et al., 2018).

Byty v těchto vyloučených lokalitách jsou pak typické svým vysokým nájemním poplatkem, přičemž kvalita dané ceně absolutně neodpovídá. Často se jedná o zchátralé malometrážní byty a mnohdy hovoříme přímo o ubytovnách, ve kterých chybí vybavení natolik, že nelze mluvit o důstojném prostředí pro život. Běžným jevem je též plíseň či různí parazité, což již hraničí s ohrožením zdraví. Samotní občané vyloučených lokalit si své bídné zázemí velmi dobře uvědomují. Rovněž si jsou vědomi toho, že majitelé nemovitostí nemají snahu do bytů investovat či jakkoliv jinak pomoci. Obchod s chudobou je navíc v dnešní době mnohokrát i politickým tahem (Caltová Hepnarová, 2020).

Problémy s financemi se pak přirozeně odráží na společenských vztazích. Česko patří mezi země, kde se chudoba nejvíce projeví zejména v životech dětí. Tyto děti mívají horší výsledky ve školách právě především vlivem společného bydlení ve vyloučených lokalitách, kde postrádají jakékoliv soukromí a klid (Prokop, 2019).

Děti ze sociálně vyloučených lokalit mívají problémy se zapojením do třídního kolektivu. Atributem může být i pouze fakt, že žáci z vyloučených lokalit například

nechodí na obědy do školní jídelny či to, že nedisponují moderním oblečením. O to důležitější jsou pro tyto žáky vztahové vazby v rodině (Caltová Hepnarová, 2020).

1.3.1 Rodinná výchova ve vyloučených lokalitách

Jediným místem, kde jsou obyvatelé vyloučených lokalit přijati zcela bezpodmínečně je prostředí domova. Rodina se tak pro ně stává tím nejdůležitějším v jejich životech. Jsou si vědomi toho, že nikde jinde se jim nedostane toho správného porozumění, a tak se stává, že mezi sebe přijmou i takové jedince, kteří by v majoritní společnosti měli pravděpodobně výraznější problém se začleněním. Tím se myslí například osoby, které se vrátili z vězení, nápravných zařízení, léčeben apod. Ve vyloučených lokalitách totiž lidé berou v potaz, že člověk někdy selže, ačkoliv se snaží. Rovněž jim nedělá problém přijmout člověka homosexuálně orientovaného nebo například vážně nemocného. Mají totiž ohromnou schopnost empatie (Samková, 2011).

Komunikace a cit

Do druhých se dokáží vcítit velmi rychle a jsou tak schopni se s ostatními radovat či prožívat strach a nejistotu, a to často pouze na základě držení těla, mimiky či pouhého pohledu z očí do očí. K napojení na druhé nepotřebují slova, což je také jeden z faktů, ve kterém se liší od majoritní společnosti – ta naopak vše staví na slovní komunikaci (Šišková in Frištenská, Víšek, 2002).

V romské komunitě je s dítětem již od mala běžně komunikováno bez zbytečných slov. Základem je pro ně dotyk. Maminky na své potomky sice často promluví jen tehdy, když si od nich přímo něco žádají, nicméně jejich interakce je významně založena na pohlazení, pomazlení a celkové péči o fyzické blaho (Sekyt in Šišková, 2008).

Sekyt in Šišková (2008, s. 216) dále uvádí: *„Ostatně jazyková výchova, jak se odehrává v romské rodině, je „nedostatečná“ pouze pro potřebu škol. Pro život v romské komunitě je naprosto vyhovující. Zpřesňování slov je nutné pro právní nebo obchodní jednání, pro technické užívání jazyka. Pro sdělování citů je naprosto zbytečné, a dokonce překáží. Evropské děti umějí jazykem lépe sdělovat obsahy, romské děti city. Je jen jedním pohledem na věc, postavíme-li jedno nad druhé. Tvrdý jazyk, který používáme, nám usnadňuje řešení technických problémů, v citové oblasti nás však*

nechává na holičkách. Romské děti častěji strádají materiálně, citové strádání většinou neznají.“

„Svou“ formu komunikace se mnohdy snaží uplatnit i během kontaktu s majoritní společností. Ta však na takové jednání není zvyklá a řada lidí se tak cítí nekomfortně až ohroženě. Dotyk je ale pro člena romské komunity často stěžejním atributem k tomu, aby se cítil klidnější a mohl se lépe soustředit. O blízkost se tak často pokoušejí zejména v souvislosti s úředníky či pedagogy (Šišková in Frištenská, Víšek, 2002).

Postrádání individualismu

Pro obyvatele z vyloučených lokalit je rodina naprostý základ, jejich svět, pro který udělají cokoli. Spokojenost všech členů rodiny je nezbytností. Každý (i dítě) má možnost se k čemukoli vyjádřit s tím, že jeho názor nebude brán na lehkou váhu a bude zohledněn. Ke každému důležitému rozhodnutí tak přichází společně. Rodinné sepjetí je tak silné, že netřeba výchovy k individualitě. Ve školním prostředí to však může značit potíže s motivací. Pochvala jednoho člena rodiny je pro ně, jako by byli pochváleni všichni. Sourozenci tak ani nemívají zdravou míru soutěživosti. Očekávání majoritní společnosti jako vyhrávat a být nejlepší do jejich života vůbec nepatří (Sekyt in Šišková, 2008).

Vůči žákovským povinnostem se v rodinách z vyloučených lokalit ani nepřistupuje tak autoritativně jako v rodinách majorit. V majoritních rodinách se děti běžně setkávají s tím, že se „musí nejprve něco splnit, aby se něco dalšího mohlo.“ Romské děti takové principy neznají. Ve školním prostředí jsou však mnohdy nutností (Frištenská, Víšek, 2002).

Frištenská, Víšek (2002, s. 64) dále uvádějí: *„Vliv rodiny na romské dítě (jako ostatně jakékoliv rodiny na vlastní dítě) je za všech okolností silnější než vliv „většinového“ školského systému.*“

Sourozenecká výchova a jména

Pro obyvatele ze sociálně vyloučených lokalit je nejčastější tzv. sourozenecká výchova. V momentě, kdy se do rodiny narodí nový člen se totiž starostí o předchozího sourozence ujme „starší sestra.“ Pokud v rodině starší sestra není, přichází na pomoc

někdo jako teta, sestřenice nebo neteř, která sama ještě potomky nemá. Sama tak nabírá zkušenosti pro svou vlastní rodinu (Sekyt in Šišková, 2008).

Postavení této „starší sestry“ v rodině je důležité. Často se ale stává, že pro samou starost o ostatní ani nemá dostatek času pro sebe. Děti se totiž v romských rodinách dost dlouho opečovávají a nejsou vedeny k samostatnosti. U chlapců dokonce opečovávání přetrvává i v dospělosti. Zřejmě i v důsledku toho pak bývají dívky úspěšnější ve školním vzdělávání (Sekyt in Šišková, 2008).

Romové často užívají rozdílnou terminologii, která jim pomáhá blíže specifikovat věk sourozenců. Například „*čajori*“ je nedospělá dívka či děvčátko, zatímco „*čaj*“ je již dospělá dívka, připravená ke vdávání. Typické je také používání různých přezdivek. Občanská jména téměř vůbec nepoužívají, což způsobuje jejich zapomínání. Výjimkou nejsou ani situace, kdy si rodiče nemohou vybavit jména u všech svých dětí. Lze se také setkat s tím, že některé děti z jedné rodiny mají naprosto totožné jméno i příjmení. Tato situace nastává například v momentě, kdy je jedno z dětí odebráno a rodina si tak stejným jménem pojmenuje nově narozené dítě. Při výběru jména hrají důležitou roli opět také rodinné vztahy. Potomci bývají pojmenováni podle svých oblíbených předků. V současnosti se však vlivem rozmachu telenovel objevují v českých vyloučených lokalitách stále častěji exotičtější jména jako Esmeralda nebo Rosalinda (Budilová, Jakoubek In Jakoubek, Hirt, ed., 2004).

1.4 Závěr teoretické části

Teoretická část se zabývá otázkou vzdělávání v základních školách. Vysvětluje pojmy vzdělávání a základní vzdělávání, ale také pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání. Důležitou součástí jsou podkapitoly, které jsou zaměřeny na vzdělávání Romů či podkapitola věnovaná k objasnění pojmu asistent pedagoga. Teoretická část dále zachycuje východiska pro vymezení problematiky vzájemného soužití na inkluzivních školách. Vysvětluje vztahy mezi rodiči a školou, učiteli a žákem a také žáky navzájem. V neposlední řadě tato část práce shrnuje poznatky týkající se sociálního prostředí žáků z vyloučených lokalit. Zde je vysvětlen především pojem vyloučená lokalita. Teorie je zakončena zvláštní kapitolou, jež je zaměřena na rodinnou výchovu v sociálním prostředí vyloučených lokalit, ve které je přiblíženo téma komunikace a citu, postrádání individualismu a sourozenecké výchovy.

2 Cíl práce a metodika

Cílem této práce je zjistit, jaká je dynamika chování a vztahů mezi dospívajícími žáky v inkluzivní škole poblíž sociálně vyloučených lokalit. Neboli vyzkoumat, zda je vzájemné soužití na inkluzivních školách v bezprostřední blízkosti vyloučených lokalit problémem či nikoliv.

K vytyčenému cíli dospějeme za pomoci empirické části, která mapuje situace na vybrané základní škole v oblasti vyloučených lokalit. Empirie vychází se dvou základních technik sociálního výzkumu, a to z pozorování a dotazování. V první fázi empirie bude provedeno pozorování žáků v jejich běžném školním prostředí. Pozorování proběhne jako naturalistické pozorování, které je dle Ferjenčika (2000) nejpřirozenějším typem tohoto způsobu sociálního výzkumu. Pozorovatel při něm zkoumá události, do kterých nevstupuje. Pouze tak zaznamenává spontánní děj.

Ve druhé části výzkumu bude použita kvalitativní výzkumná strategie formou interview s žáky, pedagogy, asistenty pedagogů, vedoucí sociálního odboru a rovněž s rodiči žáků. Vybranou technikou pro rozhovory se všemi výše uvedenými respondenty je nestandardizované interview. Dle Babbieho in Disman (1998) je nestandardizované interview jako interakce mezi respondentem a tazatelem, pro kterou má tazatel jen velice obecný plán. Tento plán nezahrnuje výčet otázek, jejich pořadí ani jejich znění. Takový plán je jen pouhou kostrou, kterému dá formu a obsah teprve interakce s dotazovaným. Poté je následující otázka navazující na otázku předchozí. Lze říci, že dotazovaný se v takovém případě stává spoluautorem výzkumu jakožto spoluautorem znění otázek (Disman, 1998).

Klíčový při výběru respondentů bude první respondent, tedy v mém případě to budou konkrétní žáci vybrané základní školy v bezprostřední blízkosti vyloučených lokalit, se kterými bude provedeno nestandardizované interview, a to právě na základě předchozí metody pozorování. Na základě stejné výzkumné metody pozorování budou zvoleni také pedagogové a asistenti pedagogů.

V další části výzkumu bude proveden rozhovor s respondentem, který vzešel z výzkumné metody rozhovorů s pedagogy, a to s vedoucí sociálně-správního odboru

zvoleného města. Zde bude opět vybrána metoda nestandardizovaného interview, ze kterého vyplynuli poslední respondenti tohoto výzkumu. Těmito respondenty jsou rodiče žáků z prostředí poblíž sociálně vyloučených lokalit, kteří jsou současně i klienty sociálního systému ve vybraném městě. (Tzn. spolupracují se sociálním odborem městského úřadu, s orgánem sociálně-právní ochrany dětí nebo s úřadem práce).

Podle Dismana (1998) kvalitativní výzkum pomáhá porozumět sociální realitě. Zaměřuje se na pochopení problému, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který odpovídá zejména na otázky počtů čili kolik nebo jak moc. Shrnutí kvalitativního výzkumu této bakalářské práce je uvedeno v závěru práce.

3 Empirická část

3.1 Sociálně demografická analýza města Alfa

Pro empirickou část bylo zvoleno město, dále označováno jako **Alfa**. Jedná se o obec s přenesenou působností s necelými šesti tisíci obyvateli v severovýchodních Čechách, konkrétně v Královéhradeckém kraji. V bezprostřední blízkosti leží tři obce. Obyvatelé Alfy hojně dojíždějí do dvou okolních měst, vzdálených 14 km jihovýchodně a 20 km severozápadně. Dojíždějí zejména za prací, do nemocnice či za nákupy.

První písemné zmínky o městě Alfa se objevovaly od poloviny 14. století. Největší rozmach tohoto města je však datován do období 19. století, kdy došlo k masivnímu rozvoji průmyslu a ve městě se tak vyskytovalo hned několik továren.

V roce 2021 byl dle dat ze statistiky ÚP kontaktního pracoviště ve městě Alfa index nezaměstnanosti 6,16 %, pro porovnání, v roce 2019 to bylo 3,6 % (Úřad práce ČR, 2022).

V Alfě se nacházejí tři sociálně vyloučené lokality, jež jsou dány tzv. Gabalovou mapou, která zahrnuje všechny sociálně vyloučené lokality po celé České republice (Mapa sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR, 2022).

První z těchto lokalit ve městě Alfa je ulice, pro účely práce dále nazývána jako **Ulice číslo 1**, která se nachází v bezprostřední blízkosti centra města (nalezneme zde například obchodní dům, nádraží, polikliniku, městský úřad). K datu 1. 1. 2022 činí celkový počet obyvatel 136 osob s trvalým pobytem, z toho 53 osob poznamenaných exkluzí. Žijí zde převážně ve starých nájemních bytech.

Druhou vyloučenou lokalitou je ulice, dále nazývána jako **Ulice číslo 2**. V této lokalitě se vyskytuje například městský park či pošta. Do centra města (a tedy i k první vyloučené lokalitě) je to přibližně pět minut chůze. K dispozici je zde městská ubytovna a nájemní byty. K datu 1. 1. 2022 činí celkový počet obyvatel 142 osob s trvalým pobytem, z toho 60 poznamenaných exkluzí.

Třetí a zároveň poslední sociálně vyloučenou lokalitou v Alfě je oblast, kterou tvoří dvě ulice, pro naše účely tedy **Ulice 3 a 4**. V tomto místě se nachází například obchod, základní škola nebo dům s pečovatelskou službou. Do centra města je to přibližně deset minut chůze. V oblasti nalezneme opět ubytovnu (nikoliv však městskou) a nájemní byty. K datu 1. 1. 2022 činí celkový počet obyvatel 151 osob s trvalým pobytem, z toho 60 osob poznamenaných sociálním vyloučením.

Veškerá statistická data ohledně počtu osob ve vyloučených lokalitách byla převzata z dokumentu *Koncepce prevence kriminality ve městě Alfa na rok 2020-2024* vypracovaného sociálním odborem Městského úřadu ve městě Alfa. Z důvodu anonymizace města a jeho obyvatel nelze ocitovat autora a originální název.

V Alfě se nacházejí dvě základní školy, jejichž zřizovatelem je v obou případech město. Školy budou v nadcházejících stranách práce označovány jako Základní škola Slunce a Základní škola Hvězda. Dále je v Alfě také speciální škola a jedno gymnázium. Dle informací OSPOD Alfa děti z vyloučených lokalit navštěvují nejvíce Základní školu Slunce. Vzhledem k této skutečnosti byla zvolena tato základní škola jako pozorovaný objekt.

3.2 Rozbor pozorovaného objektu

Základní škola Slunce je nejstarší školou ve městě Alfa. Založena byla již roku 1891 – tehdy však pod jiným názvem, než který nese v dnešní době. Škola se nachází z jedné strany vedle náměstí a z té druhé vedle městského divadla. Dle informací zástupce ředitele navštěvuje ve školním roce 2021/2022 tuto základní školu 263 žáků, kteří jsou rozděleny celkem do 15 tříd. Každý čtvrtý žák pak pochází ze sociálně vyloučených lokalit. Dále má škola 21 pedagogických pracovníků a přesně 10 asistentů pedagoga. Asistenti se tedy objevují ve dvou třetinách všech tříd. V tomto případě docházelo během posledních pěti let ke každoročnímu navyšování asistentů na škole. Dle ředitele základní školy Slunce je asistent přiřazen k žákovi následujícím způsobem: v případě viditelné zaostalosti je žák poslán do pedagogicko-psychologické poradny, která sídlí přibližně 10 km od města Alfa. V této poradně je žák podrobně vyšetřen a v případě zjištění potřeby pomoci asistenta při hodinách je mu pedagogicko-psychologickou poradnou doporučen. Na základě tohoto doporučení si škola žádá

ministerstvo školství o navýšení asistentů na škole a zároveň o jeho proplacení (čili mzda je získána od Ministerstva školství). Základní škola Slunce má mimo asistentů také dvě vychovatelky, které mají na starosti dozor ve školní družině či školním klubu.

Tabulka v příloze (Tabulka č.1) přináší přehled o všech pedagogických pracovnících, a to včetně jejich vzdělání, praxe v oboru, aprobační a detailů o třídnictví.

Z tabulky č.1 v příloze vyplývá, že z 21 pedagogických pracovníků je 6 bez pedagogického vzdělání. Z toho 2 pracovníci nemají vysokoškolské vzdělání žádné a 4 mimo obor. Dle informací zástupce ředitele nemají ani pedagogické minimum. Ve škole je zaměstnána také jedna vyučující, která vysokoškolské pedagogické vzdělání má, avšak neúplné (pouze Bc. titul). Dále je z tabulky patrné, že ze šesti zmíněných pracovníků bez pedagogického vzdělání, jich 5 vykonává funkci třídních učitelů a vyučují minimálně dva předměty. Vyčíst lze také to, že 6 pedagogických pracovníků má praxi ve školství menší než pět let.

3.3 Pozorování

Vlastní pozorování se uskutečnilo na přelomu listopadu a prosince roku 2021 na výše zmiňované základní škole. Pozorovány byly dvě třídy, které jsou z hlediska počtu žáků ze SVL nejpočetnější. Jednalo se o třídu 7.B, ve které se nachází 12 žáků, z toho je 7 právě ze SVL. Druhou pozorovanou třídou byla 8.A, ve které je 16 žáků a z toho přesně polovina, tedy 8, ze SVL. Pozorování probíhalo po 4 pracovní dny, přičemž se nevztahovalo pouze na vyučovací hodiny, ale rovněž na přestávky či polední pauzy.

První pozorovací den bylo evidentní narušení atmosféry ve třídách, které bylo dáno mou přítomností. Žáci se zpočátku neustále ohlíželi, byla patrná jejich vyšší aktivita při hodinách, a naopak pasivita o přestávkách. Postupně si však na mou účast zvykli.

Přijímací rituály, poměrování sil a vliv na ostatní z pozice žáků a žákyň ze SVL

V obou třídách si žáci ze sociálně vyloučených lokalit vytvořili vlastní skupinky, do kterých prakticky nepouštějí nikoho jiného. Pouze v 8.A nastala situace, kdy se v řijnu přistěhoval nový žák (chlapec) a jeho začlenění do kolektivu probíhalo velmi komplikovaně. Chlapci ze třídy ho po jistém incidentu odvrhli, a tak se přidal

k romskému kolektivu. Svou pozici v jejich partě si ale musel získat (podmínkou bylo například kouření). Žáci ze sociálně vyloučených lokalit se také výrazně shlukují o přestávkách. Navštěvují se zejména na společných chodbách. Polední pauzy tráví výhradně společně venku před školou, na rozdíl od ostatních žáků, kteří chodí na obědy do školní jídelny.

Chlapci ze SVL o přestávkách často poměřují svou sílu. Nejčastěji si dávají tzv. páku. Typické je zapojení žáků ze stejné komunity i z jiných tříd, avšak zapojení zbytku třídy do těchto aktivit je nulové. Vyučující, který má dozor se povětšinou snaží žáky z jiných tříd dostat pryč. Během pozorování ostatní žáci ze třídy o přestávkách párkrát hráli karetní hry. Do těchto her se naopak nikdy nezapojili žáci ze sociálně vyloučených lokalit.

Během pozorování byly také patrné sexuální narážky a gesta od romských žáků, které byly směřovány nejen na ostatní spolužáky, ale i na vyučující. Ti to přecházeli bez povšimnutí, avšak u spolužáků docházelo k výměnám názorů a roztržkám. Prvotní impuls vždy přišel od nejstaršího žáka ve třídě (vlivem inkluze se ve třídách nacházejí žáci starší i o několik let), ke kterému se postupně přidávali ostatní členové jeho komunity. Mnohokrát se stalo také to, že se postupně připojili i ostatní spolužáci ze třídy. Zajímavé bylo, že veškerá gesta směřována k vyučujícím pocházela od děvčat. V tomto případě ale nikdy nedošlo ke strhnutí někoho dalšího, který nepochází ze sociálně vyloučených lokalit.

Vzhled a příprava žáků a žákyň ze SVL do školy

Z pozorování dále vyplynulo, že žáci z vyloučených lokalit nosí stále stejné oblečení, které si nemění ani na tělesnou výchovu. V šatnách se ale přezouvají a po škole se pohybují pouze v čisté obuvi. U děvčat ze sociálně vyloučených lokalit si šlo hned na první pohled povšimnout, že chodí do školy poměrně výrazně nalíčena a s nápadně viditelným piercingem. Ten si společně o přestávkách aplikují na školních dámských toaletách. Piercingy nenabízí pouze ve své komunitě, ale i ostatním spolužačkám. Zatím se však ani jednou nestalo, že by některé z děvčat souhlasilo.

Většina žáků romské komunity však nenosí pomůcky k vyučování. Nejčastěji jim chybí učebnice a psací potřeby. Nejdříve se snaží půjčit si pomůcky navzájem mezi sebou

a až pak se tážou ostatních spolužáků. Domácí úkoly nevypracovávají vůbec, zřídka nějaký opiší těsně před hodinou, ale to pouze v případě, že jim již hrozí tzv. přestupkové body za opakované neplnění povinností.

Žáci a žákyně ze SVL versus vyučující a spolužáci

Žáci ze SVL se o hodinách téměř nehlásí. Přihlásí se pouze v momentě, kdy si jsou svou odpovědí jistí. Pokud se naopak často hlásí jiný žák ze třídy, dochází z jejich strany k posměškům. Z pozorování také vyplynulo, že vyučující žákům ze sociálně vyloučených lokalit ani nedávají mnoho prostoru. Téměř je nevyvolávají, ani nezkouší. Z pozorování bylo také patrné, že pokud došlo k práci ve dvojicích, vždy je nechali pospolu a nesnažili se o interakci s ostatními žáky ze třídy. Ze strany vyučujících byla cítit až apatie.

Žáci a žákyně ze SVL prakticky nemají respekt k vyučujícím. Z pozorování vyplynulo, že k ženám si dovolí i vulgární nadávky. Během jedné z hodin došlo k situaci, kdy vyučující nezvládla incident vyřešit sama a bylo potřeba zavolat jiného vyučujícího (muže), který dokázal žákyni romského původu zklidnit.

Každý z žáků ze SVL má svůj vlastní mobilní telefon. O přestávkách si na nich pouští hudbu nebo se fotí. Hlasitá hudba často vadí ostatním spolužákům a pak se překřikují. Z pozorování vyplynulo, že mobil často používají i při vyučovacích hodinách. Pod lavicí hrají hry nebo chatují na sociálních sítích. Vyučující je však neokřiknou a nevšímají si jich. To samé bylo vyzpozorováno i v souvislosti se spaním při hodině. Vyučující se ani nesnažila žáka probudit. Pedagogové si jich všímají až v případě, kdy si při vyučování povídají a tím vyrušují celou třídu. K rozsazení ale nedošlo ani v jednom z případů.

3.4 Dotazování

Dále bylo ve výzkumu pokračováno formou interview, a to se zástupci školy, žáky a jejich rodiči. Interview bylo provedeno formou nestandardizovaných rozhovorů. Všichni dotazovaní byli předem poučeni, že se jedná o informace, jež budou zpracovány v bakalářské práci a nebudou zneužity za jiným účelem. Rozhovory se všemi respondenty byly následně zanalyzovány.

3.4.1 Analýza rozhovoru se žáky

Po vlastním pozorování byli vybráni tři žáci, a to: dívka z 8.A, předsedkyně třídy, bydlící mimo SVL, dále označována jako **D.D.** Následně dívka ze 7.B, též předsedkyně třídy, rovněž bydlící mimo SVL, dále označována jako **A.D.** A chlapec ze 7.B, romského původu, žijící v SVL, dále označován jako **E.F.** Osloveni byli i další dva žáci, kteří se však rozhodli rozhovoru nezúčastnit. Každý z rozhovorů trval hodinu a byl prováděn s jednotlivými respondenty zvlášť. Nejpodstatnější informace z těchto interview jsou shrnuty níže.

Zasedací pořádek ve třídách je dán prakticky striktně. Žáci ze SVL sedí vždy pospolu a v posledních lavicích. Chlapec E.F. uvádí: *„Já sedím radši vzadu, protože ve předu jsem nervózní, že nevidím na ostatní a pak se musím furt otáčet, a to zas vidím, že jsou nervózní ostatní.“* Ne vždy to ale byl dobrovolný výběr žáků, jak přibližuje D.D.: *„Jednou si T... (žák romského původu) sedl sám dobrovolně dopředu, ale učitelka ho hned poslala, ať si jde dozadu a ať si nesedá před ni. Víš co, nám je všem jasný, že ta učitelka ho tam nechtěla, protože jí smrdí. Však už to taky ani víckrát nezkusil.“* A.D. přidává: *„Učitelé nás ani nemutí, abychom s nima měli skříňku. Schválně jsou pro ně uvolněný nějaký navíc.“*

Vztahy ve třídách obě děvčata hodnotila prakticky shodně. D.D. sdělila: *„Jako jsme rozdělení na skupinky, jich je šest a docela si musíme občas dávat pozor na pusy. Oni hodně věci chápou tak jako až moc doslova, že pak hned vylitnou a nedá se s nima moc v klidu domlouvat. Ale jak už jsme starší, tak je to lepší a už nemusíme věci řešit přes učitele a vyřešíme si to spolu sami.“* A.D. k tomuto uvedla: *„Ale oni jsou vlastně v pohodě. Když je potřeba, tak se nás uměj před ostatníma třídama zastat, a dokonce i před učitelama. Jednou Ondra dostal vynadáno neprávem a V... (dívka romského původu) se do učitelky hned pustila a strašně za něj orodovala. Jsem si jistá, že by se takhle zastala úplně kohokoliv ve třídě, i mě.“* Na otázku, zdali by se každý na oplátku zastal V. odpověděla: *„To asi ne... Ale oni to nepotřebujou, uměj se za sebe prát sami.“*

Dále děvčata popisují nespravedlnost ohledně převlékání na tělesnou výchovu. D.D. říká: *„Mě štve, že oni na ten tělák vlastně ani moc nechodí a když už přijdou,*

tak si nechaj na sobě ty stejný tepláky, který maj celej den ve škole a je to úplně v pohodě.“ Romský chlapec E.F. dodává: *„Já mám vybavení na tělák, třeba boty si vyměním vždycky, ale proč bych měnil tepláky za jiný tepláky.“*

Výjimkou nejsou ani vyostřenější situace s učiteli. D.D. zmiňuje: *„To takhle jedna učitelka chtěla po F... (žák romského původu) sešit, ale on ho neměl. No, a protože ho neměl už asi potřetí, tak mu učitelka nevěřila a chtěla, ať před ní vyndá všechno, co má v tašce. On nechtěl, protože asi tušil, že tam nemá úplně čisto, víš co, no a ona mu tu tašku před všema vysypala na zem a jako fakt tam měl dost bordel, ale to by ještě šlo, jenže ona ho pak úplně ztrapňovala a chtěla, aby to všechno protřídil. Takže před něj dala koš a zvlášť krabici na papír a na plasty a F... tam musel celou hodinu trapně přebírat věci z tašky, zatímco my jsme se dál normálně učili.“* A.D. dodává: *„Ale když se pak stane něco, co je před ostatníma ztrapní, tak to oni to hned řeknou doma a druhý den s nima přijdou i rodiče, a to je pak hukot. To už se stalo fakt hodněkrát. To těm učitelům i nadávaj sprostě.“*

Jako velký problém pak děvčata vnímají věkové rozdíly mezi některými žáky. D.D.: *„Ono je dost blbý, že jak propadnou i víckrát, tak ono se pak stane, že nám je 13 a jim 16, a to je pak docela fakt znát. Maj třeba už i sexuální narážky, a to mi jako není úplně příjemný. Navíc se pak přidaj i ostatní kluci, který by tohle jinak ještě vůbec nenapadlo.“* A.D. dodává: *„Starší kluci mají vždycky navrch, ostatní je poslouchají a podle mě se jich i bojí.“* Chlapec E.F. říká: *„Já jsem rád, že tam tyhle kluky mám. Je aspoň sranda. A o přestávce si mám s kým zakouřit, tady se všichni jinak bojejí.“*

Moje dotazy směřovaly i na půjčování pomůcek. D.D.: *„Hele já s tím nemám problém, klidně jim půjčím třeba pravítko nebo kalkulačku. Ale třeba propisku půjčovat moc nechci, protože ta se mi nikdy nevrátí.“* A.D. vnímá situaci stejně: *„Propiska se mi nevrátila snad nikdy, ale třeba kružítko nebo tak něco jo. Já bych jim klidně půjčila i sešit nebo učebnici na doma, ale oni vlastně jako ani nechtěj. A myslím, že kdyby se doma trochu víc chystali, že by i mohli mít dobrý známky. Třeba na jazyky jsou fakt docela šikovní. O přestávkách občas mluví romsky a fakt jako jedou plynně, takže je vidět, že jazyky je asi i baví.“* E.F. říká: *„Angličtina je určitě lehčí než třeba matika nebo fyzika. Ale stejně, mně s tím doma nikdo nepomůže a já pak prostě nevím, jak mám ty domácí úkoly vypracovat. A když tam něco napíšu, tak je to většinou blbě, tak já už radši nepíšu nic.“*

Na závěr našich rozhovorů byla každému z respondentů položena otázka, jaké vztahy mezi žáky panují mimo školu. Všichni tři dotazovaní se ve svých odpovědích shodli na tom, že se mimo školu vůbec nestýkají a s některými ani nepozdraví. Vzájemná komunikace mezi žáky nefunguje ani přes sociální sítě. Ty naopak bývají sporem předmětu. Žáci se spolužákům ze SVL posmívají za gramatické chyby a nepochopena je rovněž jejich kultura promítající se do příspěvků na těchto platformách.

3.4.2 Analýza rozhovoru se zástupci školy

Během pozorování a rozhovoru se žáky si bylo možné povšimnout, kteří pedagogové jsou oblíbení a ze kterých mají žáci naopak respekt. Dle těchto kritérií byli pro interview zvoleni: zástupce ředitele, který je rovněž učitelem matematiky a vedoucím florbalového kroužku. U žáků má z celého pedagogického sboru největší respekt. Dále výchovná poradkyně, jež je také vyučující českého jazyka a vedoucí školní knihovny. Mezi žáky velice oblíbená. A také asistentka pedagoga, která působí ve třídě 7.B. Dle pozorování mezi žáky ne příliš oblíbená. Rozhovory s jednotlivými respondenty byly prováděny zvlášť.

Hned v úvodu rozhovoru se zástupcem ředitele bylo sděleno, že na škole je zhruba každý čtvrtý žák ze sociálně vyloučených lokalit a že každý z vyučujících pociťuje, že tento (ne)poměr značně ovlivňuje průběh výuky. *„Každou hodinu ztratíme tak 15 minut tím, že řešíme, kdo z nich (žáci z vyloučených lokalit) něco nemá, neumí nebo dělat nechce. Jsou drzí a provokují. Kvalita hodin tak jednoznačně trpí. Především už nemáme ani chuť cokoli zkoušet.“* Podobná slova zazněla i z úst výchovné poradkyně. *„Pokud bych měla porovnat výuku před 20 lety a teď, tak na to snad ani nenacházím vhodná slova. Inkluze jednoznačně ničí naše školství.“* Oba ale shodně zdůrazňují, že žáky ze SVL rozhodně nepovažují za hloupé. Neshody dle nich pramení z jejich lenosti, neochoty a domácích návyků.

Asistentka pedagoga situaci vnímá podobně. *„Musím říct, že jsem z nich občas až nešťastná. Ráda bych jim pomohla, ale oni nemají zájem. Když si přinesou učebnici, tak to je pomalu na to, abych vyvěsila vlajku. A jak pak mám s někým takovým spolupracovat. Ačkoliv mám za sebou kurzy pro asistenta pedagoga, tak v situacích s těmito žáky jsem stejně úplně bezradná. Ale uklidňuju se tím, že rozhodně nejsem jediná.“*

Zaměstnanci školy mají rovněž identické názory na situaci ohledně kolektivů a vzájemných vztahů ve třídě. Domnívají se, že jsou třídy rozdělené na žáky ze sociálně vyloučených lokalit a ty ostatní. K rasistickým konfliktům však nikdy nedošlo, za posledních pět let ale výrazně přibýlo situací, při kterých bylo potřeba jednat se sociálním odborem či OSPOD. Komunikace s rodiči je dle slov dotazovaných velmi komplikovaná a kontraproduktivní. Zástupce ředitele uvádí: *„Mám pocit, že komunikace s rodinou je vlastně k ničemu. Oni vždy jen něco slíbí, ale pak se toho drží tak maximálně týden. To se hned zase všechno vrátí do starých zajetých kolejí.“*

Dle výchovné poradkyně je výrazným problémem i to, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit navštěvují školu dle vlastního uvážení, a nikoliv dle rozvrhu. *„Oni, když se zkrátka rozhodnou, že dnes přijdou až v 10, tak to tak prostě je. Napíší si rodinné důvody a nic s tím nezmůžeme. Teď jsme se ale rozhodli, že už jim budeme tolerovat pouze omluvenky od lékaře. Tak pro změnu dělají to, že k zubaři jdou v 8 a po zbytek dne už zůstanou doma, protože omluvenku od lékaře přece mají.“* Dle asistentky pedagoga žáci ze SVL chybějí zejména v pátek či pondělí. Zaměstnanci školy se domnívají, že si tím prodlužují víkend.

Na školní výlety žáci z vyloučených lokalit jezdí pouze zřídka. Zástupce ředitele říká: *„Většinou nám řeknou, že na to nemají peníze a že to není povinné. Já si ale myslím, že prostě jet ani nechtějí. Pokud by nejeli i ostatní z jejich komunity, tak by ani neměli s kým být na pokoji. Je mi jasné, že bych musel sám určit, kdo je dostane na pokoj. Takže jsem vlastně rád, že takové situace ani nemusím řešit.“* Dále uvádí: *„Za celou moji pedagogickou praxi (31 let) jely na třídní výlet asi 3 romské žáky. Pokaždé to ale byly bezproblémové dívky, které měly snahu zapadnout do širšího kolektivu. To se už dneska nevidí. Jak je jich ve třídě hodně, tak nemají potřebu zapadnout mezi ostatní.“* Problém je i s jednorázovými akcemi jako je například návštěva divadla, muzea či bazénu. *„Ačkoliv se jedná třeba jen o 50,- Kč, tak s tím bývá velký problém. Buď to z nich dostáváme x týdnů, nebo jsou zrovna náhodou nemocní.“*

K otázkám financí došla řeč během rozhovorů několikrát. Škola dříve žákům z vyloučených lokalit nabízela školní obědy zdarma. Kuchařkám ve školních jídelnách se ale prý dostávalo kritiky a nehezké zpětné vazby, a tak od této možnosti škola upustila. Nadále zde ale funguje program Ovoce a zelenina do škol, v jehož rámci žáci

dostávají zdarma ovoce, zeleninu a mléčné výrobky. Zaměstnanci uvádějí, že nikdy neviděli nikoho s jídlem plýtvat.

Výchovná poradkyně také zmínila problém ohledně motivace žáků do dalšího studia či zaměstnání. *„Oni absolutně nechápou, proč se tu připravujeme na nějaké přijímačky nebo závěrečné testy. Pro ně je to zbytečnost. Rovnou vám řeknou, že až si tu odchodí 9 let, tak půjdou na pracák, protože takhle to přece udělala mamka, ségra i sestřenice a všichni jsou tak spokojení. Jejich ambice výš zkrátka nesahají, to bych pochopila, ale oni mají tendence to rozmlouvat i ostatním ve třídě.“* Za 32 let ve školství jen dvakrát zaregistrovala, že by žák z romské komunity zdárně absolvoval i následující vzdělání.

3.4.3 Analýza rozhovoru s vedoucí sociálního odboru

Další respondentkou se stala vedoucí sociálního odboru ve městě Alfa. V oboru má praxi již 20 let a z toho 6 let působí jako vedoucí. Rozhovor probíhal dvě hodiny. To nejpodstatnější je shrnuto níže.

V posledních deseti letech značně stoupla spolupráce mezi sociálním odborem a obyvateli ze SVL, jelikož má odbor pod sebou také agendy sociální práce (cílovou skupinou je celá rodina) a OSPOD (cílovou skupinou je zejména dítě). Většina spoluprací s výše zmiňovanou základní školou pak probíhá zejména v rámci agendy OSPOD. Největší rozmach spolupráce byl zaznamenán v období pandemie Covid-19 (tedy mezi lety 2020-2022), kdy se škola obrátila na agendu s prosbou o pomoc, jelikož se žáci a žákyně ze SVL nejen nepřipojovali na online hodiny, ale ani neodevzdávali úkoly, nevyplňovali písemné práce a celkově nekomunikovali se zástupci školy.

Ihned v úvodu rozhovoru vedoucí odboru uvedla, že se zmiňovanou základní školou již dlouhodobě nemají dobré vztahy. *„Hlavní problém je u vyučujících. Někteří z nich si absolutně nejsou schopni, ale ani ochotni, představit, v jakém prostředí děti ze SVL žijí. Chtějí po nás, abychom rozdávali pokuty za to, že dítě zapáchá a že se tedy zřejmě dostatečně nemyje. Jenže si neuvědomují, že dost rodin z našich místních vyloučených lokalit je bohužel odpojeno od vody a neřídka i elektřiny. Chybí zkrátka vlídný přístup a ochota pomoci. Obyvatelé ze sociálně vyloučených lokalit potřebují především podat pomocnou ruku. Často jim postačí, když školní problémy*

řešíme na naší půdě sociálního odboru a oni tak nemusí do školy a nejsou na to sami. A já se jim vlastně ani nedivím, častokrát se jako svědek rozhovorů mezi školou a rodiči žáků ze sociálně vyloučených lokalit nestačím divit, jakým stylem vyučující jednají.“

Neochotu ze strany školy popisuje i dále. *„Klasicky každé září na začátku školního roku se školou řešíme opakovaně ten samý problém. V tomto období se platí veškeré učebnice, pracovní sešity, výtvarné pomůcky atd. Myslím, že pro každou rodinu je to poměrně velký výdaj, jelikož celková cena se mnohdy šplhá téměř až k jednomu tisíci Kč. No a rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit musí tuto částku platit například šestkrát, protože těch dětí mají zkrátka šest. Je pochopitelné, že takovou částku nejsou schopni splatit ihned v jednom měsíci. Jenže škola tyto rodiče pravidelně nahlašuje na Policii, kteří to předávají nám (sociálnímu odboru) jakožto přestupek proti občanskému soužití. Dohoda se školou o splátkovém kalendáři například na 500 Kč měsíčně je ze strany školy nepřipustná. A v tomto ohledu bohužel nic jiného, než domluva, není možné. Nemáme, jak jinak pomoci. Jenže právě ta ona domluva se školou je naprosto katastrofální.“* Respondentka dále uvádí, že pokud se jim přeci jen podaří se školou domluvit, sociální odbor se tím stává prostředníkem po celou dobu splátkového kalendáře, jelikož rodiče žáků ze SVL dochází částku splácet na městský úřad. Důvodem je odpor ke škole a nedůvěra zástupcům školy.

Dále uvádí, že v době pandemie se jako nejlepší řešení ukázala spolupráce s obecně prospěšnou společností s názvem *Prostor Pro*, jejíž posláním je podporovat děti a dospívající, aby nacházeli svoje místo ve společnosti. Město Alfa na tuto spolupráci ročně přispívá 60 000 Kč. *„Na této společnosti je nejlepší to, že jednají zcela bez předsudků. Mají vlastní dodávky, které jsou uvnitř přebudované na klubíky, do kterých se vejde až 10 lidí. Dost se nám to osvědčilo, jelikož děti ze sociálně vyloučených lokalit sem chodí rády. Podařilo se nám také se školou domluvit, že děti, které navštěvovali Prostor Pro se nemuseli připojovat na online hodiny a odevzdávat úkoly, jelikož to s nimi dělali právě v této společnosti.“*

Město Alfa kromě *Prostoru Pro* využívá také spolupráce s neziskovými organizacemi jako jsou například *Aufori, o.p.s.* nebo s oblastní charitou *Zvonek pro rodinu*, která cílí na úplně celou rodinu. Pomáhá nejen žákům, ale i rodičům, jak se správně připravovat na výuku a jak na přípravu vhodně dohlížet. Tato charita působí přímo v domácnostech

občanů ze SVL, a to i několikrát týdně. K roku 2022 je ve městě 5 rodin, které s touto organizací již dlouhodobě spolupracují.

Během celého rozhovoru vedoucí sociálního odboru častokrát zdůrazňovala fakt, že děti obyvatel ze SVL jsou školou odsuzováni neprávem. *„Problém nikdy není v dětech. Na nich se jen odráží celková atmosféra, která ve městě panuje. Zásadní problém jakožto sociální pracovníce skutečně vidím ve vyučujících, kteří mají vůči dětem ze SVL již evidentní averzi. Pokud to tak mohu říct, myslím, že už se nedokáží ani přetvařovat, natož pomoci. Jistě, v některých případech za konflikty mohou rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Nechodí na třídní schůzky, neomlouvají dětem hodiny nebo neplatí pomůcky. Ale znovu opakuji, že problém není v dětech. Většina z nich nemá doma ani vlastní postel, natož psací stůl. Dle mého k nim zkrátka nemůžeme přistupovat stejně jako k dětem, které nebydlí ve vyloučených lokalitách. Navíc, pokud jim člověk poskytne oporu a prostředky, tak je z jejich strany určitě vidět snaha. Za tu dobu spolupráce s okolními organizacemi skutečně vidím v rodinách ze sociálně vyloučených lokalit pokroky.“*

3.4.4 Analýza rozhovoru s rodiči

Interview bylo provedeno se čtyřmi rodiči žáků ze zmiňované základní školy ve městě Alfa. První respondentkou byla žena, dále označována jako **A.K.** Jedná se o matku žáka chodícího do 8. třídy. Tato rodina nežije ve vyloučené lokalitě. Druhým respondentem je muž, dále označován jako **T.P.** Jedná se o otce žákyně navštěvující 5. ročník. Tato rodina rovněž nežije ve vyloučené lokalitě. Třetí dotazovanou je žena, dále označována jako **I.F.**, matka žáka, který navštěvuje 7. ročník. Jedná se o rodinu pocházející ze sociálně vyloučené lokality. Poslední respondentkou je žena, dále označována jako **Ž.G.**, matka žáka, který navštěvuje 3. ročník. Opět se jedná o rodinu pocházející ze sociálně vyloučené lokality. Rozhovory probíhaly s každým respondentem zvlášť.

Dotazování se shodují v tom, že situace na škole jim rozhodně není lhostejná a že se stává mnohdy hlavním tématem k debatě. Každý z nich má však rozdílné postoje. **A.K.** udává: *„Moc dobře vím, že podmínky ve škole nejsou ideální a že už se zhoršuje i kvalita výuky. Starší dcera na tuhle základku chodila před osmi lety, takže máme doma srovnání. O přestupu na jinou školu jsme ale nepřemýšleli. Já jsem toho názoru, že je důležitý, aby se můj syn naučil s lidmi z vyloučených lokalit*

vycházet. V tomhle městě je obyvatel z těchto lokalit prostě hodně a my tu mezi nimi zkrátka žijeme. Takže je rozhodně nepotkává jenom ve škole, ale vlastně úplně kdekoliv.“ Respondent **T.P.** má na situaci jiný pohled. „Dcera je právě v páté třídě a musím říct, že už se nemůžeme dočkat konce školního roku a přestupu na nižší gymnázium. No a pokud se tam nedostane, tak je v plánu rozhodně přestup na druhou místní základku. Zpětně mě vlastně mrzí, že jsem tam dceru nedal už od první třídy, ale to musím přiznat, že jsme ji se ženou chtěli mít poblíž. Tahle škola je přece jen skvěle situovaná, takže v tom jsme byli prostě pohodlní.“ **I.F.**, matka žáka z vyloučené lokality, situaci vidí následovně: „Já jsem ráda, že tam má kluk příbuzný a kamarády od nás. Protože kdyby tam byl sám, tak se z toho zblázní. Já, když tam mám jít něco řešit, tak se tam jako moc necejtim dobře. To já prostě poznám, když na mě někdo kouká skrz prsty. To, když od sestřenky slyším, jak s ní mluví ve specce (pozn. Speciální škola), tak bych snad byla radši, kdyby byl kluk tam.“ Podobně na situaci pohlíží také **Ž.G.**, rovněž matka žáka ze sociálně vyloučené lokality, který na Základní školu Slunce přestoupil z druhé Základní školy Hvězda. „Já jsem tady (myšleno na ZŠ Slunce) ani kluka mít nechtěla, však jsem ho nejdřív dala na tu druhou školu, ale on pak, jak dochodil druhou třídu, tak viděl, že bratránek, jakože syn od mojí ségry, nastupuje na Slunce. No, a to bylo hotovo. On je na něj prostě zvyklej a furt nás přemlouval at' ho jako taky přepíšem. Tak jsem mu to teda zařídila. No a příští rok už půjde do školy i holka, tak ji tam dám rovnou taky. Však oni na ni kluci daj aspoň pozor a nikdo si na ni nebude dovolovat.“

4 Závěr empirické části

V úvodu empirické části byla popsána sociálně demografická analýza města Alfa, ve které se nacházejí celkem tři sociálně vyloučené lokality. V návaznosti na ně byl určen a popsán pozorovaný objekt, kterým se stala Základní škola Slunce. Rozbor pozorovaného objektu obsahoval kromě informací o třídách a jejich žácích a asistentech také obsáhlá data o všech pedagogických zaměstnancích, jež jsou součástí tabulky číslo 1 v příloze této práce.

Samotný výzkum byl proveden nejprve pozorováním, které probíhalo ve dvou třídách na výše zmiňované základní škole. Jednalo se o třídy, které jsou z počtu hlediska žáků ze sociálně vyloučených lokalit nejpočetnější. Výsledky z této techniky výzkumu byly rozděleny do tří oblastí.

První oblast byla zaměřena na přijímací rituály, poměrování sil a vliv na ostatní z pozice žáků a žákyň ze sociálně vyloučených lokalit. Z této oblasti výzkumu vzešlo, že žáci z vyloučených lokalit se výrazně shlukují a jejich skupinky jsou poměrně striktně uzavřené. Přijetí nového člena pak podléhá určitým přijímacím rituálům. Dále také z pozorování vyplynulo, že největší vliv na ostatní členy komunity mají ti nejstarší žáci.

Druhá oblast pozorování byla zaměřena na vzhled a přípravu žáků a žákyň ze SVL do školy. Z té je patrné, že zejména žákyně velice dbají na svůj zevnějšek, což se projevuje především výrazným líčením či dobře viditelným piercingem. Naopak k přípravě v podobě domácích úkolů či školních pomůcek mají velice laxní přístup.

Třetí a zároveň poslední oblast pozorování se zaměřila na vzájemné vztahy mezi žáky a žákyněmi ze sociálně vyloučených lokalit a jejich vyučujícími a spolužáky. Z této části vyplynulo, že ze strany vyučujících je snadno pozorovatelná apatie a neochota, jakkoliv více zapojit žáky z vyloučených lokalit do průběhu vyučování.

Další výzkumnou metodou byly nestandardizované rozhovory, které byly postupně provedeny se třemi žáky z pozorované základní školy, dále se dvěma vyučujícími a jednou asistentkou pedagoga, s vedoucí sociálního oboru města Alfa a se čtyřmi rodiči žáků ze Základní školy Slunce.

Z rozhovorů se žáky lze vyvodit, že vztahy mezi spolužáky žijícími v SVL a těmi, kteří v SVL nežijí jsou spíše neutrální. Žáci se vzájemně příliš nevyhledávají. Skupinky žáků ze SVL navíc bývají poměrně striktně uzavřeny a jejich vstup do party je podmíněn přijímacími rituály. Žáci však zároveň mezi sebou nemají žádné velké problémy a mnohdy se dokáží i navzájem podpořit.

Z rozhovorů se zástupci školy pak vyplývá, že mezi školou a žáky ze SVL dochází ke konfliktům především z důvodu neochoty, lenosti a domácích návyků žáků a žákyň ze sociálně vyloučených lokalit. Zaměstnancům školy již chybí potřebná motivace a touha po změně. Adekvátně nefunguje ani vzájemná komunikace mezi školou a rodiči žáků ze SVL.

Z rozhovoru s vedoucí sociálního odboru města Alfa je patrné, že zásadním problémem ohledně situace na škole je přístup vyučujících, který se nedaří již dlouhodobě zlepšit. Sociální odbor a jeho agenda OSPOD tak funguje jako jediný prostředník mezi školou a rodinami ze SVL. Velkou podporou při práci s rodinami ze SVL jsou ve městě Alfa neziskové organizace.

Z posledních rozhovorů, které byly provedeny s rodiči žáků docházejících na Základní školu Slunce pak vyplývá, že při výběru školy převažovala především příhodná lokalita i přes to, že si jsou vědomi toho, že Základní škola Slunce není tou nejlepší volbou školy pro jejich dítě.

5 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jaká je dynamika chování a vztahů mezi dospívajícími žáky v inkluzivní škole poblíž sociálně vyloučených lokalit. K naplnění tohoto cíle bylo využito dvou základních technik sociálního výzkumu, a to pozorování žáků v jejich běžném školním prostředí a dotazování. Dotazování proběhlo formou rozhovorů s žáky, zástupci školy, vedoucí sociálního odboru a s rodiči žáků.

Výsledky empirické studie provedené na Základní škole Slunce ve městě Alfa poukazují na to, že vztahy mezi spolužáky žijícími v sociálně vyloučených lokalitách a těmi, kteří v nich nežijí nejsou nikterak vyhrocené a vzájemně se respektují. Není mezi nimi však žádné hlubší pouto a mimo školu se nekontaktují. Z výzkumu dále vzešlo, že žáci ze SVL se výrazně shlukují a jejich skupinky jsou poměrně striktně uzavřené. Nicméně při sporech s vyučujícími se dokážou semknout či minimálně projevit oboustrannou empatii. K rozvíjení dynamiky vztahů na škole nepřispívají ani pedagogové, kterým dle rozhovorů již chybí potřebná motivace. To je pravděpodobně i příčinou nefunkční komunikace mezi školou a rodiči žáků ze SVL.

Z prováděného výzkumu dále vzešel velmi důležitý aspekt, a sice absence pedagogického vzdělání téměř u jedné třetiny učitelského sboru. Přičemž tito vyučující bývají zpravidla i třídními učiteli, a to dokonce ve třídách s největšími počty žáků ze SVL.

Zatímco mezi dospívajícími žáky panují na vybrané základní škole spíše neutrální vztahy, pak vztahy mezi žáky a vyučujícími se mi z pohledu nezaujatého pozorovatele jeví záporně. Někteří pedagogové vnímají žáky na základě předsudků a z jejich strany nelze vnímat rovnocenný přístup, který je klíčový k vykonávání profese na těchto segregovaných školách.

Vzhledem k výsledkům mé bakalářské práce, ve které byla zjištěna nespolupráce mezi školou a rodinou, kdy se jako prostředník mezi nimi ukázal sociální odbor města, potažmo jeho agenda OSPOD či neziskové organizace, které ve městě Alfa poskytují své služby, navrhuji tato řešení:

1. **Obsadit místo asistenta pedagoga osobou ze stejného sociálního prostředí.**

Z empirie bylo zjištěno, že na škole Slunce je zřízena funkce asistenta pedagoga.

V současné době škola disponuje přesně deseti asistenty. Zároveň však bylo zjištěno, že ani jeden z nich nepochází z prostředí sociálně vyloučených lokalit, odkud pochází bezmála čtyřicet procent žáků dané základní školy. V teoretické části bylo popsáno, jak je vliv sociokulturního prostředí důležitý, a citováno, že právě proto by měl být asistent pedagoga vhodně vybírán zejména z osob, které velmi dobře znají dané prostředí žáka. V našem případě se tedy jedná o prostředí sociálně vyloučených lokalit. Domnívám se, že přijetí takového asistenta by mohlo zvýšit motivaci žáků ze SVL, kterou postrádají a zároveň to může pomoci vyřešit řadu neshod a sporů, které se dějí pouze na základě vzájemného nepochopení.

- 2. Zastoupení rodiče žáka ze SVL ve školské radě.** Na této základní škole se školská rada skládá ze šesti osob, jež jsou zastoupeny z řad zřizovatele, rodičů a samotných zástupců školy. Ani jeden ze zástupců rodičů však nepochází z rodiny žáka ze SVL. Tento návrh dost úzce souvisí s prvním bodem, a to s asistentem pedagoga z určitého sociokulturního prostředí. Asistent by rodiny ze SVL mohl přimět ke kandidování do takovéto pozice a obeznámit je s danou funkcí. Domnívám se, že řada rodin ze SVL o této možnosti ani neví nebo si neumí představit všechny aspekty, které s touto pozicí souvisí. Zařazení rodiče z prostředí SVL by dle mého názoru bylo velkým přínosem pro zlepšení vzájemných vztahů.

6 Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.

BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-87398-18-0.

CALTOVÁ HEPNAROVÁ, Gabriela. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí - pohled do rodinného zázemí*. Brno: Paido, 2020. ISBN 978-80-7315-271-0.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-141-2.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

FRIŠTENSKÁ Hana, Petr VÍŠEK, et. al. *O Romech (na co jste se chtěli zeptat)*. Praha: VCVS ČR, o.p.s., 2002.

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

KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Dana BITTNEROVÁ a Markéta LEVÍNSKÁ. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka*. Pedagogická orientace. 2018, 28(2), s. 235-268.

KUČEROVÁ, Silvie. *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost, 2012. Geographica. ISBN 978-80-904521-8-3.

KUCHARSKÁ, Anna, Jana MRÁZKOVÁ (eds.) a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-036-7

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL a Josef LUKAS. *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8037-9.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1.

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7577-991-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SAMKOVÁ, Klára. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9.

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

TOUŠEK Laco, Václav WALACH, Petr KUPKA, Ondřej PLACHÝ, Kateřina TVRDÁ, Ľubomír LUPTÁK a Alica BRENDZOVÁ. *Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů*: Demografie. 2018, 60, s. 21-35.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5775-9.

Internetové zdroje

Mapa sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR. *Domovská stránka* – www.esfcr.cz [online]. Copyright © [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index.html>.

Úřad práce ČR. *Úřad práce ČR* [online]. Copyright © [cit. 10.3.2022]. Dostupné z: <https://www.uradprace.cz/>.

Související literatura

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 6. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-909-5.

HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.

JAKOUBEK, Marek a Lenka JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, ed. *Romové a cikáni - neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda, 2008. ISBN 978-80-7335-119-9.

JAKOUBKOVÁ BUDILOVÁ, Lenka, Thomas Hylland ERIKSEN, Gunnar HAALAND, Miroslav HROCH a Marek JAKOUBEK. *Etnické skupiny, hranice a identity*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2020. Etnologická řada. ISBN 978-80-7325-505-3.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

LEVÍNSKÁ, Markéta, Dana BITTNEROVÁ a David DOUBEK. *Dohled a okraj: rozhodovací procesy*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7571-008-6.

MUNZAR, Zdeněk a Marie TIKALOVÁ. *To snad ani není moje dítě: (působení sociálního okolí na chování dospívajících): soubor metodických pomůcek k pořadům o problémech výchovy dospívající mládeže*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1988. *Hovoříme s rodiči dospívajících*.

NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-700-0.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

7 Přílohy

Tabulka č.1

Iniciály	Titul	Vzdělání	Praxe	Aprobace	Třídnictví	Počet žáků
M.Z. (muž)	Mgr.	Pedagogické	28 let	Zeměpis, Ředitel školy	Ne	
M.D. (muž)	Mgr.	Pedagogické	31 let	Matematika, Zeměpis, Zástupce ředitele	Ne	
P.B. (žena)	Mgr.	Pedagogické	32 let	Český jazyk, Výchovný poradce	Ne	
J.B. (muž)	Ing.	Bez pedagogického vzdělání	20 let	Přírodopis, Informatika	Ano (8.A)	7 chlapců 9 děvčat = 16 žáků
J.H. (žena)	Mgr.	Pedagogické	8 let	Pro 1. stupeň + Speciální pedagog	Ano (3.A)	8 chlapců 7 dívek = 15 žáků
M.H. (žena)	Ing.	Bez pedagogického vzdělání	6 let	Přírodopis, Informatika	Ano (8.B)	8 chlapců 14 dívek = 22 žáků
Š.J. (žena)	Bez titulu	Bez pedagogického vzdělání	Bez praxe	Pro 1. stupeň	Ano (5.A)	11 chlapců 12 dívek = 23 žáků
R.J. (žena)	Mgr.	Pedagogické	2 roky	Pro 1. stupeň	Ano (1.B)	7 chlapců 7 dívek = 14 žáků
R.K. (žena)	Mgr. + Ph.D.	Pedagogické	12 let	Německý jazyk, Dějepis,	Ano (7.B)	9 chlapců 3 dívky = 12 žáků
Š.K. (žena)	Mgr.	Pedagogické	10 let	Tělesná výchova, Český jazyk	Ne	
H.M. (žena)	Mgr.	Pedagogické	3 roky	Pro 1. stupeň	Ano (1.A)	7 chlapců 7 dívek = 14 žáků
M.M. (muž)	Bez titulu	Bez pedagogického vzdělání	1 rok	Tělesná výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti	Ano (6.B)	11 chlapců 9 dívek = 20 žáků
K.M. (žena)	Mgr.	Pedagogické	4 roky	Pro 1. stupeň	Ano (5.B)	9 chlapců 11 dívek = 20 žáků
T.P. (žena)	Bc.	Bez pedagogického vzdělání	2 roky	Český jazyk	Ne	

Iniciály	Titul	Vzdělání	Praxe	Aprobace	Třídnictví	Počet žáků
V.P. (žena)	Mgr.	Pedagogické	12 let	Pro 1. stupeň	Ano (3.B)	8 chlapců 7 dívek = 15 žáků
J.P. (žena)	Ing.	Bez pedagogického vzdělání	22 let	Matematika, Chemie, Výtvarná výchova	Ano (7.A)	8 chlapců 7 dívek = 15 žáků
R.Ř. (žena)	Mgr.	Pedagogické	20 let	Pro 1. stupeň	Ano (2.A)	10 chlapců 12 dívek = 22 žáků
R.Š. (žena)	Bc.	Pedagogické	5 let	Anglický jazyk, Asistent pedagoga	Ne	
S.Ž. (žena)	Mgr.	Pedagogické	16 let	Anglický jazyk	Ano (6.A)	4 chlapci 10 dívek = 14 žáků

Vlastní zpracování