



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

KOMUNITNÍ PRÁCE V ROMSKÉ OSADĚ

Bakalářská práce

Studijní program

Mezinárodní sociální a humanitární práce

Autor: Martina Petrůjová

Vedoucí práce: Mgr. Nataša Matulayová, PhD.

Olomouc 2023

Prohlášení

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

V Olomouci 30. 4. 2023

Martina Petruřjová

Poděkování

Na tomto místě chci velmi poděkovat vedoucí práce, paní Mgr. Nataše Matulayové, PhD. za její obětavé, velmi vstřícné a flexibilní vedení v průběhu psaní práce. Jsem velice vděčná za její připomínky, trpělivost a zpětnou vazbu, kterou mi vždy ochotně poskytla. Poděkování za finanční a modlitební podporu při studiu také náleží celé mé rodině a mému milému. Největší poděkování patří Bohu, a to za všechny milosti a dary, za vedení při výběru vedoucí a za všechny menší i větší zázraky, které mi umožnily dopsat tuto práci.

Obsah

Úvod.....	7
1 Představení tématu	9
2 Analýza potřebnosti metodického dokumentu.....	17
2.1 Terénní průzkum	20
3 Propojení s teoriemi a metodami sociální práce	25
3.1 Komunitní (sociální) práce.....	27
4 Sociální politika v České a Slovenské republice	31
4.1 Vzdělávací politika	32
4.1.1 Význam vzdělání	33
4.1.2 Principy vzdělávací politiky	35
4.1.3 Nástroje vzdělávací politiky	37
5 Legislativní zakotvení v ČR a SR	39
5.1.1 Právo na vzdělání	39
5.1.2 Ochrana práv menšin	40
5.1.3 Antidiskriminační a antisegregační legislativa	42
5.2 Strategické dokumenty.....	44
6 Etické hledisko	49
6.1 Etické kodexy.....	50
6.2 Etická dilemata sociálních pracovníků	53
7 Příklady spolupráce mezi KC, ZŠ a rodiči/rodinou	57
7.1 Family-School-Community Partnerships for Learning.....	59
8 Limity dosavadního řešení a účel metodického dokumentu	65
9 Navrhované metody a postupy.....	71
9.1 Metody spolupráce KC s rodiči	75
9.2 Metody spolupráce KC s učiteli.....	78
9.3 Metody spolupráce KC, učitelů a rodičů	80
10 Prediktivní analýza rizik a dopadů.....	83
11 Návrh realizace a evaluace pilotního ověření	85
Závěr	87
Bibliografie	89
Seznam grafů, tabulek a obrázků	99
Seznam příloh	101
Příloha 1	103
Anotace	105
Abstract.....	105

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi a způsoby spolupráce sociálních pracovníků Komunitního centra Roškovce (organizace Člověk v ohrožení) a učitelů ZŠ, které navštěvují romské děti z osady Roškovce. První část práce je v podstatě rešerší zdrojů a mých zkušeností z tříměsíční praxe v KC k tomuto tématu. V první kapitole jsou definovány stěžejní pojmy pro celou práci. Druhá kapitola obsahuje analýzu potřebnosti tohoto metodického dokumentu včetně terénního průzkumu, v rámci něhož jsem realizovala rozhovory s deseti lidmi, kteří jsou nějakým způsobem přímo či nepřímo zapojeni do problematiky, kterou se metodický dokument zabývá. Třetí kapitola nabízí teoretické základy pro metodu komunitní sociální práce, která je v komunitním centru využívána. Sociální politiky ČR a SR popisuje a porovnává čtvrtá kapitola a legislativní ukotvení problematiky nabízí kapitola číslo pět. Šestá kapitola reflektuje etické hledisko vzdělávání dětí z romské osady. Sedmá kapitola mapuje příklady spolupráce mezi aktéry v zahraničí. Další kapitoly představují limity dosavadního řešení a konečně nejdůležitější – devátá – kapitola představuje konkrétní metody, které při spolupráci mohou aktéři využít. Poslední dvě kapitoly obsahují prediktivní analýzu rizik a dopadů a návrh realizace pilotního ověření metodiky v praxi.

1 Představení tématu

Pro správné pochopení celé práce je potřeba nejprve vymežit pojmy, které se neodmyslitelně pojí se zvoleným tématem. Prvním pojmem je **sociální exkluze** (vyloučení/vylučování). Podle zprávy OSN (2016, s. 18) sice neexistuje jedna všeobecně přijímaná definice (ani měřítko) sociálního vyloučení, nicméně jádrem většiny definic je nedostatek účasti ve společnosti. Pro účely mé práce budeme vycházet z níže uvedených definic.

Společnost GAC definuje sociální vyloučení „jako postupnou a stupňující se exkluzi z plné participace na sociálních, materiálních i symbolických zdrojích produkovaných, sdílených a konzumovaných širokou společností k zajištění dobrých životních podmínek, organizace sociálního života a účasti v rozhodování“. Základní charakteristikou je buď výrazné omezení možnosti přístupu na otevřený trh práce a k veřejným službám (i k sociálním službám a vzdělávání), omezení možnosti kontaktu se sociálním okolím, omezení možnosti řešení osobních krizí (zadlužení, nemoc apod.) a možnosti politické participace, nebo omezení schopnosti a dovednosti těchto možností využívat. Sociální vyloučení se může projevovat například prostorovým či symbolickým vyloučením, stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti, materiální chudobou, příjmem ze sociálních dávek, ztíženým přístupem k legálnímu zaměstnání, nízkou kvalitou bydlení, špatnými hygienickými podmínkami, výskytem rizikových forem chování a kriminality, sníženou sociokulturní kompetencí (zejména jazykovou bariérou) apod. (GAC, o mapě: Jak pracovat s mapou? Sociálně vyloučená lokalita [online])

Matoušek (2008, s. 205-206) vyslovuje domněnku, že pojem „chudoba“ bude možná postupně nahrazen komplexnějším pojmem „sociální vyloučení“, protože kromě ekonomické perspektivy v sobě zahrnuje i sociální, politickou a kulturní perspektivu. Samotný termín „sociální vyloučení/vylučování“ vysvětluje jako komplexně podmíněný nedostatečný přístup jednotlivce, skupiny nebo místního společenství ke společenským institucím zajišťujícím vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyt. Příčiny mohou být jak individuální (např. nedokončené vzdělání, nízké sebevědomí, nízký příjem, nezaměstnanost, zdravotní stav, špatné bydlení, vysoký věk, nedostatečné sociální dovednosti, závislost atd.), tak systémové (např. diskriminace, segregace ve vzdělávání atd.) Sociální vyloučení se může měnit v čase a mít různou úroveň.

Kajanová (2017a, s. 29) sociální exkluzi shrnuje jako nerovné šance v různých oblastech života a mezi tímto procesem/stavem zvláště ohrožené cílové skupiny řadí jak lidi s nízkým vzděláním, tak i příslušníky menšin. Velmi často je sociální vyloučení spojováno se stigmatizací, diskriminací a chudobou (Gojová, Černý, Dunková 2022, s. 384). Česká Strategie sociálního začleňování 2021–2030 uvádí ve spojení s dlouhodobě rostoucí mírou sociálního vyloučení tři druhy izolace – prostorovou, sociální a ekonomickou (MPSV 2020, s. 21). Kajanová (2017b, s. 16) dle Touška (2007) rozlišuje

pět dimenzí sociálního vyloučení: ekonomickou, sociální, kulturní, symbolickou a prostorovou.

Některé zdroje naznačují, že v sociálním vyloučení hraje specifickou roli etnicita (GAC, o mapě: Jak pracovat s mapou? Sociálně vyloučená lokalita [online]; Kajanová 2017b, s. 13). Z metodiky občanského sdružení Vzájemné soužití (Mastná et al. 2012, s. 6) se dozvídáme, že většinu obyvatel sociálně vyloučených lokalit tvoří Romové. Tato informace v textu však není nijak doložena a je potřeba vzít v potaz skutečnost, na niž upozorňuje Ministerstvo vnitra ČR, že všichni Romové v ČR rozhodně nežijí v sociálně vyloučených lokalitách a ne každý sociálně vyloučený občan je příslušníkem romské menšiny. V ČR jsou však bohužel běžně rozšířené stereotypy, které problém sociálně vyloučených a tímto stavem ohrožených skupin obyvatel chápou jako „romskou otázku“. (MV ČR, s. 5 [online])

Podle Bořkovcové a kolektivu (2013, s. 8) je spojování pojmu „sociálně znevýhodnění“ s příslušností k některé konkrétní národnosti či etnické menšině velkou chybou, protože i když mnohé romské děti mají na školách potíže vyplývající z jazykové bariéry či nedostatečné podpory ve vzdělávání ze strany rodiny, množství romských dětí rozhodně není sociálně znevýhodněných, a naopak mnohé sociálně znevýhodněné děti jsou příslušníky české majority.

I přesto, že se při sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021 přihlásilo k romské národnosti pouze 21 691 obyvatel ČR, odpovídající statistiky nepopisují reálný stav, neboť je nutné počítat s rozdílným počtem osob, jež se samy za Romy označují, a osob, které jsou takto vnímány svým okolím. Jedním z důvodů také může být i historicky podložená obava Romů z možného zneužití hromadně získaných údajů či strach ze stigmatizace. Celkový počet Romů na území ČR se podle kvalifikovaných odhadů pohybuje okolo 250 000 Romů. (Vláda ČR, Romská národnostní menšina [online])

Pro orgány veřejné správy je téměř nemožné obsáhnout do statistiky část Romů, kteří nejsou vyloučeni z majoritní společnosti ani nevyužívají podpůrné služby, a podle Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020 (Vláda ČR 2021, s. 26 [online]) více než polovinu uvedeného celkového počtu Romů představuje právě tato skupina sociálně nevyloučených Romů. Zbývající část, tedy přibližně 110 000 Romů, lze považovat za sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené.

Na Slovensku žije údajně jedna z největších romských komunit v Evropě, obecně však o ní není dostatek systémových informací (Kahanec et al. 2020, s. 10). Podle Bešenyehi (2020, s. 25) má Slovensko nejvyšší relativní zastoupení Romů a je čtvrtou evropskou zemí s nejvyšším absolutním počtem Romů. Při posledním sčítání obyvatel, domů a bytů (v roce 2021) se k romské národnosti na Slovensku přihlásilo celkem 156 164 obyvatel (Štatistický úrad SR, Počet obyvateľov podľa národnosti v SR k 1. 1. 2021 [online]). Atlas rómskych komunit (2019 cit. podle MPSVR 2020, s. 26 [online]) však připisuje romskou etnicitu více jak 400 000 obyvatelům SR. Bešenyehi (2020, s. 25)

odhaduje, že přibližně polovina z nich je integrovaně rozptýlená mezi majoritní populací.

Klein a Sobinkocičová (2013, s. 10) v oblasti inkluzivního školství rozlišují mezi pojmy „**sociálně znevýhodňující prostředí**“ a „**sociálně znevýhodněné prostředí**“. Oba pojmy v sobě zahrnují nějaký druh sociálního znevýhodnění (např. jazyk, kulturu, patologické chování, etnicitu prostředí apod.) „Sociálně znevýhodňující prostředí“ vyjadřuje charakteristiku v dynamice, v možnosti změny. Častěji užívaný je pojem „sociálně znevýhodněné prostředí“, který sice vyjadřuje charakteristiku prostředí ve statice, jako by toto prostředí nebylo možné změnit, ale je běžně používán množstvím autorů (Průcha, Zelina a další) i školní legislativou. Podle Kleina a Sobinkocičové pojem sociálně a jazykově znevýhodněné prostředí spojuje většina autorů se způsobem života romských komunit.

Ve slovenském Školském zákoně (245/2008 Z. z., § 2p) je sociálně znevýhodněné prostředí charakterizováno sociálními, rodinnými, ekonomickými a kulturními podmínkami, které nedostatečně podněcují rozvoj vůle, mentálních a emocionálních vlastností dítěte. Podle této definice sociálně znevýhodněné prostředí nepodporuje socializaci dítěte a neposkytuje mu dostatek přiměřených podnětů pro rozvoj osobnosti. Školský zákon ČR i SR přistupuje k sociálně znevýhodněnému prostředí jako ke speciální vzdělávací (SR: výchovně-vzdělávací) potřebě dítěte, na niž reaguje množstvím podpůrných opatření, které má škola těmto dětem poskytovat. (561/2004 Sb., § 16 (1), 245/2008 Z. z., § 2i).

Poloha hraje v sociální exkluzi výsadní roli, protože bydliště jednoznačně ovlivňuje dostupnost školy, pracoviště, lékařské pomoci, obchodu apod. **Sociálně vyloučená lokalita** je podle společnosti GAZ prostor (dům, ulice, čtvrť), kde je vyšší koncentrace lidí, u nichž lze identifikovat výše zmíněné znaky sociálního vyloučení. Tato místa bývají v českém kontextu okolními obyvateli zpravidla pejorativně označována jako „špatná adresa“, „problémové místo“, „dům hrůzy“ apod. (GAC, o mapě: Jak pracovat s mapou? Sociálně vyloučená lokalita [online])

Podle hrubých odhadů (především krajských koordinátorů) bylo v ČR v roce 2020 přibližně 940 sociálně vyloučených lokalit a téměř 80 % jejich obyvatel tvořili příslušníci romského etnika (Vláda ČR 2021, s. 26 [online]).

Lužica (2009, s. 265) dělí Romy žijící na východě Slovenska podle způsobu života na rozptýlené, separované a segregované. Rozptýlení Romové jsou zpravidla integrovaní, vzdělaní a žijí v majoritní společnosti. Separovaní Romové žijí v určité městské čtvrti nebo ulici, kde je majorita akceptuje; pracují příležitostně. Poslední skupina – segregovaní Romové žijí v **romských osadách**, bez vzdělání, kultury a zaměstnání.

Ačkoli obyvatelé romských osad působí na první pohled homogenně, jedná se spíše o nedobrovolný shluk lidí (Kužel cit. podle Jakoubek, Hirt 2008, s. 46). Vaňura

(cit. dle Jakoubka a Hirta 2008, s. 105) definuje romskou osadu jako „kumulované venkovské momentální bydliště jedné či více romských rozšířených rodin, které jsou více či méně prostorově i sociálně izolované od ostatních obyvatel obce, na nichž jsou však ekonomicky závislí.“ Slovo „kumulované“ přitom nemusí znamenat desítky obydlí či rodin, ale klidně jen dva nebo tři domky, kde žije jedna rozšířená rodina. Romské osady se svou existencí ve venkovském prostředí odlišují od městských kumulovaných sídlišť, romských ulic a čtvrtí (tzv. ghatt). Pojem osada je dle poznámky Vaňury poměrně nové označení moderní majoritní společnosti a jelikož časem získal etnocentrický a pejorativní nádech, není úplně vhodným označením. Na Slovensku však zatím nevzniklo jiné vhodnější označení pro tyto sociálně (a velmi často i prostorově) vyloučené venkovské lokality. V legislativních dokumentech a odborných textech se setkáváme s pojmem „marginalizované romské komunity“, tento pojem však nijak nereflexuje, zda daná vyloučená romská komunita žije v osadě na venkově nebo v ghettu ve městě, a proto pro účely své práce budu používat pojem „romská osada“.

Na Slovensku je celkem 1043 romských osad rozmístěných v 818 obcích. Téměř polovina všech osad se nachází na okrajích obcí, víc jak třetina přímo v obci a zbylých 18 % ze všech slovenských romských osad leží mimo obec. (Kahanec et al. 2020, s. 10)

Atlas rómskych komunit (MV SR 2019 [online]) eviduje v deseti obcích okresu Levoča 14 romských osad („osídlení“), v nichž žije okolo 4 000 Romů. 6 romských osad (včetně Roškoveců) se nachází mimo obce, 7 na okraji a jedno osídlení uvnitř obce.

Romská osada Roškovce, v níž jsem strávila téměř tři měsíce na praxi, patří k obci Doľany (Prešovský kraj, okres Levoča). Jedná se o osadu, která je se nachází mimo obec (Roškovce jsou na kopci, asi 1 km od Doľan), lze tedy hovořit nejen o sociálním, ale i o prostorovém vyloučení osady. Z dat zjištěných při sčítání obyvatel, domů a bytů v celé obci k 1. 1. 2021 (Štatistický úrad SR, Počet obyvateľov podľa národnosti v obci Doľany (okres Levoča) k 1. 1. 2021 [online]) bydlelo 779 obyvatel, z toho 551 lidí se identifikovalo jako Romové. Romská populace tedy tvoří 70,73 % obyvatel Doľan, což je (ve srovnání s ostatními slovenskými obcemi) třetí procentuálně nejvyšší zastoupení romského etnika v obci.

Dalším důležitým pojmem, který je potřeba definovat, je pojem **komunita**, protože na této definici staví 3. kapitola (zvláště podkapitola 3.1). Šťastná (2016, s. 9) slovem komunita označuje lidi, kteří žijí v geograficky specifikované oblasti a mezi nimiž existují vzájemné sociální vazby (přátelství, známosti, účast v ekonomické sféře – nákup zboží a služeb, zaměstnání v místě) a kteří využívají místní služby v oblasti dopravy, zdravotnictví, školství a veřejné správy. Členové komunity jsou často citově vázáni k místu, kde žijí, identifikují se s ním, mají respekt k místním tradicím a pociťují sounáležitost.

Sociální vazby členů komunity vznikají dle Havrdové a kolektivu (2013, s. 15) buď na základě etnicity (společná historie, kultura, hodnoty, zvyky, postoje apod.) nebo

na základě životní situace (způsob řešení sociálních potřeb, postoj vůči majoritní společnosti apod.)

Bauman (1996 cit. podle Gojová 2006, s. 13) definuje komunitu jako skupinu, v níž jsou sjednocující faktory lidí silnější a důležitější než vše, co by je mohlo oddělovat. Komunita je podle něj přirozenou jednotou. Upozorňuje však na skutečnost, že komunity vymezené především lokálním základem postrádají hlavní znak komunity – pocit sounáležitosti (duchovní jednotu), protože fakt, že mají lidé společné některé charakteristiky, ještě nezaručuje jejich solidární jednání a vzájemnou pomoc.

Mnoho autorů v oblasti sociální práce (Popple 1995; Barker 1987; Hartl 1993,1997 cit. podle Gojová 2006, s. 17) však již nepočítá s existujícím pocitem komunity, s pocitem sounáležitosti a projevy solidarity, ale za komunitu považují spíše souhrn lidí, kteří mají společnou pouze některou charakteristiku. Cílem komunitní sociální práce je mobilizovat pocit komunity, pocity sounáležitosti a vzájemnou solidaritu.

Gojová (2006, s. 21) uvádí tři možnosti pohledu na komunitu v sociální práci – komunitu jako kontext, komunitu jako mechanismus změny a komunitu jako cíl úsilí o změnu.

Při práci s romskou komunitou je jednoznačně potřeba reflektovat specifika romské kultury. Podle Bešenyeho jsou pro Romy největšími hodnotami rodina, komunita, zdraví a v romském smýšlení hluboce zakořeněná svoboda. V romské tradici je zakotvena i úcta k bohatství. Mezi základní znaky tradiční romské rodiny patří především komunitní způsob života (poskytuje morální i hmotnou ochranu, solidaritu, soudržnost, pohostinnost, bratrství, radost, zábavu a prožívání přítomnosti), absence hranic mezi soukromým a veřejným, chápání obydlí jako dočasného, zřetelná dělba rolí v rodině (muž – živitel, žena – stará se o domácnost), velký počet dětí a otevřenost širší rodině. Romské matky při svém prvním porodu často ještě nejsou dospělé, citově zralé a materiálně zabezpečené, což má za následek časté odebírání dětí do ústavní péče. Vztah rodičů k dětem v romské rodině je mimořádně benevolentní, tolerantní, rodiče nemají autoritu a často otevřeně upřednostňují některé své dítě na úkor ostatních dětí. Rodiče neumí nabídnout dětem hodnotu sebezapření a námahy jako nenahraditelnou cestu k budoucímu úspěchu a touha po bohatství a penězích je větší než touha po vzdělání. Práci rovněž nepřipisují velkou důležitost. Rodina si každý den musí shánět prostředky k přežití, v důsledku čehož neprojevuje zájem o kulturu, vzdělání, ani o minulost a budoucnost. (Bešenyi 2020, s. 26-27, 31)

Kajanová (2017a, s. 32; 2017b, s. 30) uvádí, že někteří odborníci spojují sociální exkluzi s kulturou chudoby, kterou v roce 1966 definoval Lewis. Lewis popsal asi 70 znaků kultury chudoby, mezi něž patří:

- podezírání a nedůvěra vůči státním institucím,
- strach, netečnost a nízké sebehodnocení,

- solidarita omezená na rodinu,
- životní strategie zaměřené na přítomnost,
- absence majetku,
- uzavřený ekonomický systém charakterizovaný půjčováním peněz na vysoké úroky (mezi sousedy), lichvou, zastavováním věcí,
- vysoká míra tolerance k sociálním patologiím (drogy, kriminalita, násilí),
- tíhnutí ke statusovým symbolům (značkové oblečení, dotykový mobil apod.),
- častý společenský styk s minimální mírou organizace,
- rané sexuální zkušenosti,
- vysoká porodnost apod.

Kajanová (2017a, s. 36) mezi typickými znaky romské rodiny uvádí soužití více generací v jedné domácnosti. V ČR podle ní klesá podíl nezletilých romských matek i počet rodin s extrémně vysokým počtem dětí (deset a více) a rozvody jsou údajně stále výjimečné. Nevěra je mužům tradičně tolerována (ženám ne), mnoho partnerů však spolu žije bez uzavření manželství. Přetrvávají rituály jako křest, romské zasnuby (mangavipen), vartování u mrtvého apod. Rodina je hierarchizována, je v ní velká úcta ke starým lidem, kteří mají výsadní postavení. Péči o děti zabezpečuje více členů rodiny (matku často nahrazují starší sourozenci, tety, babičky). V romské rodině tradičně rozhoduje muž, žena hospodaří s penězi.

Ekonomiku romské rodiny Bešenyei (2020, s. 31) popisuje příslovím: „V jeden deň hoj, na druhý deň joj.“ Toto špatné hospodaření s penězi, kdy jeden den hojnosti jídla spojený až s lehkovážným mrháním následují dny smutku, hladu a nedostatku, je typické pro kulturu chudoby. Romové utrácení dlouho toužebně očekávané peníze (většinou dávky státní sociální podpory) bez zohlednění budoucnosti, takže situace v osadě vypadá asi následovně: Několik dní po výplatě, po rodinných přídavcích, důchodech či sociálních dávkách je v osadě hojnost všeho, po útratě peněz však následují dny až týdny nedostatku, hladu a netrpělivého očekávání dalšího příjmu peněz, které jsou při nejbližší příležitosti zase velmi rychle a neuváženě utraceny.

Příkladem z praxe budiž jedna velmi početná rodina z Roškoviců, v níž po výplatě dávek a podpory následovalo období velkých nákupů masa, jídla, alkoholu, mimo jiné i malířské barvy na stěny. Toto období hojnosti však velmi rychle vystřídala nouze a poslední týden před další výplatou dávek a sociální podpory už nebyly peníze ani na jídlo, a tak se asi patnáctičlenná rodina dělila o (komunitním centrem dotované) obědy svých čtyř dětí.

Má praktická stáž probíhala v sociální službě **komunitní centrum** (dále v textu jen KC). V českém Zákoně o sociálních službách (Zákon č. 108/2006 Sb.) není KC ve výčtu služeb vůbec zmíněno. Praxe MPSV však rozumí komunitním centrem „veřejné víceúčelové zařízení, kde dochází k setkání členů komunity za účelem realizace

sociálních, vzdělávacích, kulturních a rekreačních aktivit a zájmových akcí vyplývajících z tradic nebo zvyků dané komunity či regionu“ (BDO Advisory s.r.o. 2019, s. 11).

Na Slovensku je poskytování sociálních služeb v KC regulováno zákonem č. 448/2008 Z. z. o sociálních službách. Podle §24d svými činnostmi KC pomáhá fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci, čímž je podle §2 odst. 2 písm. h) myšleno ohrožení sociálním vyloučením anebo omezení schopnosti fyzické osoby společensky se začlenit a samostatně řešit svoje problémy z důvodu setrvávání v prostorově segregované lokalitě s přítomností koncentrované a generačně reprodukované chudoby. Komunitní centrum poskytuje základní sociální poradenství, pomoc při uplatňování práv a právem chráněných zájmů, pomoc při přípravě na školní vyučování a doprovázení dítěte do a ze školy a školního zařízení, vykonává preventivní aktivity a zabezpečuje zájmovou činnost. Zákon také říká, že KC koná **komunitní práci** (definice viz kapitola 3.1) a komunitní rehabilitaci a že sociální služba v KC může být poskytována také ambulantní a terénní formou sociální služby (Zákon č. 448/2008 Z. z., § 24 d).

V osadě Roškovce se nachází nestarší komunitní centrum organizace Človek v ohrození. Tato sociální služba funguje už od roku 2006 a je zapsaná do Registru poskytovatelů sociálních služeb PKS od roku 2015 (Kamenický 2022, s. 8 [online]). Velká část klientů KC je tvořena právě dětmi, kterým pracovníci nabízí doučování, pomoc s domácími úkoly, smysluplné trávení volného času (zájmové činnosti) i kariérní poradenství s cílem motivovat je, aby pokračovaly ve vzdělávání a mohly si potom vybrat vhodné, řádně placené zaměstnání. (Človek v ohrození, Komunitné centrum Roškovce [online])

V Roškovicích se nachází jak školka (z důvodu nízké kapacity se v současnosti staví nová, větší), tak první až čtvrtá třída základní školy, jejímž zřizovatelem je sousední větší obec Spišský Hrhov, v níž se také nachází ZŠ (již se všemi ročníky). Většina dětí z osady navštěvuje místní ZŠ přímo v osadě. Některé mladší děti a všechny děti, které navštěvují pátý a vyšší ročník, dojíždějí busem buď do ZŠ do Spišského Hrhova nebo do některé ze ZŠ v Levoči. V základní škole v osadě jsem se setkala s příkladnou segregací (školu navštěvují pouze děti z osady, protože děti majoritního obyvatelstva bydlící „pod kopcem“ dojíždějí do jiných škol).

Kajanová (2017b, s. 44) tvrdí, že jedinou možností efektivní práce s exkludovanými je spolupráce více subjektů, proto je cílem mé práce navrhnout metodický dokument, který popíše možné způsoby spolupráce sociálních pracovníků KC Roškovce s učiteli ze základních škol navštěvovaných dětmi z této osady za účelem zefektivnění procesu jejich vzdělávání.

2 Analýza potřeby metodického dokumentu

Hlavním problémem, na nějž metodický dokument reaguje, je chybějící fungující nastavení komunikace aktérů zapojených do vzdělávání romských dětí v osadě Roškovce v obci Doľany. Zákon ani strategické dokumenty se ke spolupráci aktérů ze školství a sociální práce nijak nevyjadřují, a z praxe vím, že jak sociální pracovníci, tak i učitelé jsou natolik vytíženi náročností svého povolání, že nemají čas řešit způsob vzájemné spolupráce. Níže popsany metodický dokument navrhuje možnou podobu komunikace a spolupráce mezi sociálními pracovníky KC a učiteli základních škol (především z pobočky ZŠ v osadě, ale i s těmi ze ZŠ ve Spišském Hrhově). Zaměstnanci obecního úřadu Doľany do spolupráce nezapojují, protože zřizovatelem ZŠ je obec Spišský Hrhov. Hlavní příčiny školní neúspěšnosti romských dětí jsou podle Šotolové (2000, s. 39):

- Odlišný jazykový vývoj (nezvládnutí slovenštiny v potřebné míře je nejvýraznější příčina neúspěšnosti romských dětí při vzdělávání, děti z Roškovic mimo školu (doma, mezi vrstevníky i na sociálních sítích) rozhodně více používají romštinu než slovenštinu).
- Odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy (během mé praxe pouze jedna maminka z celé osady navštěvovala alespoň někdy KC a podílela se na školní přípravě svého syna; pro většinu rodičů výchova obvykle spočívá pouze v zajištění stravy a střechy nad hlavou, dítě je většinou buď ve škole nebo se potuluje s kamarády po osadě).
- Nedocení významu vzdělání (vyskytuje se pouze u některých Romů a bývá způsobeno jak velikostí, tak nízkým příjmem rodiny a nízkou motivací vzdělávat se, protože míra náročnosti a zátěže při studiu je naprosto neadekvátní společenské a ekonomické prestiži na jejím konci).
- Nedostatečná příprava na školu (kapacita KC je omezená a není v silách pracovníků se každému dítěti individuálně věnovat s přípravou do školy).
- Nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin.
- Nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami (na pedagogických VŠ se nevyučují specifika práce s romskými dětmi).

Podle Bešenyeho (2020, s. 30) zapříčiňuje neúspěšnost romských dětí ve vzdělávacím procesu nepříznivé (málo podnětné) rodinné zázemí (v němž platí jiné vnitřní zákony, principy a hodnoty), nepříznivá sociální situace v rodině, nedostatečný intelekt, slabá vůle a motivace, lenost, nepřizpůsobivost a nedostatečná podpora rodičů.

Lajčáková (2015, s. 17) se v rámci svého kvalitativního výzkumu prováděného v Trnavském samosprávném kraji snažila zmapovat přechod romských studentů na střední školy a jejich studium. Ve dvou vybraných lokalitách, kde Romové žijí

v rozptýlených, separovaných i segregovaných osídleních, byli osloveni romští středoškoláci a jejich rodiče, učitelé ZŠ i SŠ, ředitelé ZŠ navštěvovaných romskými dětmi, psychologičtí a kariérní poradci a rovněž pracovníci odborů školství v Trnavském samosprávném kraji. Ačkoli závěry ze získaných dat nejsou reprezentativní pro celé Slovensko, považují je pro bližší popis situace romských dětí ve školství a zapojení jejich rodičů za relevantní.

Romské matky dotazované při výzkumu souhlasily s názorem, že rodina je klíčovým determinantem při vzdělávání dětí a že největším problémem ve vzdělávání Romů je nízký stupeň výchovy a málo podnětné prostředí rodiny. I pedagogové se shodli, že postoj rodičů dětí z romských osad ke vzdělání je klíčový. Fokální skupina s rodiči však odhalila, že rodiče nevnímají potenciál vzdělání, díky němuž by se jejich děti mohly mít lépe. Škola očekává ze strany rodičů velkou iniciativu a aktivitu i přesto, že ví, v jakých podmínkách romské rodiny žijí a že při řešení existenčních problémů je vzdělání dětí druhořadé. Předpoklad podpory ze strany rodičů a rodiny v prostředí, kde rodiče nemají potřebné vzdělání a/nebo každý den bojují o přežití, je velmi rizikový. Systém školství na toto riziko však nereaguje a neeliminuje ho například intenzivnější prací s dětmi a rodinou. (Lajčáková 2015, s. 25)

Klein a Sobinkocičová (2013, s. 11) považují za výrazný činitel ovlivňující kvalitu výchovy a vzdělávání romských dětí sociální prostředí. Podle nich sociálně znevýhodňující prostředí (vysvětlení pojmu viz kapitola 1) neposkytuje dostatek podnětů na uspokojování potřeb nutných k přiměřené výchově dětí, pro optimální somatický a psychický vývin dítěte, pro rozvoj kognitivních schopností, smyslů, citů a osobnostních vlastností. Příčinou je podle těchto autorů buď nedostatek času na výchovu dítěte, nebo nezáměr o výchovu, což má za důsledek sociální a výchovné zanedbání dětí vyrůstajících v sociálně znevýhodňujícím prostředí.

V rámci kvantitativního výzkumu Valachové, Kadlečíkové, Butašové a Zeliny z roku 2002 byli respondenti (275 učitelů romských dětí z méně podnětného prostředí (jak z MŠ, tak ze ZŠ z východního Slovenska)) dotazováni na problémy či překážky při edukaci romských dětí. Nejčastěji zmíněným problémem byl nezáměr rodičů o vzdělání dětí a žádná nebo špatná spolupráce s rodiči. Tento problém uvedlo celkem 110 respondentů, což je 40 % všech dotazovaných učitelů. Autoři tohoto výzkumu prezentují vzdělávací systém DROMUS, jenž v sobě mimo jiné zahrnuje spolupráci jak s rodiči, tak s podpůrnými službami, místní komunitou a společností. DROMUS však přímo nespecifikuje, jak by měla vypadat spolupráce učitelů a sociálních pracovníků. (Valachová, Kadlečíková, Butašová a Zelina 2002)

Fonádová (2014) na základě hloubkových rozhovorů se 13 sociálně „úspěšnými“ Romy z ČR, kteří dosáhli alespoň středoškolského vzdělání, identifikuje tři typy vzestupné mobilitní dráhy (ideálního typu), z nichž dva typy vzestupu jsou realizovány prostřednictvím vzdělání. Tento kvalitativní výzkum tedy poukazuje na důležitost role,

kteřou hraje vzdělání při sociálním vzestupu v české společnosti. V druhém typu vzestupní mobilní dráhy (prostřednictvím vzdělání) hrají velkou roli vzdělávací systém a institucionální příležitosti, protože rodina sice přímo neomezuje dítě ve školní přípravě, ale zároveň mu ani přímo nepomáhá. (Nejen) v tomto typu hraje velkou roli osobnost učitelky. Žádný z informantů zapojených do výzkumu však nezmínil, že by mu s přípravami do školy pomáhal sociální pracovník. Vezmeme-li však v potaz počet a věk dotazovaných (13 informantů ve věku 28–54 let) a dostupnost sociálních služeb v době, kdy výzkumný vzorek navštěvoval ZŠ, není se čemu divit.

Většina dětí z osady Roškovce doma nemá ani místo, kde by se mohly připravovat do školy, natož podporu rodičů, z nichž má většina sotva dokončené základní vzdělání. Cesta sociálního vzestupu dětí z Roškoviců by s největší pravděpodobností vedla právě skřze zmíněný druhý typ sociálně mobilní dráhy Fonádové, v němž klíčovou roli při motivaci a podpoře dítěte má jak učitel, tak sociální pracovník KC (např. v rámci odpolední přípravy na vyučování).

Nízké vzdělání dětí z romských osad má zásadní dopad v oblasti jejich zaměstnatelnosti na trhu práce (viz podkapitola 4.1.1). Velkým současným fenoménem v Roškovicích je nedokončení střední školy (zpravidla u dívek z důvodu těhotenství a u chlapců z důvodu nízké motivace ke studiu a brzkého vstupu na pracovní trh – brigády a „fušky“). V konečném důsledku pak děti končí přesně jako jejich rodiče – s početnou rodinou si postaví obydlí v osadě, pobírají dávky a jezdí pracovat načerno do ČR, protože s nízkým vzděláním si lze v blízkosti bydliště jen obtížně najít práci. Výsledkem je (až na výjimky) udržování současného nevyhovujícího stavu romských osad, ba ještě jejich rozšiřování v důsledku vysoké porodnosti.

Jak je rozvedeno v kapitole 5, v dostupných zdrojích jsem se v ČR ani v SR nesešla s žádnou konkrétní a fungující strategií spolupráce mezi sociálním pracovníkem a učitelem. Státy většinou zavádějí opatření vedoucí ke zvýšení vzdělanosti romských dětí pouze na úrovni školství (Šotolová (2000) uvádí jako příklady nulté ročníky a programy alternativní výchovy a vzdělání v SR; multikulturní výchovu, větší svobodu pohybu a pedagogické výhody pro romské děti v Belgii; mobilní školy a Národní centrum pro dálkové vyučování ve Francii). Jelikož systémové nastavení spolupráce mezi školami a sociálními službami chybí, je tato spolupráce odkázána pouze na ochotu a zájem konkrétních sociálních a pedagogických pracovníků.

Podle Výroční zprávy obce Dořany za rok 2021 v celé obci (včetně části Roškovic) žilo k 31. prosinci toho roku 380 dětí, které ještě nedosáhly produktivního věku (Kamenický 2022, s. 6 [online]). Podle současné starostky paní Mgr. Smoradové (rozhovor proběhl 26. 1. 2023) se v obci momentálně nachází 140 školou povinných dětí (tedy dětí ve věku 6–16 roků). Metodika by se tedy teoreticky mohla dotknout asi stovky dětí (naprostá většina školou povinných dětí obce Dořany totiž bydlí v části Roškovic), fakticky se ale předně dotkne cca pouze 30 dětí, protože velká část

z oněch 140 školou povinných dětí KC nenavštěvuje (buď z vlastní nevole nebo z nevole rodičů) a moje metodika cílí především na **děti, které navštěvují 1. až 6. ročník ZŠ** (proto onen odhad zaměření metodiky na cca 100 dětí).

Při řešení problematiky vzdělávání romských dětí z osady Roškovce se zapojují především tyto subjekty:

- zaměstnanci ZŠ (pedagogové a jejich asistenti v osadě i ve Spišském Hrhově),
- pracovníci KC (přípravami na vyučování, doučováním, kariérním poradenstvím apod.), případně terénní sociální pracovníce (např. telefonickým omlouváním absence dětí, odhlašování obědů),
- rodiče dětí,
- děti (navštěvující 1. až 6. třídu ZŠ).

Zřizovatel ZŠ i její pobočky v Roškovicích – obec Spišský Hrhov – se do vzdělávání zapojuje pouze nepřímou (zřízením školy a její pobočky v osadě).

2.1 Terénní průzkum

V rámci realizace analýzy potřebnosti mého metodického dokumentu jsem oslovila různé osoby, které se nějakým způsobem zapojují do vzdělávání dětí z romských osad nebo o něm mají přehled. Celkem jsem nakonec během února 2021 provedla rozhovory s těmito 10 lidmi (tituly uvádím pouze u těch, kde jsem si jistá):

- Mgr. Anastazij Momot, PhD. (metodik pro oblast kariérního poradenství Človeka v ohrození),
- Mgr. Jana Kellnerová (garantka KC Roškovce),
- učitelka 4. třídy ZŠ v Roškovicích,
- pedagogický asistent 4. třídy ZŠ v Roškovicích,
- Mgr. Brutovská Gizela, PhD. (odborná asistentka Inštitútu edukológie a sociálnej práce Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity),
- Mgr. Lukáčová Silvia, PhD. (odborná asistentka Ústavu pedagogiky, andragogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity),
- doc. PhDr. Lukáč Marek, PhD. (docent Ústavu rómskych štúdií Centra jazykov a kultúr národnostných menšín Prešovskej univerzity),
- Anna Dzurusová (metodička pro oblast vzdělávání Človeka v ohrození),
- Mgr. Helena Smoradová (současná starostka obce Doľany),
- Petra Melikantová (metodička pro oblast komunitní práce Človeka v ohrození).

Oslovila jsem i bývalého starostu Spišského Hrhova, současného poslance Národní rady SR, Vladimíra Ledeckého a ředitele ZŠ ve Spišském Hrhově, ale ani jeden z nich na můj email neodpověděl.

Většina rozhovorů byla polostrukturovaných a otázky jsem připravovala před každým rozhovorem tak, aby byly informantovi na míru. Prakticky všichni ale dostali otázku, zda se již setkali s metodikou, která by se zabývala spoluprací mezi sociálními pracovníky KC a učiteli ZŠ, a zda si myslí, že by taková metodika byla potřebná. Celkem 3 rozhovory proběhly bez předešlé přípravy (rozhovory s manželi Lukáčovými a s Anastazijem Momotem). Ze všech rozhovorů jsem si ručně zapisovala poznámky. Zjištění terénního průzkumu shrnuji v následujících odstavcích.

Podle Melikantové mají romské děti z osad jednoznačně ztížený přístup ke vzdělání (ať už z důvodu jazykové bariéry či ekonomické situace) a ve škole často nemají ideální podmínky pro vzdělávání a přístup učitelů k romským dětem z osad se od jejich přístupu k dětem z majority výrazně liší (učitelé často romské děti kontrolují, zda nemají vši, a častěji větrají kvůli zápachu, často také usazují romské děti dozadu a napomínají je, aby nevyrušovaly). Slovy učitelky ZŠ v Roškovicích nemá smysl zaobírat se slabšími dětmi, někteří se chytou zbytku, jiní ne. Komunitní práce by se dle názoru Melikantové v takovéto situaci měla zaměřit na zlepšování podmínek dětí v romských domácnostech, na představu rodičů i na přístup učitelů.

Podle výpovědi učitelky, jejího asistenta i garantky KC v současnosti v Roškovicích mezi školou a KC neexistuje žádná spolupráce. Na začátku školního roku sice KC nabídlo učitelům prvních tříd a nultých ročníků možnost spolupráce, učitelé ji však v podstatě nevyužili a pouze pracovníkům KC dali seznamy žáků, aby děti mohli sami oslovit a pozvat do centra. Učitelka (4. třídy) i její asistent se domnívají, že spolupráce s KC má smysl pro nulté, první a druhé ročníky a že starší děti už pomoc nepotřebují (přitom paradoxně právě z jejich 4. třídy KC navštěvuje nejvíce dětí). Dzurusová zastává názor, že pomoc KC potřebují všechny děti, jimž se nevěnují rodiče, ideální stav je ale zplnomocňování dítěte (i jeho rodičů).

Spolupráce pracovníků KC a ZŠ není na Slovensku obecně podle slov Anastazije Momota **nijak systémově nastavena** a žádný zákon či autorita nenabádá k jejich spolupráci. Komunitní centrum ani škola nemají zákonem ani předpisem stanovenou povinnost kontaktovat rodiče a informovat je o prospěchu jejich dítěte. Pokud by v Norsku rodič pravidelně nebyl v kontaktu s učitelem svého dítěte a nezajímal se o jeho prospěch, hrozí mu podle Momotovy zkušenosti za takové jednání postih, který v extrémních případech může vést až k odebrání dítěte z rodiny. Taková praxe na Slovensku neexistuje. Podle Smoradové postihy, které hrozí rodičům v případě určitého počtu neomluvených hodin dítěte – (za víc jak 15 neomluvených hodin) stanovení „osobitného příjemca“ přídavků na dítě, kterým se zpravidla stane obec, a (za

víc jak 60 neomluvených hodin) pokuta, kterou ale nízkopříjmové romské rodiny málokdy zaplatí, nemají žádný efekt.

Manželům Lukáčovým vděčím za představení slovenské Školské kurikulární reformy, která je součástí Plánu obnovy SR a má vstoupit v platnost v roce 2026. Této reformě se podrobněji věnuji v kapitole 5.2. Lukáč rovněž vyzdvihuje důležitost spolupráce KC s obecním úřadem. Z rozhovoru se starostkou Smoradovou vyplynulo, že obec s KC Človeka v ohrožení spolupracuje prostřednictvím pronajímání prostor staršího obecního KC zadarmo.

Momot zdůrazňuje, že kořen změny je v rukou lidí, ne v zákoně, protože každý zákon lze obejít. Dzurusová si rovněž myslí, že ani zákon by „nedonutil“ jednotlivé aktéry ke spolupráci. Naproti tomu garantka KC Kellnerová se domnívá, že metodika nic nezmění, pokud změna nebude zakotvena v systému, protože metodiku limituje ochota jednotlivých aktérů k jejímu plnění. Metodiky jsou podle ní dobré pro inspiraci, ale jejich realizace může velmi lehce ztroskotat na lidském faktoru (neochotě jednoho ze zapojených aktérů). **Lidský faktor** (neochotu a nedostatek motivace aktérů) identifikovali **jako překážku spolupráce KC a ZŠ** také Momot, Dzurusová, Smoradová a Melikantová, která k této překážce ještě doplňuje předsudky zejména ze strany majority. Dle učitelky a jejího asistenta je největší překážkou spolupráce s KC, že právě nejslabší děti, které by nejvíce potřebovaly doučování, KC nenavštěvují.

Jedním z největších problémů romské osady je **benevolence**. Jsou například doktoři, kteří dětem dávají bezdůvodné omluvenky, čímž podporují záškoláctví dětí. Děti ve škole v osadě také dosahují mnohem horších studijních výsledků (ve čtvrté třídě půlka třídy nedovede bezchybně plynule číst) a učitelé jsou vůči tomu zcela benevolentní, nedrží se učební osnovy a děti známkují mírněji, aby prošly do dalšího ročníku. Děti rovněž podle Kellnerové nejsou doma vedeny k sebezapření, ale spíše k rezignaci (dostaví-li se při studiu těžkosti), protože ve vzdělání nevidí do budoucna význam – finanční jistotou je pro ně hmotná nouze a ne výdělek. Z celých Roškovců má celoroční stálé zaměstnání podle informací garantky KC pouze 19 obyvatel. Zbytek přežívá z dávek a příležitostných brigád. Důsledkem generační chudoby je podle Melikantové postoj Romů z osady, podle něhož mají brigádou rychle vydělané peníze mnohem větší hodnotu než „papír“, kvůli kterému je potřeba studovat alespoň 3 roky a který navíc stejně nezaručí úspěšné uplatnění na trhu práce.

Paní učitelka a její asistent ze ZŠ Roškovce jsou názoru, že Romům z osady chybí perspektiva, a proto pro ně **vzdělání není hodnotou**, ale povinností, kterou musí splnit, aby neměli problém. Smoradová konstatuje, že nezájem rodičů o vzdělávání se přenáší na děti a není v silách obce Doľany ovlivnit názor romských občanů z osady na důležitost vzdělání. Melikantová nesouhlasí s názorem, že vzdělání pro Romy není hodnotou. Podle ní je **vzdělání ve smyslu praktických dovedností** mezi Romy **vysoce ceněno**, na teoretické vědomosti však nahlíží optikou generační chudoby (aneb

„integrálem dřevo nenaštípeš!“) Podle Dzurusové je hodnota vzdělání mezi Romy vnímána různě; záleží, jestli konkrétní rodina patří do nejhudší skupiny Romů, která stěží zabezpečí své základní potřeby, nebo patří ke střední vrstvě či k elitě, která vzdělání (i teoretické) rozhodně jako hodnotu vnímá.

Podle Momota by KC nemělo svými činnostmi suplovat ani školu ani rodinu a spolu s Melikantovou i Smoradovou se shoduje, že **KC by mělo** svými aktivitami v romské komunitě **budovat hodnotu vzdělání** (hlavně působením na rodiče), protože jejich příklad, přístup a zapojení do vzdělávání dětí je klíčový. Smoradová však upozorňuje na překážku v podobě nezájmu romských rodičů a jejich závislosti na penězích. Dzurusová v rozhovoru uvedla, že pro romské rodiče může být motivací hrdost na své dítě a jeho úspěchy. Podle Lukáče je pro děti z osad také důležitý osobní příklad postoje sociálního pracovníka ke vzdělání a motivace úspěchem.

Jak Kellnerová, tak i učitelka ze ZŠ Roškovce se setkávají pouze výjimečně s aktivním zájmem rodičů o vzdělání svých dětí. Podle učitelky se ve třídě s 18 dětmi zajímá o studium svého dítěte pouze jedna matka. Kellnerová zároveň vidí alespoň pasivní podporu vzdělávání dětí u všech rodičů, kteří své děti posílají do KC.

Podle Melikantové je každá marginalizovaná romská komunita specifická a v každé osadě by tedy spolupráce KC a ZŠ mohla vypadat jinak. Učitelka ZŠ a její asistent se shodly, že spolupráce akterů by měla být zaměřena na nejslabší děti. Zároveň navrhovali, aby si KC každý den vyhradilo na jinou třídu, což by zvětšilo cílovou skupinu KC a teoreticky i vyrovnalo šance všech dětí na přístup do KC. (Momentální praxí KC je, že se intenzivně věnuje skupině asi 20-30 dětí a ostatním dětem, zvláště těm nejzlobivějším, je většinou do KC vstup odepřen.)

Žádný z oslovených informantů se nesetkal s komplexní metodikou, která by navrhovala spolupráci pracovníků KC a ZŠ. Dokonce ani na pí Brutovskou doporučených stránkách Karpatské nadace, jež se zabývá programy a metodikami pro vzdělávání, jsem nenalezla žádnou takovou metodiku. Výstupem terénního průzkumu je tedy upřesnění informací o podobě současné spolupráce KC s ZŠ v romské osadě Roškovce, pro jejíž KC je metodický dokument vytvořen.

3 Propojení s teoriemi a metodami sociální práce

Sociální práce je podobně jako ostatní společenskovední obory multiparadigmatická a existuje velké množství různých přístupů a teorií (Matoušek 2012, s. 200).

Na životní situaci klienta lze podle Payna (1997 cit. podle Matoušek 2012, s. 197) nahlížet třemi paradigmaty. Podle Navrátila (2003, s. 199) má každé z Paynových paradigmat sociální práce určité své silné, ale i slabé stránky. Přínos metodického dokumentu zabývajícího se spoluprací KC a ZŠ lze asi nejlépe nahlížet pomocí reformního paradigmatu. Silnou stránkou reformního paradigmatu, v rámci něhož pojímá Navrátil sociální práci jako reformu společenského prostředí, je pohlížení na problémy klientů hlediskem jejich znevýhodnění – tedy jejich nerovnosti a znevýhodnění oproti majoritě. Jako slabinu uvádí vnímání menšinové příslušnosti jako primárně problematického faktoru, a ne zároveň jako zdroje podpůrných sil či dovedností, které umožňují problém zvládnout. Nejzásadnějším nedostatkem, jenž Navrátil uvádí, je absence snahy pochopit klientův náhled na problém a jeho vnímání možných řešení. Tento nedostatek však metodika na úrovni svých metod a aktivit zmenšuje, protože jejich realizace spadá spíše do poradenského (spolupráce mezi KC, ZŠ a rodinou) paradigmatu.

Při práci s romskou menšinou nám sociální práce nabízí velké množství teoretických přístupů. Pro metodický dokument jsem vybrala metodu **komunitní práce** z více důvodů. Prvním je skutečnost, že tato metoda přináší sociální práci přímo do vyloučených lokalit – romských osad (Gulová a Střelec 2019, s. 51), a podle Kajanové (2017a, s. 41) je obzvláště vhodnou metodou v homogenních lokalitách, co se obyvatelstva týče (např. komunity propojené příbuzenskými rodinnými vztahy, což je i případ osady Roškovce). Druhým je fakt, že KC, pro něž je tato metodika napsána, má využívání této metody předepsáno zákonem, a dalším důvodem je skutečnost, že garantka KC paní Kellnerová (při terénním průzkumu) zmínila, že v minulosti byly i snahy zařadit do metod KC například případovou konferenci, na níž si zapojené osoby rozdělily jednotlivé úlohy k dosažení cíle, avšak tato metoda nepřinášela potřebné výsledky, protože rodiče (bez podpory širší rodiny a komunity) zadané úlohy neplnili.

Komunitní přístup se více než o osud jednotlivce zajímá o strukturální bariéry vznikající mezi různými společenskými skupinami a vrstvami, jež oslabují vzájemnou komunikaci mezi nimi a omezují přístup jedné společenské skupiny/vrstvy ke zdrojům ovládaných jinou společenskou skupinou/vrstvou. Klíčovými tématy tohoto přístupu jsou sociální vyloučení a diskriminace. (Havrdová et al. 2013, s. 11)

Různí autoři spojují komunitní sociální práci s různými teoriemi. Nejčastěji je komunitní sociální práce spojována s teorií sociálních systémů a z ní vycházejícími ekologickými přístupy (Gojová 2006, s. 43).

Kovařík uvádí, že **ekologická či ekosystémová perspektiva** (pro autory moderních anglosaských učebnic sociální práce stěžejní koncept) pojednává o systémech v životě člověka a jejich vztazích. Pro ekologický přístup je podle něj důležitý vztah (vzájemná interakce, ovlivňování, propojenost či vzájemná závislost) člověka a prostředí, v němž se nachází. Cílem tohoto přístupu je odstraňování bariér, které klientům brání v sociálním fungování, a podpora osobního rozvoje a adaptability, k čemuž jsou využívány silné stránky a zdroje klienta i prostředí, v němž klient žije. (Kovařík cit. podle Matoušek 2012, s. 247-251)

Vydáme-li se cestou kritické perspektivy (kritické/radikální sociální práce), která v ČR zatím není příliš rozšířená, můžeme k této cílové skupině přistupovat dvěma přístupy – buď antiopresivním přístupem nebo přístupem feministické sociální práce (Kajanová 2017b, s. 49-50).

Antiopresivní (či antidiskriminující) **přístupy** jsou namířeny proti znevýhodňování a utlačování. Tento přístup podle Navrátila (cit. dle Matouška 2012, s. 237-238) reaguje na problematiku vztahů mezi různými etnickými a kulturními skupinami. Neexistuje definice, která by tento přístup dokázala popsat vyčerpávajícím způsobem, všechny definice však vyjadřují snahu tohoto přístupu čelit opresivnímu (diskriminujícímu) působení sociálních struktur a institucí. Navrátil zmiňuje tři Thompsonovy principy antiopresivního přístupu: spravedlnost, rovnost a participaci. V rámci naplnění principu rovnosti by se sociální práce měla zaměřit na rovnost příležitostí. Dalším konceptem antiopresivních přístupů je teorie zmocňování (empowerment – tomuto konceptu se podrobněji věnuji v následující podkapitole).

Dalším teoretickým východiskem komunitní sociální práce je mimo jiné komunitarismus. Mezi komunitaristy, nejvlivnější oponenty individualistického liberalismu, je podle Matouška (2012, s. 74, 76) řazen např. Buber, který se pokusil promyslet základní otázky lidské vztahovosti. Současným představitelem komunitarismu, kterého Matoušek zmiňuje, je kanadský filosof Taylor, který prosazuje názor, že se žádná společnost neobejde bez solidárních vazeb a že pouta solidarity se zakládají na schopnosti identifikovat se s druhými, čímž se společnost podobá rodině.

Stěžejní metodou práce s romskou menšinou je dle Kajanové (2017a, s. 34, 37) **terénní sociální práce**, která se zvláště při práci s romskou rodinou jeví jako nejefektivnější forma sociální práce, protože díky poznání rodinného prostředí a zázemí klienta může terénní sociální pracovník pracovat s jedincem lépe a efektivněji a bez podpory rodiny lze jen obtížně motivovat jednotlivce ke změně.

Další užitečnou metodou, která se v ČR vyskytuje zatím jen poskrovnu, je **školská sociální práce**. Jejím obsahem by podle Petrenka (2020 [online]) měla být především:

- systémová detekce ohrožení dítěte,
- poskytování základního poradenství a základních intervencí,

- podpora vzdělávání žáků z rodin, v nichž nefunguje domácí podpora,
- systematický monitoring přítomnosti dětí ve škole a okamžité řešení záškoláctví nerepresivním řešením,
- podpora prostředí rodiny a kontaktování rodin ohrožených dětí a
- budování aktivní spolupráce zejména s orgány sociálně-právní ochrany dětí a službami sociální prevence a sociální péče.

Cílem sociální práce ve škole není nahrazovat nebo dublovat již existující a ustálené sociální služby, ale včas zachytit problémy a předcházet jim (Petrenko 2020 [online]).

Z výzkumů společnosti GAC (2006, s. 57 cit. dle Šotoly et al. 2012, s. 13) vyplývá, že jednou z bariér, které brání efektivním opatření v rámci vzdělávání žáků ze sociálně vyloučeného prostředí, je omezená spolupráce mezi úřady, školami a organizacemi. Podle Šotoly a kolektivu (2012, s. 13) může právě propojení vzdělávací a sociální sféry přinášet účinné nástroje pro zlepšení situace těchto dětí. Jako jeden z neúčinnějších nástrojů vzájemné spolupráce tito autoři uvádějí **síťování (networking)**.

Matoušek definuje networking – vytváření sítí – jako proces nalézání a propojování dosud nevyužívaných zdrojů a informací. Sociální vazby (sítě) jsou v sociální práci chápány jako buď jako síť klientových vztahů zahrnující příbuzné, přátele, sousedy, klienty stejných služeb apod. nebo v širším významu jako síť organizací, služeb, informací a staveb, které pro klienta představují využitelné zdroje. (Matoušek 2008, s. 189)

Šotola (et al. 2012, s. 14) zmiňuje jako jednu z možných forem síťování pořádání kulatých stolů, která může být využívána i v rámci komunitní práce.

3.1 Komunitní (sociální) práce

Komunitní práce je proces, do něhož jsou zapojováni aktivní obyvatelé dané lokality jak při identifikaci problémů, tak při hledání řešení i při jejich samotném řešení (Mastná et al. 2012 s. 7). Podle Matouška (2008, s. 87) se tento proces obvykle neobejde bez účasti profesionálních sociálních pracovníků, kteří spolupracují s akčními skupinami „obyčejných lidí“ (ve smyslu společenského postavení), často nějakým způsobem hendikepovaných (tj. se zvláštními potřebami) nebo lidí, které spojuje stejný zájem.

V kontextu sociální práce je komunitní práce dlouhodobě působící metodou, jejíž cílovou skupinou je skupina/komunita lidí dlouhodobě se potýkajících se sociálním vyloučením, sociálním znevýhodněním nebo nepříznivou sociální situací (Žurovcová et al. 2015, s. 48). Kurinová a Selická (2015, s. 8 [online]) definují komunitní práci jako odbornou činnost komunitních pracovníků směřující ke **komunitnímu rozvoji**. Tato metoda sociální práce ukazuje členům komunity, že jejich problémy, které jsou podobné

nebo stejné jako problémy jejich sousedů a s nimiž si jednotlivec nedokáže poradit, se dají společnými silami zvládnout. Jelikož sociální práce s komunitou spočívá ve zplnomocňování místního společenství s cílem naplnit určité místní potřeby nebo vyřešit problém, zařazuje tuto metodu Matoušek (2003, s. 14-15) do makro úrovně. Role sociálního pracovníka v komunitě pak spočívá v analyzování problému, plánování postupu, iniciaci a propagaci akce, koordinaci činností (jak jednotlivců, tak institucí) a v hodnocení výsledků (evaluaci).

Kinkor v Matouškově knize (2003, s. 254-255) konstatuje, že komunitní práce je velmi univerzální metodou, s jejíž pomocí lze řešit místní problémy v různých oblastech (např. v oblasti sociálních služeb a zdravotní péče, v oblasti sousedských vztahů, životního prostředí, etnického napětí, vzdělávání atd.) Variabilita problémů vyžaduje od komunitního pracovníka velkou míru kreativity.

Cílem komunitní práce je podle Gulové a Střelce (2019, s. 51) vytvoření fungujících komunit, které poskytují emocionální podporu, posilují sebevědomí a nabízejí praktickou pomoc při každodenních úkonech. Podle Havrdové a kolektivu (2013, s. 14) je cílem komunitního přístupu vyvolat v komunitě změnu vedoucí k posílení sebeúcty, schopností a kompetencí členů komunity a k vyrovnání jejich šancí na rovnoprávné zapojení do občanské společnosti.

Komunitní sociální práce využívá ke své realizaci zplnomocňující přístup, jenž podporuje schopnosti klientů ovlivňovat lidi, organizace a prostředí (působící na jejich život), získávat a rozvíjet moc a kontrolu nad životem svým i životem své komunity (Glumbíková et al. 2019, s. 13). Podle Gojové, Černého a Dunkové (2022, s. 386) je komunitní práce založena na principech sebeorganizování, vzájemné solidarity, zmocňování (empowerment) a budování kapacity k jednání (capacity building). Princip **empowermentu** neboli zplnomocňování tito autoři popisují jako úsilí o aktivizaci členů komunity, formulaci jejich potřeb a přání, posílení silných stránek a mobilizaci zdrojů v komunitě, což vede k budování kapacity lidí jednat v dané situaci.

Navrátil v Matouškovi (2012, s. 239) rozlišuje mezi zplnomocněním (empowerment) a uschopněním (enabling). Na koncept uschopnění (enabling), který má za cíl vybavit klienta znalostmi, dovednostmi a strategiemi potřebnými ke zlepšení podmínek jeho života a zároveň brání vzniku závislosti klienta na systémech pomoci, byl v tradiční sociální práci kladen velký důraz. Tento koncept je individualistický (problém vidí zejména v individuálních nedostatcích). Koncept zplnomocnění (empowerment) oproti tomu znamená nejen přizpůsobení se, ale převzetí kontroly (moci, vlády) nad vlastním životem a svými životními podmínkami. Zmocňování je cesta, která má klientům pomoci odmítnout a překonat zneužití moci v podobě diskriminace a z ní plynoucích omezení.

Miley a kolektiv autorů (2017, s. 366, vl. překl.) vyjmenovávají pro práci s komunitami tyto obecné postupy založené na empowermentu – zplnomocňování:

- vytváření partnerství se členy komunity, místními úředníky a dalšími představiteli komunity,
- identifikace situací, které narušují kompetence komunity,
- definování účelu a směru strategií komunitní změny,
- identifikace relevantních silných stránek komunity,
- posouzení možností zdrojů komunity,
- formulace řešení komunitních problémů a neuspokojených potřeb skrze plánování strategií usnadňujících změnu,
- aktivizace a mobilizace existujících zdrojů komunity (lidí, služeb a podpůrné základny),
- vytváření aliancí mezi formálními a neformálními strukturami komunity,
- rozšiřování příležitostí v komunitních institucích prostřednictvím advokacie, politických změn a rozvoje zdrojů,
- rozpoznání a měření úspěchů zapojení komunity do organizačního úsilí,
- integrace a stabilizace (udržení) dosažených úspěchů v rámci sociálních sítí a sociopolitických struktur komunity.

Při realizaci komunitní práce v osadě Roškovce jsou potřebné oba koncepty – enabling k posilování nízkých kompetencí jednotlivců (zapříčiněných nízkým vzděláním, bydlením v segregované osadě a jazykovou bariérou) i empowerment (podporující komunitu ve zlepšování svých životních podmínek a v boji proti segregaci, diskriminaci a předsudkům).

Pojem komunitní práce zahrnuje množství různých aktivit a postupů vycházejících z různých teoretických konceptů. Tato nejednoznačnost vedla k diskusi o modelech komunitní práce. Gojová (2006, s. 69-74) zmiňuje například tyto autory modelů komunitní práce: Younghusband (1968), Rothman (1989), Zastrow (1989), Fellin (1995), Connaway a Gentry (1997), Iwaskiewicz (1972), Thomas (1983) a Popple (1995).

Pro účely naší práce se blíže zaměříme na osm modelů komunitní práce, které definovala Popple (1995 cit. podle Gojová 2006, s. 74-81). Jsou jimi:

- **komunitní péče** (cíl: uspokojit potřeby zvláště seniorů, lidí s postižením a dětí do 5 let kultivací sociálních sítí a dobrovolnických služeb),
- **komunitní organizace** (cíl: poskytování sociálních služeb reagujících na aktuální potřeby klientů zlepšováním vztahů mezi různými organizacemi),
- **komunitní rozvoj** (cíl: zlepšení kvality života členů komunity prostřednictvím participativního osvojování dovedností, zvyšování uvědomění, svépomoci a vzdělávání),

- **sociální/komunitní plánování** (cíl: vytvoření rovnocenného partnerského vztahu mezi poskytovateli a uživateli sociálních služeb (Úlehla 2002) a jejich dostupnost skrze analýzu sociálních podmínek a služeb, stanovení cílů, přípravu služeb, mobilizaci zdrojů, implementaci služeb a programů a jejich evaluaci),
- **komunitní vzdělávání** (cíl: osvojení dovedností a vědomostí členů komunity prostřednictvím vzdělání, které jim umožní zvládat své problémy a dosáhnout změny postojů (Hartl 1997)),
- **komunitní akce** (cíl: omezení nerovnosti a zlepšení životních podmínek skrze vyjednávání s nositeli moci prostřednictvím přímé akce (Hatton 2001)),
- **feministická komunitní práce** (cíl: zlepšení sociálního postavení žen skrze hromadné ovlivňování sociálních determinantů jejich nerovnosti) a
- **antirasistická komunitní práce** (cíl: reagovat na diskriminaci v oblastech vzdělávání, bydlení, zdraví, zaměstnání a politických příležitostí prostřednictvím svépomocných skupin).

V kontextu mého metodického dokumentu jsou stěžejními modely komunitní rozvoj a komunitní vzdělávání.

Tožička a Uhlová (2018) mezi techniky komunitní sociální práce řadí:

- participativní vyjednávání,
- pak supervize a vzájemná moderovaná setkání pracovníků z různých komunit (v rámci podpory komunitních pracovníků),
- výzkumy v komunitě (v rámci kontroly postupu a průběhu organizování komunity),
- panelová diskuse, kulatý stůl, brainstorming, myšlenkové mapy, použití nástěnek a tabulí (při projednávání v komunitě),
- Ganttův diagram (při přípravě a řízení projektů) apod.

4 Sociální politika v České a Slovenské republice

Sociální politiku podle Krebse (2010, s. 19) nelze jednoznačně definičně vymezit. V ČR existují dvě hlavní pojetí sociální politiky: širší a užší. V širším pojetí je sociální politika vymezena jako konkrétní jednání státu a dalších subjektů, které ovlivňuje sociální sféru společnosti. Sociální politika tedy zahrnuje všechny aktivity státu a ostatních subjektů, které mají vliv na životní podmínky lidí. V tomto pojetí sociální politika zahrnuje mnoho oblastí a dílčích politik (např. hospodářskou, vzdělávací, bytovou, zdravotní, rodinnou a antidiskriminační politiku, politiku zaměstnanosti apod.) Sociální politiku lze ovšem vymezit i v „užším slova smyslu“, podle něhož je jejím cílem reagovat na sociální rizika, resp. na jejich možné negativní důsledky (např. stáří, nemoc, invalidita), podporovat rodiny s dětmi, které nejsou zaopatřeny, a eliminovat sociální tvrdosti doprovázející fungování tržního mechanismu (např. chudoba, nezaměstnanost). Toto pojetí sociální politiku redukuje na systém opatření, který se týká oblasti zaměstnanosti a sociálního zabezpečení. (V ČR je toto pojetí někdy označováno jako „resortní“ sociální politika, neboť se jedná o aktivity a opatření spadající do působnosti resortu MPSV.) (Krebs et al. 2010, s. 25)

Jiní autoři pojem sociální politika definují jako soubor aktivit a opatření, jež cílevědomě směřují ke zlepšování životních podmínek obyvatel, k rozvoji jednotlivce, způsobu jeho života a k zabezpečení sociální suverenity a bezpečí na základě odpovídajících politických a hospodářských možností dané země (Stanek et al. 2011, s. 16) nebo jako soustavné a cílevědomé úsilí jednotlivých subjektů za účelem dosáhnout změny ve fungování (transformace), udržet ji nebo podpořit rozvoj (zdokonalení) vlastního či cizího sociálního systému nebo jeho soustavy nástrojů k realizaci sociální politiky (Tomeš 2010, s. 29).

Sociální politika se realizuje pomocí nástrojů, které Tomeš (2010, s. 331-353) pojmenovává jako regulaci, dávky, služby a nátlak. Nástroji regulace odpovídají nejvíce Krebsovy nástroje právní povahy, tento Tomešův nástroj sociální politiky tedy zahrnuje jak obecně platné předpisy (jako jsou ústava, státem ratifikovaná mezinárodní smlouva, zákon, vládní nařízení či vyhláška), tak i vydávání závazných pravidel chování lidí, povolení, příkazů, zákazů (licence, akreditace, rozhodnutí stavebního úřadu, hygienické služby apod.) Regulace usiluje o to, aby realizací práv jednotlivce nebo skupiny osob, nebyly narušeny práva a svobody druhých lidí. Použití tohoto nástroje sociální politiky v oblasti vzdělávání romských dětí je rozpracováno v následující kapitole.

Zvláštním druhem regulace je sociální prevence, která obyvatele státu chrání před vznikem sociální události v oblastech zdraví, bezpečnosti při práci, diskriminace, sociálně-právní ochrany dětí a mládeže a ohrožení trestnou činností. (Tomeš 2010, s. 335-338)

Dalším nástrojem sociální politiky podle Tomeše (2010, s. 338-340) jsou věcné a peněžité dávky, tedy redistribuce materiálních nebo finančních prostředků ve prospěch lidí, jejichž potřeby byly uznány společností. Mezi věcné dávky patří například slevy jízdného pro žáky a studenty. V sociální práci se můžeme s věcnými dávkami setkat například při poskytování materiální pomoci (potravin, oblečení apod.) Na peněžité dávky má právo každý občan, ale vyplácí se pouze lidem, kteří na ně mají nárok a zažádají si o ně. Konkrétní dávky související se vzdělávací politikou SR jsou popsány v podkapitole 4.1.3.

Velice důležitým nástrojem jsou sociální služby. Český Zákon o sociálních službách (108/2006 Sb.) rozlišuje služby poskytující poradenství, sociální péči a sociální prevenci. Sociální služba „komunitní centrum“ však v ČR nemá legislativní ukotvení. Na Slovensku je poskytování sociálních služeb v KC regulováno zákonem č. 448/2008 Z. z. o sociálních službách. Podle §24d KC svými činnostmi pomáhá fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci, čímž je podle §2 odst. 2 písm. h) myšleno ohrožení sociálním vyloučením anebo omezení schopnosti fyzické osoby společensky se začlenit a samostatně řešit svoje problémy z důvodu setrvávání v prostorově segregované lokalitě s přítomností koncentrované a generačně reprodukované chudoby. Komunitní centrum poskytuje základní sociální poradenství, pomoc při uplatňování práv a právem chráněných zájmů, **pomoc při přípravě na školní vyučování** a doprovázení dítěte do a ze školy a školního zařízení, vykonává preventivní aktivity a zabezpečuje zájmovou činnost. Zákon také říká, že KC koná komunitní práci a komunitní rehabilitaci a že sociální služba v KC může být poskytována také ambulantní a terénní formou sociální služby. (Zákon č. 448/2008 Z. z., § 24 d)

4.1 Vzdělávací politika

Jak již bylo uvedeno, jednou z důležitých oblastí lidského života, na které se komunitní centra svými službami zaměřují, je vzdělání.

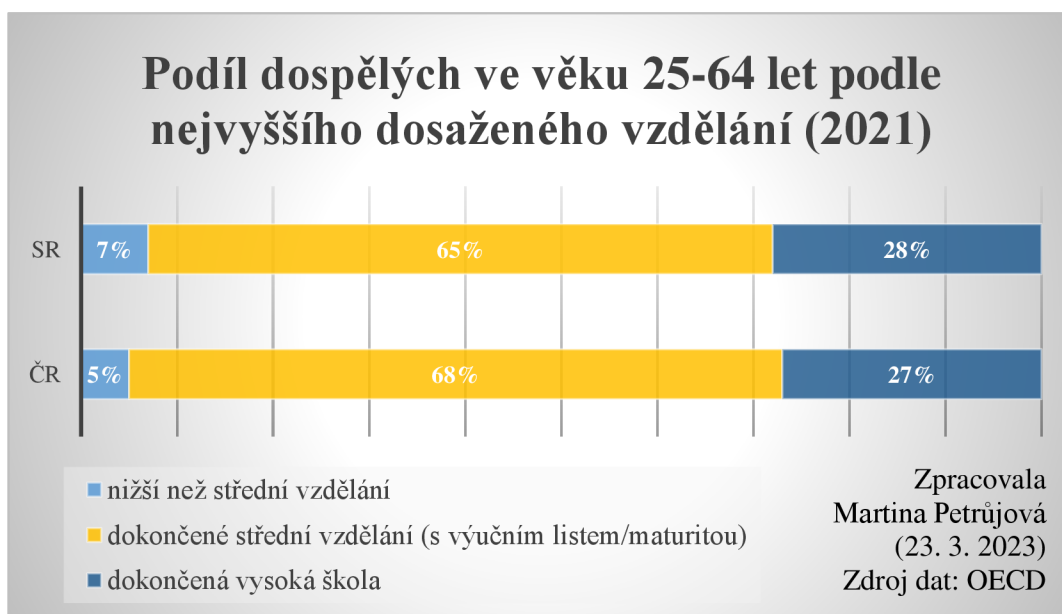
Vzdělávací politiku můžeme definovat jako souhrn konkrétních legislativních opatření a činností, kterými zejména stát (ale i ostatní subjekty) upravují vzdělávací systém společnosti, principy jeho fungování a metody praktického řízení, které se projevují zejména v přístupu ke vzdělání (zajištění rovných šancí), v obsahu a cílech vzdělání, v rozhodování o vzdělávacích institucích, ve způsobech práce a ve způsobech řízení a financování. Jelikož vzdělání a přístup ke znalostem neodmyslitelně patří k lidskému rozvoji, zároveň představují významný faktor, který ovlivňuje sociální strukturu společnosti, a dotýkají se bezprostředně životních podmínek lidí, musí být vzdělávací politika součástí sociální politiky. I pokud bychom se přiklonili k užšímu

pojetí sociální politiky, stále do ní oblast vzdělávací politiky bude patřit, protože má potenciál minimalizovat či alespoň snižovat sociální rizika, jako jsou např. rekvalifikace, přechod ze školy do zaměstnání apod. (Stanek et al. 2011, s. 231; Krebs et al. 2010, s. 416-418)

4.1.1 Význam vzdělání

Vzdělání je klíčem k řešení problémů Romů i problémů se soužitím romské menšiny a majority. Dokonce existuje romské přísloví, které v překladu znamená „Peníze ti mohou ukradnout, ale to, co jsi se naučil, ti nikdo nevezme.“ Jakékoli projekty a programy usilující o zlepšení postavení a kvality života kohokoli pocházejícího ze sociálně znevýhodněného prostředí by měly začít i končit vzděláním. (Valachová, Kadlečíková, Butašová, Zelina 2002, s. 15)

Porovnáme-li nejvyšší dosažené vzdělání Čechů a Slováků ve věku 25-64 let (viz Graf 1), zjistíme, že ačkoli mělo Slovensko v roce 2021 o jedno procento více občanů s vysokoškolským vzděláním, mělo o tři procenta méně občanů, jejichž nejvyšším dosaženým vzděláním byla střední škola, a 7 % obyvatel Slovenské republiky, což je cca 380 000 lidí (vycházíme-li z údajů, že k 1. 1. 2021 žilo na území Slovenské republiky 5 449 270 obyvatel (Štatistický úrad Slovenskej republiky [online]) mělo pouze základní a nižší vzdělání.



Graf 1 Podíl dospělých ve věku 25-64 let podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2021). Vlastní zpracování (Martina Petrůjová). Zdroj OECD 2022

Vzdělání přináší benefity jak jednotlivcům, tak celé společnosti. Podle Krebse (et al. 2010, s. 412-414) má mnoho funkcí, např. integrační, nápravnou, kvalifikační (ekonomickou), socializační a sociálně kulturní funkci. Úroveň vzdělání jednotlivce ovlivňuje výši jeho mzdy, jeho profesionální a sociální status, dokonce i spotřebitelské jednání celé jeho domácnosti. Vzdělání je předpokladem pro zabezpečení vlastní existence i existence rodiny, vede k vyšší kvalitě života, k větší spokojenosti, ke zdravějšímu životnímu stylu, napomáhá k orientaci v současném složitém světě, a tak se stává zdrojem budoucího blahobytu občanů i státu. Má také vliv na postoje, lidské hodnoty, rodinný život, jeho stabilitu, výchovu dětí, kvalitu nové populace a na společenskou i politickou iniciativu. (Krebs et al. 2010, s. 412-414, 422-423; Stanek et al. 2011, s. 234)

Podle Tomeše (2010, s. 297-299) může být absence či nedostupnost vzdělávání hlavním zdrojem chudoby, protože vzdělávání je jedním z nástrojů aktivní politiky v boji proti sociálnímu vyloučení. Uplatnění na trhu práce závisí totiž hlavně na vzdělání. Níže z tabulky 1 je dokonce viditelné, že čím vyšší úroveň vzdělání jedinec dosáhne, tím větší má šanci, že získá zaměstnání. Zatímco v České republice můžeme pozorovat ve všech třech úrovních vzdělání podobný vývoj v čase (po roce 1998 mírný pokles o 2-3 % a po roce 2008 zase nárůst o 2-10 %), ve slovenském kontextu je podobný vývoj pouze ve dvou vyšších úrovních vzdělání. Podíl zaměstnaných lidí (ve věku 25-64 let), kteří nemají výuční list ani maturitu, totiž na Slovensku soustavně klesá (za 23 let klesl z 37,4 % na pouhých 30 %). Pokud si údaje z níže uvedené tabulky spojíme s informacemi uvedenými v komentáři ke grafu 1, zjistíme, že z cca 380 000 osob s nižším než středním vzděláním, má podle dat OECD zaměstnání pouze necelých 115 000 obyvatel Slovenské republiky.

Tabulka 1 Podíl zaměstnaných osob ve věku 25-64 roků podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání v letech 1998, 2008 a 2021. Vlastní zpracování (Martina Petrůjová).

Zdroj: OECD (2022), OECD (2010) cit. dle Stanka (2011).

Nejvyšší dosažené vzdělání	Nižší než střední vzdělání			Dokončené střední vzdělání (s výučním listem/maturitou)			Dokončená vysoká škola		
	1998	2008	2021	1998	2008	2021	1998	2008	2021
ČR	49,5 %	46,5 %	56 %	78,2 %	76,6 %	83 %	88,7 %	85,1 %	87 %
SR	37,4 %	32,3 %	30 %	75,1 %	74,8 %	79 %	88,6 %	85,5 %	88 %

Celospolečensky přináší vzdělání výhody jako růst ekonomiky a zvyšování její konkurenceschopnosti, přispívá rovněž ke zlepšování proporcí na trhu práce, ke

snižování chudoby a k společenské integraci. Ovlivňuje veřejné zdraví, podporuje účast na občanském a politickém životě. Formuje morálku, kulturně společenskou kvalitu jednotlivců i morální klima společnosti (redukuje například náklady na udržování veřejného pořádku a snižování kriminality). Má také diferencující vliv na způsob trávení volného času. Vzděláním a jeho účinky je podmíněn nejen ekonomický a vědeckotechnický, ale i duchovní a mravní rozvoj každé společnosti. Od samotného vzdělávání však nelze automaticky očekávat, že vyřeší problémy chudoby a jiných deprivací. Ani vysoká účast a úroveň počátečního vzdělávání nedává pracovní a životní jistoty. Vzdělávání ale bezesporu umožňuje mírnit deprivace, vyrovnávat se s nimi a také jim předcházet. (Krebs et al. 2010, s. 415, 431; Stanek et al. 2011, s. 234)

Cílem vzdělávací politiky je kvalitně a spravedlivě zabezpečit rozvoj a rozšiřování znalostí, vědomostí a kompetencí pro potřeby jednotlivců, ekonomiky (trhu práce) a společnosti. Tyto znalosti, vědomosti a kompetence v sobě totiž zahrnují i morální, hodnotové a kulturní aspekty. Spravedlnost a kvalita jsou stejně významné pro všechny věkové skupiny (jak pro děti a mládež, tak i pro dospělou populaci). (Stanek et al. 2011, s. 231-232; Krebs et al. 2010, s. 431)

4.1.2 Principy vzdělávací politiky

Při vzdělávání romských dětí je třeba uplatňovat všechny principy vzdělávací politiky. Stanek (2011, s. 232) uvádí dva základní principy, a to princip rovnosti ve vzdělání a princip svobodného výběru. Prvním z nich je princip rovnosti ve vzdělávání, který je významově velmi podobný principu rovnosti šancí a usiluje o to, aby vzdělávací výsledky byly ovlivněny pouze úsilím v učení a ne okolnostmi, které jednotlivce neovlivní (např. rasa, pohlaví či rodinné zázemí). Vzdělávací politika tento princip zabezpečuje jak finančními zdroji, tak i podporováním práva na vzdělání všech osob bez ohledu na jejich sociální třídu, pohlaví či etnickou skupinu. Druhý princip se nazývá princip svobodného výběru a má za cíl poskytnout rodičům dětí větší možnost výběru a institucím větší možnosti konkurence. Hlavní myšlenkou tohoto principu je poskytnout svobodu výběru institucí i rodinám s nízkými příjmy. V mnoha zemích OECD však bylo hlavní snahou spíše snížit veřejné investice do sektoru vzdělávání, čímž se prohloubily rozdíly ve prospěch soukromého sektoru. (Stanek et al. 2011; 2011, s. 232)

Krebs (2010, s. 418-426) vyjmenovává čtyři základní principy vzdělávací politiky; kromě principu rovných šancí v přístupu ke vzdělání zmiňuje i princip celoživotního vzdělávání, princip individualizace a diferenciací ve vzdělávání a princip internacionalizace ve vzdělávání. První zmíněný se podobá Stankovu principu rovnosti ve vzdělávání. Krebs chápe tento princip jako dostupnost vzdělání pro všechny a zmiňuje i konkrétní opatření vzdělávací politiky (např. zvyšování počtu studijních míst na školách a rozmanitosti studijní nabídky, systémy studijních podpor, stipendií a

studentských půjček, větší prostupnost škol, nové formy výuky, dokonalejší diagnostický servis apod.) Princip celoživotního vzdělávání zahrnuje všechny vzdělávací aktivity, které vedou ke zvyšování kvalifikace, ke zlepšování a zdokonalování znalostí, dovedností a k osvojování nejnovějších poznatků po dobu celého života. Celoživotní vzdělávání nezahrnuje pouze vzdělávání dospělých; začíná už v předškolním věku a končí až smrtí jedince. Právě začátek tohoto procesu, tedy předškolní a školní vzdělávání, má veliký význam pro osvojení základních dovedností a vzdělávacích návyků pro další vzdělávání. Pro úspěšné celoživotní vzdělávání je nutná motivace člověka dále se vzdělávat, bez této motivace se člověk nebude chtít naučit nové věci, natož investovat finance do rozšiřování svých znalostí. Pro získání této motivace k učení je stěžejní právě počáteční vzdělání (Krebs tímto pojmem označuje veškeré vzdělání, které probíhá před prvním zaměstnáním). Pokud si dítě už během povinné školní docházky vytvoří odpor k učení, je jasné, že z vlastní vůle se po opuštění školních lavic tento člověk už nebude chtít dále vzdělávat. Komunitní centra se snaží v dětech tuto motivaci ke studiu podporovat formami neformálního a informálního učení, protože pouze člověk ochotný se stále vzdělávat, může zůstat vzdělaným po celý svůj život. Domnívám se, že právě ztráta motivace učit se u romských dětí je jednou z hlavních příčin nedostatečného vzdělání a s ním souvisejících problémů obyvatel vyloučených romských komunit (chudoba, nezaměstnanost apod.) Krebs (2010, s. 422) rovněž vyzdvihuje důležitost postoje člověka ke vzdělání, který je formován prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí a je svými rodiči vedeno k zájmu o okolní věci a dění, lze očekávat, že bude mít zájem poznávat nové věci a učit se i nadále. Pokud ovšem dítě pochází z prostředí, kde vzdělání není považováno za důležitý předpoklad pro úspěšný a spokojený život, bude obtížnější ho přesvědčit o potřebnosti vzdělání, natož pak nutnosti celoživotního učení se. Podmínkou pro učení se po celý život je ovšem dostupnost vzdělání pro všechny (bez rozdílu věku, národnosti či společenského postavení). Po úspěšné prosazení tohoto principu je žádoucí, aby si všichni členové společnosti byli vědomi významu vzdělání.

Smyslem individualizace a diferenciací ve vzdělání je odstranit uniformitu a necitlivost k rozdílům, tedy přizpůsobit vzdělávací proces schopnostem a možnostem vzdělávaných. Základem tohoto přístupu je důraz na respektování individuálních a rozmanitých vzdělávacích potřeb, který souvisí s diferenciací školství, s narušením monopolu státu v oblasti vzdělávání a s působením rozmanitých vzdělávacích subjektů (soukromých škol, církví, obcí, masmédií apod.) Posledním principem, který Krebs popisuje, je internacionalizace ve vzdělávání, tedy potenciál vzdělání přispívat k porozumění a soužití lidí různých národností, ras, náboženského vyznání apod. a posilovat ducha rovnoprávnosti a tolerance. Tímto principem jsou také inspirovány snahy o určitou míru nadnárodní integrace vzdělávacích programů, uznávání diplomů a kvalifikačních certifikátů získaných v zahraničí, výměnné programy, studijní cesty,

budování informační sítě o vzdělávání, aktivity zaměřené na vzdělávání a výchovu problémových jedinců atd. Ve vzdělávací politice se uplatňují i jiné, dílčí principy, jako jsou např. ústup od encyklopedičnosti a posílení všeobecnosti v obsahu vzdělání, participace sociálních partnerů ve výchovně-vzdělávacím procesu (žák, učitel, rodina, obec, církve, vládní orgány, zaměstnavatelé, církve apod.) a integrace školní a mimoškolní výchovy a vzdělávání. (Krebs et al. 2010, s. 425-426)

4.1.3 Nástroje vzdělávací politiky

Mezi nástroje vzdělávací politiky, se kterými jsem se na praxi setkala, patří například dotace Ministerstva práce, sociálních věcí a rodiny SR. O obě dotace si podává žádost zpravidla zřizovatel ZŠ nebo MŠ, nikoli rodiče dítěte (či fyzická osoba, které soud svěřil péči o dítě). (MPSVR SR, Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa [online])

První z uvedených druhů je Dotace na podporu výchovy k stravovacím návykům dítěte (dále jen dotace na stravu), jejíž cílem je budování správných stravovacích návyků prostřednictvím lepší (finanční) dostupnosti zdravého a teplého jídla a snížením nákladů rodin spojených se stravováním dětí ve školních zařízeních. Do 30. dubna 2023 na ni má nárok každé dítě navštěvující MŠ nebo ZŠ, které je přihlášené ke stravování ve školním zařízení a zároveň:

- žije v domácnosti, která čerpá pomoc v hmotné nouzi nebo má příjem sotva ve výšce životního minima,
- žije v domácnosti, z níž ani jeden člen na toto dítě neuplatnil daňový bonus poskytovaný na děti ve věku 6-15 roků,
- navštěvuje poslední ročník MŠ nebo kterýkoli ročník ZŠ a v jeho MŠ nebo ZŠ je minimálně 50 % dětí z domácností, které čerpají pomoc v hmotné nouzi. (MPSVR SR, Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa [online])

Od 1. května 2023 se však podmínky, které dítě pro získání dotace na stravu musí splňovat, zásadně mění. Zda některý člen rodiny uplatnil daňový bonus poskytovaný na děti ve věku 6-15 roků, už není pro nárok na dotaci důležité, nicméně rodič (či fyzická osoba, které soud svěřil péči o dítě) musí podat písemnou žádost (formou přihlášky do stravovacího zařízení) zřizovateli MŠ nebo ZŠ o dotaci na stravu svého dítěte. Při podání žádosti může být dotace poskytnuta každému dítěti, které je přihlášené ke stravování ve školním zařízení a zároveň:

- navštěvuje poslední ročník MŠ nebo jakýkoli ročník ZŠ (je ale potřebné, aby zákonný zástupce písemně požádal žadatele, aby podal žádost o poskytnutí dotace na stravu pro konkrétní dítě),

- navštěvuje jiný než poslední ročník MŠ a žije v domácnosti, která čerpá pomoc v hmotné nouzi nebo má příjem sotva ve výšce životního minima,
- navštěvuje jiný než poslední ročník MŠ, v níž je minimálně 50 % dětí z domácností, které čerpají pomoc v hmotné nouzi. (MPSVR SR, Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa [online])

Výše dotace na stravu se z 1,30 € za každý den, v němž se dítě zúčastnilo výchovně-vzdělávací činnosti v MŠ nebo vyučování v ZŠ a odebralo oběd nebo jiné jídlo, od 1. 5. 2023 mění a zvyšuje podle věku dítěte na 1,40 € pro děti v MŠ, 2,10 € pro děti navštěvující první stupeň ZŠ a 2,30 € pro děti navštěvující druhý stupeň ZŠ. Za vyučování v ZŠ se od 1. 5. 2023 považuje i individuální vzdělávání, které neprobíhá pravidelnou účastí na vzdělávání v ZŠ, u romských dětí jsem se však během praxe s individuálním vzděláváním vůbec nesešla a domnívám se, že ve vyloučených romských komunitách je velmi vzácné. Pokud má dítě dietu potvrzenou lékařem a zřizovatel nezajistí pro toto dítě odpovídající stravu, musí dotaci vyplatit rodičovi nebo fyzické osobě, které soud svěřil péči o dítě. (MPSVR SR, Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa [online])

Druhým druhem dotace, který slouží k ulehčení finanční zátěže spojené s nákupem školních pomůcek dítěte (jako jsou sešity, psací potřeby, učebnice a nezbytné individuální pomůcky související se vzděláváním), je dotace na podporu výchovy k plnění školních povinností dítěte. Žadatel (zpravidla zřizovatel MŠ nebo ZŠ) má nárok na dotaci pro každé dítě, které navštěvuje poslední ročník MŠ nebo kterýkoli ročník ZŠ a které žije v domácnosti, která pobírá pomoc v hmotné nouzi nebo jejíž průměrný měsíční příjem za posledních 6 dní (předcházejících podání žádosti o dotaci) je maximálně ve výšce životního minima, nebo v jehož MŠ nebo ZŠ je nejméně 50 % dětí z domácností pobírajících pomoc v hmotné nouzi. Maximální výše dotace je 33,20 € na jedno dítě. (MPSVR SR, Dotácia na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa [online])

V ČR neexistují žádné podobné dotace, které by byly ukotveny v zákonech. Již sedmým rokem však funguje projekt Obědy do škol, který platí obědy dětem, jejichž rodiče si nemohou dovolit hradit stravné z vlastních zdrojů. Do projektu jsou zapojeny všechny české kraje a ve školním roce 2022/2023 se zapojilo 1 204 školských zařízení, což je nejvíc v celé historii projektu. (MPSV, 2022 [online])

5 Legislativní zakotvení v ČR a SR

Romové byli v historii na našem území zákonem chápáni jako etnická menšina. Až roku 1991, kdy proběhlo sčítání obyvatel a mezi národnostní menšiny byla zahrnuta poprvé i romská národnost, získali rovněž statut národnostní menšiny (Šotolová 2000, s. 28). **Listina základních práv a svobod** (dále v textu jen LZPS), která byla přijata v České a Slovenské Federativní republice téhož roku, se po rozdělení států roku 1993 stala součástí ústav obou nově vzniklých republik. LZPS sice rozlišuje mezi etnickými a národnostními menšinami, ovšem nijak nevymezuje rozdíl mezi nimi. Ochranou práv menšin se zabývá ve člancích 24 a 25 hlavy třetí, v nichž zdůrazňuje, že příslušnost ke kterékoli etnické nebo národnostní menšině nesmí nikomu působit újmu, a zaručuje všestranný rozvoj, právo rozvíjet vlastní kulturu (společně s jinými příslušníky menšiny), právo rozšiřovat a přijímat informace ve svém mateřském jazyku, sdružovat se v národnostních sdruženích, právo na vzdělání ve svém jazyku, právo užívat svého jazyka v úředním styku a právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin. Podrobnosti a podmínky těchto práv v obou republikách blíže stanovují konkrétní zákony. Ostatní práva této listiny jsou národnostním a etnickým menšinám zaručena článkem 3 hlavy první, který zaručuje základní práva a svobody všem bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině a dalších možných odlišností. Ve druhém odstavci článku 3 je potvrzeno právo každého svobodně rozhodovat o své národnosti a zákaz ovlivňování tohoto rozhodování i všech způsobů nátlaku směřujících k odnárodnování. (Listina základních práv a svobod, články 3, 24, 25)

5.1.1 Právo na vzdělání

Právo na vzdělání je ukotveno jak ve vnitrostátních legislativních dokumentech, tak i v mezinárodních úmluvách. V LZPS je právo každého občana na vzdělání deklarováno prvním odstavcem článku 33, a jak už bylo zmíněno v předchozím odstavci, příslušníkům národnostních menšin, kteří jsou občany ČR nebo SR, je v článku 25 zaručeno právo na vzdělání v jejich jazyce (Listina základních práv a svobod, články 25, 33).

Právo na vzdělání je také ukotveno v **Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech** Organizace spojených národů (Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN (ICESCR)), který v tehdejší Československé socialistické republice vstoupil v platnost v roce 1976 a v současnosti platí jak pro Českou, tak i Slovenskou republiku. První odstavec článku 13 zavazuje obě republiky k uznávání práva každého člověka na vzdělání, které má směřovat k plnému

rozvoji lidské osobnosti i smyslu pro její důstojnost, k posílení úcty k základním svobodám a lidským právům. Vzdělání má rovněž umožnit všem osobám účinnou účast ve svobodné společnosti, napomáhat jak k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy i všemi rasovými, etnickými a náboženskými skupinami, tak i k rozvoji činnosti Organizace spojených národů pro zachování míru. Pakt mimo jiné vybízí k zavádění povinného základního vzdělání svobodně přístupného pro všechny. (Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, článek 13 cit. podle Vyhlášky č. 120/1976 Sb.)

Z dalších mezinárodních a lidskoprávních úmluv OSN, které zaručují právo na vzdělání, nesmíme opomenout **Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod** (Dodatkový protokol k Dohovoru o ochraně lidských práv a základních svobod, článek 2) a **Úmluvu o právech dítěte** (Dohovor OSN o právech dítěte, články 28-29), které byly přijaty ještě před rozdělením ČSFR, takže v současnosti platí v obou rozdělených republikách.

Podle Danihela není problémem nedostatek legislativních norem, které Romům zabezpečují právo na vzdělání, nýbrž ekonomické, jazykové, sociální a pedagogické osobní předpoklady potřebné k naplnění všeobecných i specifických potřeb výchovy a vzdělávání romských dětí (Valachová, Kadlečíková, Butašová, Zelina 2002, s. 23).

5.1.2 Ochrana práv menšin

V českém legislativním kontextu nalezneme definici národnostní menšiny v Zákoně o národnostních menšinách (č. 273/2001 Sb., §2), podle níž se jedná o společenství občanů ČR žijících na území současné ČR, odlišujících se od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvořících menšinu obyvatelstva a zároveň projevujících vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich historicky utvořeného společenství. Příslušníkem národnostní menšiny je podle téhož paragrafu občan ČR, který se hlásí k jiné než české národnosti a spolu s dalšími občany, kteří se hlásí ke stejné národnosti, projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny. Tento zákon neobsahuje výčet národnostních menšin a téměř každý paragraf se odvolává na podmínky stanovené zvláštním právním předpisem. Ve většině případů jsou práva navázána na určité procento lidí hlásících se k národnostní menšině v dané obci.

Na Slovensku v současnosti nalezneme pouze 2 samostatné zákony, které souvisí s právy národnostních menšin (nepočítáme-li Antidiskriminační zákon), a to Zákon o používání jazykov národnostných menšin (184/1999 Z. z.) a Zákon o Fonde na podporu kultúry národnostných menšin (138/2017 Z. z.) Podle článku Světluše Surové

v kritickém magazínu *Menšinová politika na Slovensku* (2020), je slovenská legislativa upravující postavení a ochranu práv příslušníků národnostních menšina a etnických skupin nejednoznačná, nepostačující a je třeba přijat novou legislativu za účelem efektivního plnění mezinárodních závazků a implementace konkrétních práv garantovaných Ústavou SR. Současná slovenská vláda se ve svém programovém vyhlášení (Vláda SR 2021, s. 19) zavázala k přijetí samostatného zákona o postavení národnostních menšin a vypracováním jeho návrhu pověřila Úřad zplnomocněnce vlády pro národnostní menšiny. O přijetí vypracovaného návrhu Zákona o národnostních menšinách se hlasovalo v prosinci loňského roku, ale zástupci státní správy a několik zástupců menšin návrh tohoto zákona odmítli. Slovenský právník János Fiala-Butora v lednovém rozhovoru vyjádřil svou domněnku, že návrh zákona nebyl špatný, ale byl údajně zamítnut kvůli chybějící politické podpoře (Szalay 2023 [online]).

Mezi závazky České i Slovenské republiky na mezinárodní úrovni spadá i plnění **Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin** (Rámcového dohovoru o ochraně národnostních menšin, dále jen „Rámcové úmluvy“), která byla oběma státy podepsána v roce 1995 a vstoupila v platnost v roce 1998. Tato úmluva je nejrozsáhlejším právním dokumentem, který se dotýká postavení a práv menšin. Článkem 6 (Sdělení č. 96/1998 Sb.) se strany zavazují podporovat ducha tolerance a dialogu mezi kulturami a přijímat opatření za účelem podpory vzájemného respektu, porozumění a spolupráce (mimo jiné i v oblasti vzdělávání) mezi všemi osobami žijícími na jejich území bez ohledu na jejich etnickou, kulturní, jazykovou nebo náboženskou identitu. Článek 12 zaručuje příslušníkům národnostních menšin podporu rovnosti příležitostí v přístupu ke vzdělání na všech úrovních. V článku 14 se země zavázaly uznávat právo každého příslušníka národnostní menšiny učit se svému menšinovému jazyku, a pokud existuje dostatečný požadavek a je to možné, zajistit odpovídající možnosti pro výuku menšinového jazyka nebo získávání vzdělání v tomto jazyce.

Jak ČR, tak i SR se přijetím Rámcové úmluvy zavázaly k odevzdávání pravidelných zpráv o plnění vzniklých závazků. Mezi hlavní doporučení, která obsahovalo Stanovisko Poradního výboru Rady Evropy k páté periodické zprávě o plnění zásad stanovených Rámcovou úmluvou o ochraně národnostních menšin v České republice (z října roku 2021), patří zvyšování povědomí o národnostních menšinách, boj proti stereotypům, sběr dat o etnické příslušnosti a jazyku a užívání menšinových jazyků v médiích, na úřadech a ve veřejném prostoru (Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny 2022, s. 8-9). Pátý posudek o Slovenské republice (Piaty posudok o Slovenskej republike z roku 2022) zase obsahuje doporučení, jimiž v oblasti vzdělávání naléhavě vyzývá slovenské orgány, aby odstranily segregaci ve školách, bez dalšího odkladu důrazně podpořily kvalitní a inkluzivní vzdělávání romských dětí, aby snížily neúměrně vysokou míru testování a diagnostikování speciálních potřeb u romských dětí a aby se vyhly jejich zařazování do programů nižšího standardu

„speciálních škol“. Vyzývá rovněž k systematickému a důkladnému přezkoumání terminologie používané k označení Romů nebo míst, kde žijí, v politických dokumentech, v legislativě a veřejném diskurzu tak, aby nepřispívala k jejich další stigmatizaci, a k důslednému a veřejnému odsuzování a postihování úmyslného používání hanlivé terminologie v politickém diskurzu a ve veřejnoprávních médiích. V odstavci 23 tento posudek vyzývá orgány k uskutečnění hloubkové studie vnitřních a vnějších příčin školních absencí a předčasného ukončování školní docházky romských dětí a doporučuje, aby do této studie byly zapojeny děti, rodiče, asistenti učitelů i všechny příslušné orgány na státní i obecní úrovni s cílem přizpůsobit podle výsledků studie slovenskou vzdělávací politiku a příslušná opatření. (Poradný výbor pre Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín 2022, odst. 14, 20, 23)

Dalším důležitým dokumentem mezinárodního významu je **Evropská charta regionálních či menšinových jazyků**, která zaručuje regionální ochranu menšinových jazyků (nikoli však jazykových menšín jako takových). V SR vstoupila v platnost již v roce 2002, zatímco v ČR až v březnu 2007. Stejně jako na Slovensku, tak i v Česku je mezi vybranými menšinovými jazyky i romština. (Sdělení č. 15/2007 Sb. m. s.; Oznámenie č. 588/2001 Z. z.)

5.1.3 Antidiskriminační a antisegregační legislativa

Antidiskriminační zákon byl na Slovensku přijat v roce 2004 a poslední novelizací prošel v roce 2016. Podle prvního odstavce paragrafu 2 tohoto Zákona č. 365/2004 Z. z. (o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov) je zakázáno diskriminovat mimo jiné i z důvodů rasy, příslušnosti k národnostní anebo etnické skupině, barvy pleti a jazyka. Příslušníkům romské menšiny (ať už se k romskému etniku sami hlásí, nebo jsou k němu nedobrovolně přiřazováni většinovou společností např. na základě barvy pleti či používání romštiny) by tímto zákonem tedy měla být zajištěna komplexní ochrana před jakoukoli diskriminací. Paragraf 2a rozlišuje různé druhy diskriminace (přímou, nepřímou, obtěžování, sexuální obtěžování, neoprávněný postih, pokyn k diskriminaci a navádění k diskriminaci). Přímá diskriminace je popsána jako jednání (včetně opomenutí), při kterém je s osobou zacházeno méně příznivě, než by bylo zacházeno s jinou osobou v porovnatelné situaci. Nepřímou diskriminací je potom navenek sice neutrální předpis, rozhodnutí, pokyn nebo praxe, které ale znevýhodňují nebo by mohly znevýhodňovat určitou osobu v porovnání s jinou osobou a které nejsou objektivně zdůvodněny přiměřeným a nevyhnutelným sledováním oprávněného zájmu. Zásada rovného zacházení v oblasti vzdělávání je zaručena hned na dvou místech zákona (§3(1), §5(2)c). Paragraf 8a upřesňuje, za jakých podmínek není přijetí vyrovnávacích opatření směřujících k zabezpečení rovných příležitostí a k odstranění znevýhodnění

zapříčiněných rasovým nebo etnickým původem, příslušnosti k národnostní menšině nebo etnické skupině (či jinými skutečnostmi), diskriminující. Mezi oblasti, v nichž je podle zákona nutné zavést (alespoň dočasná) vyrovnávací opatření, patří podle téhož paragrafu např. podpora zájmu o vzdělávání a vytváření rovnosti v přístupu ke vzdělání.

V České republice byl antidiskriminační zákon (č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů) přijat až v roce 2009. Obsahem je (co se týče opatření k ochraně romské menšiny) velmi podobný slovenskému.

I přesto, že slovenský **Zákon o výchově a vzdělávání** (Školský zákon, 245/2008 Z. z.) zakazuje diskriminaci a segregaci, jeho ustanovení nejsou dostatečně konkrétní a vymahatelné, aby předcházela nebo zabránila těmto praktikám. Segregace romských dětí ve vzdělávacím systému je systémová a nejčastěji se projevuje vytvářením homogenních tzv. „romských tříd“, či dokonce romských škol nebo vyčleněním samostatného patra školní budovy, hřiště, volnočasových aktivit atd. (Vančíková et al. 2017, s. 87)

V roce 2021 byla přijata novela tohoto zákona. Podle Vladimíra Rafaela je přetrvávajícím problémem chybějící rozpracování principu nediskriminace i zákazu segregace pro potřeby školské politiky a praxe, protože současná legislativní definice nevymáhá nápravu nevyhovujícího stavu ve školním prostředí, a rovněž chybí metodika s konkrétními jednotnými postupy v přístupu k desegregaci romských žáků ve školním prostředí. (Rafael et al. 2021, s. 13)

Rafael sice spolu s Lajčákovou a dalšími autory sepsali v roce 2017 metodický dokument zabývající se prevencí a odstraňováním segregace ve slovenském školství – metodickou příručku **Školy proti segregácii** (Lajčáková et al. 2017), která (kromě příkladů soudních rozhodnutí proti segregaci romských žáků ve školách na Slovensku a v okolních státech) navrhuje právní definici segregace pro potřeby slovenské školní politiky a praxe a stanovuje indikátory segregace v prostředí škol. Autoři v poslední části této metodiky vypracovali pracovní listy, pomocí nichž může pedagog identifikovat a reflektovat segregáčnické praktiky. Jedním z jejich hlavních zdrojů při sestavování pracovních listů s indikátory byl pedagogický systém DROMUS, který navrhl v roce 2001 pedagog Miron Zelina. Akronym DROMUS v sobě skrývá šest důležitých strukturálních oblastí systému vzdělávání Romů ve slovenském kontextu:

- D = Docházka do školy (pravidelnost, délka),
- R = Regulace a řízení celého systému, autoregulace (sebeovládání) a disciplína (přátelský a zároveň přísný přístup k romským dětem),
- O = Obsah vzdělávání (důraz na rozvíjení řeči, jazyka a komunikace romských žáků),
- M = Metody vzdělávání (motivace, empatické, kongruentní a přijímající vztahy – tvořivě-humánní edukace s důrazem na emoce, potřeby),

- U = Učitel, asistent učitele (tvořivý přístup, příprava už za studia) a
- S = Společnost, podpůrné služby (včetně komunitní pomoci realizované zřizovatelem školy, radami škol, rodičovskými sdruženími, místními zastupiteli, neziskovými organizacemi a jinými aktéry), zpětná vazba. (Valachová, Kadlečíková, Butašová, Zelina 2002)

Ani tato poměrně nová metodika z pera Lajčákové a kolektivu (2017) neobsahuje konkrétní jednotné postupy, jak předejít segregaci (případně jak ji odstranit), pouze nabízí indikátory, podle nichž lze pouze posoudit, zda (příp. V jaké míře) ve škole dochází k segregaci.

Na mezinárodní úrovni je jedním z nejdůležitějších dokumentů v této oblasti (přijatým již v roce 1969 tehdejší Československou socialistickou republikou) **Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace** (Medzinárodný dohovor o odstránení všetkých foriem rasovej diskriminácie). Jednotlivé články úmluvy zcela zakazují rasovou segregaci i diskriminaci a smluvní státy (mezi nimi i ČR a SR) se na svém území zavazují předcházet těmto praktikám, zakázat je, vymýtit všechny jejich formy i jim podobné praktiky a zaručit právo každého na rovnost před zákonem bez rozlišování podle rasy, barvy pleti, národnostního nebo etnického původu, a to i při užívání specifických práv, např. práva na vzdělání. Smluvní státy se také zavazují podniknout bezodkladná a účinná opatření i v oblasti vyučování a výchovy v rámci boje proti předsudkům, které vedou k rasové diskriminaci, a podpořit porozumění, snášenlivost a přátelství mezi národy a rasovými či etnickými skupinami. (Vyhláška č. 95/1974 Sb., články 3, 5, 7)

5.2 Strategické dokumenty

Jeden z nejzásadnějších systémových nedostatků SR vidí Vančíková a kolektiv autorů (2017, s. 86) v absenci sběru etnických dat, což ve výsledku omezuje možnosti Státní školní inspekce a dalších relevantních aktérů monitorovat výskyt diskriminačních a segregačních praktik ve školním prostředí a také prakticky znemožňuje objektivní posouzení situace romských dětí, o něž by se opírala opatření národních politik.

V posledních letech přijala slovenská vláda vícero koncepčních dokumentů, které se zabývají zlepšením vzdělávání dětí z vyloučených romských komunit ve dvou aspektech: zavedení inkluzivního vzdělávání a desegregaci vzdělávacího systému. Podle Kadlečíkové (2021 [online]) jsou strategie a plány, které přijala vláda v roce 2021 minimálně v oblasti zlepšení vzdělávacích podmínek pro děti z prostředí menšin nastavené dobře, ale proces realizace těchto ambiciózních plánů v témže roce značně zaostával.

V reakci na pandemii COVID-19 vznikl **Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky** (Úrad vlády SR 2021 [online]), který se ve svém šestém komponentu Inkluzivní vzdělávání zabývá například podporou desegregace škol, implementací povinného předškolního vzdělávání a také nástrojů na prevenci předčasného ukončení školní docházky. V rámci implementace této 4. reformy (komponentu 6) je zmíněno také doučování žáků prostřednictvím mentorů/tutorů, které je realizováno prostřednictvím dotačního projektu, o nějž se mohou ucházet i komunitní centra. Tato dotace s názvem Stimulácia vzdelávania žiakov z MRK probíhá od poloviny roku 2021 do konce roku 2023, ale KC Roškovce tuto dotaci nečerpá (Ministerstvo vnútra SR 2021).

Sedmý komponent Plánu obnovy a odolnosti SR se týká školské kurikulární (obsahové) a učebnicové reformy, která by měla vstoupit celá v účinnost v roce 2026 a je inspirovaná zkušenostmi ze zahraničí (Slovensko, Estonsko, Švédsko, Portugalsko). Hlavními změnami jsou uspořádání obsahu vzdělávání do tří víceročních cyklů (první cyklus zahrnuje 1.-3. ročník, druhý cyklus 4. a 5. ročník a třetí cyklus 6.-9. ročník). Cykly by měly vymezit pouze základní vzdělávací cíle pro jednotlivé oblasti, nikoli detailní obsahy, čímž vytvoří flexibilitu ve tvorbě učebních plánů škol. Cílem je snížit časový tlak na učitele a žáky a umožnit přizpůsobení vzdělávání potřebám a možnostem žáků (individualizaci vzdělávání). Předpokládaným výsledkem je také snížení podílu žáků, kteří propadnou, (protože na zvládnutí vzdělávacích cílů budou mít celý cyklus a nemohou propadnout po ročníku). Součástí tohoto komponentu je také transformace studijních programů připravujících budoucí učitele, jejichž změny by měly podporovat zavedení inkluzivního vzdělávání, vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem a rozvoj digitálních kompetencí budoucích pedagogů. (Úrad vlády SR 2021 [online])

Česká republika přijala v reakci na pandemii obdobný plán, a to **Národní plán obnovy**, který v pilíři Vzdělávání a trh práce obsahuje cíle jako zavedení opatření pro podporu škol s vyšším počtem vyloučených lokalit (3.2.2) – tedy podporu nejohroženějších škol, což jsou často školy navštěvované významně romskými dětmi, a zavedení opatření pro doučování žáků a cílenou přípravu na vyučování (3.2.3) s cílem zavést opatření pro podporu škol v oblastech s vyšším počtem vyloučených lokalit (Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR 2021, s. 50).

V roce 2021 vláda SR schválila Strategii pro rovnost, inkluzi a participaci Romů do roku 2030 (**Stratégia pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov do roku 2030**; dále jen „Strategie 2030“), která je provázaná s Programovým vyhlášením vlády SR na roky 2020-2024 a svým obsahem přispívá k naplnění záměrů vlády ohledně zlepšení situace a postavení Romů v tomto programovém období. Strategie 2030 rovněž reflektuje Víze a strategie rozvoje Slovenska do roku 2030 a snaží se také reflektovat adresná doporučení Rady OSN pro lidská práva v Ženevě z roku 2019 a doporučení Evropské komise proti rasismu a intoleranci z roku 2020. Strategie 2030 je klíčovým

dokumentem pro tvorbu a implementaci plánovaných strategických dokumentů příslušných resortů SR ve čtyřech klíčových oblastech (zaměstnanost, vzdělávání, zdraví a bydlení), v nichž definuje směřování veřejné politiky za účelem dosažení viditelné změny v oblasti rovnosti a začleňování Romů. (MV SR [online])

Podle autorů Externího hodnocení implementace Strategie SR pro integraci Romů do roku 2020 představují právě akční plány Strategie, které vytyčují konkrétní opatření a aktivity na období několika roků a podléhají pravidelné revizi, nejmocnější nástroje SR v koordinaci, monitorování a vykazování (ne)úspěchů inkluze Romů (Rafael et al. 2021, s. 5). V oblasti vzdělávání si slovenská Strategie 2030 klade za cíl zlepšit přístup dětí z marginalizovaných romských komunit ke kvalitní výchově a vzdělávání prostřednictvím realizace desegregačních aktivit a zavedením inkluzivního vzdělávání, bez něhož by desegregace nevedla ke zlepšení situace romských dětí (Kadlečíková 2021 [online]). **Akční plán prioritní oblasti Vzdělávání ke Strategii 2030 na roky 2022-2024** však žádným způsobem do realizace cílů neplánuje zapojit Komunitní centra nebo sociální pracovníky, aktivity v této oblasti mají být realizovány spíše pedagogickými pracovníky (Úrad vlády SR, Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity 2022).

V ČR byla vypracována a přijata obdobná **Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030**, která v oblasti vzdělávání vymezuje konkrétní potřebné změny a kroky směřující k odstranění negativních trendů (např. segregaci) ve vývoji situace Romů v ČR, urychlení pozitivních změn a k pokroku při odstraňování neodůvodněných a nepřijatelných rozdílů mezi podstatnou částí Romů a většinovou populací (Vláda ČR, 2021).

Další důležitou strategií SR zaměřenou už výlučně na oblast vzdělání je Strategie inkluzivního přístupu ve výchově a vzdělávání (**Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní**), který ve svých cílech zdůrazňuje potřebu zahrnout do přípravy budoucích pedagogických pracovníků a odborných zaměstnanců v neposlední řadě také přípravu na transdisciplinární spolupráci s členy školního podpůrného týmu a dalšími odborníky (včetně síťování se sociálními potřebami a subjekty sociálněprávní ochrany dětí). (Ministerstvo školství, vedy, výskumu a športu SR 2021, s. 34)

V cílech **Prvního akčního plánu plnění Strategie inkluzivního přístupu ve výchově a vzdělávání na roky 2022-2024** (Prvý akčný plán plnenia Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022-2024) však zcela chybí nastavení jakékoliv spolupráce se sociálními službami s cílem spolupracovat se sociálními pracovníky při přípravě romských dětí na vyučování (Ministerstvo školství, vedy, výskumu a športu SR 2022).

Dalšími důležitými strategickými dokumenty jsou česká **Strategie sociálního začleňování 2021-2030** a slovenská **Národná rámcová stratégia podpory sociálneho začlenenia a boja proti chudobe**. První zmíněná je zaměřena mimo jiné i na sociální

služby; podporu národnostních menšin, zejména Romů a rovný přístup ke vzdělání (MPSV 2020 [online]). Slovenská strategie (MPSVR 2020 [online]) se zaměřuje také na podporu integrace marginalizovaných romských komunit. Vzděláváním dětí se zabývají spíše jiné dokumenty, jako Vize a strategie rozvoje Slovenska do roku 2030 (**Vízia a stratégia rozvoja Slovenska do roku 2030**) a již zmíněná **Stratégia pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov do roku 2030**.

V roce 2018 vyšla na Slovensku stručná metodická příručka s názvem Pomoc při přípravě na školní vyučování a doprovázení dítěte do a ze školního zařízení (**Pomoc pri príprave na školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia**), které je určeno pro zaměstnance komunitních center (KC) a nízkoprahových sociálních služeb pro děti a rodinu (NSSDR). Přesto, že v této metodice je spolupráce sociálního pracovníka a školy zmíněna pouze okrajově, dozvídáme se, že je pro obě strany velmi důležitá, musí se ale řídit principy respektu kompetencí a zákazu duplicity v odborných činnostech. Autoři doporučují navázání spolupráce se školami jak při oslovování potenciálních klientů, tak při rozvoji dítěte. Pokud chce sociální pracovník rozvíjet klienta (nejen) v oblasti prospěchu ve škole, je podle metodiky důležité navázat kontakt i s učiteli dítěte (pouze se souhlasem klienta) a zjistit jejich pohled na způsob dosahování tohoto cíle. Autoři rovněž zdůrazňují potřebu spolupráce s rodiči (s ohledem na jejich sociálně-osobnostní a kulturní specifika – např. dosažené vzdělání, jejich hodnotový žebříček, strategie řešení chudoby apod.) a potřebu zpětné vazby jak od rodičů, tak od školy, kterou dítě navštěvuje. (Bartoš, Kulifaj 2018)

Ve slovenském kontextu existuje hned několik metodik pro sociální služby, jejichž klienty jsou obyvatelé marginalizovaných romských komunit (Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity, Metodické materiály [online]), žádná z těchto veřejně přístupných metodik však nepopisuje, jak by měla vypadat spolupráce škol a sociálních služeb – respektive pedagogů a sociálních pracovníků KC a NSSDR.

6 Etické hledisko

Během své praxe jsem se v komunitním centru Roškovce ani v místní základní škole přímo nesetkala s neetickým pochybením proti zákonu a domnívám se, že slovenské i české zákony jsou (z hlediska ochrany práv romské menšiny) nastavené dobře (konkrétně antidiskriminační a školské zákony), problém nastává až u jejich dodržování a vymahatelnosti v praxi, protože například diskriminace romského dítěte v etnicky smíšených třídách se děje na východním Slovensku (podle slov sociálních pracovníků KC) zcela běžně (romské děti učitel údajně většinou posadí dozadu a příliš se jim nevěnuje, i když právě ony by potřebovaly individuální přístup učitele nejvíce). Zároveň u slovenského (i českého) soudu se diskriminace dítěte ve škole dokazuje docela špatně a málokdo z rodičů má odvahu a prostředky jít se soudit o práva jednoho ze svých dětí.

Porušování práva na vzdělání romských dětí na Slovensku se pravidelně věnuje slovenská Kancelář veřejného ochránce práv (Kancelária VOP). Ve výzkumech realizovaných Kanceláří VOP v letech 2013, 2014, 2015 a 2018 a i ve výsledcích práce vícero nevládních organizací, které se problematikou porušování práv romských dětí ve školství zabývají, se opakovaně objevuje problém s nesprávným zařazováním romských dětí do škol a tříd určených pro děti s lehkým mentálním postižením, což má zásadní dopad na jejich pozdější uplatnění na trhu práce (na Slovensku mohou absolventi speciálních ZŠ pokračovat ve studiu pouze na speciálních SŠ, takže nemohou získat úplné střední ani vysokoškolské vzdělání). Tyto výzkumy Kanceláře VOP upozorňují také na nezákonné zřizování etnicky homogenních tříd či celých škol na Slovensku jen pro romské děti. Porušováním práva na vzdělání bez diskriminace a segregace uzavíráme celé generace dětí pocházejících z vyloučených romských komunit do bludného kruhu generační chudoby. Právě vzdělání je významným nástrojem ke snižování chudoby a zlepšování rovnosti. (Kancelária veřejného ochránce práv 2020, s. 114)

Podle výzkumu OECD je u těchto dětí na Slovensku až 70% pravděpodobnost, že se (podobně jako jejich rodiče) stanou nezaměstnanými nebo budou vydělávat méně, než je minimální mzda v nepravděpodobném zaměstnání (OECD, 2019 cit. podle Kancelária veřejného ochránce práv 2020, s. 114).

Slovenská republika byla za přetrvávající diskriminaci a segregaci romských dětí ve školství kritizována i mezinárodními organizacemi, včetně Rady Evropy, OSN a EU. Evropská komise roku 2015 zahájila konání proti Slovenské republice pro podezření z porušení Směrnice Rady 2000/43/ES o rasové rovnosti diskriminováním romských dětí ve vzdělání. V roce 2018 Mária Patakyová (tehdejší slovenská veřejná ochránkyně práv) konstatovala, že podle výsledků analýzy nepřinesly změny přijaté po roce 2015 žádný viditelný pokrok v souvislosti s odstraněním diskriminace a segregace v systému vzdělávání. Veřejná ochránkyně práv doporučila Národní radě SR, aby přijala právní

úpravu, která zabezpečí implementaci zákazu diskriminace a obzvláště segregace ve vzdělávání a vytvoří efektivní systém monitorování a sankcí. Rovněž NR SR bylo doporučeno, aby právně zabezpečili diagnostiku dětí na základě dlouhodobějšího zkoumání dítěte a vyhodnocování jeho rozvoje prostřednictvím diagnostických vyšetření, které zohlední schopnosti dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí (jakým vyloučená romská komunita beze sporu je). VOP upozornila také na potřebu zabezpečit dostateční podpůrné opatření pro žáky přicházející z tohoto prostředí, aby byl snížen dopad sociálně-kulturního zázemí na jejich úspěšnost ve škole. (Kancelária veřejného ochrancu práv 2020, s. 114-115).

6.1 Etické kodexy

Po celém světě existuje velké množství etických kodexů pro sociální pracovníky. Ve slovenském kontextu jsou pro nás stěžejními dokumenty této práce Prohlášení Mezinárodní federace sociálních pracovníků o etických principech z roku 2018, Etický kodex SSP ČR z roku 2006, Etický kódex sociálního pracovníka a asistenta sociální práce Slovenskej republiky z roku 2015 a Kodex chování Člověka v tísní (z roku 2019).

Podle Prohlášení Mezinárodní federace sociálních pracovníků o etických principech se sociální pracovníci staví proti diskriminaci související s jejich etnikem, jazykem, národností, jinými fyzickými charakteristikami, chudobou, rasou, společensko-ekonomickým statusem, strukturou rodiny a jinými charakteristikami příjemců pomoci, které však pro komunitní práci v romské osadě již nejsou tak klíčové (Mezinárodní federace sociálních pracovníků, 2018, zásada 3.1).

Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR je nejstarším, ze zmíněných dokumentů, a co se týče úpravy sociální práce s romskou menšinou, je velmi stručný. V zásadě 1.2. klade důraz na respekt jedinečnosti každého člověka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk atd. Sociální pracovník má svým jednáním chránit důstojnost a lidská práva svých klientů (zásada 2. 1. 2.), tedy i jejich právo na vzdělání. Rovněž by měl podle tohoto kodexu (zásada 2. 1. 3.) pomáhat bez jakékoli diskriminace a se stejným úsilím všem klientům (nesmí tedy upřednostňovat neromské děti). Etický kodex SSP ČR se vyjadřuje ke spolupráci s pracovníky jiných profesí velmi stručně; v zásadě 2. 3. 1. nabádá k respektování znalostí a zkušeností svých kolegů a ostatních odborných pracovníků a k vyhledávání a rozšiřování spolupráce s nimi za účelem zvýšení kvality poskytované sociální služby. Podle zásady 2. 4. 2. by měl být sociální pracovník otevřen uplatňování nových přístupů a metod, tudíž by měl v rámci zvyšování odborné úrovně uvítat řádnou metodiku k rozšíření svých dovedností a kompetencí. V případě, že je svědkem porušování zákonů a oprávněných zájmů občanů (například diskriminace či segregace romských

děti ve školství), má sociální pracovník právo i povinnost upozornit širokou veřejnost a příslušné orgány (zásada 2. 5. 1.) Podle zásady 2. 5. 5. se sociální pracovník snaží zlepšovat podmínky, které zvyšují úctu ke kulturám (tedy i k romské kultuře). Ostatní zásady Etického kodexu SSP ČR jsou samozřejmě také důležité k práci sociálního pracovníka komunitního centra, nicméně výše popsané považují za obzvláště důležité pro práci s romskou menšinou z vyloučených lokalit. (Etický kodex SSP ČR, 2006)

V Etickém kodexu sociálního pracovníka a asistenta sociální práce Slovenskej republiky je zásad, které jsou pro práci sociálního pracovníka s romskou vyloučenou komunitou stěžejní, o poznání více, což je podle mne způsobeno jak větším počtem Romů žijících na Slovensku ve srovnání s ČR, tak i tím rozdílem, že Etický kodex sociálního pracovníka a asistenta sociální práce Slovenskej republiky byl vydán o 9 let později než Etický kodex SSP ČR, tudíž je i aktuálnější a podrobnější. Zásada 1.1 (2) zabezpečuje, že sociální služby jsou poskytovány každému žadateli bez ohledu na původ, barvu pleti, rasu, etnickou příslušnost, národnost, jazyk apod. (Tato zásada prakticky odpovídá zásadě 1.2. Etického kodexu SSP ČR.) Podle zásady 2.1 (1) d) respektuje sociální pracovník/asistent sociální práce národnostní, etnickou a kulturní různorodost komunity a dle zásady 1.1 (1) c) by měl také přispívat k odstranění projevů i příčin sociální nespravedlnosti, diskriminace, útlaku a překážek, které podporují sociální vyloučení, a angažovat se při dosahování sociální změny, sociálního rozvoje a sociální inkluze ve prospěch romské komunity. Také by měl působit na rozšíření možností a příležitostí ke zlepšení kvality života všech občanů, zvláště těm znevýhodněným a vyloučeným jedincům, skupinám a komunitám (2.6 (3)). V souvislosti se vzdělávacími aktivitami komunitních center podle odstavce i) též zásady usiluje sociální pracovník i asistent sociální práce i u dětí (a jiných zranitelných skupin) o co největší míru autonomie a spoluúčasti na rozhodování o sobě. Zásada 2.2 (1) zase zavazuje pracovníky právem a povinností profesionální i osobní péče o sebe samé, aby byli schopni poskytovat klientům kvalitní služby. Ve výčtu kroků v profesionální a osobní péči o sebe je zmíněná také **konzultace** s kolegy a s **odborníky z jiných pomáhajících profesí** (jinými slovy, tento Etický kodex sociálním pracovníkům (a asistentům sociální práce) vysoce doporučuje při realizaci vzdělávacích aktivit spolupráci s odborníky – s učiteli ZŠ). Stejně jako v Etickém kodexu SSP ČR (zásada 2. 3. 1.), i ve slovenském Etickém kodexu najdeme zásadu, která vybízí k respektování vědomostí, způsobilostí a praktických zkušeností kolegů a jiných odborných pracovníků (zásada 2.4 (1)). Slovenský Etický kodex však sociálního pracovníka v zásadě 2.4 (7) přímo vybízí k interdisciplinární spolupráci s jinými profesemi, osobami nebo institucemi, které mohou napomoci k optimálnímu sociálnímu fungování klientů. (Etický kódex sociálního pracovníka a asistenta sociální práce Slovenskej republiky, 2015)

Člověk v tísní (pod níž patří i slovenská organizace Člověk v ohrožení) je mezinárodní organizací, která má svůj vlastní Kodex chování. Tento vnitřní předpis organizace se k sociální práci ve slovenských romských komunitách vztahuje především zásadami jako nepřijatelnost všech forem diskriminačního jednání na základě rasy, společenského postavení, životního stylu, barvy pleti, národnostního nebo etnického původu, sociálně-ekonomického statusu a jiných odlišností. Je v něm také zdůrazněno, že všechny programy Člověka v tísní musí podporovat blaho dětí, a zakazuje jakékoli jednání, které by dětem mohlo způsobit újmu. Pracovníky a pracovnice Člověka v tísní v zahraničí tento kodex zavazuje k dodržování právních předpisů a kulturních norem v dané zemi v maximální možné míře (ve shodě s tímto Kodexem chování) a k citlivému chování s ohledem na místní kulturu. Pracovníci/ce musí jednat poctivě, čestně, s důstojností a respektem ke každému člověku a nikdy se nesmějí dopouštět ponižování či nepřiměřeného, agresivního či hrubého verbálního (či písemného) projevu. (Kodex chování Člověka v tísní, 2019)

V rámci své zahraniční praxe jsem v KC Roškovce pozorovala, jak jsou dodržovány zvláště poslední dva kodexy. Příkladem dobré praxe byla situace, kdy se u jednoho děvčátka (druhačky) objevily vši (kvůli špatným domácím hygienickým podmínkám). Jelikož u matky děvčátka nebyla jistota, že odlišovací kúru provede a nebyl pracovník, který by měl čas odejít z KC do terénu a dohlédnout na průběh, rozhodly se pracovníci KC jednat samy. Tak, aby byla zajištěna zásada soukromí, počkali, až skončil odpolední program v centru, a teprve, až odešly ostatní děti domů, umyla jedna z nich (na chodbě bez oken) děvčátku vlasy šampónem proti vším. Pracovníci děvčátku vlasy v dalších týdnech kontrolovali rovněž v soukromí, tak aby ostatní děti ani neslyšely rozhovor pracovníků na toto téma, protože děvčátko by mohlo být stigmatizováno jako „to je ta, co má vši, s tou si hrát nebudeme“. (Etický kódex sociálního pracovníka a asistenta sociální práce Slovenskej republiky, 2015, zásada 2.1 (2); Etický kodex SSP ČR, 2006, zásada 2.1.4.; Kodex chování Člověka v tísní, 2019, s. 4)

Nastávají ovšem i situace, kdy je diskutabilní, zda pracovníci KC dodržují některé zásady, například zásadu nediskriminace, která je snad v každém existujícím etickém kodexu. Jsou situace, kdy je jasné z logiky věci, že se o diskriminaci nejedná (např. nemocné děti mají zákaz vstupu do KC, protože by mohly nakazit jak pracovníky, tak i ostatní děti), jsou však také situace, ve kterých je dodržení této zásady diskutabilní. Je skutečnost, že pracovníci do centra nepouští děti, které zlobí, nebo děti, které trpí nemocemi, které sice nejsou nakažlivé, ale u kterých hrozí zhoršení zdravotního stavu vyžadující pomoc (astma, epilepsie apod.) ještě ve shodě s etickou zásadou nediskriminace? Chápu, že pracovníků je nedostatek, aby se KC mohlo věnovat i těmto dětem, na straně druhé mi toto opatření připadá diskriminující, protože tyto děti nemají jinou sociální službu, která by pro ně v osadě byla dostupná.

6.2 Etická dilemata sociálních pracovníků

Sociální pracovníci se při vykonávání své profese mohou dostat do situace, která je staví před takové morální rozhodnutí, kdy nelze jednoznačně a definitivně rozhodnout, která z možností je nejlepší volbou. V těchto situacích proti sobě stojí některé etické principy či argumentace a za těchto podmínek musí sociální pracovník učinit rozhodnutí. Tyto situace nazývají autoři, zabývající se těmito tématy, často pojmy „etické dilema“ nebo „etický problém“ (Veselský, 2019, s. 22). Při své praxi v komunitním centru jsem se setkala s několika etickými dilematy, které souvisí přímo nebo nepřímo s oblastí vzdělávání romských dětí v komunitním centru.

Prvním z nich je situace, kdy v centru probíhal projekt, v rámci něhož byla na dohodu zaměstnaná Bětka – temperamentní romská žena z místní osady. Bětka je velmi svérázná a podle smlouvy si má odpracovat určitý počet hodin za měsíc, jejichž náplní má být hlavně tlumočení z romštiny do slovenštiny a pomoc s organizací ženské skupiny. V komunitním centru však Bětka tráví mnohem více času, než kolik je jí propláceno (když je zdravá, je zde často téměř celou pracovní dobu). Dopoledne si většinou jen uvaří kávu, sedí u stolu, poslouchá a pozoruje, co se děje. Pokud v KC někdo z pracovníků chybí, pomáhá Bětka se zájmovými aktivitami pro děti, někdy i se psaním domácích úloh. Z vlastní iniciativy se ujala také úklidu prostor komunitního centra. Během praxe ovšem nastaly i situace, kdy se Bětka neřídila vnitřními pravidly pracovníků KC – škodolibě se dětem smála, když jim něco nešlo; křičela na ně, když zlobily; mluvila s nimi romsky (takže garantka centra, která romsky neumí, nerozuměla, co jim Bětka říká); několikrát oslovila dítě nelichotivou přezdívkou; přednostně si v centru vybírala o poznání více materiální pomoci (oblečení, kosmetiku), než ostatní Romové z osady... Paní garantka je tedy postavena před etické dilema, zda dávat Bětce touto prací na dohodu šanci splácet si dluhy a zlepšit svou finanční situaci, nebo zda projekt ukončit a už v něm nepokračovat, protože zaměstnávání Bětky někdy spíše škodí pověsti KC, než pomáhá... Pokud by byla Bětka zaměstnaná jako asistentka sociální práce, byly by některé projevy jejího chování v rozporu s Etickým kodexem sociálních pracovníků a asistentů sociální práce Slovenské republiky, konkrétně s třetím odstavcem zásady 2.5, podle níž se sociální pracovník i asistent sociální práce vyhýbá jednání, které by způsobilo špatnou reputaci profese (Etický kódex sociálních pracovníků a asistentů sociální práce Slovenskej republiky, 2015, zásada 2.5(3)). Bětka však není přímo asistent sociální práce, protože na tuto pozici nemá dostatečnou kvalifikaci. Nicméně je zaměstnancem organizace Člověk v ohrožení, tudíž by měla dodržovat Kodex chování Člověka v tísní, podle něhož se pracovníci nikdy nesmějí dopustit ponižování a nepřiměřený, agresivní či hrubý verbální projev je nepřípustný (Kodex chování Člověka v tísní, 2019). Na poradách pracovníků téma nepřiměřeného chování Bětky paní garantka několikrát otevřela, a i když to zprvu vypadalo spíše na

ukončení spolupráce, nakonec ji okolnosti „donutily“ v zaměstnávání Bětky pokračovat. (Okolnostmi myslím situaci, kdy dva ze tří pracovníků byli dlouhodobě na pracovní neschopence a hrozilo, že skoro celý měsíc bude veškeré služby centra zajišťovat pouze sama garantka. V této situaci byla za Bětčinu – byť neprofesionální – pomoc s chodem KC garantka velmi vděčná.)

S další eticky náročnou situací jsem se setkala při spolupráci paní garantky s pracovníci sociálně-právní ochrany dětí. V osadě byla rodina se 14 dětmi (nejstarší už měly vlastní rodiny). Z této rodiny bylo 6 dětí odebráno a umístěno na asi 5 let do náhradní rodinné péče. O děti bylo v náhradních rodinách opravdu dobře postaráno, a i když nebyly pospolu, na tento čas vzpomínají velmi rády. V roce 2022 proběhlo soudní řízení o návratu dětí zpět do osady (starším dětem začala puberta a vyjádřily zájem vrátit se do osady – paní garantka se domnívá, že v náhradní péči postrádaly svobodu bez dohledu, nemohly si dělat, co chtěly, a proto se chtěli vrátit do osady). I přes jasné vyjádření starosty města, že nepovažuje za dobré pro výchovu dětí, aby se navrátily k rodičům do osady, se soud přiklonil ke kurátorce, která argumentovala obavou, že děti ztratí rodinné vazby. Děti byly tedy v létě 2022 o prázdninách přemístěny zpět do osady ke svým rodičům. Pracovnice sociálně-právní ochrany dětí požádala komunitní centrum, aby rodičům s navracenými dětmi prvních pár měsíců pomáhalo a zároveň sledovalo situaci v rodině, zda je o děti náležitě postaráno. Během tří měsíců praxe jsem mohla sledovat tento vývoj situace: otec skoro přestal jezdit na brigády do Česka, protože přídavky dětí zvedly (být jen mírně) příjmy rodiny, začal více pít alkohol a v posledních dvou měsících neodpracoval potřebných 32 hodin veřejně prospěšných prací, takže rodině hrozí snížení dávky v hmotné nouzi (na Slovensku je pro každého plnoletého člena domácnosti v produktivním věku podmínka pro získání plné výše dávky v hmotné nouzi odpracovat 32 hodin veřejně prospěšných prací měsíčně (417/2013 Z. z., o pomoci v hmotnej núdži a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §10 (3)), místo sebe posílal otec rodiny pracovat svou ženu nebo děti. Zaměstnanec úřadu, který odpracované hodiny kontroloval, mu to však toleroval, a tak doposud rodině dávka v hmotné nouzi snížena nebyla. Příjmy této velké rodiny jsou ale i tak nízké, takže poslední týden před výplatou dávek už rodina často nemá, co jíst, a tak děti, které navštěvují ZŠ přímo v osadě a kterým obědy sponzoruje KC, mají nakázáno vzít si oběd domů, aby se z jejich 4 dětských porcí mohla najíst celá rodina. Ve škole navíc u těchto dětí učitelé objevily štěnice a vši. V jejich domácnosti však nechybí ani blechy a v zimě krysy (dovnitř vlezou dírou pode dveřmi a peníze, které KC poskytlo na nové dveře, utratila rodina za jídlo nebo alkohol). Finanční pomoc centra je někdy dokonce zneužívána (například tak, že KC platí starším dětem jízdné do školy a rodiče za toto jízdné svých dětí jezdí do města na nákupy). Garantka KC opakovaně psala pracovníci SPOD, že toto pro děti určitě nejsou vyhovující podmínky, že rodina špatně hospodář s penězi, neposkytuje dětem základní hygienické potřeby a děti na to

doplácejí a že i jejich známky ve škole se zhoršují (oproti úrovni, na které byly hned po návratu z náhradních rodin). I když pracovníce SPOD pravidelně (asi jednou za měsíc) rodinu kontroluje, nepokládá situaci za tak hroznou, že by děti musely být opět odebrány. Garantka centra tedy řeší etický problém, zda pokračovat v poskytování pomoci této rodině, která je spíše zneužívána a očividně přispívá k tomu, že jsou děti v rodině ponechávány, nebo pomoc ukončit a ukázat tak pracovníci SPOD, že rodina opravdu není schopna vytvořit pro své děti doma vyhovující podmínky a postarat se o ně bez pomoci zvenčí. V případě, že však bude poskytování pomoci ukončeno, doplatí na to nejvíce právě děti, a i tak není jistota, že pracovníce SPOD změní názor a začne alespoň mladší děti považovat za dostatečně ohrožené, aby mohly být z osady znovu odebrány do prostředí bezpečnějšího a vhodnějšího pro jejich vývoj.

Další možné (i když už ne tak velké) dilema je, kolik času věnovat jednotlivci s domácími úlohami, protože každá další minuta věnovaná jednomu dítěti obírá ostatní děti o možnost procvičit si učivo a strávit čas v centru. Nastává tedy problém v rozhodování, kterým dětem dát přednost a věnovat čas na dlouhodobé sociálně výchovné působení. Pracovníků je v KC totiž opravdu málo v porovnání s počtem dětí, kterým by prospělo, aby se jim pracovníci individuálně věnovali. Toto dilema se komunitní centrum snaží řešit odpoledním časovým plánem, v němž je hodina vyhrazena na domácí úlohy, hodina na doučování a hraní si mladších školáků (prvňáků a druháků) a hodina na procvičování učiva a hraní si starších dětí. Dílčí rozhodování, kolik času věnovat konkrétnímu dítěti s konkrétní úlohou, když je dětí mnoho, ovšem provází sociální pracovníky KC téměř každý den. Na praxi jsem se osobně setkala s dilematem kolik podpory při psaní domácích úkolů poskytnout, abych děti podporovala k samostatnosti a nehrozilo zneužití méj pomoci (např. k takovému, že dítě ve škole nebude dělat nic, protože nemá motivaci snažit se pochopit daná cvičení samo, takže radši počká na odpoledne do centra, kde se mu pracovníci budou věnovat, udělají s ním všechna cvičení, a dokonce ho pochválí).

Následující dilema nastává v důsledku rozdílnosti hodnot důležitých pro majoritní a romské obyvatelstvo. Sociální pracovníci může například potkat situace, kdy středoškolačka z osady otěhotní a už nechce pokračovat ve studiu. Sociální pracovníce stojí před problémem, zda má dívce nabídnout možnost potratu a motivovat ji k pokračování ve studiu s ohledem na lepší uplatnění v budoucnu na trhu práce, nebo respektovat hodnotu rodiny, která je pro romskou kulturu velmi důležitá, a podpořit ji v mateřství. Na této situaci rovněž můžeme zahlédnout i etické dilema, kdy se profesní jednání může dostat do konfliktu s osobními hodnotami pracovníka (pokud je sociální pracovníce například katolička, je pro ni potrat nepřijatelným řešením, totiž vraždou, a má dilema, zda jej klientce vůbec navrhnout).

S tím souvisí také situace, se kterou jsem se setkala na praxi. Garantka KC byla postavena před etický problém, zda umožnit v centru výuku náboženství neznámému

romskému pastrovi neregistrované církve, který chtěl evangelizovat romské děti i dospělé. Garantka KC v sobě řešila konflikt osobních a profesních hodnot (je katolička a nechce, aby je pastor vyučoval nějaké hereze a bludy o katolické církvi, zároveň by byla ráda, kdyby se Romové z osady obrátili a žili křesťanským životem). Když nadřízení garantky výuku pastrovi povolili, svěřila garantka zodpovědnost za průběh výuky romskému asistentovi KC, který spolu s několika dalšími obyvateli osady začal pastora v jeho službě podporovat (i finančně). Garantka byla postavena do situace, kdy musela rozhodnout, zda hodiny náboženství budou pokračovat, zda jsou pro děti užitečné, nebo se pastor jen snaží (možná nevědomě) zmanipulovat málo vzdělané obyvatele romské osady, aby mu finančně přispívali na jeho modlitební službu. Garantka s pastorem nakonec spolupráci ukončila, protože na ni jeho vyučování působilo nenávisťně vůči katolickým kněžím a katolické nauce, což by jistě nepřispívalo ke sjednocení komunity, z níž někteří byli katolíci.

Etické dilema může také souviset s respektováním jazykové rozdílnosti. Pokud pracovnice ovládá místní romský dialekt, stojí před rozhodnutím, zda, v jakých situacích a v jaké míře mluvit na děti romsky, protože pokud by na ně mluvila pouze romsky, nenaučily by se dobře používat slovenštinu, kterou pro komunikaci s majoritní společností nutně potřebují. Na druhou stranu může být pro děti předškolního věku velmi přínosné, když s nimi pracovnice mluví romsky, může pro ni být ale těžké nastavit si jasné hranice, kdy mluvit romsky a kdy už děti konfrontovat se slovenštinou.

7 Příklady spolupráce mezi KC, ZŠ a rodiči/rodinou

Z předešlých kapitol (zvláště z kapitoly 2 a podkapitoly 5.2) jasně vyplývá, že v ČR i SR chybí metodický dokument, který by specifikoval a konkrétně popisoval, jak by mohla a měla vypadat spolupráce mezi sociálními pracovníky KC, rodiči/rodinou a učiteli ZŠ s cílem podpořit spoluprací proces vzdělávání dětí z romských osad.

Podle autorů metodického materiálu pro zřizovatele a ředitele zabývajících se desegregací škol Spolu v jedné lavici (Baláž et al. 2022, s. 56) je v moderní inkluzivní škole spolupráce školy či vzdělávací instituce s dalšími složkami zapojenými do práce s dětmi a mládeží všeobecně důležitá a neopomenutelná. Do pracovní náplně mimovládních organizací a komunitních center podle tohoto dokumentu spadá práce s dobrovolníky, experty na vzdělávání a volnočasové aktivity pro děti a mládež, **systematické doučování, spolupráce při organizaci neformálního vzdělávání** a podpora propojování komunit.

Na důležitosti spolupráce všech důležitých aktérů (to znamená rodiny, komunitních a sociálních pracovníků, vedení města a samozřejmě i školy) se rovněž shodli všichni lidé, kteří v roce 2014 byli zapojeni ve slovenské obci Skalice (Trnavský kraj) do přípravy Návrhu plánu podpory přístupu romských žáků ke středoškolskému vzdělávání. Podle nich by spolupráce s rodiči romských dětí neměla být jen krizová, tedy když nastane nějaký problém, ale i rozvíjející, a hlavně pravidelná s cílem podpořit rodiče, aby byli schopni pomoci svým dětem při vzdělávání. (Lajčáková 2015, s. 64)

Při hledání relevantních výzkumů k mému tématu a příkladů praxe ze zahraničí jsem použila databázi Scopus. Při vyhledávání (v titulu, abstraktu nebo klíčových slovech) jsem použila různou kombinaci těchto slov:

- (Roma OR Romani OR Gypsy) AND (children OR pupils OR kids),
- **collaboration OR cooperation OR co-operation,**
- (social OR community) AND (worker OR work),
- (primary OR elementary) AND (school OR **education**),
- **teacher.**

Kombinace všech výše stanovených slov nenalezla žádné zdroje, a proto jsem slova postupně musela osekát na výslednou kombinaci „(TITLE-ABS-KEY (collaboration OR cooperation OR co-operation) AND TITLE-ABS-KEY (social AND worker) AND TITLE-ABS-KEY (education) AND TITLE-ABS-KEY (teacher))“, která ke dni 11. dubna 2023 našla 131 zdrojů. Po vyřazení zdrojů, k nimž jsem neměla přístup a těch jenž se netýkaly sociálních věd, zůstalo 15 zdrojů, z nichž jsem vybrala a níže stručně shrnula obsah tří nejvíce relevantních zahraničních výzkumů k mému tématu (viz tabulka 2). Kvalitní české a slovenské výzkumy týkající se spolupráce školství a sociálních služeb v oblasti vzdělávání romských dětí jsem nenalezla.

Tabulka 2 Shrnutí rešerše výzkumů z databáze Scopus (2023).

Vlastní zpracování (Martina Petruřijová 2023).

Autor (rok)	Způsob výzkumu, nástroj sběru dat	Výzkumný vzorek	Stručné shrnutí hlavních výsledků
Razeto, Alicia (2018)	Kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor	29 ředitelů veřejných základních škol v chilské metropolitní oblasti	Výsledky ukazují vysoká očekávání ředitelů v oblasti spolupráce s rodinami. Mezi chilské školní strategie v této oblasti patří v 53 % oslovených škol i domácí návštěvy sociálních pracovníků v rodinách . Chybí však postupy a strategie spolupráce s komunitou.
Kriviradeva, Bozhidara; Parvanova, Yonka (2020)	Kvantitativní výzkum, dotazníky	208 pedagogických odborníků z Bulharska	Respondentům vadí při interakci se systémem sociální práce především nedostatek informací o sociálních službách, dodatečná pracovní zátěž (množství dokumentace) a neobvyklé požadavky . K interakci dochází pouze při závažných rodinných problémech (očekávání učitelů-respondentů: sociální pracovníci problém dítěte vyřeší); je třeba změnit náplň práce sociálních pracovníků, nikoli učitelů.
Akarcay Ulutas, Demet; Ustabasi Gunduz, Dilara; Kirlioglu, Mehmet (2022)	Kvalitativní výzkum, hloubkové rozhovory	10 sociálních pracovníků, kteří se v Turecku zúčastnili "Projektu školní sociální práce"	Tato studie zdůrazňuje význam navázání spolupráce mezi učiteli a nevládními organizacemi pro rozvoj multikulturního vzdělávání syrských dětí v Turecku; studie doporučuje zajištění interakce mezi rodinou a učitelem, přidání hodin o kultuře soužití a systematické zapojení nevládních organizací do procesu multikulturní výchovy .

V celé databázi se mi nepodařilo najít žádný český ani zahraniční výzkum, který by se zabýval přímo spoluprací pedagogů školy a sociálních pracovníků sociální služby. Dostupné byly samozřejmě výzkumy týkající se školské sociální práce, ta však přímo nesouvisí s tématem mé práce, protože v ZŠ v Roškovicích a Spišském Hrhově momentálně není žádný školní sociální pracovník.

Hledáme-li příklady fungování komunitních center v zahraničí, zjistíme, že komunitní práce je zde rozšířená mnohem více než v ČR nebo SR. Společnost BDO Advisory s.r.o. (2019, s. 47) konstatuje, že česká komunitní centra dle příkladů dobré zahraniční praxe usilují o spolupráci s dalšími organizacemi ve svém okolí (mimo jiné i se základními či mateřskými školami), zároveň však zdůrazňuje nutnost podpory této spolupráce, z čehož lze vyvodit, že asi nebude na nejlepší možné úrovni.

V Německu se podle BDO Advisory s.r.o. (2019, s. 19-20) nachází 566 KC, které jen za rok 2018 navštívilo 12,5 miliónu osob. V této zemi KC zpravidla vykonávají sociální služby pro obce, z jejichž rozpočtu jsou financovány. V rámci výsledků mapování jejich činností společnost BDO Advisory popisuje spolupráci KC se vzdělávacími institucemi pouze jako organizaci společných aktivit a bližší informace o spolupráci těchto aktérů nenabízí.

Budeme-li hledat příklady dobré praxe v zahraničním školství, jistě nepřehlédneme situaci ve Finsku a Velké Británii. Ve finském školství se konají pravidelná informační setkání pracovníků škol (ředitel, speciální pedagog, školní psycholog, třídní učitelé atd.) za účelem diskuze dění v jednotlivých třídách i porady nad individuálními případy žáků. K těmto sezením jsou dle potřeby zváni další hosté – externisté (rodiče, sociální pracovníci, preventisté apod.) Pravidelné konzultace pedagogů s těmito externisty i zprostředkování jejich kontaktů rodině patří ve Finsku k běžné součásti výkonu pedagogické profese. Ve vzdělávacím systému Velké Británie zase existují specifické pozice pedagogů, kteří mají na starost převážně komunikaci s rodiči a nabízejí jim pomoc i s úkony, které se školou přímo nesouvisí (např. vyplňování formulářů, pomoc při jednání s úřady, zjišťování informací apod.) v českých školách se lze málokdy setkat se spoluprací s jinými institucemi za účelem prevence. (Bořkovicová et al. 2013, s. 121)

7.1 Family-School-Community Partnerships for Learning

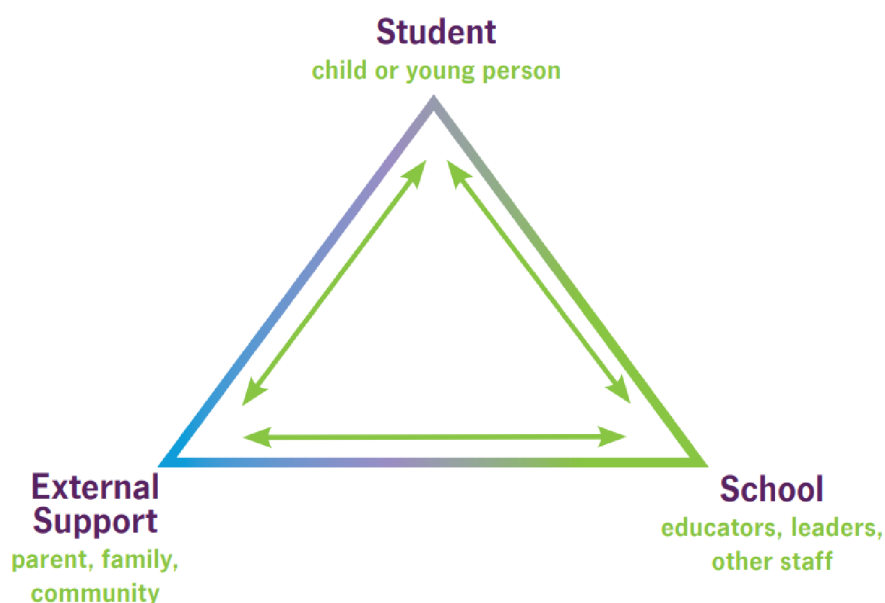
Při tvorbě metodického dokumentu jsem se inspirovala australským konceptem Family-School-Community Partnerships for Learning (partnerství rodiny, školy a komunity v zájmu vzdělávání). V příručce pro implementaci zapojování rodičů a rodin do procesu vzdělávání (Barker a Harris 2020, s. 12, vl. překl.), která je výsledkem čtyřletého projektu financovaného australským Ministerstvem školství, se dozvídáme, že podle

výzkumu Goodallové (2018) zapojení rodičů do procesu učení svých dětí, zejména mimo školu, zvyšuje nejen docházku, ale i chování ve škole, domácí úkoly a celkově výsledky dětí. Baker a Harris dále zmiňují výzkum z roku 2018 prováděný Centrem pro rodiny a projektem globálního výzkumu rodiny (Center for Family Engagement and Global Family Research Project), podle něhož děti dosahují ve škole lepších výsledků, pokud se jejich rodina zapojuje do činností jako je čtení, kladení promyšlených otázek a poskytování struktury, kterou děti potřebují k dokončování přiřazených úkolů.

„Australská výzkumná aliance pro děti a mládež“ (Australian Research Alliance for Children and Youth, dále jen ARACY) definuje zapojení rodičů a rodiny do učení jako jejich schopnost podporovat učení ve spolupráci se školami a také dosažené výsledky takovými interakcemi s dětmi, které budují pozitivní přístup k učení, sebedůvěru a rozvíjí u dětí subjektivní zdroje učení (Barker a Harris 2020, s. 12, vl. překl.). Tato definice zahrnuje tři klíčové dimenze zapojení rodičů a rodiny (Heather B. Weiss, Bouffard, Bridglall, a Gordon 2009; Pushor 2007; cit. dle Barkerové a Harrisové 2020, s. 12, vl. překl.):

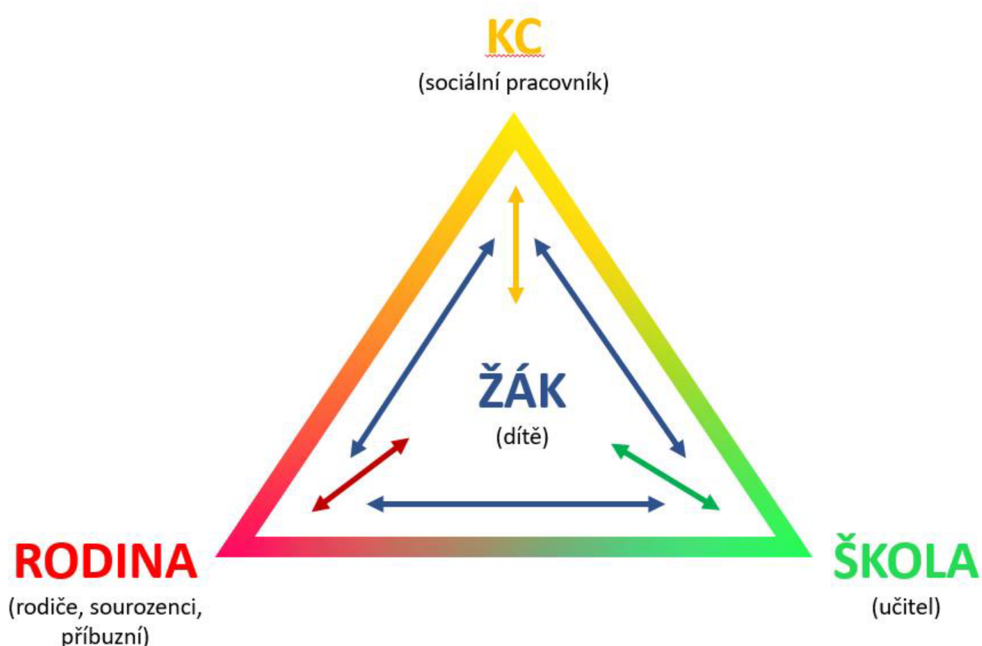
- sdílení zodpovědnosti za vzdělávání a učení se mezi rodinami a školami,
- plynulost (kontinuitu) zapojení od narození do mladší dospělosti,
- aktivity napříč kontexty (domov, škola, komunita).

Zapojení rodiny do výuky Baker a Harris (2020, s. 12, vl. překl.) ilustrují jako trojúhelník (viz obr. 1), jehož jednotlivé vrcholy tvoří student, rodina a škola. Každá ze stran potřebuje silný vztah s ostatními dvěma stranami, které spolupracují na podpoře dítěte nebo mladého člověka.



Obrázek 1 The Engagement Triangle. Zdroj: Baker a Harris 2020.

Tento přístup však nepočítá se zapojením sociálního pracovníka KC, a proto jsem pro svůj metodický dokument tento trojúhelník aktérů a vztahů mezi nimi na základě inspirace od Šotoly a kolektivu autorů (2012, s. 83) upravila (viz obr. 2). V tomto svém konceptu jsem žáka umístila doprostřed trojúhelníku, protože celý proces vzdělávání se de facto „točí okolo něj“. Do uvolněného vrcholu jsem dosadila KC, jakožto velmi důležitého stakeholdera v kontextu osady Roškovce. Nápis KC i vrchol trojúhelníku u tohoto nápisu je úmyslně žlutý – tato barva symbolizuje postradatelnost tohoto aktéra v dobře fungujícím prostředí, kde rodina i škola nepotřebují žádnou podporu ze strany sociálních služeb. Nápis škola i příslušný vrchol trojúhelníku jsou zelenou barvou, která symbolizuje nezastupitelnost role školy při vzdělávání dětí (v Roškovcích jsem se nesetkala s domácím vzděláváním). Červená barva nápisu rodina a jeho vrcholu poukazuje na důležitost podpory ze strany rodiny při vzdělávání a velké nebezpečí v případě absence této podpory. Šipky spojující vrcholy trojúhelníku se středem mají rovněž symbolické barvy. Žák ve středu trojúhelníku a šipky spojující vrcholy jsou modrou barvou, která má v mém pojetí neutrální význam, protože jak přístup žáka, tak i vztahy mezi jednotlivými stakeholdery mohou být velmi různé a odvíjejí se od osobnosti žáka, jeho rodičů, daného učitele a konkrétního sociálního pracovníka KC.



Obrázek 2 Trojúhelník vztahů mezi stakeholdery (aktéry). Vlastní zpracování (Petrůjová Martina 2023).

Baker a Harris (2020, s. 13-20, vl. překl.) se cíleně zaměřují na činnost rodičů a rodin, které usnadňují učení, a na partnerství mezi rodiči (rodinou) a školou. Rozlišují zapojení rodičů do školního vzdělávání, které často iniciuje škola (např. prostřednictvím účasti

na rodičovských schůzkách, dobrovolnou prací ve třídě, získáváním finančních prostředků pro školu, účastí ve vedení školy apod.), a zapojení rodičů do procesu učení svých dětí, což má podle autorek prokazatelně největší dopad v oblasti prospěchu a blahobytu. Přístup a výchova rodičů mají na učení a vývoj malých dětí údajně nejsilnější vliv a tento vliv je i ve starším věku stále ještě výrazný. Řada výzkumů potvrzuje, že rodiny hrají významnou roli v tom, co a jak se děti učí, a míra a způsob zapojení rodiny do učení je tak jedním z nejsilnějších prediktorů vývoje dětí, jejich výsledků ve vzdělávání a úspěchu ve škole i v životě.

Mladší školní věk (8-11 let) je podle zmíněných autorek (Baker a Harris 2020, s. 17, vl. překl.) kritickým obdobím pro růst mozku. Přibližně do devíti let jsou sice všechny „stavební kameny“ mozku hotové, ale pak dochází k dalšímu intenzivnímu budování spojení, které vytváří základy pro přechod od konkrétního k abstraktnímu myšlení a počátky aktivního sledování a regulace vlastních myšlenkových procesů. V tomto období růstu mozku se u dítěte začínají rozvíjet schopnosti umožňující např. řešit problémy, kriticky myslet, deduktivně uvažovat, plánovat a zobecňovat. Podle autorek Baker a Harris (2020, s. 17) ve věku od začátku navštěvování MŠ do cca 2. třídy ZŠ má zapojení rodiny klíčovou roli při podpoře svého dítě v učení skrze níže jmenované konkrétní způsoby:

- **komunikace s učitelem dítěte,**
- podpora čtenářské a matematické gramotnosti,
- diskuse o škole,
- strukturované rutiny,
- zapojení do školní komunity,
- podpora učení doma,
- budování zájmů mimo školu,
- používání počítačů ke zlepšení vzdělávání.

S konkrétním příkladem nejlépe „fungující“ podpory ze strany rodičů, s nímž jsem se při praxi v Roškovicích setkala, je rodina, v níž se rodiče skutečně snaží podpořit vzdělávání svého syna, jak jim to jen umožňuje jejich situace. Jelikož si uvědomili, že kvalita školy v osadě je velmi nízká, zapsali svého potomka do školy ve Spišském Hrhově a každý den mu platí cestování autobusem. Rovněž ho s domácími úlohami posílají do KC, aby si je tam mohl s asistencí pracovníků udělat. Jednou za čas s ním dokonce přijde i maminka, což je v osadě bohužel zatím velmi vzácný příklad projevu podpory a zájmu rodičů o vzdělávání jejich dítěte (toto byla jediná maminka v celé osadě, která se snažila svému dítěti alespoň asistovat při dělení domácích úkolů v KC, na kterou jsem při své téměř tříměsíční praxi narazila). Tito rodiče dokonce podporují syna v budování zájmů mimo školu a doprovází ho při dojíždění do ZUŠ v sousední obci na hodiny zobcové flétny. Nepodařilo se mi zjistit, jestli tito konkrétní rodiče

komunikovali s učitelem dítěte, zda s ním v prostředí domova diskutovali o škole, vytvořili mu strukturovanou rutinu a podporovali ho nejen v docházení do KC, ale i v učení doma. Nicméně z příkladů, které jsem uvedla, ho alespoň v nějaké míře podporovali třemi z těchto zmíněnými způsoby (podpora čtenářské a matematické gramotnosti, zapojení do školní komunity a budování zájmů mimo školu).

Nejčastější situace rodin v osadě Roškovce, s níž jsem se setkala na praxi, je taková, že většina rodin nepodporuje své děti žádným způsobem – s výjimkou podpory „zapojení do školní komunity“ (zredukujeme-li tento způsob podpory na pravidelnou docházku dětí do školy), u níž však motivace často souvisí s obavami z možných problémů plynoucích z přílišných absencí dítěte ve výuce). Z mé zkušenosti žádná rodina přímo nepodporuje učení a děláni školních úkolů doma. Projevem alespoň nějaké podpory je u některých rodin/rodičů skutečnost, že dítě po obědě aspoň pošlou do komunitního centra. Dítě jako osoba má však taky svoji vůli a pokud se mu do komunitního centra jít z nějakého důvodu nechce, ani rodič, ani učitel a ani pracovník KC s ním nepohnou...

Podle slov učitelky a asistenta z pobočky ZŠ v osadě (viz kapitola 2.1 Terénní průzkum) je komunikace mezi rodičem a učitelem dítěte velmi vzácná (z rodičů 18 dětí ve třídě se o vzdělávání svého dítěte zajímala podle jejich slov pouze jedna maminka). Tento druh podpory vnímám ve své metodice jako velmi klíčový. V kontextu osady Roškovce má pro mladší děti komunitní centrum klíčovou nenahraditelnou roli hned v několika bodech podpory jejich vzdělávání. Téměř žádná rodina dětí z osady, které navštěvují KC, nemá doma počítač (ač všichni mladí dospělí i některé dospívající děti už mají dotykové mobily). KC má k dispozici dva počítače a momentálně probíhá projekt Digitálních dovedností, v rámci něhož každý čtvrtek po obědě přijíždí určitá zaměstnankyně Človeka v ohrožení do KC, která výuku práce na PC vede. Kroužek je však určen spíše pro starší děti (od 3. třídy ZŠ). V případě rodin a rodičů, kteří téměř vůbec nepodporují své dítě v učení, může být pracovník KC onou důležitou osobou, v níž dítě najde podporu. Jak však v terénním průzkumu (podkapitola 2.1) zdůrazňuje Momot (metodik kariérního poradenství Človeka v ohrožení), KC by nemělo suplovat ani roli školy ani roli rodičů. Je tedy potřeba neustále usilovat o zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jejich dětí.

Baker a Harris (2020, s. 18, vl. překl.) pro věkovou skupinu dětí, které navštěvují 3. až 6. ročník ZŠ, definují následující způsoby podpory ze strany rodičů:

- projevování zájmu o školu,
- umožnění dětem vést svůj proces učení,
- budování odpovědnosti a samostatnosti,
- podpora učení,
- podpora učení mimo školu,

- používání počítačů ke zlepšení vzdělávání.

Až na poslední zmíněný způsob podpory a zapojení rodičů do procesu vzdělávání dětí se seznamy způsobů na základě věku dítěte liší. Jak bylo výše zmíněno, podporu skrze používání PC za účelem lepšího vzdělávání poskytuje v osadě svým kroužkem Digitálních dovedností KC. Bohužel toto není jediná z výše uvedených odrážek, v níž KC v praxi zastupuje rodiče dětí. Během praxe jsem se nesetkala s jedinými rodiči, kteří by projevovali zájem o školu, kladli důraz na důležitost vzdělání a podporovali alespoň nějakým způsobem samostatné vzdělávání svých dětí mimo školu či KC. Jediný zájem jedněch konkrétních rodičů související se školou byla finanční výše stipendia, které jejich dítě na základě docházky získalo.

8 Limity dosavadního řešení a účel metodického dokumentu

Odborníci z různých oblastí i různých názorových proudů se podle Šotoly a kolektivu autorů (2012, s. 77) většinou shodují, že účinná spolupráce vzdělávací a sociální sféry může sehrát pozitivní roli v překonávání vstupního handicapu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Sociální oblastí tito autoři myslí jak orgány sociálně-právní ochrany, tak sociální služby (zvláště sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a nízkoprahová zařízení pro děti a mládež) a služby navazující (individuální či skupinové doučování), poskytované převážně nestátními neziskovými organizacemi, často přímo v sociálně vyloučené lokalitě. Na kulatých stolech organizovaných Člověkem v tísní se většinou současná podoba spolupráce sociálních služeb a vzdělávacích institucí ukázala jako ne příliš ideální. Podle přímé výpovědi účastníka kulatého stolu chybí zřetelnější vymezení oblasti a cílů spolupráce s nestátními neziskovými organizacemi a vzájemná komunikace bývá nezřídka problematická. (Šotola et al. 2012, s. 77)

V čase mé praxe (září–listopad 2022) neexistovala téměř žádná spolupráce mezi KC v Roškovicích a základními školami, které děti z osady navštěvují. Garantka KC Kellnerová se v rozhovoru zmínila, že jediná spolupráce KC se ZŠ, kterou za dobu svého několikarokového působení pamatuje, se odehrávala za pandemie COVID-19, kdy byly školy zavřené z důvodu opatření nouzového stavu. Jelikož naprostá většina dětí neměla doma podmínky potřebné k průběhu distanční výuky, učitelé požádali pracovníky KC o spolupráci s rozdáváním a sbíráním pracovních listů, které měly aspoň nějakým způsobem nahradit prezenční výuku ve škole. Tato spolupráce však víceméně skončila spolu s nouzovým stavem. Během praxe jsem se setkala pouze jednou s tímto způsobem spolupráce, kdy učitelka ZŠ byla COVID pozitivní a v rámci týdenní karantény poslala pracovníkům KC pracovní listy se žádostí o pomoc s rozdáním a asistencí při jejich vyplňování.

Další a zároveň moje poslední zkušenost spolupráce KC a ZŠ proběhla hned v prvním školním týdnu v září 2022, kdy pracovník KC zašel za učitelkami prvního ročníku ZŠ nacházející se přímo v Roškovicích, informoval je o službách KC a nabídl jim spolupráci. Jediným výsledkem tohoto činu bylo, že učitelky pracovníkovi KC na vyptání poskytly seznam dětí navštěvujících první ročník. Žádná další spolupráce se během mé praxe nekonala. Příčiny tohoto stavu lze spatřit v bariérách na straně školy, neziskové organizace i rodičů.

Šotola a kolektiv autorů (2012, s. 78) mezi překážky funkční spolupráce neziskové organizace se školou v českém kontextu řadí:

- neochotu a nezájem školy spolupracovat s neziskovým sektorem (bagatelizace problému a nedůvěra vůči sociálním pracovníkům),

- nesprávné nastavení spolupráce ze strany školy (vnímání sociálního pracovníka jako „poslíčka“, jehož náplní práce je pomáhat s dílčími aktuálními nedostatky zvláště v domácí přípravě žáků, a ne jako rovnocenného partnera) a
- nerealistická očekávání od sociálních pracovníků neziskových organizací (očekávání „záračných“ radikálních změn v postojích rodičů i žáků ke vzdělávání a neznalost kontextu poskytování sociálních služeb a dopadů sociálního vyloučení).

Během praxe jsem se setkala se všemi těmito překážkami. Jak již bylo řečeno ve zjištěných terénního průzkumu (viz podkapitola 2.1), učitelka a asistent, s nimiž jsem vedla rozhovor, organizovanou spolupráci s KC nepovažují za potřebnou a pouze zmínili, že by podle nich smysl měla možná tak v prvním ročníku. Tento současný postoj učitelů, který nepovažuje spolupráci s KC za nutnou, je pro spolupráci velkou překážkou. Přitom Bořkovicová a kolektiv autorů (2013, s. 124) považují navázání kontaktu mezi školou a sociálními pracovníky v terénu za pro školu nanejvýš přínosné zejména za účelem podpory sociálně znevýhodněného žáka, protože terénní pracovníci tyto děti často znají v jejich domácím prostředí nebo z různých mimoškolních a volnočasových aktivit a mohou pomoci nejen s propojením světa školy a domácnosti, ale i při komplikované komunikaci s rodiči.

Druhou zmíněnou bariéru jsem pozorovala při výše zmíněné situaci karantény učitelky ZŠ, kdy KC pouze dostalo instrukce, co a jak je potřeba udělat, bez možnosti vyjádření nápadů, jak by „náhradní výuka“ mohla být pro děti realizována co nejprínosněji.

Poslední ze zmíněných bariér byla v malé míře téměř každodenní chléb KC. Učitelé ZŠ ve Spišském Hrhově, kam dojíždějí některé děti z osady, dávají svým žákům jak povinné domácí úkoly, tak i dobrovolné domácí úlohy, které jsou příležitostí získat jedničku. Učitelé ZŠ přitom automaticky očekávají, že KC dětem v případě potřeby bude asistovat při plnění těchto úkolů. KC však nemá vždy dostatečnou kapacitu pro pomoc s vypracováním těchto úkolů a během mé praxe se často opakovala situace, kdy se pracovníci KC věnovali psaní domácích úkolů několika dětem navštěvujících ZŠ ve Spišském Hrhově na úkor početnější skupiny dětí navštěvujících ZŠ přímo v osadě, které od učitelů nikdy domácí úkoly nedostávaly. Podle výpovědi jednoho z chlapců (z 5. třídy ZŠ Spišský Hrhov) jim paní učitelka matematiky dává dobrovolné domácí úkoly, které dělat nemusí, ale pokud je bez chyb splní, dostanou jedničku. Nápad paní učitelky je sice z hlediska motivace dětí k učení dobrý, v KC však vytváří mezi dětmi rozdíly (těm, kteří potřebují pomoc s domácími úlohami, věnují pracovníci KC často více času a individuálního přístupu než ostatním).

Dalším problémem je, že pracovníci KC nemají přístup k rozvrhům dětí dojíždějících do školy ve Spišském Hrhově. Plnění domácích úkolů je pro KC prioritou,

protože je to jeden z mála hmatatelných výsledků vzdělávacích aktivit, který mohou ocenit i učitelé. V důsledku neznalosti rozvrhů žáků ZŠ Spišského Hrhova však nelze přesně naplánovat časový plán jednotlivých dní v týdnu. Samozřejmě pracovník si nikdy nemůže být jistý, kdy děti s úlohami do KC přijdou či zda vůbec přijdou. Nicméně pokud by měl informaci, zda děti dostaly nějaký úkol, může přizpůsobit odpolední program pro ostatní děti, které domácí úkoly nemají a pro něž je KC jediným místem, kde mohou smysluplně trávit svůj volný čas.

Na problém absence spolupráce KC a učitelů jsem narazila i při pomoci se psaním domácích úkolů. Na vlastní kůži jsem zažila, že pracovník KC při této aktivitě musí vkládat důvěru do slov dětí, protože nemá jak jinak zjistit, co (které cvičení, stranu) mají děti za domácí úkol. Na jedné straně se díky tomu děti učí zodpovědnosti (je v jejich zájmu, aby si zapamatovaly/zapsaly, co je za domácí úkol, protože jinak jim hrozí pětka či poznámka), na druhé straně mohou děti z různých důvodů důvěru pracovníka KC zneužít. Uveďme jeden příklad za všechny.

Do KC přišel ve středu v čase psaní domácích úloh chlapec navštěvující 5. třídu ZŠ ve Spišském Hrhově. Měl několik cvičení ze slovenského jazyka, přírodopisu a matematiky. Většinu úkolů si s mou pomocí stihl vyplnit v KC, o zbytku prohlásil, že je udělá doma. Na další den přišel zase a měl enormní počet úloh do matematiky (asi 3 strany A4 s mnoha časově náročnými cvičeními), u nichž bylo zarážející, že přesně navazovaly na cvičení, která jsme spolu vyplňovali předešlého dne. Na otázku, co dělali ve škole, že nemá od včerejška vyplněno žádné další cvičení, odpověděl velmi vyhybavě bez udání důvodu. Na základě této zkušenosti jsem pojala podezření, že ve výuce nic neudělal, protože věděl, že to spolu doplníme odpoledne v KC. Ať už byly příčiny jeho chování jakékoli, jsem si jistá, že neměl zlý úmysl. Nenapadlo ho však, že mne staví před dilema zda:

- a) mu věnovat drahocenný čas a poctivě s ním projít všechna cvičení,
- b) nebo s ním udělat část cvičení, a pak ho poslat domů, abych se mohla věnovat dalším dětem,
- c) nebo ho konfrontovat se svou domněnkou, že mi lže, a poslat ho „za trest“ domů.

Kdybych měla po ruce informaci, co přesně dostal za domácí úkol, nemusela bych toto dilema vůbec řešit. Jsem přesvědčena, že pro zkvalitnění služeb je spolupráce KC a ZŠ nutná.

Jak vyplynulo z výše popsané události, i nezisková organizace poskytující sociální služby má na své straně překážky spolupráce se školami. Šotola a kolektiv autorů (2012, s. 79) mezi ně řadí:

- omezenou kapacitu služeb,
- časovou náročnost spolupráce (v případě docházení do škol),

- dobrovolnost a anonymitu sociálních služeb a
- poskytování služeb pouze na základě zakázky klienta.

Jak již bylo popsáno, KC Roškovce se potýká především s první zmíněnou překážkou. Časová zátěž spolupráce je dle mého pozorování překážkou spíše pro učitele než pro pracovníky KC. Na rozdíl od českého nízkoprahového centra pro děti a mládež, v němž je zvýšený důraz na anonymitu klientů, komunitní centra nejsou slovenskou legislativou nijak omezena (co se týče anonymity klientů).

Konkrétní podobu a cíle vzájemné spolupráce klienta a sociálního pracovníka určuje dojednaná zakázka. Jednání sociálního pracovníka včetně potenciální spolupráce se školou tedy musí vycházet ze zadání klienta služby a následné vzájemné dohody. Sociální pracovník nemůže klienta ke spolupráci se školou nutit proti jeho vůli. (Šotola et al. 2012, s. 79)

Pro sociální pracovníky KC může být také limitem skutečnost, že k přístupu do pedagogické dokumentace potřebují písemné povolení od rodičů, které nemusí být vždy snadné sehnat; zde už však přecházíme k bariérám spolupráce, které kladou rodiče.

Rodina a rodinné prostředí ovlivňují své potomky i při vzdělávacím procesu. Bořkovcová a kolektiv autorů (2013, s. 8) vysvětlují, že příčinami nedostatečné rodičovské podpory při vzdělávání dětí mohou být mimo jiné odlišná vzdělanostní historie (nedostatek kompetencí a znalostí) a s ní související omezené možnosti podpory dítěte, socioekonomická situace rodiny či nedůvěra k institucím většinové společnosti způsobená hořkými diskriminačními zkušenostmi. Dítě je ovlivněno nejen mírou spolupráce rodiny se školou a podpory ve školní přípravě, ale i obyčejnými skutečnostmi jako jsou míra uspokojení základních potřeb (dostatek spánku, jídla), materiální zabezpečení (školní pomůcky) a harmonie vztahů v rodině (Bořkovcová et al. 2013, s. 14). Limity týkající se absence zapojení (participace) rodičů z Roškovců při vzdělávání jejich dětí jsou popsány v předešlé kapitole (podkapitola 7.1).

KC Roškovce je sice otevřeno spolupráci s rodiči, ale v průběhu své praxe jsem se neseťkala s žádnou situací, v níž by pracovníci aktivně usilovali o zapojení rodičů do vzdělávacího procesu jejich ratolestí.

Toto je popis současné situace, kterou jsem zažila v průběhu své praxe. Shrňme-li toto moje pozorování do jedné věty, bude vypadat takto: **v osadě Roškovce v současnosti neexistuje žádná systematicky organizovaná spolupráce mezi pracovníky KC, rodiči a učiteli ZŠ navštěvovaných dětmi z osady.** V důsledku tohoto stavu může KC podporovat vzdělávání dětí jen v omezené míře, protože nemá nikde ukotveny postupy a metody, kterými by mohlo nastavit spolupráci s pedagogy ZŠ a přispět k empowermentu (zmocnění) rodičů dětí a jejich zapojení do procesu vzdělávání.

V metodikách určených pro česká nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (dále NZDM) není spolupráce s rodiči vůbec vzpomínána, protože klienty služby jsou podle § 62 českého Zákona o sociálních službách (108/2006 Sb.) pouze děti, čímž je jakákoli přímá spolupráce s rodiči jednoznačně nerealizovatelná. Slovenské nízkoprahové služby pro děti a rodinu na rozdíl od českých NZDM oproti tomu neslouží jen dětem, ale i jejich rodinám (448/2008 Z. z. o sociálních službách, § 28). Ani v metodických dokumentech určených pro NSDR dostupných na stránkách slovenského MPSVR jsem však nenašla žádné konkrétnější vymezení spolupráce mezi sociálními pracovníky, učiteli ZŠ a rodiči/rodinou.

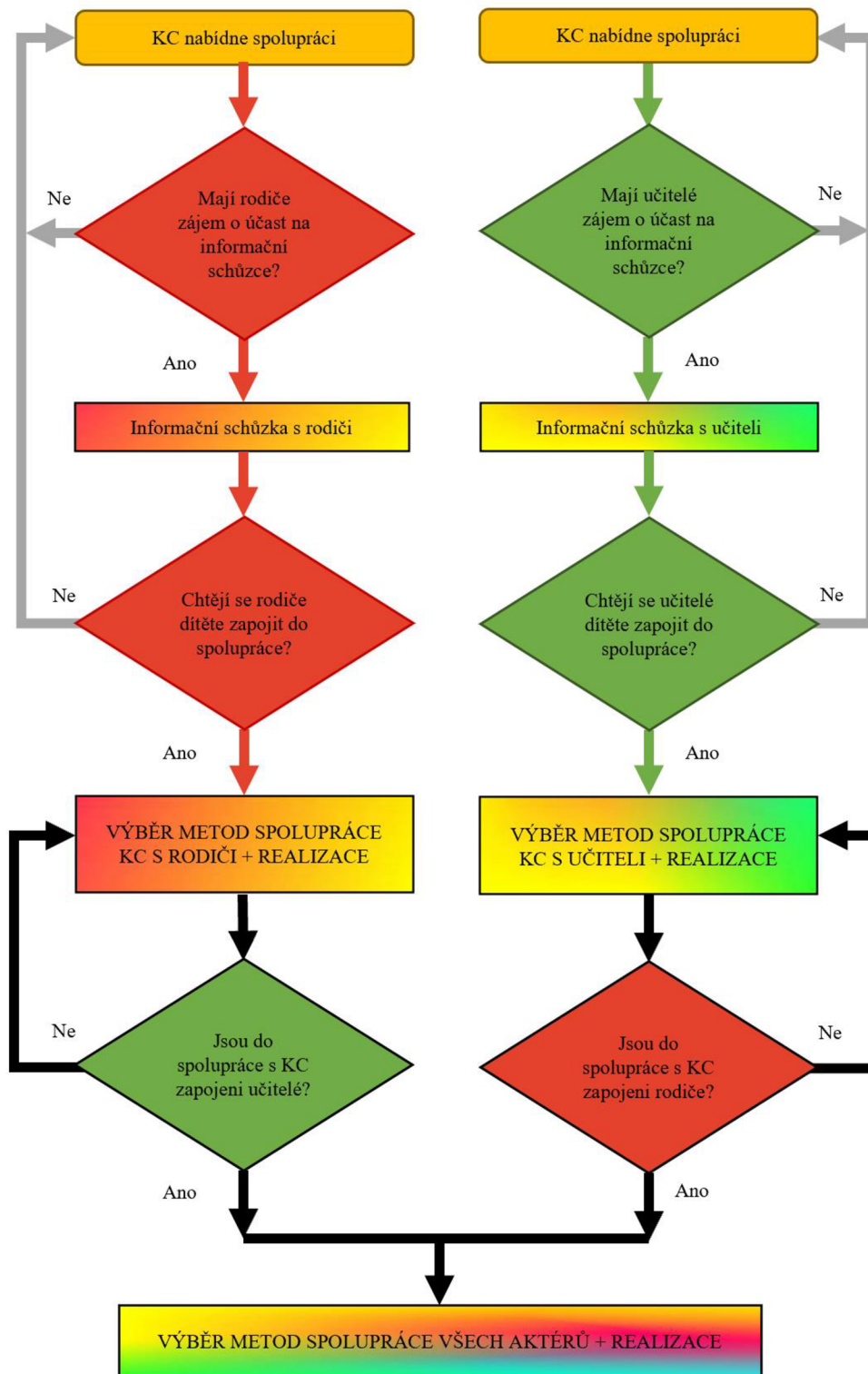
V dostupných českých a slovenských metodikách určených pro komunitní centra jsem se nesečkala s konkrétními příklady a způsoby spolupráce KC se ZŠ či s rodiči a celkově musím zhodnotit, že dostupné metodiky byly příliš obecné a dostatečně neodpovídají na potřeby konkrétní osady. Jak píše Vančíková a kolektiv (2017, s. 92), neexistují všeobecné řešení různých problémů rozmanitých romských komunit.

Na základě těchto limitů dosavadního řešení vzdělávání romských dětí z osady Roškovce vnímám potřebnost metodického dokumentu, který navrhne způsoby a možnosti spolupráce stakeholderů zapojených do vzdělávání dětí s ohledem na kontext této konkrétní romské osady.

Cílem metodického dokumentu by měla být **specifikace konkrétních možností a způsobů nastavení spolupráce mezi třemi zmíněnými aktéry zapojenými do vzdělávacího procesu dětí z Roškoviců (ZŠ, KC a rodiče/rodina)**. Použití tohoto metodického dokumentu zlepší vzdělávací podmínky dětí z této osady a má potenciál zmobilizovat a zapojit do procesu vzdělávání dětí jejich rodiče, kteří se doposud do tohoto procesu až na výjimky vůbec nezapojují. Metodika by také měla nepřímo budovat lepší vnímání hodnoty vzdělání u romské komunity žijící v Roškovicích.

9 Navrhované metody a postupy

Pro účely tohoto dokumentu jsem vytvořila vývojový diagram znázorňující postup sociálních pracovníků KC při realizaci této metodiky.



Obrázek 3 Vývojový diagram realizace metodiky. Vlastní zpracování (Petrůjová Martina 2023).

Proces realizace začíná nabídnutím spolupráce. Pracovníci KC v této prvotní fázi musí oslovit rodiče a učitele dítěte, které pravidelně využívá služeb KC a při rozhovoru projeví zájem pokračovat v navštěvování vzdělávacích aktivit organizovaných pracovníky KC. (Pravidelným využíváním služeb je pro účely této metodiky myšlena účast na aktivitách KC minimálně dvakrát týdně po dobu alespoň tří týdnů.)

Nabídnutí spolupráce rodičům a učitelům se bude mírně lišit. Přizvání **rodičů** ke spolupráci by mělo ideálně probíhat osobně v terénu. KC Roškovce zaměstnává asistenta, který pochází přímo z osady a v současnosti v ní i bydlí, tudíž pro něj není problémem zjistit, kde bývají rodiče daného dítěte. Nabídka spolupráce by mohla probíhat například podle této struktury:

1. pozdrav a představení se (je-li to potřebné),
2. informování o docházce jejich dítěte do KC (objasnění příčiny návštěvy),
3. nabídka informační schůzky a nastínění jejího průběhu (objasnění účelu návštěvy),
4. otázka, zda mají rodiče zájem o účast na informační schůzce:
 - a. v případě zájmu rodiče domluva informační schůzky (místo, čas),
 - b. v případě nezájmu rodiče zjišťování příčin.

Sociální pracovník by neměl žádným způsobem nutit rodiče ke spolupráci, zároveň by se ale měl snažit nastínit účel schůzky jako dostatečně důležitý, aby vzbudil zájem rodičů. Při realizaci bodu 3 je potřeba sdělit rodičům, že se bude jednat o schůzku dlouhou cca 20-30 minut, v rámci níž jim bude nabídnuta možnost zapojení se do vzdělávacího procesu jejich dítěte/děti a ve stručnosti jim budou představeny možné metody jejich spolupráce s KC. Výsledkem informační schůzky je rozhodnutí, zda se rodiče chtějí zapojit do spolupráce s KC nebo ne (viz vývojový diagram na obrázku 3).

Nezájem rodičů o účast na informační schůzce musí sociální pracovník respektovat, je ovšem vhodné a potřebné zjistit příčiny tohoto nezájmu, a pokud je v možnostech sociálního pracovníka jejich ovlivnění, měl by rodičům co nejdříve po vytvoření vhodnějších podmínek znovu nabídnout účast na informační schůzce. Příkladem může být například situace, kdy příčinou nezájmu o účast na informační schůzce je skutečnost, že maminka dítěte, které pravidelně navštěvuje vzdělávací aktivity KC, musí hlídat jeho mladší sourozence. Pokud se sociálnímu pracovníkovi podaří zabezpečit možnost hlídání těchto dětí, vytvoří tím příhodnější podmínky, na základě nichž může svou nabídku zopakovat.

Informační schůzka s rodiči by se v ideálním případě měla konat v prostorách KC v hodinu (v rámci pracovní doby KC), která bude vyhovovat co největšímu počtu rodičů, kteří projeví zájem o účast. Dovolí-li to vytíženost pracovníků KC, lze informačních schůzek uspořádat více. Pokud by některý rodič měl problém s místem konání informační schůzky, lze na základě rozhodnutí garantky KC zrealizovat

individuální informační schůzku přímo v obydlí rodiče. Garantka však musí uvážit, zda má KC pro takovou aktivitu navíc v dané chvíli kapacitu.

Probíhá-li informační schůzka v prostorách KC, musí pracovníci zajistit drobné občerstvení a nápoje. Rodiče by v ideálním případě měli přijít bez dětí, ovšem nejde-li to jinak, mohou s sebou vzít miminko do věku 3 let. Obsahem informační schůzky by mělo být:

- zdůraznění významu nezastupitelné role, kterou mají rodiče ve vzdělávání svých dětí,
- přizvání rodičů ke spoluúčasti na procesu vzdělávání dítěte,
- představení konkrétních aktivit a metod spolupráce,
- otázka „Chcete se do této spolupráce s KC zapojit?“

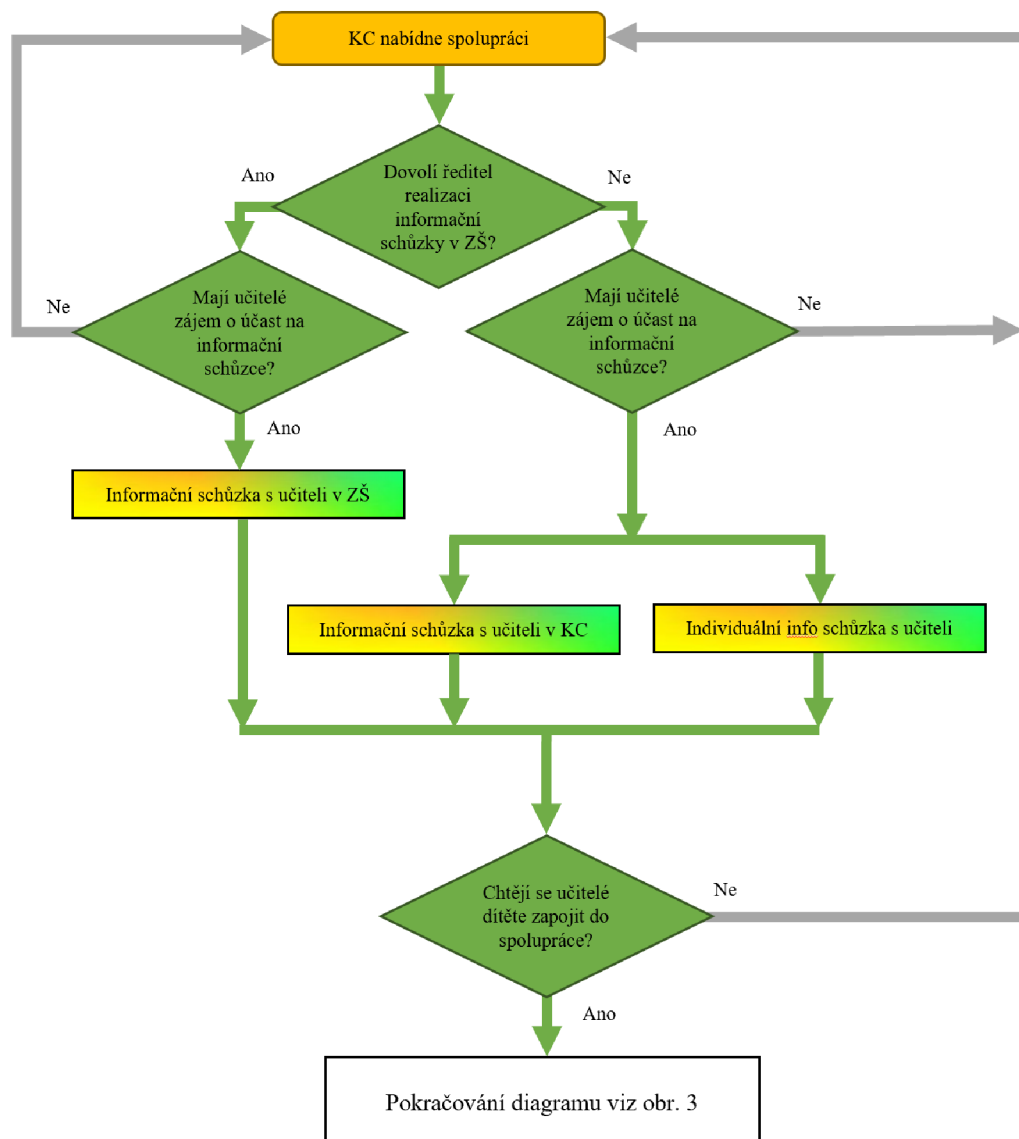
Na tuto otázku nemusí rodiče odpovídat hned, nicméně na základě svých zkušeností z praxe v Roškovicích si myslím, že by na rozmyšlenou neměli mít déle než týden, protože se nejedná o rozhodnutí, které by radikálně měnilo život. V případě, že rodič vyjádří nechuť zapojit se do spolupráce, je potřeba ho ujistit, že pokud by své rozhodnutí přehodnotil, může se ozvat pracovníkům KC, kteří zájem o spolupráci uvítají. Šedá barva šipek vývojového diagramu (obr. 3) znázorňuje časovou prodlevu, jejíž délka závisí na kapacitě a uvážení sociálních pracovníků KC. Na základě svého terénního průzkumu a poznatků z praxe se domnívám, že minimální prodleva před zopakováním nabídky spolupráce je 3 měsíce, vhodnější se mi však zdá spíše půlroční až roční prodleva. Nabídka je však rodičům otevřená stále.

V případě, že rodiče projeví zájem o spolupráci s KC, je dalším krokem domluvení podrobností prvního setkání rodiče/ů a sociálního pracovníka jako jsou datum, místo a čas (a pokud rodič dosud nevyužíval služby KC, musí být nejdříve zaregistrován jako klient služby). Náplní tohoto prvního setkání by mělo být nastavení spolupráce – tedy domluva, jak často se budou setkání konat, a výběr metod, pomocí nichž se rodiče zapojí do podpory vzdělávání svého dítěte.

Iniciace spolupráce s učitelem bude s mírnými odlišnostmi probíhat podle stejných principů. Na obrázku 4 je návrh zapojení ředitele do organizace informační schůzky. Pro učitele je totiž časově i logisticky nejvýhodnější konání informační schůzky přímo na jejich pracovišti. K tomu je však zapotřebí povolení ředitele ZŠ. Sociální pracovník KC by tedy měl ze všeho nejdříve kontaktovat ředitele ZŠ Spišský Hrhov (stačí telefonicky), zasvětit ho do situace a požádat ho o možnost zrealizování informační schůzky pro učitele na půdě školy (jak v ZŠ ve Spišském Hrhově, tak i v pobočce ZŠ v Roškovicích).

Ať už ředitel povolí konání schůzky ve škole nebo ne, následujícím krokem je kontaktování jednotlivých učitelů dětí pravidelně navštěvujících KC. Zatímco při nabízení spolupráce rodičům považují osobní rozhovor za nutný, počáteční komunikace

a pozvání na informační schůzku adresované pedagogovi dítěte mohou klidně proběhnout telefonicky, protože od učitelů se očekává kompetence vyřizování důležitých záležitostí i přes mobil. V ideálním případě by měl sociální pracovník oslovit učitele osobně, pokud to ovšem v dané situaci není z důvodu velkého pracovního vytížení možné, telefonát pro naše účely postačí.



Obrázek 4 Podrobnější vývojový diagram nabídky spolupráce učitelům.

Jak je zřejmé z diagramu (obr. 4), informační schůzka s pedagogy se může konat v závislosti na rozhodnutí ředitele a vůli učitele na různých místech. Pokud ředitel nepovolí konání informační schůzky v ZŠ, může sociální pracovník nabídnout učitelům jako místo schůzky KC v osadě, je však velice nepraktické, aby učitelé ze Spišského Hrhova jeli několik kilometrů do osady kvůli půlhodinové schůzce, proto má sociální

pracovník možnost zorganizovat podle požadavků konkrétního učitele individuální informační schůzku, která se může konat jak v obecních prostorách, tak i v neformálním prostředí. Rozhodnutí záleží na domluvě sociálního pracovníka s konkrétním učitelem.

Nabídka spolupráce by tedy mohla vypadat třeba takto:

1. pozdrav a představení se (je-li to potřebné),
2. informování o docházce dítěte z jejich třídy do KC (objasnění příčiny oslovení),
3. nabídka informační schůzky a nastínění jejího průběhu (objasnění účelu oslovení),
4. otázka, zda má učitel zájem o účast na informační schůzce:
 - a. v případě zájmu učitele domluva informační schůzky (místo, čas),
 - b. v případě nezájmu učitele zjišťování příčin.

Stejně jako u rodičů, i u učitelů je potřeba zjistit příčiny nezájmu, a je-li to vhodné, reagovat na ně.

Rovněž na informační schůzku s učitelem je záhodno zajistit drobné občerstvení a nápoje. Obsah schůzky s učitelem se od obsahu schůzky s rodinami liší docela výrazně:

- představení aktivit KC podporujících vzdělávání dětí z osady,
- představení konkrétních aktivit a metod spolupráce,
- otázka „Chcete se do této spolupráce s KC zapojit?“

Pokud učitel souhlasí, následuje domluva ohledně podoby spolupráce a výběr metod.

Stejně jako učitelé i rodiče mají v rámci principu participace (podílení se) a empowermentu (zmocnění) možnost rozhodnout se, kterou z nabídnutých metod chtějí využít.

9.1 Metody spolupráce KC s rodiči

Během studia různých českých, slovenských i zahraničních metodik a nápadů jsem narazila na velmi praktickou českou příručku „Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ?“ vydanou neziskovou organizací Člověk v tísni, která se sice zabývá možnostmi spolupráce rodičů a učitelů ZŠ, nicméně s menší úpravou jsou některé metody využitelné i v rámci spolupráce sociálních pracovníků a rodičů (či učitelů – viz následující podkapitola).

První metodou, která je užitečná a přenositelná do našeho kontextu, je poměrně jednoduchá metoda **Profil na jednu stránku** (Bořkovcová et al. 2013, s. 9). Cílem této metody je podle autorů výše zmíněné publikace heslovitě, ale podrobně sepsat na jednu stránku velikosti A4:

- silné stránky, dobré vlastnosti, zájmy a talenty dítěte (viz obr. 4 „Moje klady“),

- věci, osoby, předměty, činnosti, okolnosti a zvyky, které jsou pro dítě z jeho pohledu důležité + varování před situacemi, kterým je potřeba se vyhnout (viz obr. 4 „Je pro mne důležité“) a
- soubor konkrétních osvědčených a neosvědčených metod, informací a návodů, jak dítě při vzdělávání co nejvíce podpořit (viz obr. 4 „Pomůžeš mi, když“).



Martinka

Moje klady

- * Jsem přátelská
- * Jsem upřímná a bezelstná
- * Mám ráda lidi okolo sebe
- * Ráda pomáhám a chci pomáhat
- * Jsem přející, umím se rozdělit
- * Umím být veselá, ráda laškuji a dělám si legraci
- * Ráda si hraji, zúčastním se každé hry
- * Umím dát lidem najevo, že jsou pro mne důležité – obejmou, pohladím
- * Když je někdo smutný, upozorním na to ostatní, chci mu pomoci
- * Neumím být škodolibá, zlá ani zákeřná
- * Uznávám autority

Je pro mne důležité

- * Kamarádi, kteří mne berou mezi sebe a pomohou mi
- * K práci mne motivuje hra a kamarádský přístup
- * Pochvala a odměna!
- * Pravidelný rozvrh
- * Dělat to, co ostatní
- * Pokud mi něco nejde, nechci být nucená
- * Řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknou se
- * Vysvětlení. Musím vědět, proč po mně chceš to, co nechci já
- * Jsem nerada omezovaná a kritizovaná. Ubíjí mne to
- * Funguji lépe, když jsem odpočatá a zdravá
- * Potřebuji, aby okolí pochopilo, co chci říct (pít, jíst, jít na konkrétní místo, za konkrétní osobou, dělat určitou věc)
- * Moje pravidelné oblíbené činnosti – hipoterapie, cvičení v lyžáku, plavání
- * Dělat věci s mámou, s tátou, s babi, s dědou. Nebo jim pomáhat
- * Setkání s oblíbeným člověkem (přijde Míša, vyzvedne děda, půjdu k babi domů)
- * Pohádka v televizi, prohlížení knížek
- * Zvířata – kočky, psi, koně, králíci....
- * Zmrzlina, čokoláda, bonbony

Pomůžeš mi, když

- * Máš důvěru v moje schopnosti – věř mi!
- * Nasloucháš, přestože mi dobře nerozumíš. Ignorace mě frustruje. Pomůžeš mi, když skloníš svou hlavu k mému oblíčení, se zakloněnou hlavou nahoru se mi mluvíš hůř.
- * Mluvíš pomalu a zřetelně. Díváš se mi přitom do očí. Někdy potřebuji úkol zopakovat víckrát.
- * Ukážeš mi, co mám udělat. Lépe věci pochopím, když je vidím.
- * Jsi trpělivý. Počkej chvíli, než si rozmyslím, jak to mám udělat.
- * Střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, ale jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebaví, potřebuji změnu.
- * Uvědomuješ si, že abych se naučila něco nového, musím si to neustále opakovat. Učím se déle než ostatní děti.
- * Dopomůžeš při zapnutí knoflíku, přezky, zavázání tkaničky. Dáš mi víc času na přípravu či úklid mých věcí. Dopomůžeš nakrátet jídlo na talíři, dohlédneš při nalévání pití. Dohlédeš na hygienu na WC.
- * Počkáš na mne – bežím pomaleji než ostatní, hůř udržím rovnováhu třeba na schodech nebo z kopce dolů.
- * Připomeneš mi pravidelné činnosti. Dělán je ráda, ale mám špatnou paměť a nemusím si zrovna vzpomenout.
- * Necháš mne odpočinout.

Obrázek 5 Příklad profilu na jednu stránku – Martinka. Zdroj: Bořkocová a kolektiv autorů 2013.

Výhodami této metody pro rodiče jsou:

- pojmenování vlastností a zvláštností dítěte,
- vytvoření prostoru pro přemýšlení nad tím, co je pro dítě důležité,
- možnost nabídnout pracovníkům KC své zkušenosti a poznatky o tom, jak nejlépe podpořit jejich dítě,
- identifikace individuálních potřeb a situací, v nichž dítě potřebuje podporu rodiče/rodiny/KC při svém vzdělávání a
- identifikace konkrétních způsobů rodičovské podpory dítěte.

I pracovníkům KC nabízí tato metoda řadu výhod, mezi něž patří:

- možnost využití profilu jako podkladu při plánování činností KC a při stanovování cílů služeb pro konkrétní dítě (větší relevantnost a smysl cílů),
- nástroj, pomocí něhož může být vodítkem při reflexi rodičovské podpory vzdělávání dítěte.

Ke správnému odbornému používání metody Profil na jednu stránku je nutno seznámit se podrobně s principy a pravidly, které jsou sepsány v metodickém průvodci Profil na jednu stránku ve škole vydaného občanským sdružením Rytmus v roce 2012 (Metodický průvodce je také dostupný na tomto internetovém odkazu: https://zapojmevsechny.cz/user_files/rychly%20profil/Profil%20na%20jednu%20stranku%20-%20metodický%20průvodce.pdf). Hlavními riziky, která při použití této metody hrozí, jsou tedy neodbornost sociálních pracovníků a jejich nedostatečné samostudium této metody. Rizika jsou však nízká, protože metodický průvodce má jen 27 stran. (Bořkovicová a kolektiv autorů 2013, s. 12)

Další metodu jsem si pracovně pojmenovala **Povídání o škole**. Tato metoda není výsledkem žádného odborného bádání. Jedná se o cca 8 setkání (ideálně 1x za 2 týdny), jejichž cílem je jednoduše vytvořit rodičům a dětem prostor pro debatu o škole a rozvíjení zájmu rodiče o vzdělání dítěte. Projeví-li rodič zájem o tuto metodu, domluví si se sociálním pracovníkem setkání v odpoledních hodinách. Na toto setkání přijde rodič (nebo oba) i se svým dítětem, jehož podpora vzdělávání je cílem spolupráce s KC. Setkání je časově ohraničeno na 15 až 20 minut. Sociální pracovník pomocí 30 až 40 předem připravených otázek moderuje konverzaci mezi rodičem (nebo rodiči) a dítětem. Otázky směřující k dítěti se odvíjejí podle věku a pro dítě ve druhé až čtvrté třídě mohou vypadat následovně:

- Co jste dnes dělali ve škole? (Čo ste dnes robili v škole?)
- Pochválila dneska paní učitelka někoho? Za co? (Pochválila dnes pani učiteľka niekoho? Za čo?)
- Co tě ve škole baví nejvíce? (Čo Ťa v škole najviac baví?)
- Čím bys jednou chtěl/a být? (Čím by si chcel/a raz byť?)

- K čemu je chození do školy? (Na čo je dobre chodiť do školy?)
- Co se ti ve škole nelíbí? (Čo sa ti na škole nepáči?)
- apod.

Rodičů se většinou můžeme ptát na minulost, na jejich vzpomínky na školu apod. Je třeba si dát pozor, aby otázky pro rodiče chápalo i jejich přítomné dítě! Musí být co nejkonkrétnější a zároveň jednoduché a otevřené.

Několik prvních setkání bude pravděpodobně nejnáročnější na přípravu i realizaci. Pracovník KC usiluje o postupné zvyšování míry zapojení rodiče i dítěte do tvorby otázek a moderování diskuze. Postupem času by si rodič i dítě měli čím dál více osvojovat témata školy a vzdělávání i kompetenci klást otázky a odpovídat na ně.

Až sociální pracovník KC uzná za vhodné, může včlenit do rozhovoru menší hru. Otázky se napíší na lístečky, které se složí a v nádobě zamíchají. Každý z účastníků, který je na tahu, si z nádoby musí jednu otázku vytáhnout a zodpovědět ji. Jakmile odpověď dokončí, položí stejnou otázku osobě po levici, která ji musí zodpovědět a teprve potom je na tahu a smí si z nádoby vytáhnout vlastní otázku. Tato varianta však předpokládá, že rodiče a děti umí (nebo se alespoň učí) číst. Z praxe vím, že ne všichni rodiče umí dobře číst; v jejich případě doporučuji tuto hru podle potřeby upravit. (Například nahrát otázky jako zvukové záznamy, očíslovat je a na papírky, z nichž se losuje, napsat pouze číslo nahrávky.)

S touto metodou jsem se nesetkala nikde v odborné literatuře, a tudíž neexistují podložená data, která by zaručovala úspěšnost. Dalšími riziky mohou být málomluvnost rodičů i dětí, špatně zvolené otázky, neschopnost soustředit se apod.

Velmi potřebným ale náročným úkolem pracovníků KC je **zapojit rodiče do přípravy jejich dětí na vyučování** (psaní domácích úkol apod.) KC nemá dostatek pracovníků, kteří by mohli vykonávat individuální doučování a přípravu dětí na vyučování přímo v rodinách. Z tohoto důvodu tuto metodu spolupráce nerozvíjím.

Více metod z důvodu omezení rozsahu neuvádím. Při spolupráci s rodiči se však nabízí ještě jedno téma, a tím je přístup do systému Edupage používaného v ZŠ Spišský Hrhov, do něhož učitelé zaznamenávají průběh studia dítěte (známky, domácí úkoly, informace pro rodiče apod.) Většina rodičů doma nemá počítač, KC je proto ideálním místem, kde se skrze přístup na PC mohou dozvědět, jaké má jejich dítě studijní výsledky apod.

9.2 Metody spolupráce KC s učiteli

Aby sociální pracovník a učitel vůbec mohli komunikovat o vzdělávání konkrétního dítěte, musí mít oba písemný souhlas rodiče dítěte. Tuto podmínku klade zákon o ochraně osobních údajů a zákonem stanovená povinnost mlčenlivosti. Podle § 21

školského zákona mají právo na informace o průběhu a výsledcích svého vzdělávání pouze samotní žáci a jejich zákonní zástupci. Bez jejich souhlasu nemůže škola poskytovat sociálnímu pracovníkovi informace o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka. Stejně tak ani sociální pracovník nemůže škole bez písemného souhlasu rodiče sdělovat informace o průběhu doučování a vzdělávacích aktivit v KC. Návrh tohoto písemného souhlasu (inspirovaného návrhem Bořkovcové a kolektivu autorů) je v příloze. (Bořkovcová et al. 2013, s. 125)

Metoda **Profil na jednu stránku** je rozhodně využitelná i při spolupráci s učiteli. Učitelům podle Bořkovcové a kolektivu autorů (2013, s. 12) tato metoda umožňuje:

- pojmenovat silné stránky a zájmy žáků i oblastí, v nichž potřebují podporu,
- využít profil jako podkladu při plánování vzdělávání a při stanovování relevantnějších a smysluplnějších cílů pro konkrétní dítě,
- výměnu informací mezi pracovníky školy (např. při suplování),
- identifikovat individuální potřeby a situace, v nichž dítě ve výuce nejvíce potřebuje podporu učitele.

Výhody využití této metody při spolupráci s učiteli jsou pro pracovníky KC velmi podobné těm, které tato metoda nabízela při spolupráci s rodiči.

Bořkovcová a kolektiv autorů konstatují, že **odpolední skupinové doučování** je vynikajícím podpůrným nástrojem podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí zejména ve 3. až 6. třídě. V KC Roškovce je tento nástroj využíván, při jeho realizaci však chybí potřebná míra spolupráce s učiteli dětí (viz podkapitola 2.1 Terénní průzkum). Pokud probíhá doučování efektivně, může zlepšit přípravu dětí z hodiny na hodinu, omezit nevypracování domácích úkolů, celkově zvýšit motivaci dětí k učení a podpořit vznik návyků samostatné odpolední přípravy i u dětí, které k ní nejsou doma vedeny (Bořkovcová et al. 2013, s. 26). Podle zkušeností těchto autorů, je efektivita jmenované metody zaručena následujícími opatřeními:

- odpolední skupinové doučování probíhají alespoň dvakrát týdně (ideální osvědčená četnost je čtyřikrát týdně),
- trvá 60 minut,
- přiměřený počet dětí (podle autorů jsou to tři děti) na jednu doučující osobu.

V KC Roškovce, které tuto metodu již řadu let využívá, jsou opatření nastavená odlišně:

- odpolední skupinové doučování probíhá třikrát týdně (pondělí–pátek),
- trvá přibližně 45-90 minut,
- běžný počet dětí v KC na jednoho pracovníka je 5 až 10 (v ideální situaci jsou 2 pracovníci na 10 dětí).

Přestože takto nastavená opatření podle Bořkovcové a kolektivu rozhodně nejsou ideální, dle mých zkušeností z praxe v rámci možností fungují a nesou ovoce.

Tito autoři (Bořkovcová et al. 2013, s. 28) upozorňují, že učitelé dětí zapojených do skupinového doučování by měli komunikovat s doučovateli (v našem případě s pracovníky KC), protože jen oni mohou doučovatelům poskytnout informace, na co se zaměřit, a hodnotit, zda a v čem se dítě díky doučování zlepšuje. Doučovatel zase může učiteli poskytnout informace, zda se dítě doučování účastní a jak si vede. Díky tomuto propojení výuky a doučování bude dítě podle kolektivu autorů více motivované dobře pracovat na doučování. Jako příklady možných forem komunikace mezi učitelem a doučujícími jsou uvedeny zápisy v papírové třídní knize nebo v elektronické žákovské knížce dětí. Zápisy a hodnocení doučujících jsou důležitým podkladem pro komunikaci školy s rodiči. (Bořkovcová et al. 2013, s. 28-29)

Jak již bylo zmíněno v kapitole 8, v Roškovicích momentálně mezi pracovníky KC a učiteli ZŠ navštěvovaných dětmi z osady neexistuje žádná systematicky organizovaná spolupráce, což způsobuje řadu problematických situací. Klíčem k řešení je nastavení fungující spolupráce s učiteli. Na základě analýzy prostředí se domnívám, že metodu odpoledního skupinového doučování mohou učitelé podpořit následujícími **způsoby spolupráce**:

- poskytnutí, sdílení informací o probíraném učivu a domácích úlohách (telefonicky/ přes sociální sítě či sdílený dokument/ prostřednictvím umožnění přístupu do systému Edupage – elektronické žákovské knížky apod.),
- možnost telefonického spojení v odpoledních hodinách,
- společná setkání a reflexe studijních výsledků daného žáka (naživo/ telefonicky/ online).

Konkrétní způsob spolupráce už je závislý na domluvě sociálního pracovníka KC a daného učitele ZŠ.

9.3 Metody spolupráce KC, učitelů a rodičů

V případě, že se do spolupráce s KC zapojí jak rodiče, tak i učitelé konkrétního dítěte, můžeme (po domluvě s rodiči i učiteli) začít realizovat některou z níže uvedených metod spolupráce všech stakeholderů.

V případě zájmu obou aktérů, lze naplánovat společnou schůzku a realizovat metodu **Profil na jednu stránku**. Pokud někdo ze zúčastněných tento profil již vytvářel, není to na škodu, proces bude rychlejší. Účelem této metody je vzájemné obohacení se o pohledy lidí různých profesí, kteří se ale všichni podílejí nějakým způsobem na vzdělávání dítěte.

Bořkovcová a kolektiv autorů (2013, s. 94) ve své metodické příručce určené pro učitele, zmiňují metodu **společných třídních schůzek s rodiči a dětmi**. Podle nich se model schůzek učitel – rodič – žák na některých školách stává běžnou praxí. Tato metoda hodnocení výkonu dítěte ve škole, předávání informací a zpětné vazby mezi školou a rodiči je dle názoru těchto autorů velmi přínosný zejména pro sociálně znevýhodněné děti.

Pro potřeby našeho metodického dokumentu tento koncept pozměníme a zapojíme do něj pracovníka KC.

Cílem těchto speciálních třídních schůzek je zajistit bezpečné diskrétní prostředí bez „diváků“ založené na vzájemné důvěře, v němž lze citlivě a individuálně řešit problémy i sdělovat pochvaly. Během školního roku se většinou konají 4 rodičovské schůzky, a to vždy po uplynutí čtvrtletí. (Bořkovcová et al. 2013, s. 94-95)

Obsahem této „neklasické“ třídní schůzky, která může být vedena neformálně (s nabídkou kávy a drobného občerstvení), je podle Bořkovcové a kolektivu autorů (2013, s. 94-96):

1. vyzdvížení šikovnosti a úspěchů dítěte – dítě ukazuje své výrobky a výkresy z výtvarné výchovy (pro podporu jeho motivace ke vzdělávání je naprosto klíčová pochvala od rodičů i učitele),
2. podání detailní zpětné vazby k dosavadnímu výkonu dítěte (jak si dítě vede v jednotlivých dovednostech, jak pracuje v hodině, jak se dokáže soustředit a jak spolupracuje s ostatními, ne pouze jaké má známky),
3. zhodnocení čtvrtletních výsledků dítěte a popsání jednotlivých kroků, které je třeba provést k zabezpečení dostatečné a vhodné podpory dítěte v jeho vzdělávání,
4. předání informací o následujícím čtvrtletí, plánování další komunikace a spolupráce.

Zapojení sociálního pracovníka KC může mít za různých okolností jiné podoby. V případě potřeby může ke konání třídní schůzky poskytnout prostory KC. Svým příspěvkem může také obohatit zpětnou vazbu učitele na výkon dítěte, přispět k pochvalám na základě zkušeností s dítětem v KC a k diskuzi při plánování vhodné podpory vzdělávání dítěte a nastavování další spolupráce.

Pro hladký průběh schůzky je potřeba jasně nastavit pravidla a trvat na jejich dodržování. Učitel (i sociální pracovník KC) musí mít při vedení schůzky profesionální nadhled bez přílišných emocí, bez hodnocení a bez případného kárání rodičů. Musí zabránit vzniku konfliktů, protože by jen prohloubily odstup rodiny od školy. (Bořkovcová et al. 2013, s. 96-97)

10 Prediktivní analýza rizik a dopadů

Správné použití tohoto metodického dokumentu by mělo (prostřednictvím nastavení funkční spolupráce s učiteli ZŠ a většího zapojení rodičů do procesu vzdělávání jejich dětí) zlepšit vzdělávací podmínky dětí v osadě Roškovce. Ideální představa fungování metodiky je, že budou využívány všechny popsané metody.

Na základě analýzy prostředí, terénního průzkumu, rozhovorů s pracovníky KC mimo terénní průzkum a mých zkušeností z praxe v KC Roškovce, jsem schopna definovat při zavádění metodiky do praxe tato rizika hrozící ze strany komunity obývající Roškovce:

- odmítavý postoj,
- nedůvěra vůči sociálním pracovníkům a učitelům,
- kulturní střety a nedorozumění,
- nezájem a neúčast rodičů.

V datech získaných při terénním průzkumu byl nejčastěji zmiňovanou překážkou lidský faktor, tedy neochota učitelů či rodičů zapojit se do spolupráce. Toto riziko nelze nijak odstranit pouze zmenšit (např. uctivým chováním a vlídnou komunikací s členy romské komunity).

Rizika spojená s realizací jednotlivých metod jsou vypsána přímo v jejich popisu v kapitole 9. Velké riziko spatřuji v získávání písemného souhlasu rodičů se sdílením informací mezi pracovníky KC a učiteli ZŠ. Možná toto riziko vnímám jako příliš velké, nicméně jeho dopad je obrovský – bez písemného souhlasu rodiče není možné navázat spolupráci se školou za účelem podpory vzdělávání konkrétního žáka. V takovéto situaci zbývá pouze spolupráce KC a ZŠ na obecné úrovni (tedy učitel může sdílet pracovníkům KC, jaké učivo v dané třídě probírá a jaké dětem zadal úlohy).

Po rozhovorech s garantkou KC jsem si jistá, že KC je změnám a inovacím otevřeno. Rizikem na straně KC může být nízká kapacita zapříčiněná vysokou pracovní zátěží spojenou s ukončováním projektu, který financuje provoz KC.

Bořkovcová a kolektiv autorů (2013, s. 121) spatřují v instituci ZŠ potenciál přispět k vzestupné sociální mobilitě sociálně znevýhodněných dětí, pomoci jim s dosažením dobrého vzdělání a kompenzovat sociální znevýhodnění dítěte. Na naplnění takto náročného úkolu však podle zmíněných autorů základní škola sama nestačí, a proto potřebuje spolupracovat s rodiči a dalšími institucemi a nevládními organizacemi. Tato metodika se snaží přispět k tomuto cíli.

Nedělejme si však iluze o velikosti dopadů a změn, kterých bude díky této metodice dosaženo. Nejspíše nebudou nijak zvlášť ohromné. Nicméně při zlepšování životních podmínek sociálně vyloučených a znevýhodněných romských dětí z Roškovců, se počítá každá snaha. Reálnými dopady, které očekávám u rodičů, je

zplnomocnění a zvýšení míry jejich zapojení do vzdělávacího procesu jejich dětí, které povede k pomalé postupné změně vnímání hodnoty vzdělání.

U učitelů očekávám dopady v podobě lepšího pochopení souvislostí sociálního vyloučení (optikou sociálního pracovníka) a z toho vyplývajícího zlepšení pedagogického přístupu k sociálně vyloučeným a znevýhodněným dětem z Roškovců.

Na KC a jeho činnostech se dopady zavedení metodiky odrazí v rozšíření stávajících metod práce a zvýšení informovanosti ohledně aktuálně probíraného učiva a domácích úloh, které zvýší kvalitu doučování a přípravy na školní výuku.

11 Návrh realizace a evaluace pilotního ověření

Pilotní ověření umožňuje evaluaci efektivnosti navržené metodiky a identifikuje slabá místa, která je potřeba vylepšit. Na internetu je velmi mnoho příkladů, jak může pilotní ověření vypadat. Pro účely své bakalářské práce jsem podobu svého návrhu pilotního ověření konzultovala s umělou inteligencí (ChatGPT).

Pilotní ověření ještě neproběhlo, protože v KC Roškovce na jeho realizaci momentálně nejsou vhodné podmínky. KC je totiž zapojeno do realizace projektu „Komunitné služby v mestách a obciach s prítomnosťou marginalizovaných rómskych komunit – II. Fáza“, jehož hlavní aktivity mají být ukončeny 30. 6. 2023 (Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Národné projekty. Komunitné služby v mestách a obciach s prítomnosťou marginalizovaných rómskych komunit – II. Fáza [online]), což od pracovníků v současné době vyžaduje psaní závěrečných zpráv, evaluací apod. Při takto vysoké pracovní vytíženosti není možné pouštět se do realizace Pilotního ověření mého metodického dokumentu.

Pro potřeby této kapitoly nejprve vysvětlíme pojem **evaluace**. Milner, Myers, O'Byrne (2020 cit. dle Vojtíšek 2021 [online]) rozlišují mezi dvěma pojmy – „evaluation“ (závěrečné sumativní hodnocení celkové kvality, naplnění cílů a předem definovaných výsledkových kritérií) a „assessment“ (průběžné hodnocení sloužící ke zpětné vazbě a průběžným úpravám procesu). Podle Vojtíška je však pojem evaluace v českém prostředí relativně nadužíván a lze se s jeho použitím setkat jak ve smyslu assessmentu, tak ve smyslu evaluace. Pro potřeby mé práce budeme chápat evaluaci jako závěrečné hodnocení celkové kvality a naplnění cílů a kritérií.

Při sestavování návrhu pilotního ověření mé metodiky je prvním krokem stanovení cílů a účastníků pilotního ověření. Předmětem ověřování jsou metody popsané v kapitole 9, jejich realizace a výsledky. Mezi účastníky patří sociální pracovník KC, který bude mít zavádění metodiky do praxe na starosti, případně jeho kolegové, rodiče (při realizaci metody Povídání o škole i jejich děti) a učitelé ZŠ. Každou výše uvedenou metodu je potřeba ověřit v praxi. Cílem pilotního ověření je zjistit, zda daná metoda opravdu přispívá k budování spolupráce mezi účastníky a v jaké míře. Výchozím stavem je nulová spolupráce, v koncovém stavu by měla fungovat spolupráce jak s rodiči, tak s učiteli. Zlepšení stavu ověříme kvalitativními rozhovory s účastníky.

Samotné pilotní ověření metodiky bude realizováno pomocí tohoto akčního plánu:

1. Připomínkování metodiky od garantky KC a od jedné učitelky/učitele z pobočky ZŠ v Roškovcích a jedné učitelky/učitele ze ZŠ ve Spišském Hrhově (červen–červenec 2023).
2. Analýza dat z připomínkování a zavedení případných změn do metodického dokumentu (srpen 2023).

3. Obeznamení všech pracovníků KC zapojených do zavádění metod do praxe (první 2 týdny v září 2023).
4. Pilotní realizace metod (3. zářijový týden 2023 – konec února 2024).
5. Sběr dat k evaluaci pomocí kvalitativních rozhovorů s účastníky jednotlivých metod (březen 2024).
6. Analýza sesbíraných dat a konečná evaluace přínosů a nedostatků jednotlivých metod (duben 2024).
7. Úprava metod na základě evaluace (květen 2024).
8. Začlenění ověřených a upravených metod do běžné náplně práce KC (červen 2024).

Mezi otázky kvalitativního sběru dat mohou být například tyto:

- Jsou metody v dokumentu popsány jasně a srozumitelně?
- Nastavují metody správně spolupráci s aktéry zapojenými do vzdělávání dětí?
- Je spolupráce na základě použití těchto metod užitečná?
- Lze u dětí sledovat nějaké zlepšení vzdělávacích výsledků?
- Nastaly při uvádění metod do praxe nějaké potíže?

Závěr

Tato bakalářská práce odhalila analýzou dostupných zdrojů a informací (kapitola 2) potřebnost metodického dokumentu, který by nastavil fungující spolupráci mezi sociálním pracovníkem KC a pedagogem ZŠ. V osadě Roškovce je tato spolupráce při rozvoji vzdělání dětí klíčová. V dostupných zdrojích jsem však nenalezla metodický dokument, který by možnosti spolupráce popsal. Další kapitoly absolventské práce popisují kontext, pro nějž metodika vznikla (tedy teoretické ukotvení komunitní sociální práce, srovnání sociální politiky a legislativy SR a ČR a etické hledisko). Reakcí na tuto první část je metodický dokument navrhuující konkrétní metody spolupráce pracovníků KC s rodiči, s učiteli i s oběma aktéry. Práce je ukončena Návrhem realizace pilotního ověření, které by podle akčního plánu mělo být realizováno od září letošního roku.

Bibliografie

- AKARÇAY ULUTAŞ, D., D. USTABAŞI GÜNDÜZ, M. KIRLIOĞLU, 2022. Perceptions of Social Workers in the School Social Work Project: The Need for Multicultural Education . *Participatory Educational Research* [online]. **9**(5), s. 330-351 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z DOI: 10.17275/per.22.117.9.5
- BALÁŽ, L., BOBÁKOVÁ FILÁKOVSKÁ D., ČURILLOVÁ J., DRANGOVÁ I., GAŽOVIČOVÁ T., CHALACHANOVÁ A., CHOVAN S., JEDLIČKOVÁ P., KORBELOVÁ M., KOZUBÍK M., LIPTÁKOVÁ E., LUŽICA R., ŠOLCOVÁ J., ŠPOTÁKOVÁ M., TOKOVSKÁ M., B. VANĚK, 2022. *Metodický materiál desegregácie škôl pre zriaďovateľov a riaditeľov. Spolu v jednej lavici* [online]. Bratislava: MŠVVŠ SR [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/23399.pdf>
- BARKER, Barbara a Diana HARRIS, 2020. *Parent and Family Engagement: An Implementation Guide for School Communities* [online]. Canberra: ARACY [cit. 2023-04-26]. Dostupné z: <https://www.aracy.org.au/documents/item/647>
- BARTOŠ, Roman a Peter KULIFAJ, 2018. *Pomoc pri príprave na školské vyučovanie a sprevádzanie dieťaťa do a zo školského zariadenia* [online]. Implementačná agentúra MPSVR SR [cit. 2023-04-04]. ISBN: 978-80-89837-43-4. Dostupné z: https://www.npkiku.gov.sk/data/files/np_kiku/dokumenty/Metodiky%202018%20ISBN/Pomoc%20pri%20priprave%20na%20skolsku%20dochadzku%202018.pdf
- BDO Advisory s.r.o., 2019. *Zmapování mezigeneračních a komunitních center ve vybraných státech EU a v České republice a doporučení vhodných opatření v ČR* [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/372809/Zmapovana-mezigeneracnich-a-komunitnich-center.pdf/9d1c6131-837a-66db-672f-8d678079dc1e>
- BEŠENEYEI, Peter, 2020. Rómska misia. Päť prítomností vo vytypovaných dielach medzi Rómami, kde boli protagonistami alebo aktívne participovali saleziáni dona Bosca na Slovensku (1989–2019). In: *Rómska misia*. Prešov: Petra, n. o. ISBN 978-80-8099-150-0.
- BOŘKOVCOVÁ, M., M. BOŘKOVEC, J. GAJDOŠOVÁ, T. HABART, J. KITANOVSKÁ, P. KLINGEROVÁ, L. MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, S. PEKÁRKOVÁ, Z. POSPÍŠILOVÁ, K. RANGLOVÁ, B. ŠEBOVÁ, K. ŠTRACHOVÁ, P. TOMALOVÁ, J. VOŽECHOVÁ a P. VYŠÍNOVÁ, 2013. Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ? [online]. Člověk v tísni, o. p. s. [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

- ČLOVEK v OHROZENÍ. Komunitné centrum Rožkovce. In: *Clovekvohrozeni.sk* [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://clovekvohrozeni.sk/co-robime/programy-socialnej-integracie/komunitne-centrum-rozkovce/>
- ČLOVĚK v TÍSNI, 2019. *Kodex chování Člověka v tísní* [online]. Praha [cit. 18.3.2023]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1032/file/kodex-chov-n-vt-2019-v1-2.pdf>
- FÓNADOVÁ, Laura, 2014. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6574-1.
- GAC spol. s r. o. O mapě: Jak pracovat s mapou? Sociálně vyloučená lokalita. In: *Esfcr.cz* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index4658.html?page=2>
- GLUMBÍKOVÁ, K., Z. STANKOVÁ, K. WILAMOVÁ, M. MIKULEC, B. GRUNDĚLOVÁ a S. VÁVROVÁ, 2019. *Metodika pro zjišťování žádoucí budoucnosti a souvisejících zdrojů naděje u obyvatel a obyvatelek azylových domů na území České republiky* [online]. Ostravská univerzita Fakulta sociálních studií [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/fss/projekty/ipad/metodika.pdf>
- GOJOVÁ, A., J. ČERNÝ a R. DUNKOVÁ, 2022. Práce s lidmi v sociálně vyloučených lokalitách. In: MATOUŠEK, Oldřich. *Strategie a postupy v sociální práci*. Vydání první. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1952-1.
- GOJOVÁ, Alice, 2006. *Teorie a modely komunitní práce*. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7368-154-4.
- GULOVÁ, Lenka a Stanislav STŘELEČEK, 2019. Social Work in the Czech Republic – Origin and Role in Education. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal* [online]. **11**(2), s. 47–56 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/cphpj-2019-018>
- HAVRDOVÁ, Z., J. KOSOVÁ, J. SVOBODOVÁ a A. VOMLELOVÁ, 2013. *Mít život ve svých rukou: o oblastech a postupech práce komunitního pracovníka ve vyloučených lokalitách* [online]. 1. vyd. Praha: Český západ a Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze s obecně prospěšnou společností Cheiron T. [cit. 2023-04-24]. ISBN 978-80-87398-32-6. Dostupné z: http://cesky-zapad.cz/files/download/Mit_zivot_ve_svych_rukou2_metodika_final.pdf
- INTERNATIONAL FEDERATION OF SOCIAL WORKERS, 2018. *Global Social Work Statement of Ethical Principles* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
- JAKOUBEK, Marek a Tomáš HIRT, ed., 2008. *Rómske osady na východnom Slovensku z hľadiska terénneho antropologického výskumu: zborník vybraných výsledkov*

- projektu „Monitoring situácie rómskych osád na Slovensku 1999-2005. Vyd. 1. Bratislava, Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. ISBN 978-80-969271-5-9.
- KADLEČÍKOVÁ, Jana, 2021. Podpora inkluzívneho vzdelávania tu je, no desegregácia nateraz zaostáva. In: *Menšinová politika na Slovensku* [online]. 2021(02) [cit. 2023-04-03]. ISSN 2729-8663. Dostupné z: <https://mensinovapolitika.eu/podpora-inkluzivneho-vzdelavania-tu-je-no-desegregacia-nateraz-zaostava/>
- KAHANEC, M., L. KOVÁČOVÁ, Z. PLAČKOVÁ a M. SEDLÁKOVÁ, 2020. *The social and employment situation of Roma communities in Slovakia, Study for the Committee on Employment and Social Affairs, Policy Department for Economic, Scientific and Quality of Life Policies, European Parliament* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648778/IPOL_STU\(2020\)648778_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/648778/IPOL_STU(2020)648778_EN.pdf)
- KAJANOVÁ, Alena, 2017a. *Sociální práce s romskou komunitou*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 978-80-7394-661-6.
- KAJANOVÁ, Alena, 2017b. *Proč selhává sociální práce se sociálně exkludovanými*. Vydání první. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7422-613-7.
- KAMENICKÝ, Štefan, 2022. *Konsolidovaná výročná správa obce Dolany za rok 2021* [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: https://www.obecdolany.sk/e_download.php?file=data/uredni_deska/obsah62_1.pdf&original=Konsolidovaná%20v.%20správa%20obce%20Dolany%20rok%202021.pdf
- KANCELÁRIA VEREJNÉHO OCHRANCU PRÁV, 2020. *Správa o činnosti verejného ochrancu práv za obdobie roka 2019* [online]. Bratislava: © Kancelária verejného ochrancu práv [cit. 18.3.2023]. ISBN 978-80-973082-7-8. Dostupné z: https://vop.gov.sk/wp-content/uploads/2021/10/VOP_Vyrocnasprava_SK_DIGITAL.pdf
- KLEIN, Vladimír a Eva SOBINKOCIČOVÁ, 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-557-6. Dostupné z: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/inkluzivny%20model%20vzdelavania.pdf
- KREBS, V., J. ŽIŽKOVÁ a M. KOTÝNKOVÁ, 2002. *Sociální politika*. Vyd. 2., přepracované. Praha: ASPI. ISBN 978-80-86395-33-3.
- KRIVIRADEVA, B. a Y. PARVANOVÁ, 2022. Intersections between Education and Social Work in Working with Children at Risk: The Perspective of Pedagogical Specialists. *Education and Self Development* [online]. 17 (3), s. 118-130 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z DOI: 10.26907/esd.17.3.10.

- KURINOVÁ, Lýdia a Denisa SELICKÁ, 2015. *Komunitná práca: Metodická príručka pre zamestnancov KC: Pomocný materiál k NP KS MRK – II. fáza* [online]. Ministerstvo vnútra SR [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1310/metodika_ku_komunitny_m_aktivitam.pdf?csrt=2167569393332837186
- LAJČÁKOVÁ, J., V. RAFAEL, M. ZÁLEŠÁK, J. MIŠKOLCI a A. PETRASOVÁ, 2017. *Školy proti segregácii: Metodická príručka na prevenciu a odstraňovanie segregácie rómskych žiakov* [online]. Bratislava: eduRoma. ISBN: 978-80-972-680-4-6. Dostupné z: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/EDUROMAskoly-proti-segregacii.pdf
- LAJČÁKOVÁ, Jarmila, 2015. *Rovné šance I. Podpora stredoškolského vzdelávania rómskej mládeže prostredníctvom dočasných vyrovnávacích opatrení* [online]. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultury. ISBN 978-80-970711-8-9. Dostupné z: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/CVEKRovne-sance-1.pdf
- Listina základných práv a svobod. In: Sbirka zákonů České republiky. [cit. 2023-04-12]. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2#>
- LUŽICA, René, 2009. Rómska národnosť – nenaplnená idea. Gipsy / Roma Nationality – Unfulfilled Idea. In: HEJDIŠ, Milan a KOZON Antonín. *Sociálna a ekonomická nuda – bezpečnosť jedinca a spoločnosti* [online]. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety [cit. 2023-04-24]. ISBN 978-80-89271-63-4. Dostupné z: <https://www.vssvalzbety.sk/userfiles/Konferencie/ZbornikprspevkovSocilnaekonomickndza....pdf>
- MASTNÁ, L., A. GELETIČOVÁ, K. HORVÁTHOVÁ, M. IŠTOKOVÁ, I. OTČENÁŠKOVÁ, M. SADIVOVÁ, J. ŠMARHOVYČOVÁ a L. ŽEMBOVÁ, 2012. *Jak na to* [online]. Občanského sdružení Vzájemné soužití [cit. 2023-04-14].
- MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-548-4.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přepracované. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2012. *Základy sociální práce*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0211-0.
- MILEY, K. K., M. O'MELIA a B. DUBOIS, 2017. *Generalist social work practice: an empowering approach*. Vyd. 8. Boston: Pearson. ISBN 978-0-13-394827-1.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2020. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z:

<https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Strategie+sociálního+začleňování+2021-2030.pdf/fdf1647d-cbf7-efe3-e797-efcf865cb171>

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2022. Projekt Obědy do škol pomáhá už sedmým rokem. V tomto školním roce znovu zajistí tisícům dětí obědy zdarma. In: *MPSV* [online]. 6. října 2022 [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/-/projekt-obedy-do-skol-pomaha-uz-sedmym-rokem-v-tomto-skolnim-roce-znovu-zajisti-tisicum-deti-obedy-zdarma>

MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNÝCH VECÍ A RODINY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Dotácia na podporu výchovy k stravovacím návykom dieťaťa. In: *Employment.gov.sk* [online]. [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/hmotna-nudza/prispevky-k-davke-hmotnej-nudzi/dotacia-podporu-vychovy-k-stravovacim-navykom-dietata/>

MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNÝCH VECÍ A RODINY SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Dotácia na podporu výchovy k plneniu školských povinností dieťaťa. In: *Employment.gov.sk* [online]. [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/hmotna-nudza/prispevky-k-davke-hmotnej-nudzi/dotacia-podporu-vychovy-k-plneniu-skolskych-povinnosti-dietata-ohrozeneho-socialnym-vylucenim/>

MINISTERSTVO PRÁCE, SOCIÁLNÝCH VECÍ A RODINY SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2020. *Národná rámcová stratégia podpory sociálneho začlenenia a boja proti chudobe (aktualizácia)* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/chudoba/narodna-ramcova-stratogia-podpory-socialneho-zaclenenia-boja-proti-chudobe_aktualizacia.pdf

MINISTERSTVO PRŮMYSLU A OBCHODU ČR, 2021. *Národní plán obnovy: Plán pro oživení a odolnost České republiky* [online]. Praha [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.brizy.cloud/customfile/cf0a834e19036bd70ea284723ccb087c.zip>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2021. *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/21468.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2022. *Prvý akčný plán plnenia Sstratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022-2024* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/23405.pdf>

MINISTERSTVO VNITRA ČR. *Identifikace zásadních problémů v oblasti sociálního vyloučení*. MV ČR. ©2023 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/dokumenty-cele-identifikace-zasadnich-problemu-pdf.aspx>

- MINISTERSTVO VNITRA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2021. *Stratégia pre rovnosť, inklúziu a participáciu Rómov do roku 2030* [online]. 7. dubna 2021 [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?strategia-pre-rovnost-inkluziu-a-participaciu-romov-do-roku-2030>
- MINISTERSTVO VNÚTRA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2019. *Atlas rómskych komunit* [online]. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?atlas-romskych-komunit-2019>
- MINISTERSTVO VNÚTRA SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2021. *Dodatok č. 01 k Zmluve o poskytnutí nenávratného finančného príspevku, číslo: ZM_SEP-IMRK3-2021-003120* [online]. 4. srpna 2021 [cit. 2023-04-23]. Dostupné z: <https://www.crz.gov.sk/data/att/3080031.pdf>
- NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-741-9.
- OECD, 2022. *Education at a Glance 2022: OECD Indicators* [online]. Paříž: OECD Publishing [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ, 2016. *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development Report on the World Social Situation 2016* [online]. New York [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- Oznámenie č. 588 ze dne 29. prosince 2001 Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky o uzavretí Európskej charty regionálnych alebo menšinových jazykov. In: Zbierka zákonov Slovenskej republiky. Částka 229. [cit. 2023-04-12]. Dostupné také z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2001/588/>
- PETRENKO, Roman, 2020. Sociální práce ve školství se musí šířit. In: *Socialniprace.cz* [online]. 4. února [cit. 2023-04-26]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/>
- PORADNÝ VÝBOR PRE RÁMCOVÝ DOHOVOR NA OCHRANU NÁRODNOSTNÝCH MENŠÍN, 2022. *Piaty posudok o Slovenskej republike, Zhrnutie* [online]. 2022. B.m.: Secretariat of the Framework Convention for the Protection of National Minorities. Dostupné z: <https://rm.coe.int/5th-op-slovak-republic-si-summary/1680a6e535>
- RAFAEL, V., J. SKUPNIK, A. BELÁK, T. KOBES, J. BUZALKA, L. MOKRÁ a A. MUŠINKA, 2021. *Externé hodnotenie implementácie Stratégie Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* [online]. © 2021 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/359414434_External_evaluation_of_the_implementation_of_the_Slovak_National_Roma_Inclusion_Strategy_until_2020_SK_includes_EN_Summary#pfb

- RAZETO, Alicia, 2018. Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa* [online]. 44(Educ. Pesqui., 2018 44), e180495 [cit. 2023-04-11]. ISSN 1517-9702. Dostupné z DOI: 10.1590/S1678-4634201844180495
- Sdělení č. 104/1991 Sb. federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
- Sdělení č. 15/2007 Sb. m. s. Ministerstva zahraničních věcí o sjednání podpisu Evropské charty regionálních či menšinových jazyků. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2007-15>
- Sdělení č. 209/1992 Sb. Dodatkový protokol k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod. In: Sběrka zákonů České republiky. [cit. 2023-04-12]. Dostupná z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-209>
- Sdělení č. 96/1998 Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-96>
- SEKRETARIÁT RADY VLÁDY PRO NÁRODNOSTNÍ MENŠINY, 2022. *Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2021* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky [cit. 2023-04-06]. ISBN 978-80-7440-300-2. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/Zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-za-rok-2021.pdf>
- SLOVENSKÁ KOMORA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV A ASISTENTOV SOCIÁLNEJ PRÁCE, 2015. *Etický kódex sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce Slovenskej republiky* [online]. Bratislava [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodina-socialna-pomoc/socialna-praca/eticky-kodex_final-3.pdf
- SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR, 2006. *Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR* [online]. 19. května [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.socialnipracovnici.cz/file-share/69f49e59-fb45-450d-84ff-aa7900ac7156>
- STANEK, V., I. DUDOVÁ a S. OŠKOVÁ, 2011. *Sociálna politika teoria a prax. 2.* Bratislava: Edícia Economies. ISBN 978-80-89393-28-2.
- SUROVÁ, Svetluša, 2020. Potrebujeme Slovensko zákon o národnostných menšinách? Ak áno, prečo a aký? In: *Menšinová politika na Slovensku* [online]. 2020(01) [cit. 2023-03-28]. ISSN 2729-8663. Dostupné z: <https://mensinovapolitika.eu/potrebuje-slovensko-zakon-o-narodnostnych-mensinach-ak-ano-preco-a-aky/>
- SZALAY, Zoltán, 2023. Menšinový zákon odmietli falošnými výhradami, tvrdí odborník na menšinové práva János Fiala-Butora. In: *Denník N* [online]. 23. ledna 2023 [cit. 2023-03-29] Dostupné z: <https://dennikn.sk/3204810/mensinovy-zakon->

odmietli-falosnymi-vyhradami-tvrdi-odbornik-na-mensinove-prava-janos-fiala-butora/

- ŠOTOLA, J., M. HRUBÝ, D. HŮLE, M. KORANDA, V. KUČERA, L. PRŮCHA a J. WINTER, 2012. *Systémová spojení: spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání* [online]. Praha: Člověk v tísni [cit. 2023-04-29]. ISBN 978-80-87456-25-5. Dostupné z: <https://www.clovekvstisni.cz/media/publications/236/file/1386083287-systemova-projeni-tisk.pdf>
- ŠOTOLOVÁ, Eva, 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada. ISBN 8071695289.
- ŠŤASTNÁ, Jaroslava, 2016. *Když se řekne komunitní práce*. Praha, Česká republika: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3390-9.
- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Počet obyvateľov podľa národnosti v SR k 1. 1. 2021. In: *Scitanie.sk* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-podla-narodnosti/SR/SK0/SR>
- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Počet obyvateľov podľa národnosti v obci Doľany (okres Levoča) k 1. 1. 2021. In: *Scitanie.sk* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/struktura-obyvatelstva-podla-narodnosti/OB/SK0414526461/OB>
- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SLOVENSKEJ REPUBLIKY. Sčítanie obyvateľ, domov a bytov. In: *Scitanie.sk* [online]. ©2023 [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <https://www.scitanie.sk/obyvatelia/zakladne-vysledky/pocet-obyvatelov/SR/SK0/SR>
- TOMEŠ, Igor, 2010. *Úvod do teórie a metodológie sociálnej politiky*. Vydání první. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0316-2.
- TOŽIČKA, Tomáš a Saša UHLOVÁ, 2018. *Základy a princípy komunitní práce* [online]. Praha: Educon z. s. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Publikace-komunitni_prace.pdf
- ÚRAD SPLNOMOCNENCA VLÁDY SR PRE RÓMSKE KOMUNITY. Metodické materiály. In: *Romovia.vlada.gov.sk* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: <https://www.romovia.vlada.gov.sk/narodne-projekty/komunitne-sluzby-v-mestach-a-obciach-s-pritomnostou-marginalizovanych-romskych-komunit-ii-faza/metodicke-materialy/?csrt=13001680039255967345>
- ÚRAD SPLNOMOCNENCA VLÁDY SR PRE RÓMSKE KOMUNITY. Národné projekty. Komunitné služby v mestách a obciach s prítomnosťou marginalizovaných rómskych komunit – II. Fáza. In: *Romovia.vlada.gov.sk* [online]. [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: <https://www.romovia.vlada.gov.sk/narodne-projekty/komunitne-sluzby-v-mestach-a-obciach-s-pritomnostou-marginalizovanych-romskych-komunit-ii-faza/aktuality/?csrt=13001680039255967345>

- ÚRAD VLÁDY SLOVENSKEJ REPUBLIKY A ÚRAD SPLNOMOCNENCA VLÁDY SR PRE RÓMSKE KOMUNITY, 2022. *Akčné plány k Stratégii rovnosti, inklúzie a participácie rómov do roku 2030 na roky 2022-2024* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: https://www.romovia.vlada.gov.sk/site/assets/files/1113/akcne_plany_strategie_2030_na_roky_2022_2024_final.pdf?csrt=15010984926283613068
- ÚRAD VLÁDY SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2021. *Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky* [online]. 28. dubna [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://bit.ly/2ZeFODc>
- VALACHOVÁ, D., Z. KADLEČÍKOVÁ, A. BUTAŠOVÁ a M. ZELINA, 2002. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03339-8.
- VANČÍKOVÁ, K., HAVÍROVÁ BALÁŽOVÁ Z., KOSOVÁ I., VANĚK B. a V. RAFAEL, 2017. *Inklúzia Romov od ranného detstva* + [online]. ISBN: 978-80-89571-16-1. Dostupné z: https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/publikacie/kniznica/Inkluzia%20Romov%20od%20ranneho%20detstva%22+.pdf
- VESELSKÝ, Pavel, 2019. *Hodnoty, normy a etická dilemata sociálnych pracovníkov* [online]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1coQi5szSLbFrvO2n8-d2Ouih0S714hUr/view>
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, 2021. *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030* [online]. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Strategie-rovnosti--zacleseni-a-participace-Romu-2021---2030---textova-cast_OK_2.pdf
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY, 2021. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2020.pdf>
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Romská národnostní menšina. In: *Vláda.cz* [online]. [cit. 2023-04-07]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>
- VLÁDA SR, 2021. *Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na roky 2021-2024* [online]. Dostupné z: https://www.vlada.gov.sk/share/uvsr/pvvsr_2020-2024.pdf?csrt=9289263980623396521
- VOJTÍŠEK, Petr, 2021. *Evaluačie v praxi sociálnej práce – Praktický príručce pro sociální pracovníky*. In: *Socialnprace.cz* [online]. 23. března [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: <https://socialnprace.cz/online-clanky/evaluace-v-praxi-socialni-prace-prakticky-pruvodce-pro-socialni-pracovniky/>

Vyhláška č. 120/1976 Sb. Vyhláška ministra zahraničních věcí o Mezinárodním paktu o občanských a politických právech a Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1976-120>

Vyhláška č. 95/1974 Sb. ministra zahraničních věcí o Mezinárodní úmluvě o odstranění všech forem rasové diskriminace. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1974-95>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast3>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů. [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zákon č. 365/2004 Z. z., o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane před diskrimináciou a o změně a doplnění některých zákonů (antidiskriminační zákon). [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2004-365>

Zákon č. 417/2013 Z. z., o pomoci v hmotnej núdzi a o změně a doplnění některých zákonů. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2013/417/>

Zákon č. 448/2008 Z. z., o sociálních službách a o změně a doplnění zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenském podnikání (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-448>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ŽUROVCOVÁ, H., K. VISHWANATHAN, T. BÍLÝ, M. BENEŠOVÁ, Z. MAIWAELDEROVÁ a J. KOSOVÁ, 2015. *Role sociálního pracovníka v komunitní práci* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-087-7. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/953091/2ssp.pdf/62383101-41e1-6dd6-c205-da6e91bfa48e>

Seznam grafů, tabulek a obrázků

Graf 1 Podíl dospělých ve věku 25-64 let podle nejvyššího dosaženého vzdělání (2021). Vlastní zpracování (Martina Petružjová). Zdroj OECD 2022	33
Tabulka 1 Podíl zaměstnaných osob ve věku 25-64 roků podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání v letech 1998, 2008 a 2021. Vlastní zpracování (Martina Petružjová). Zdroj: OECD (2022), OECD (2010) cit. dle Stanka (2011).	34
Tabulka 2 Shrnutí řešerše výzkumů z databáze Scopus (2023). Vlastní zpracování (Martina Petružjová 2023).	58
Obrázek 1 The Engagement Triangle. Zdroj: Baker a Harris 2020.	60
Obrázek 2 Trojúhelník vztahů mezi stakeholdery (aktéry). Vlastní zpracování (Petružjová Martina 2023).	61
Obrázek 3 Vývojový diagram realizace metodiky. Vlastní zpracování (Petružjová Martina 2023).	71
Obrázek 4 Podrobnější vývojový diagram nabídky spolupráce učitelům.	74
Obrázek Příklad profilu na jednu stránku – Martinka. Zdroj: Bořkovcová a kolektiv autorů 2013.	76

Seznam příloh

Příloha 1 Písomný súhlas rodiča. Vlastní zpracování (Petrůjová Martina 2023). Zdroj: Bořkovcová et al. 2013.	103
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Příloha 1

PÍ SOMNÝ SÚHLAS RODIČA

Ja (meno a priezvisko), narodený,
zákonný zástupca dieťaťa (meno a priezvisko),
narodeného, súhlasím s tým, aby počas školského roka 20..../20....
škola (názov, adresa),
alebo pán/paní učiteľ/učiteľka (meno a priezvisko)
opakovane poskytovali informácie o priebehu a výsledkoch vzdelávania dieťaťa
pánovi/pani (meno a priezvisko), ktorý/á zabezpečujú
vzdelávacie aktivity pre dieťa z Komunitného centra Roškovce (Roškovce 55, Dolňany
053 02) organizácie Človek v ohrození s cieľom optimalizovať nastavenie a obsah
vzdelávacích aktivít tak, aby čo najviac prispeli k zlepšeniu vzdelávania dieťaťa.
Som si vedomý, že tento súhlas môžem kedykoľvek odvolať.

V..... dňa.....

podpis

Příloha 1 Písomný súhlas rodiča. Vlastní zpracování (Petrůjová Martina 2023).

Zdroj: Bořkocová et al. 2013.

Anotace

Cílem bakalářské práce je navržení metodického dokumentu, který na základě analýzy potřeby (kapitola 2) a reflexe tématu pomocí teorií a metod sociální práce, sociální politiky a legislativy České a Slovenské republiky, stanovuje možnosti spolupráce mezi pracovníky komunitního centra, rodiči a učiteli ZŠ navštěvovaných dětmi ze slovenské romské osady Roškovce. Práce obsahuje také návrh realizace pilotního ověření.

Klíčová slova:

metodický dokument, Romská minorita, vzdělávání, romské osada, interdisciplinární spolupráce, učitel, sociální pracovník, komunitní centrum, rodiče

Abstract

The goal of the bachelor thesis is to propose a methodological document, which based on the analysis of necessity (chapter 2) and reflection of the topic using theories and methods of social work, social politics and legislation of the Czech and Slovak Republics establishes possibilities of cooperation between workers of the Community Centre, children's parents and teachers of primary schools visited by children from Slovak Roma settlement Roškovce. The thesis contains proposal of realization of pilot verification.

Key words:

Methodological document, Roma minority, education, Roma settlement, interdisciplinary cooperation, teacher, social worker, community centre, parents