

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Mezinárodní sociální a humanitární práce

Alena Matoušková

*Analýza potřeby sociální práce s romskými žáky na vybrané
základní škole v České republice*

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

2018

Prohlášení

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

V Olomouci, dne 29. března 2018

.....

Alena Matoušková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D. za její odborné vedení bakalářské práce, cenné připomínky, ochotu a trpělivost. Poděkování patří rovněž mé rodině, která mě při psaní bakalářské práce podpořila.

Obsah

Úvod.....	5
1 Školní sociální práce.....	6
1.1 Školní sociální pracovník	7
1.2 Kompetence/činnosti školního sociálního pracovníka	9
1.3 Bariéry ve zřízení pozice školního sociálního pracovníka	11
1.4 Argumenty pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka	12
2 Aktuální stav prevence a poradenství ve školství ČR	15
2.1 Systém poradenských služeb	15
2.1.1 Školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení	16
2.1.2 Sociální pedagog na základních školách	17
2.2 Prevence rizikového chování na ZŠ	17
2.3 Spolupráce sociálních pracovníků se školou	19
3 Romové v českém vzdělávacím systému	22
3.1 Romové a vzdělání	22
3.2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost žáků	23
3.3 Romský žák	27
3.4 Škola jako hlavní nástroj integrace Romů do společnosti	29
3.5 Strategie ve vzdělávání romských žáků.....	31
3.5.1 Častá klasifikace romských žáků jako sociálně znevýhodnění	31
3.5.2 Podpůrná opatření.....	32
4 Metodologie	36
4.1 Cíl studie a výzkumné otázky.....	36
4.2 Výzkumná strategie a design výzkumu	37
4.3 Techniky sběru dat.....	37
4.4 Výběr vzorku	38
4.5 Etické otázky výzkumu	40

4.6	Způsob zpracování dat.....	40
5	Výsledky	42
5.1	Žáci romského původu na základní škole.....	42
5.1.1	Aktuální spolupráce s romskými žáky	42
5.1.2	Nejčastější důvody školní neúspěšnosti romských žáků.....	44
5.1.3	Způsoby řešení školní neúspěšnosti a možnosti zlepšení.....	45
5.1.4	Rizikové chování romských žáků.....	47
5.1.5	Prevence a řešení rizikového chování	48
5.2	Školní sociální práce očima pedagogických zaměstnanců	50
5.2.1	Předpoklady potencionálních školních sociálních pracovníků a možné oblasti jejich působnosti.....	51
5.2.2	Klady a zápory v zavedení pozice školního sociálního pracovníka ..	52
6	Diskuze	56
6.1	Návrh práce školního sociálního pracovníka s romskými žáky	59
6.2	Možné limity studie a doporučení pro další výzkumy	60
	Závěr.....	61
	Seznam použité literatury.....	62
	Internetové zdroje	66

Úvod

V bakalářské práci se zabývám tématem školní sociální práce a možnostmi zavedení školní sociální práce pro práci s romskými dětmi na základní školy. Školní sociální práce jako svébytná profese v České republice není legislativně ukotvena a na základních školách se s takovou funkcí tedy nesetkáme.

Zamýšlet se nad soužitím romského obyvatelstva s majoritní společností pokládám za velice důležité. Vzhledem k tomu, že vnímám školu a potažmo vzdělávání jako hlavní a nejdůležitější nástroj k lepší integraci Romů do většinové společnosti, považuji rovněž za důležité zamýšlet se nad zkvalitněním vzdělávacího procesu romských žáků na základních školách. Zamýšlím se nad otázkou, proč mají naši romští spoluobčané tak nízké vzdělávací aspirace? Jde o problém školy, která není na vzdělávání Romů dostatečně připravena nebo samotných Romů, kteří nepokládají vzdělávání za důležité? Mám dojem, že svoji roli zde hrají částečně obě možnosti. Svoji práci jsem psala s cílem hlubšího poznání aktuální práce s romskými žáky na základních školách a hledání možných oblastí, kde by se mohl uplatnit právě školní sociální pracovník, kterého považuji za možné řešení zkvalitnění vzdělávacího procesu romských žáků.

V teoretické části se věnuji definici školní sociální práce, jejímu vymezení, kompetencím školního sociálního pracovníka a překážkám, které brání zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní školy, rovněž zde uvádím stěžejní argumenty pro zavedení této pozice do škol. Následně v další kapitole mapuji současný stav poradenského pracoviště na základních školách s cílem zjistit jak je nastavený poradenský systém na školách. Poslední část teoretické části je věnovaná cílové skupině romských žáků. Tato kapitola mapuje vztahy Romů ke vzdělávání a faktory, které nejvíce negativně ovlivňují školní úspěšnost romských žáků. Rovněž jsou zde popsány současné strategie práce s romskými žáky na základních školách.

V metodologické části je využito kvalitativní studie s designem případové studie. Smyslem práce je zjistit, jak je vnímána potřeba školní sociální práce na školách pro práci s romskými dětmi. Jako hlavní technika sběru dat tohoto výzkumu byla využita metoda polo-strukturovaného rozhovoru, která je doplňována informacemi z metody analýzy dokumentů. Rozhovory byly provedeny s pedagogickými zaměstnanci konkrétní školy. V rámci diskuze prezentuji výsledky svého výzkumu a rovněž navrhuji možnou oblast spolupráce školního sociálního pracovníka s romskými žáky.

1 Školní sociální práce

Cílem práce je zjistit, jak je vnímána potřeba školní sociální práce pro práci s romskými žáky na základních školách. Školní sociální práce by mohla být možným řešením zlepšení edukace těchto žáků. Pro snazší pochopení celé práce a porozumění všem pojmům tuto kapitolu věnuji charakteristice školní sociální práce. Uvedu, co vlastně školní sociální práce představuje, popíši definici školního pracovníka a jeho možné kompetence ve školním prostředí. Školní sociální práce jako samostatná profese v České republice zatím nefunguje, proto jsou zde také mapovány bariéry, které brání etablování pozice školního pracovníka do základních škol. Rovněž uvádím hlavní argumenty ve prospěch zavedení této pozice na základní školy.

Ačkoli se ve světě můžeme setkat s pozicí školního sociálního pracovníka na základních školách (k zemím s nejdelší tradicí školní sociální práce patří USA, Velká Británie nebo Německo), v České republice samostatná oblast školní sociální práce nefunguje. Nefungující oblast školní sociální práce je zapříčiněna zejména nedostatečnými financemi a chybějící legislativou, která by ji vymezovala jako samostatnou profesi. Mezi další dílčí problémy lze uvést nedostatek výzkumů, které by zdůvodňovali potřebu etablování pozice školního sociálního pracovníka v České republice či absence studijního oboru na pozici školního sociálního pracovníka na vysokých školách. V posledních letech přibývá stále více bakalářských i diplomových prací zabývajících se výzkumy, které zjišťují možnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní školy v České republice.

Na začátek uvedu definici školní sociální práce, která pochází ze standardů pro školní sociální práci: „*Školní sociální práce je specifickou oblastí praxe, která je ovlivňována změnami ve vzdělávací politice, výzkumu a modelu praxe, které se nadále vyvíjí. Jako profese koordinuje úsilí školy, rodiny a komunity ve prospěch pomoci studentům zlepšovat jejich vzdělávací výsledky, sociální a emocionální kompetence, a to prostřednictvím perspektivy vnímající člověka v jeho prostředí. Školní sociální pracovníci se snaží o dosažení rovných vzdělávacích příležitostí pro studenty, o zabezpečení podmínek pro jejich emocionální a fyzický vývoj, přičemž podporují respektování důstojnosti všech studentů.*“ (Standarts for School Social Work Services 2012, dle Skyba, 2014, s. 62)

Jak píše Skyba (2014) v definicích je školní sociální práce vymezená jako specifická oblast praxe sociální práce, která se zaměřuje především na podporu propojení rodiny, školy a komunity, pomoc mladým lidem rozvíjet jejich potenciál a dosáhnout zdravý osobní růst, vytvoření harmonických vztahů a školního klimatu, ve kterých by mohli maximálně využít příležitosti na růst a rozvoj. Lengyel (2006) uvádí, že se jedná o specializovanou oblast sociální práce vykonávanou sociálním profesionálem. Autorky Loukotová a Kropáčová chápou školní sociální práci jako odbornou vědní disciplínu, která se věnuje pomoci a podpoře žáků, učitelů i rodičů ve specifických sociálních situacích. Školní sociální práci chápou jako důležitý spojovací článek mezi školou a státními či nestátními institucemi, které se zabývají sociální prací s dětmi a mládeží. (Loukotová & Kropáčová, 2008, p. 78). Alen-Meares (dle Skyba, 2014) zmiňuje, že cílem školní sociální práce je zkvalitňování života skrze spoluvytváření prostředí na vzdělání, ve kterém mohou žáci získat potřebné kompetence, schopnost řešit problémy, adaptovat se na změny, dělat rozhodnutí a převzít zodpovědnost za jejich další vzdělání.

Osobně chápu školní sociální práci jako aplikovanou disciplínu sociální práce, jejichž hlavním cílem je propojení školy, rodiny a komunity. Jako profese se snaží o koordinaci úsilí školy, rodiny a komunity s cílem pomoci žákům zlepšovat jejich vzdělávací výsledky. Školní sociální práce se rovněž snaží o zabezpečení rovných vzdělávacích příležitostí pro všechny studenty.

1.1 Školní sociální pracovník

Diskuzi o možnostech zavedení pozice školního sociálního pracovníka do školství v česko-slovenských podmínkách poprvé zavedl Vladimír Labáth ve svém článku z roku 1999.

Labáth (1999) chápe školního sociálního pracovníka jako experta na sociální prostředí ve dvou rozměrech. Na jedné straně školní sociální pracovník rozumí vlivu sociálního prostředí na jedince, je si vědom rizik a potenciálů sociálních vztahů a má určité ponětí o možných příčinách ohrožení dětí a mládeže, především o negativních sociálních vlivech. Na straně druhé potom školní sociální pracovník ovládá metody ovlivňování prostředí sociálními mechanismy. Tím můžeme rozumět například spolupráci s rodinou a sociální sítí nebo rozvíjení principů společenství (Labáth, 1999, s. 2-3).

Školní sociální pracovník tvoří součást odborných školních zaměstnanců v těch zemích, kde funguje školní sociální práce jako samostatná oblast (school social work / social work in school). Matulayová a Tokárová (2013) uvádějí definici školního sociálního pracovníka následovně: „Školní sociální pracovník poskytuje sociální služby škole jako instituci, kde hraje důležitou integrační roli v oblasti sociální prevence, intervence a při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit. Napomáhá škole při naplňování jejich sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, kvalifikační, sociálně-integrační, selektivní, alokační, ochranná aj.) tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů (škola, rodina, komunita, orgány sociálně-právní ochrany dětí aj.) podílejících se na sociálním rozvoji dětí a mládeže.“ (Matulayová & Tokárová, 2013, s. 470)

Levická (2008) chápe školního sociálního pracovníka jako odborníka, který pracuje přímo v prostředí školy, což mu umožňuje dostatečně proniknout do školního klimatu a tím pochopit problémy žáků, jejich rodičů, pedagogů a zaměstnanců školy. Ve škole se pokouší vytvářet přátelskou atmosféru a snižovat výskyt sociálně rizikového chování. „Školní sociální pracovník je možnost, jak dělat dobrou sociální prevenci, zaměřenou na rozvoj správného vztahu ke škole, k vlastnímu vzdělání, ale i k sobě samému a svému okolí.“ (Levická, 2008, s. 13)

Podle Americké asociace školské sociální práce (School Social Work Association of America – SSWAA) školní sociální pracovníci přinášejí unikátní znalosti a dovednosti do školního systému a školního pracovního týmu. Dále je zde uvedeno, že jsou vyškolení profesionálové, kteří mohou pomoci s problematikou duševního zdraví a s problémovým chováním žáků, mohou být nápomocni při konzultaci s pedagogy a rodiči žáků, mohou poskytovat individuální a skupinovou terapii/poradenství. Školní sociální pracovníci pomáhají školám naplnit jejich poslání, čímž je vytvoření prostředí pro výuku, učení se a pro dosažení schopnosti a důvěry (SSWAA [online]).

Matulayová (2008) chápe sociálního pracovníka jako experta na sociální prostředí. Svoje vědomosti o mechanismu vlivu sociálního prostředí na jednotlivce může uplatnit v systému vztahů škola – rodina – komunita. Jde o to, že ovládá dynamiku malé i velké sociální skupiny a organizace, zná rizika a potenciály sociálních vztahů, má poznatky o příčinách ohrožení dětí a mládeže (především o negativních sociálních vlivech), je schopný posoudit účinek daného sociálního prostředí na jedince a ovládá metody na změnu prostředí sociálními mechanismy (Matulayová, 2008, s. 96).

Osobně chápu školního sociálního pracovníka jako odborníka na sociální zázemí žáka. Takový pracovník zná rodinné zázemí a prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Snaží se ve škole vytvořit co nejvhodnější podmínky pro snazší integraci všech žáků, které jsou nějakým způsobem sociálně ohroženy. Rovněž se snaží předcházet rizikovému chování těchto žáků a lépe koordinovat spolupráci všech subjektů, které se podílejí na výchovné a vzdělávací dráze žáků.

1.2 Kompetence/činnosti školního sociálního pracovníka

Náplň práce školních sociálních pracovníků je v publikacích vymezována různě. Vzhledem k tomu, že v České republice nefunguje pozice školního sociálního pracovníka, můžeme o jeho kompetencích spekulovat hlavně na základě zahraničních zkušeností, kde se již oblast školní sociální práce vyprofilovala. Pro představu kompetencí školních sociálních pracovníků uvádím několik možných příkladů jejich náplně práce. Většina autorů, ze kterých zde čerpám, je ze Slovenska, kde je školní sociální práce podstatně rozvinutějším a rozpracovanějším tématem. Jak píše Labáth (1999, s. 2) v procese specifikace kompetencí školních sociálních pracovníků nejde o to, aby nahradili jiné profese, ale je potřeba se zaměřit na pokrytí oblastí, se kterými nikdo cíleně nepracuje.

V České republice jako první vymezily oblasti působení školního sociálního pracovníka Matulayová a Tokárová (2013). Jedná se o tyto oblasti: poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou a projekty, síťování a orientace na komunitu, volnočasové aktivity, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči, prevence násilí aj.

Lengyel (2006) zmiňuje, že při vymezování okruhu působnosti školních sociálních pracovníků je nutno zohledňovat i to, aby se tyto kompetence vzájemně nepřekrývaly s kompetencemi ostatních pedagogických zaměstnanců školy (např. školních psychologů či výchovných poradců). Uvádí tyto okruhy působnosti školních sociálních pracovníků:

- prevence a intervence vůči sociálně patologickým jevům,
- vytváření pozitivního sociálního klimatu ve škole,
- péče o žáky vyžadující zvláštní pozornost,
- komunikace se žáky a jejich zákonnými zástupci,
- komunikace s pedagogy a jejich zákonnými zástupci,
- spolupráce s institucemi a organizacemi.

Podle Levické (2008, s. 9) je spojení mezi školou, rodinou a komunitou hlavní úlohou školního sociálního pracovníka. Ze zahraničních zkušeností uvádí, že školní sociální práce mimo jiné pomáhá rodině a žákovi řešit jejich sociální problémy, podporuje děti se speciálními potřebami, pomáhá při integraci žáka do školy, vytváří aktivity a programy na prevenci, pomáhá naplňovat emocionální a sociální potřeby žáků a zajišťuje jejich sociální a právní ochranu (Levická, 2008, s. 9).

Sociální pracovník na školách by mohl fungovat s cílem usnadnění práce ostatním pedagogickým pracovníkům. Měl by se zaměřit na prevenci a řešení rizikového chování dětí a mládeže, měl by pozitivně působit na žáky, jejich rodiče a pedagogy s cílem vytvoření příjemného sociálního prostředí školy, měl by se věnovat žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, zajišťovat propojení školy s poradenskými zařízeními a zároveň úzce spolupracovat se školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Mezi jeho nejvýznamnější úlohy však patří zabezpečení spolupráce školy s rodinou (Rusnáková, 2008, s. 106). Podle Zity (2008) patří mezi hlavní cíle školního sociálního pracovníka vytvoření neohrožujícího a bezpečného prostředí a včasná intervence potřebným – to znamená nejenom žáků, ale i jejich rodičům, popřípadě i ostatním zaměstnancům školy (Zita, 2008, s. 125).

V pracovní náplni školního sociálního pracovníka rozlišuje Matulayová (2008, s. 96-97) tři zásadní úrovně činnosti, směřující k různým cílovým skupinám ve škole: primární prevence (zaměřená na všechny žáky školy), sekundární prevence (zaměřená na tzv. ohrožené žáky) a terciární prevence (sociální pracovník řeší sociální a jiné problémy konkrétních žáků).

V rámci těchto úrovní jsou možné činnosti sociálních pracovníků:

- Včasná diagnostika ohrožení dítěte
- Krizová intervence
- Práce s rodinou žáka
- Vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi,
- Nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi,
- Sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci,

- Sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům
- Vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně znevýhodněných skupin,
- Práce s rodinami žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých,
- Podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole,
- Spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních problémů (Matulayová, 2008).

Z jednotlivých výčtů činností sociálních pracovníků můžeme vidět, že se jedná o celkem široký okruh působnosti. Osobně mám dojem, že stěžejní pole působnosti připadá školním sociálním pracovníkům hlavně v oblasti komunikace s rodinou žáka, prevence rizikového chování žáků, zajišťování komunikace a propojení s ostatními subjekty, které se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu žáků (komunikace s NNO, PPP, SPC, atd.) a vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání pro žáky ze sociálně znevýhodněných skupin.

1.3 Bariéry ve zřízení pozice školního sociálního pracovníka

V české republice vymezuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících pojem pedagogický pracovník a pojem přímá pedagogická činnost. Dle tohoto zákona může vykonávat přímou pedagogickou činnost na školách učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, vedoucí pedagogický pracovník. Ve výčtu pedagogických pracovníků tohoto zákona ani v jeho novele č. 159/2010 Sb. nenalezneme pozici sociálního pracovníka, který by mohl pracovat přímo ve škole. To je důvod, proč v současné době nelze v základních školách zaměstnat sociální pracovníky.

Hlavní příčinou absence školní sociální práce v našich podmínkách je dle Matulayové a Pešatové (2012, s. 108) neexistence legislativního vymezení školní sociální práce jako samostatné profese. Ačkoli je zde od 70. let minulého století rozvíjený poradenský systém (odborníci z řad pedagogů a psychologů) a byly zde zavedené nové pracovní pozice, které reagují na zvýšenou potřebu odborníků na sociální prostředí (např. asistent pedagoga či metodik prevence), školní sociální práce zde není vnímaná jako potřebná. Hlavní překážky rozvoje školní sociální práce jsou tedy v nedostatečných

finančních zdrojích a tradiční dominanci pedagogické a psychologické profese ve školství. Eventuální zavedení pozice školního sociálního pracovníka v současném školství předpokládá celospolečenskou diskuzi o funkcích školy a kvalitách vzdělávání, ale i diskuzi na úrovni státní vzdělávací politiky (změna legislativy, financování) a regionální vzdělávací politiky (rozhodování o zřízení pracovní pozice, alokace finančních zdrojů)

Josef Zita (2008) ve svém příspěvku zveřejnil výsledky svého průzkumného šetření, kde zjišťoval názory respondentů na možnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka do českého školství. Hlavní výzkumná otázka zněla: „*Existuje v ČR zdůvodněná potřeba školního sociálního pracovníka? Který ze společenských subjektů a jak tuto potřebu formuloval a předložil k rozpravě (institucionálnímu jednání)?*“ Výzkumný vzorek tvořilo 20 respondentů z řad sociálních pracovníků, pedagogických pracovníků, vysokoškolských studentek a rodičů. Z úryvků prezentovaných rozhovorů je patrné, že dotazovaní by uvítali pozici školního sociálního pracovníka, byli si schopni představit náplň a kompetence jejich práce, na druhou stranu si ale byli vědomi bariéry v možnosti zavedení této pozice z finančních a legislativních důvodů.

Důležité je uvést postřehy Titmanové (2013), která je toho názoru, že náplň práce aktérů školního poradenského pracoviště na českých školách dostatečně pokrývají výchovně vzdělávací oblasti, kde nestačí samotná práce pedagoga. Současný stav školního poradenského pracoviště je tedy dle jejího názoru na dostatečně odborné úrovni. Z jejího pohledu se v systému školství nenachází pro sociálního pracovníka možnost uplatnění hlavně z hlediska nedostatečných finančních prostředků. Dále vyslovuje obavy, že pokud by měl sociální pracovník na školách zastávat funkce metodika prevence či výchovného poradce, mohla by se tím snížit odbornost těchto jednotlivých služeb (Titmanová, 2013, s. 163).

1.4 Argumenty pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka

Autorky Matulayová a Tokárová (2013) zmiňují, že současné školství čelí stále se zvyšujícímu tlaku na poskytování sociální služby pro stále různorodější populaci žáků a jejich rodin. Školní sociální pracovníci jsou potřeba i z hlediska zvyšující se chudoby a vážných sociálních problémů rodin žáků a školy, a především s prudkým přírůstkem

výskytu sociálně rizikového chování u dětí a mládeže, které vyžadují profesionalizaci a specializaci v úrovni a formách poskytování sociálně-edukační pomoci a sociální práce.

Matulayová (2008) se domnívá, že potřeba školního sociálního pracovníka je potřeba hlavně z hlediska prudkého nárůstu sociálně rizikového chování u dětí a mládeže, což vyžaduje profesionalizaci poskytování sociálně-výchovné pomoci v čase mimo vyučování. Proto má školní sociální práce jako pomáhající profese ve škole svoje nenahraditelné místo nejenom při pomoci žákům a jejich rodinám, ale i při pomoci pedagogům a jiným zaměstnancům školy (Matulayová, 2008, s. 97).

Petr Lengyel mezi hlavními důvody proč zavést školní sociální práci uvádí rovněž nárůst sociálně-rizikového chování žáků, ale také i málo efektivní spolupráci rodičů problémových dětí se školou, neefektivní práce pedagogů se žáky vyžadujícími osobní pozornost a podceňování problémů dětí (Lengyel, 2006).

Autorky Matulayová a Pešatová uvádí ve svém příspěvku hlavní potřebu ustanovení pozice školního sociálního pracovníka hlavně v souvislosti se zvyšujícím se počtem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (Matulayová & Pešatová, 2012, s. 110).

Školní sociální práce je vnímána jako potřebná hlavně v souvislosti se zvyšujícím se počtem ohrožených žáků (např. ze sociálně znevýhodněných rodin). Tím dochází k určitému tlaku na pedagogické pracovníky školy, kteří ale nejsou na řešení těchto situací dostatečně připraveni. Existuje možnost obrátit se na sociální pracovníky NNO, SVP, PPP nebo OSPOD, kteří jsou schopni pomoci, ale problémem je, že jsou jejich kompetence i personální a finanční kapacity mnohdy nedostatečné. Možným řešením by bylo zřízení pozice školního sociálního pracovníka jako zaměstnance školy. Pracovník by mohl urychlit intervenci v „problémových“ rodinách a zlepšit péči o ohrožené žáky. Dále by měl možnost systematicky pracovat s rodinou, angažovat se v preventivních programech školy a byl by v podstatě prostředníkem mezi školou, neziskovými organizacemi a dalšími subjekty (Beranová, et al., 2012, s. 47).

Autorky Loukotová a Kropáčová (2008) vnímají potřebu zřídit pozici ŠSP hlavně v souvislosti zlepšení komunikace školy s rodinou žáka. Škola by měla s rodinou spolupracovat a v případě nouze ji nabídnout pomoc a podpořit rodičovské kompetence. Příznivě vnímají to, že by byl vyčleněn jeden pracovník, který by neměl vyučovací povinnosti a měl by tak dostatečný prostor na efektivní působení v oblasti spolupráce

školy s rodinou. Zároveň upozorňují na současnou situaci, kdy největší oblast této práce spadá právě na pedagoga, který musí oblast ŠSP zvládat mimo svou vlastní práci (Loukotová & Kropáčová, 2008, s. 83).

Shrnutí

V rámci této kapitoly byla přiblížena oblast školní sociální práce. Byly zde popsány definice školního pracovníka a rovněž kompetence, kterými takový pracovník ve školách disponuje. V České republice se aktuálně se školní sociální prací neseťkáme, mezi hlavní bariéry v zavedení této pozice do škol patří zejména nedostatek financí a absence vymezení pozice školního sociálního pracovníka v legislativě. Mezi hlavní argumenty pro zřízení školní sociální práce v České republice můžeme zmínit potřebu zvýšit odborné personální zajištění školy pro zkvalitnění práce se stále se zvyšujícím počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo potřeba zkvalitnění komunikace školy s rodinami žáků. Rovněž je důležitým argumentem skutečnost, že v současném školství čelí pedagogové zvýšenému tlaku právě v důsledku zvýšeného počtu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Proto by byla hodnocena pozitivně pozice školního sociálního pracovníka, která by usnadnila práci pedagogům, kteří by se mohli více soustředit na vyučovací proces.

2 Aktuální stav prevence a poradenství ve školství ČR

Abychom mohli diskutovat o tom, jestli je na školách potřeba školní sociální pracovník, je vhodné nejdříve znát aktuální stav. Cílem této kapitoly je přiblížit, jakým způsobem je zajišťována prevence a poradenství na současných základních školách v ČR a zjistit, jakým způsobem se angažují sociální pracovníci v systému poradenských služeb. V tomto systému se můžeme setkat s mnoha odborníky z řad psychologů nebo pedagogů, kteří působí přímo v prostředí školy. Tento odborný personál by mohl do budoucna vhodně doplnit i školní sociální pracovník. V kapitole popíšu systém školských poradenských služeb, jeho hlavní cíle a aktéry, kteří se v poskytování poradenských služeb ve školství angažují. Rovněž zde zmíním otázku prevence rizikového chování na základních školách. Na školách se ojedinele můžeme setkat i s pozicí sociálního pedagoga – tato pozice má školnímu sociálnímu pracovníku, co se týče kompetencí, nejbližší.

2.1 Systém poradenských služeb

Školský poradenský systém v ČR tvoří dva základní pilíře. Jedná se o spolupráci **školního poradenského pracoviště** (které funguje přímo v prostředí školy) a **školského poradenského zařízení** (fungující mimo prostředí školy). Poradenské služby ve školách jsou upraveny vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou 116/2011 Sb. Sociální pracovníci působí v rámci školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogické centrum), ale ve školách v rámci školního poradenského pracoviště jejich pozici nenajdeme. Poradenské služby si kladou za cíl pomáhat nejenom žákům, ale i jejich rodičům a pedagogům školy.

Hlavním cílem poradenských služeb je vytvoření vhodných podmínek pro zdravý psychický a fyzický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, rozvoj jejich osobnosti v průběhu vzdělávání a pomoc v naplňování vzdělávacích potřeb žáků. Dále by se měli zabývat prevencí i řešením výukových a výchovných problémů stejně jako různých forem rizikového chování žáků. Rovněž by měli sloužit k vytváření adekvátních podmínek a způsobů práce pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků, kteří jsou příslušníky jiné kultury nebo etnické skupiny. Další neméně důležitou funkcí

poradenských služeb je zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a působit preventivně v oblasti jeho vzniku (Pešatová & Matulayová, 2013, s. 117).

2.1.1 Školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení

Školská poradenská pracoviště (dále jen ŠPP) jsou tvořena pedagogickými pracovníky, kteří působí přímo v prostředí školy. Poskytování poradenských služeb na ZŠ je realizováno prostřednictvím výchovného poradce, jehož práce je doplňována metodikem prevence. Tato základní podoba ŠPP je povinná pro všechny základní školy. Tým ŠPP je považován za kompletní, pokud doplňuje práci metodika prevence a výchovného poradce také školní psycholog a speciální pedagog. Ti se zásadním způsobem podílejí na realizaci preventivních aktivit ve spolupráci s třídními učiteli. Ředitelé školy zodpovídají za výkon poradenských služeb na příslušní škole. Se školním sociálním pracovníkem jako členem poradenského zařízení ve školách, není kalkulováno.

Výčet pracovních činností jednotlivých aktérů ŠPP je široký, nicméně zde chybí větší důraz na práci s rodinou, na sociální klima rodiny. To by mohl příhodně doplnit právě školní sociální pracovník. Je důležité zmínit, že funkce metodika prevence a výchovného poradce je realizována prostřednictvím běžných pedagogů základních škol – to znamená, že pedagogové vykonávají tuto funkci nad rámec svých pedagogických povinností. Pedagogové se tak mohou cítit přetíženě a nemají dostatek času ani kompetencí na řešení problémů žáků. Lauermann (2013) v této souvislosti zmiňuje, že učitel nemůže zastávat roli výchovného poradce, psychologa či kariérového poradce – nelze po něm požadovat, aby byl odborníkem na všechno. Jako řešení nabízí vytvoření podpůrné sítě odborníků, které učiteli pomohou a učitel funguje pouze jako doručovatel problémů. Zároveň však autor vyslovil obavy, že sociální pracovník může být při nepochopení nebezpečný cizinec. Úspěšné začlenění této pozice na základní školy je možné, pokud bude tato pozice zavedena autoritativně a bude mít institucionální podporu (Lauermann, 2013, s. 20-22).

Školská poradenská zařízení tvoří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Tyto zařízení se podílejí na práci se žáky základních škol prostřednictvím spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Právě v rámci těchto zařízení najdeme mimo jiných profesí i sociální pracovníky, kteří spolupracují se

školy. Základní tým PPP i SPC tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník (NÚV [online]).

2.1.2 Sociální pedagog na základních školách

Školní poradenské pracoviště může být doplněno i pozicí sociálního pedagoga. Sociální pedagogika je obor v České republice poměrně mladý, nicméně se již několik let vyučuje i na vysokých školách. Ve slovníku sociální práce definuje Matoušek sociální pedagogiku jako odbornou disciplínu, která se zaměřuje na rozpoznávání sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka (Matoušek, 2003).

Pracovní činnosti sociálních pedagogů jsou vymezovány různě. Kraus (2008) je shrnuje do 3 základních okruhů: Výchovné působení ve volném čase; poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy; reedukační a resocializační péče a terénní práce (Kraus, 2008).

Na základních školách pozice sociálního pedagoga není běžná, nicméně se s ní můžeme setkat – sociálního pedagoga rovněž nenajdeme ve výčtu pedagogických pracovníků v zákonu o pedagogických pracovnících. Většinou jsou takoví sociální pedagogové financováni přechodně z grantů na omezenou dobu. Jejich dlouhodobé působení na škole tedy není jisté. Takový sociální pedagog se nejvíce podobá pozici školního sociálního pracovníka – bavíme-li se o jeho kompetencích ve školním prostředí.

2.2 Prevence rizikového chování na ZŠ

Školský poradenský systém mám mimo jiné na starosti i prevenci výskytu rizikového chování na základních školách. Pojem rizikové chování se v současnosti začíná užívat ve školním prostředí a nahrazuje dříve používaný termín sociálně patologické jevy. Ten se již v současnosti příliš nepoužívá, nicméně ho stále můžeme najít v některých platných legislativních dokumentech. Miovský (2010) chápe rizikové chování takovým chováním, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo pro společnost.

*„Pojem **rizikové chování** zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince a/nebo ohrožují jeho sociální okolí. Rizikové chování představuje různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí).“ (MŠMT [online])*

Podle Miovského (2010) do základních typů rizikové chování patří:

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobie,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- závislostní chování,

Rizikové chování je ovlivňováno těmito faktory:

- **biologické zdroje** (dědičnost, vrozené či získané defekty...);
- **psychické zdroje** (dlouhodobě prožívaná úzkost, frustrace, deprese, naučené chybné vzorce chování, sociální maladaptace...);
- **společenské zdroje** (vazba mezi jedincem a společností) (Miovský, 2010)

Na chování a postoje dětí lze působit na základních školách prostřednictvím preventivních programů. Podle Miovského (2010) slovo pochází z latinského *praevenire*, což znamená opatření učiněná předem, včasná obrana nebo ochrana. Za prevenci rizikového chování považuje „*jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky*“ (Miovský, 2010, s. 24)

„*Pojmem **prevence** rozumíme všechna opatření směřující k předcházení a minimalizaci jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky. Prevencí může být jakýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhající řešit jeho důsledky.*“ (MŠMT [online])

Průcha (2009) uvádí tři úrovně prevencí:

- Primární prevence – zabraňuje vzniku nežádoucích jevů
- Sekundární prevence – snaží se nežádoucí jevy včas odhalit a pracovat s nimi již v počáteční fázi jejich vzniku

- Terciální prevence – snaží se zabránit dalším komplikacím, když už nežádoucí jevy běží (Průcha, et al., 2009, s. 218).

Primární prevence se rozděluje na specifickou a nespecifickou. Specifická zahrnuje aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků. Nespecifická primární prevence zahrnuje veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání (PRCH [online]).

Strategie primární prevence MŠMT na roky 2013-2018 rozděluje specifickou primární prevenci podle zapojení cílové skupiny, intenzity programu, vynaložených prostředků a nástrojů a celkové úrovně zapojení cílové skupiny do tří úrovní:

Všeobecná primární prevence – se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže, zohledňuje pouze věková kritéria. Jedná se většinou o programy pro větší počet účastníků (obvykle třída, skupiny do 30 účastníků).

Selektivní primární prevence – se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování a jsou většinou více ohrožené než jiné skupiny populace. Pracujeme zde s menšími skupinami, případně i jednotlivci.

Indikovaná primární prevence – je zaměřena na jedince, u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Jedná se o práci s populací s výrazně zvýšeným rizikem výskytu či počínajících projevů rizikového chování. Jedná se o individuální práci s klientem (MŠMT [online]).

2.3 Spolupráce sociálních pracovníků se školou

Sociální pracovníci spolupracují se školou v rámci školského poradenského zařízení (PPP a SPC). Další možností spolupráce je prostřednictvím orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

Také prostřednictvím neziskových organizací (NNO) spolupracují sociální pracovníci se základními školami. Neziskové organizace fungují jako vhodný doplněk školského systému – zřizují programy doučování, volnočasové aktivity nebo poskytují

terénní sociální práci v rodinách. Problémem však zůstává, že jednotlivé služby jsou špatně provázány, nenačuzují na sebe nebo jejich poskytovatelé a školy o sobě prostě nevědí (Gabal & Čada, 2010).

Matulayová (2013, s. 36-37) shrnuje, že v ČR můžeme hovořit o sociální práci v oblasti školství ve dvou rovinách:

- Sociální práce realizovaná jinými odborníky jako sociálními pracovníky, která je vykonávána:
 - Přímo ve škole – přičemž tato činnost je vykonávána různými odbornými zaměstnanci školy (výchovný poradce, metodik prevence, atd.) Ti spolupracují navzájem, s pedagogickými zaměstnanci, s rodiči a vnějšími organizacemi.
 - Mimo prostředí školy – tato činnost je vykonávána zaměstnanci školských poradenských zařízení (psycholog, logoped, speciální pedagog, atd.)
- Sociální práce realizovaná sociálními pracovníky – zaměstnanci oblasti školství, která je vykonávána:
 - V zařízeních na výkon ústavní a ochranné výchovy (v ČR rezortu školství)
 - Ve školských poradenských zařízeních – v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) a speciálně-pedagogickém centru (SPC)

Činnost školních sociálních pracovníků v našich podmínkách supluje jiné odborní zaměstnanci školy (pedagog volného času, speciální pedagog, metodik prevence, asistent pedagoga, atd.) Sociální pracovníci pracující pro školu fungují ve školských poradenských zařízeních (pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum), speciálních výchovných zařízeních (diagnostické centrum, reedukační centrum, léčebně-výchovné sanatorium) a v dětských domovech (Matulayová & Tokárová, 2013, s. 472).

Je tedy zřejmé, že sociální práce v oblasti školství na úrovni praxe je vykonávána mnoha různými odborníky z oblasti pedagogiky a psychologie. Školní sociální práce jako svébytná profese v našich podmínkách není identifikovaná (Matulayová & Pešatová, 2012, s. 108).

Jde tedy o to, že sociální pracovníci nepůsobí přímo v prostředí školy. Spolupracují se školními institucemi pouze zvenku v rámci různých zařízení a organizací. Sociálním pracovníkům tak není umožněno proniknout dostatečně do prostředí školy, což by

zefektivnilo jejich práci, protože by znali sociální klima školy, osobnosti žáků, nebo zázemí a rodinu, ze kterého žáci přicházejí do školy.

Shrnutí

Cílem kapitoly bylo přiblížit aktuální stav poradenství a prevence na základních školách v České republice. Bylo zde popsáno složení školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení. Sociální pracovníci spolupracují se základními školami v rámci PPP, SPC nebo neziskových organizací, ale přímo ve školách v rámci školního poradenského pracoviště se s nimi nesetkáme. ŠPP se zaměřuje na cílovou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pod které spadají i žáci romského původu. Nicméně cíleně na podporu pouze romských žáků na základních školách žádná odborná funkce neexistuje. Otázkou zůstává, zda je toto ŠPP, které funguje přímo v prostředí školy dostatečné a zda neexistují oblasti, které by mohl lépe podchytit právě školní sociální pracovník. Osobně se domnívám, že na školách chybí odborník, který by se dostatečně zaměřoval na sociální prostředí žáků a dokázal s tímto prostředím efektivně komunikovat a pracovat. Rovněž si myslím, že metodik prevence a výchovný poradce se mohou cítit často pracovně přetíženi, vzhledem k tomu, že vykonávají tyto funkce navíc ke své pedagogické činnosti. Proto by bylo vhodné, kdyby na školách působil člověk, který by měl na prevenci a řešení negativních vlivů vyhrazenou celou pracovní dobu. Na školách se můžeme ojediněle setkat s pozicí sociálního pedagoga, který částečně doplňuje kompetence školních sociálních pracovníků, nicméně ani takový sociální pedagog se nevěnuje pouze žákům romského původu.

3 Romové v českém vzdělávacím systému

Žáci romského původu by mohli být potencionální cílovou skupinou školních sociálních pracovníků na základních školách. V této kapitole nastíním postoje Romů ke vzdělávání a důležitost úlohy vzdělávání jako hlavní nástroj jejich integrace do většinové společnosti. Dále bych ráda zmínila nejdůležitější faktory, které negativně ovlivňují školní úspěšnost romských žáků. Také vysvětlím pojem “sociálně znevýhodněný“, což je kategorie, pod kterou jsou Romové ve školách často zařazováni. Zmíním otázku inkluzivního vzdělávání a uvedu podpůrná opatření, které jsou v českých školách romským žákům v současnosti k dispozici.

3.1 Romové a vzdělání

Podle zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 jsou Romové nejpočetnější menšinou žijící na území České republiky. Podle odhadů na území ČR v roce 2016 žilo 245 800 příslušníků romského etnika (Vláda [online]).

V současné české společnosti čelí Romové soustavně určitému druhu znevýhodnění na trhu práce, v životních standardech a ve vzdělávacím systému. V těchto třech společenských oblastech jsou jejich životní šance značně menší než u příslušníků majoritní společnosti (Fónadová, 2014). Nerovnosti v životních šancích se týkají především hlediska sociologického, čímž se rozumí, že rodina původu, ve které člověk vyrostl, určitým způsobem limituje jeho životní možnosti. Specificky se toto omezení projevuje i ve vzdělávacím systému, kde sociální a ekonomické rysy prostředí, v nichž děti vyrůstají, ovlivňují jejich budoucnost ve vzdělávacím procesu (Fónadová, 2014).

Vzdělání romského obyvatelstva je na velice nízké úrovni, což se projevuje v negramotnosti ve starších věkových generacích a velkou pologramotností u mladších věkových skupin. Nízkou vzdělaností se vyznačují i Romové mladší věkové kategorie, většinou procházejí pouze základním vzděláním bez dalšího odborného směřování. (Šotolová, 2000). Zajímavé je zde zmínit teorii sociální reprodukce, kterou ve své publikaci zmiňuje Němec (2010). Zjednodušeně sociální reprodukce znamená, že sociální status rodičů výraznou mírou přispívá k sociálnímu statusu dětí. Touto teorií Němec ukazuje jednu z možných cest, jak si vysvětlit důvod, že děti pocházející z romských rodin často neukončí povinnou školní docházku, nepokračují v dalším vzdělávání a

v důsledku jsou již od pubescentního věku nezaměstnatelní a těžko se uplatňují v sociálních interakcích většinové společnosti (Němec, et al., 2010, s. 13).

Šotolová (2000) zmiňuje, že neuspokojivá současná situace romské populace včetně úrovně vzdělání má nepříznivý vliv v mnoha oblastech. Rozšiřují se skupinové a společenské problémy z hlediska národnostního porozumění. Uvádí, že jedna ze stěžejních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů v naší společnosti je celková změna filozofie školského systému, který by měl umět pracovat s kulturní, etnickou a sociální odlišností romských dětí. Podmínkou vzdělanostní úrovně romských žáků je přijetí etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu (Šotolová, 2000).

Výzkumy potvrdily, že romské děti v porovnání s ostatními častěji propadají a jsou klasifikovány druhým nebo třetím stupněm z chování. Častěji ukončují povinnou školní docházku dříve než v závěrečném ročníku nebo jsou přeřazovány do speciálních škol, nebo jsou na tyto školy zařazeny hned od počátku povinné školní docházky. Na středních a vysokých školách studuje minimum Romů. Nejčastější dosažené vzdělání většiny romského obyvatelstva je základní vzdělání, s tím souvisí jisté omezení v možnostech při výběru zaměstnání a následné hmotné zajištění rodiny, které udává životní úroveň (Šotolová, 2011).

3.2 Faktory ovlivňující školní úspěšnost žáků

Na tomto místě bych ráda uvedla nejčastější faktory, které se uvádějí v publikacích jako nejčastější důvody, které nejvíce negativně ovlivňují školní úspěšnost romských žáků. S těmito faktory je nutno neustále pracovat, mluvíme-li o zkvalitňování vzdělanostní úrovně romské populace.

Rodina jako hlavní faktor ovlivňující školní úspěšnost žáků

Jak podotýká Gulová a kol. (2010) výchova v rodině závisí na normách a kulturních zvyklostech určitého etnika a národa. Pro školní úspěšnost dítěte je určující rodičovský přístup ke školnímu vzdělání, ke školnímu výkonu, vztahu k přípravě dětí na školu – obecně lze říci, že je zde klíčová angažovanost rodičů. Kostecká a kol. (2013) zmiňuje, že působení rodičů na jednání a chování žáka je zásadní a projevuje se právě i v přístupu dítěte ke škole. Školní úspěšnost dítěte je značně předurčována vztahem rodičů ke škole a vzdělávání obecně (Kostecká, et al., 2013).

Rodina je považována za klíčový prvek, který ovlivňuje život a výchovu jedince. Má totiž značný vliv na postoje, chování a celou osobnost dítěte. Kromě biologických a tělesných potřeb by rodina měla zajišťovat také celkový rozvoj dítěte po stránce citové, duševní, tělesné, intelektuální a morální (Bartoňová, 2009).

Vztah mezi rodiči romských žáků a školou hraje významnou roli v jeho studijním úspěchu. Komunikace rodičů romských dětí se školou je však vnímána jako nedostatečná (Gulová, et al., 2010). Spousta rodičů své děti nemotivuje ke vzdělávání a nepodporuje je v domácí přípravě (Buchtová, et al., 2010). Obecně platí, že hodnota vzdělání je u Romů na nízkých pozicích jejich žebříčku hodnot. Je to ale způsobeno tím, že škola neposkytuje Romům to, co od ní očekávají, nerespektuje jejich jazyk a rozdílné kulturní a sociální podmínky (Němec, et al., 2010).

Holomek se o této tématice zmiňuje takto: „*Romská rodina necení vzdělání vysoko, její hodnotový systém je jiný. Rodiče sami mají většinou nízké vzdělání a nevedou své děti k překonávání potíží, jimž jsou ve škole vystaveni. Rodina ovlivňuje romské dítě daleko citelněji, než je tomu u dítě majority. Pokud jde o školu, mají rodiče na dítě vliv přímo záporný.*“ (Dobšíková, 1997, s. 69)

Říčan (1998) uvádí, že Romové považují školu za „bílou“ instituci a chovají k ní značnou nedůvěru, která se přenáší na jejich děti. Je potřeba tuto nedůvěru prolomit a k tomu je především potřeba podpora rodičů, bez kterých nemá učitel romských dětí velkou naději na úspěch. V této souvislosti zdůrazňuje, že komunikovat s rodiči romských žáků by se mělo vlídně, trpělivě, s úctou a nejdůležitější je projevat v komunikaci s rodiči respekt. Hlavní problémy ve školním prospěchu romských dětí vidí Říčan v malé snaze rodičů o pravidelnou školní docházku svých dětí, nedostatečné péči o domácí přípravu a minimální spolupráci rodičů se školou.

V souvislosti důležitosti podpory rodiny jako jeden z hlavních faktorů školní úspěšnosti romských žáků si dovoluji uvést výsledky dotazníkového šetření z roku 2011, ve kterém byly zkoumány názory pedagogů na děti z etnických menšin na základních školách (Fučík, 2015). Při otázce zjišťující nejčastější důvody případného nižšího školního výkonu romských dětí ve srovnání s českými vrstevníky vyplynulo, že většina dotazovaných pedagogů přikládá nejpálčivější důvody související právě s hodnotou vzdělání u rodičů a jejich podporou. Mezi dalšími důležitými důvody ovlivňující školní neúspěch romských dětí se objevovala neochota rodičů spolupracovat se školou, pracovní

návyky romských dětí, jejich vzdělávací aspirace, odlišnost hodnot a malá znalost českého jazyka.

V rámci stejného výzkumu se také zjišťovaly vztahy školy s rodiči. Z výsledků dotazníkového šetření se ukázalo, že komunikace mezi rodiči romských žáků a školou je velmi ojedinelá. Rodiče z vlastní iniciativy nekontaktují školu téměř nikdy. Pokud škola kontaktuje rodiče, reakce rodičů a následná spolupráce je také na velice nízké úrovni. Z daného průzkumu také vyplývá, že rodiče romských dětí v drtivé většině nedbají na domácí přípravu a nepomáhají svým dětem s plněním domácích úkolů. Jako nejčastější důvody tohoto stavu dotazovaní pedagogové uvádí, že rodiče nepovažují prospěch svých dětí za důležitý a dalším neméně důležitým důvodem je to, že se rodiče v probírané látce sami nevyznají. Průzkum můžeme shrnout tak, že dotazovaní pedagogové vidí romské žáky problematické z hlediska školních výkonů i vztahu ke vzdělávání. Hlavní příčina tohoto problému je spatřována v přístupu jejich rodičů ke vzdělávání svých dětí – nemotivují je k aktivitě, hodnotu vzdělání nepovažují za významnou a škole celkově nedůvěřují (Fučík, 2015, s. 100-114).

Nedostatečná znalost češtiny jako jazyka, ve kterém probíhá vyučování

„V první třídě je pro romské děti největším problémem zejména český jazyk. Z domova si děti často do školy přinášejí horší znalost českého jazyka než jejich vrstevníci, navíc často vyrůstaly pouze doma a nepoznaly tak žádnou formu předškolní přípravy.“
(zaniklý svět [online])

Šotolová (2000) uvádí, že jednou ze zásadních příčin neúspěšnosti romských dětí ve vzdělávacím procesu je fakt, že nezvládají v potřebné míře vyučovací jazyk – češtinu. Němec a kol. (2010) zmiňuje, že nástup romských dětí do škol je provázen obrovským handicapem v podobě neznalosti českého jazyka, což výrazně negativně ovlivňuje jejich školní prospěch. Kvůli tomuto handicapu se nemohou rozvíjet základní myšlenkové operace při získávání základních pojmů každodenního života.

Romské děti vyrůstají v prostředí, kde se většinou hovoří dvěma jazyky – romsky a česky. Často jde o směsici těchto dvou jazyků s tím, že dítě neovládá pořádně ani jeden. Právě tato jazyková bariéra snižuje školní úspěšnost romských dětí (Bartoňová, 2009). Tento fakt je značně ovlivněn tím, že romské děti nejsou zvyklé navštěvovat předškolní zařízení v podobě např. mateřských škol, kde by si lépe osvojovali český jazyk a sociální interakce.

Prostředí, ze kterého romské děti pochází

Romské děti většinou přicházejí do školy z prostředí, které je označováno jako sociálně znevýhodněné. Tímto prostředím jsou chápány podmínky, které nepříznivě působí na vývoj a socializaci dítěte. Zahrnuje se zde i prostředí, ve kterém rodina nemůže zabezpečit výchovné podmínky srovnatelné s podmínkami v běžných rodinách. Mezi hlavní příčiny tohoto stavu bývá slabé materiálně-ekonomické zázemí rodin či nedostatečné bytové podmínky. S tím souvisí i vysoká chudoba a nadprůměrná nezaměstnanost romského obyvatelstva (Pollák, 2008, s. 112).

Holomek zmiňuje katastrofální úroveň prostředí, ve kterém se dítě připravuje na školní vyučování. Bydlení je nevyhovující, prostory přelidněné a hlučné (dle Dobšíková, 1997, s. 72).

Říčan (1998) v souvislosti vzdělávacích předpokladů romských dětí uvádí, že podstatnou nevýhodou je jejich nevyhovující bydlení a celková životospráva romské rodiny. *„Dítě bývá nuceno trávit čas v přeplněných, vlhkých, nevětraných místnostech, stravu mívá nevhodnou a nepravdělnou; nepravdělný bývá i jeho spánek. To zhoršuje jak duševní kondici, tak zdravotní stav.“* (Říčan, 1998, s. 11)

Pro charakteristiku prostředí, ze kterého romští žáci přicházejí do škol, uvedu reflexe studentů, kteří fungovali jako doučovatelé romských žáků v jejich domácím prostředí v rámci projektu Domácí učitel, realizovaný Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity od roku 2002. V rámci tohoto projektu navštěvovali studenti Masarykovy Univerzity romské žáky v jejich domácím prostředí, kde jim pomáhali s přípravou na vyučování. Z výpovědí studentů vyplývá, že romské rodiny bývají většinou velmi početné a není zvláštností, pokud žijí pohromadě s rodiči i jejich prarodiče. V důsledku vysokých nájmů obývají romské rodiny většinou malé prostory, které jsou kvůli počtu členů rodin většinou nevyhovující. Dalším problémem v bytových podmínkách romských komunit je neexistence dveří mezi jednotlivými místnostmi a většinou zde chybí dětský pokoj. Tato skutečnost má negativní dopady právě v souvislosti s problémovým vzděláváním romských žáků, protože děti nemají jasně vymezený prostor, který by jim umožňoval domácí přípravu pro školní povinnosti. Proces učení je často spojen s hlukem a nízkou soustředěností dětí, což studenti považují za jeden z hlavních faktorů problémového vzdělávání romských dětí. Domácnosti většinou postrádaly vhodné pracovní stoly, židle, tichý koutek, kde by se dítě mohlo v klidu

připravovat na výuku. Takovéto málo podnětné prostředí má velký vliv na vzdělávání dětí a ty mají potom obtížnější cestu úspěšného absolvování v hlavním vzdělávacím proudu v rámci základního vzdělávání. (Němec, et al., 2010, s. 53-55).

Přístupy učitele

Při hodnocení školní úspěšnosti romského dítěte je rovněž podstatné zmínit důležitost osobnosti učitele (rovněž ale i ostatních zaměstnanců školy). Je důležité, aby byl učitel vstřícný a otevřený k romským dětem, aby s nimi měl celkově pozitivní vztah. Učitel by měl mít schopnost navázat s dětmi, ale i rodiči, citový vztah. Ten hraje důležitou roli vzhledem k tomu, že romské děti jsou velice spontánní a emotivní, tudíž pokud mají rádi svého učitele a věří mu, dokáží se kvůli němu zapřít a překonat obtíže. Rovněž by měl mít učitel snahu pomoci romskému etniku (Kluzáková, 1997).

Problémem může být nedostatečná připravenost učitelů na výchovu a vzdělávání romských dětí. Neznají jejich psychiku, odlišnosti, prostředí, ze kterého děti pocházejí a kulturu. Tento stav může být ještě zhoršován nevědí či neochotou dítě pochopit a více se mu věnovat. Tím se vytváří stav vzájemné nedůvěry a napětí ve vztahu žák-učitel (Holomek, 1997).

3.3 Romský žák

Specifika romského dítěte

V zamýšlení se nad tím, proč romské děti ve školní úspěšnosti zaostávají za ostatními žáky, nejde o to, že by byli méně inteligentní. Jde o to, že inteligence romských dětí se vyvíjí jiným směrem než u většiny dětí neromského původu. V romských rodinách většinou nenajdeme knihy či kreslicí potřeby. Není zde např. dostatečně rozvinuta jemná motorika či manipulace s hračkami. Naopak však mají oproti jiným dětem velice rozvinout sociální inteligenci (Bartoňová, 2009). Také Říčan (1998) zmiňuje rozvinutou sociální inteligenci, kdy se romské dítě dokáže intuitivně orientovat v mezilidských vztazích. Také podotýká, že děti romského původu jsou vychovávány jiným způsobem, než většina dětí neromského původu. Jejich inteligence její rozvíjena jiným způsobem (nikoliv horším), která ale není úplně užitečná pro školní vyučování. Naopak je tato inteligence vhodnější např. pro rozvíjení citového života, vztahu k přírodě atd.

Žáci romského původu jsou mnohem živější a temperamentnější, mají větší problém s pozorností (Říčan, 1998). Dále je pro romské děti typická velká emotivita. Ta

je charakteristická impulzivitou a výbušností. Není u nich dostatečně rozvinutá vůle ani samostatnost (Bartoňová, 2009). Nejsou vedeny k výkonovému chování, běžně se neseťkávají s takovými úkolovými situacemi jako děti z majoritní společnosti (Smékal, 2003). Talent se u těchto dětí objevuje ve vnímání rytmusu, muzikálnosti, sportu a mají estetické cítění (Bartoňová, 2009).

Kulturní odlišnost

Děti romského původu vyrůstají v prostředí rozdílných hodnot než většina dětí majoritní společnosti. V momentě nástupu do školy se tyto odlišné normy a hodnoty střetávají se školním řádem a potažmo i se základními mravními pravidly majoritní společnosti. Na tomto místě lze zmínit odlišné vnímání pojetí času a jeho struktura. V romských rodinách čas většinou není tak striktně strukturovaný, jako v rodinách majoritní společnosti, v důsledku toho, že rodiče romských dětí bývají často nezaměstnaní. V dětech není utvářen smysl pro časovou strukturu, která vytváří základ denního režimu. Obecně lze říci, že hodnota vzdělávání je ve většině romských rodin na nízké úrovni v jejich žebříčku hodnot, nicméně v mnohých rodinách se toto pojetí postupně mění (Němec, et al., 2010).

Pollák (2009) zmiňuje značné nedostatky školních systémů na specifika a odlišnou kulturu romských žáků. Škola má problémy s vyhováním potřebám romských žáků, protože nezná a nerozumí jejich zvyklostem, není schopna akceptovat jejich různorodost, nevyučuje se romská kultura a prostředí školy není pro romské žáky atraktivní (uspořádání, výzdoba, absence romského personálu). To je jedním z důvodů, proč Romové nedůvěřují školním institucím, a to má vliv i na školní úspěšnost romských dětí.

Rizikové chování romských žáků

V souvislosti rizikového chování jsem nenašla žádné podklady, které by mi pomohly identifikovat nejčastější rizikové chování, které by se pojily přímo k romským žákům. Je ale všeobecně známo, že romské děti mají často větší problémy s vyšší mírou absence, než žáci neromského původu. V tom taky může často sehrávat velkou roli právě rodina žáka, která nevidí ve vzdělávání smysl, a proto nedbá na školní docházku svých dětí.

Smékal (2003) zmiňuje, že rizikové chování romských dětí (např. setkání s drogami, herními automaty či sexuálními příležitostmi) je důsledkem neorganizovaného trávení volného času a nezájmu rodičů o jejich volnočasové aktivity.

Negativně zde působí i nestrukturované prostředí; špatný vliv starších kamarádů, ale také nuda, která vede buď k úplné pasivitě, nebo destruktivním aktivitám. Tam, kde jsou vytvořeny možnosti k smysluplnému trávení volného času (organizovaná centra volného času), je výskyt těchto negativních jevu značně nižší.

3.4 Škola jako hlavní nástroj integrace Romů do společnosti

Je důležité si uvědomit, že vzdělávání romské populace je jeden z klíčových prostředků, kterými se Romové začleňují do většinové společnosti. Je potřeba se zamyslet nad tím, proč Romové stále selhávají v českém vzdělávacím systému a hledat nové metody, jak vylepšit jejich edukační strategie.

„Vzdělávání romských dětí v českých školách je třeba vnímat jako problém, jehož řešení může do značné míry ovlivnit současnou situaci soužití romské minority a majority. Vzdělávání má klíčový význam pro romskou menšinu i pro společnost, ve které Romové žijí.“ (Gulová, et al., 2010, s. 56)

„V současném českém vzdělávacím systému je status romského dítěte velmi nízký. To limituje jeho vzdělanostní vyhlídky, omezuje jeho vzdělanostní aspirace a vzdělanostní šance.“ (Fónadová, 2014, s. 29)

Karel Holomek se o důležitosti vzdělávání Romů vyjadřuje takto: *„Vzdělání je možno bez váhání pokládat za zcela rozhodující předpoklad vzestupu romského etnika a jeho integrace do společnosti. Je třeba zaměřit vzdělání a výchovu na celou generaci – na děti od narození přes mateřské školy, základní školní vzdělání, střední a vysoké školy. Přitom se musí brát v úvahu působení řady nepříznivých, úspěch ve vzdělání brzdících vlivů v celé společnosti. Právě handicapy ve vzdělávání romské mládeže jsou tak hluboké, že není možno počítat s tím, že by se daly řešit jen normální cestou, v rámci stávajícího školského systému.“* (Dobšíková, 1997, s. 69)

Role inkluzivního vzdělávání

Vzdělání romského obyvatelstva hraje zásadní roli k jejich celkovému rozvoji a snazší integraci do většinové společnosti. Pod základní vzdělávání spadají základní školy hlavního vzdělávacího proudu a specializované základní školy, dříve označované jako “zvláštní” nebo “pomocné“, dnes označovány jako specializované či praktické. Romské děti jsou stále často zařazovány do speciálních škol, ale dlouhodobým cíle MŠMT je začleňování romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu – tzv. inkluzivní

vzdělávání. Vzdelávání romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud znemožňuje romským žákům vzájemný kontakt s dětmi majoritní společnosti, čímž není naplňována jedna ze zásadních myšlenek inkluzivního vzdělávání, kterou je příprava obou skupin na budoucí soužití právě prostřednictvím jejich společného vzdělávání. Ve zprávě o stavu romské menšiny za rok 2014 se píše, že segregací romských dětí v základním vzdělávání dochází k limitování příležitostí, při kterých se romské a neromské děti mohou vzájemně lépe poznat a učit se odbourávat předsudky (vláda [online]).

V posledních letech se prosadila myšlenka inkluzivního vzdělávání – začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Tato inkluze zahrnuje nejenom žáky se zdravotním znevýhodněním, ale především i žáky ze sociálně-znevýhodněného prostředí, pod které hojně spadají právě žáci romského původu. V souvislosti s romskými žáky spočívá myšlenka inkluze hlavně v tom, že by žáci romského původu a žáci neromského původu měli vyrůstat spolu, aby si zvykly na svoje kulturní odlišnosti a tím se prohlubovala vzájemná tolerance. Na druhou stranu se zde však objevují problémy v podobě přetížení pedagogických zaměstnanců školy, zvyšující se požadavky na jejich profesní profilaci, navyšování odborných zaměstnanců ve školním prostředí, atd. Především v prostředí v současné době tolik diskutovaného tématu inkluzivního vzdělávání je potřeba diskutovat o odborných zaměstnancích školy, kteří by se zaměřili přímo na romské žáky ve škole a pomáhali jim v jejich vzdělávací dráze. Šotolová (2011) zdůrazňuje, že podmínkou vzdělanostní úrovně romské menšiny je přijetí jejich etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Kluzáková (1997) zmiňuje, že děti romského původu jsou vzdělavatelni v rámci základního školství. Toto tvrzení podmiňuje tím, že romské děti potřebují více času na osvojení návyků a vědomostí. Dále je potřeba přizpůsobit podmínky, za kterých vyučování probíhá. Neméně důležitý je individuální přístup k romským žákům k vyrovnání handicapu plynoucího z odlišných hodnot romské rodiny, odlišného životního stylu, nedostatečných jazykových schopností a z chybějící předškolní a domácí přípravy.

3.5 Strategie ve vzdělávání romských žáků

Škola má mimořádnou odpovědnost za kvalitní vzdělávací proces, který povede k připravenosti romského dítěte k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci při současném úsilí o tolerantní soužití. Ke stěžejním úlohám patří:

- Řešení počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníků ZŠ v důsledku nedostačujících jazykových dovedností a celkové sociální situaci,
- pěstování pozitivních postojů žáků a jejich rodičů ke vzdělání,
- snaha o co největší využívání přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život (Šotolová, 2011).

Školský zákon zaručuje rovný přístup každého občana ČR či členské země EU ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Vyskytují se ale situace, kdy je rovný přístup ke vzdělávání ztížený – z důvodů různých postižení nebo znevýhodnění. MŠMT ve svých výročních zprávách zdůrazňuje potřebu inkluzivního vzdělávání těchto žáků. Zařazení do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pomáhá dětem vyrovnat se se svým znevýhodněním a vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu.

Podle zprávy o stavu romské menšiny za rok 2014 se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu a sociálnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám (vláda-2016 [online]).

3.5.1 Častá klasifikace romských žáků jako sociálně znevýhodnění

Nejčastější kategorie, pod kterou spadají žáci romského původu, je sociální znevýhodnění. *„Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.“* (Průcha, 2009, s. 454)

Podle školského zákona se děti se sociálním znevýhodněním začleňují mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zákon stanovuje, v jakých případech se jedná o žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo ohrožené sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Míru sociálního znevýhodnění je možné doplnit o tyto konkrétní charakteristiky:

- nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků,
- neúplná rodina,
- nízký příjem jednoho člena rodiny,
- nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,
- nízká úroveň bydlení,
- menšinový původ (Průcha, 2009, s. 456).

Termín sociální znevýhodnění je pojem, který se dotýká širokých příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo prostředí školy v přirozeném sociálním zázemí dítěte. Sociálně znevýhodněný je tedy žák z prostředí, které mu neposkytuje dostatečnou podporu ke vzdělávání nebo žák disponuje nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Jde o to, že své nepříznivé sociální zázemí žák nemůže ovlivnit a stává se pro něj přítěží ve školním prostředí. Děti, které jsou takto sociálně znevýhodněné, mají nárok na různé úlevy a kompenzace. Základními podpůrnými opatřeními vlády ČR pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přípravné třídy a asistenti pedagoga. (Jarkovská, et al., 2015)

3.5.2 Podpůrná opatření

Žáci romského původu mají většinou při nástupu do školy méně příznivé podmínky oproti neromským dětem, proto byly vytvořeny a legislativně ukotveny vyrovnávací opatření pro sociálně znevýhodněné děti, které jsou zakotveny v ustanovení § 1 odst. 2 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Takovými podpůrnými opatřeními je využívání pedagogických metod a postupů, které reagují na vzdělávací předpoklady žáků; poskytování individuální podpory

v rámci výuky a přípravy na ni; využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení; využívání individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga (vláda - 2011[online]).

Stávajícím problémem podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nedostatek finančních zdrojů. Financování je závislé na dotačních a rozvojových programech MŠMT, na finanční spoluúčasti krajů a obcí, a na finančních prostředcích z evropských strukturálních fondů. Mezi základní podpůrná opatření patří přípravné třídy a asistenti pedagoga.

Přípravné třídy

Značným problémem romských dětí při nástupu do školy je fakt, že velké procento z nich nenavštěvuje mateřské školy ani žádné jiné předškolní zařízení. Důsledek toho je, že dítě většinu času tráví v romské rodině, která není ideální pro budoucí přípravu dítěte na školní docházku (Říčan, 1998). Jak zmiňuje Šotolová (2000) domácí prostředí je pro dítě velice málo podnětné. Hlavním problémem výchovy a vzdělávání romských dětí zůstává špatná jazyková příprava. Handicap romských dětí při nástupu do školy se ale netýká pouze nedostatečných jazykových schopností, ale mluvíme zde také o sociálních, kulturně-společenských a pohybových nedostatcích.

Jedním z řešení této problematiky bylo zřizování přípravných tříd v České republice od roku 1993, ve kterých je dětem umožněno zvyknout si na nové prostředí a školní režim a tím je usnadněn přechod z rodinného života do školy. Tyto přípravné třídy si kladou za cíl hlavně osvojení češtiny jako vyučovacího jazyka, ale i rozvíjení kultury a tradic Romů. Třídy vznikají při základních školách (Šotolová, 2000). Podle zprávy o stavu romské menšiny za rok 2016 je předškolní vzdělávání klíčovým nástrojem pro úspěšné začlenění romských dětí a pro jejich následnou úspěšnost ve školním vzdělávání. Na území České republiky je toto předškolní vzdělávání zajišťováno prostřednictvím mateřských škol nebo přípravných tříd ZŠ. Novela školského zákona z roku 2016 zavádí bezplatný povinný rok předškolního vzdělávání před začátkem povinné školní docházky (vláda -2016 [online]).

„Hlavním cílem přípravných tříd je připravit děti na přechod na základní školu, naučit je pracovat v dětském kolektivu a umožnit jim seznámit se s prostředím české majority, jež je pro ně cizí.“ (Jarkovská, et al., 2015, s. 219)

Asistent pedagoga

Jedním z nástrojů pro vyrovnávání sociálního znevýhodnění je asistent pedagoga. Na základní škole funguje asistent pedagoga jako klíčový prvek k pomoci integrace romských žáků do školy. Pomáhá pedagogům ve výchově, vzdělávání i komunikaci se žáky, rodiči nebo s příslušnou komunitou, z níž dítě pochází (Jarkovská, et al., 2015). Jak zmiňuje Bartoňová (2009) spolupráce učitele a asistenta pedagoga je základ úspěšného vzdělávání. Vyučování respektuje individuální zvláštnosti žáků a používá speciální postupy a metody práce. Asistent pedagoga se zaměřuje na vytváření pozitivních vztahů mezi žáky romskými a neromskými, respektování kulturní a sociální situace žáka a učení se toleranci a spolupráci. Je to člověk, který by měl znát prostředí a zvyky romských obyvatel, měl by znát rodinné zázemí příslušného žáka. Jeho funkcí je vyrovnávání adaptačních a komunikačních obtíží dětí. Neméně důležité je podotknout, že asistent pedagoga by měl napomáhat řešení problémů v komunikaci mezi učitelem, žákem a rodičem. Asistent pedagoga vytváří vhodné podmínky pro spolupráci rodiny a školy. Důležité je zmínit fakt, že asistent pedagoga ovlivňuje postoje rodičů vůči vzdělání svých dětí.

Nejlépe je hodnocena funkce asistenta pedagoga z hlediska efektivity, pokud je tento asistent romského původu. *„Asistent pedagoga se může stát pro mnoho romských žáků „pozitivním vzorem“, nositelem romské kultury, a pro školu prostředníkem k multikulturní výchově. Neméně důležité je také zjištění, že český učitel a asistent – Rom mohou vedle sebe pracovat, mohou se navzájem respektovat, mohou být kolegy, mohou tvořit tým. Toto vidí a pozitivně hodnotí jejich čeští i romští žáci a také jejich rodiče.“* (Pape, 2007, s. 33)

Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo přiblížení tématu žáků romského etnika na českých základních školách jako cílové skupiny pro školního sociálního pracovníka. Smyslem bylo zjistit, jaké jsou strategie ve vzdělávání romských žáků a faktory, které nejvíce negativně ovlivňují školní úspěšnost romských dětí. Jde o zjištění možných oblastí, kde by mohl vhodně spolupracovat právě školní sociální pracovník. Byly zde uvedeny nejčastější faktory, které negativně přispívají ke snížení školní úspěšnosti romských žáků. Nejdůležitější subjekt, který ovlivňuje vzdělávací dráhu dítěte, je rodina. Rodiče romských žáků často nepovažují vzdělávání svých dětí za důležité a často ani nevidí

smysl v tom, aby posílali své děti do školy. Dále zde mimo jiné hraje často roli neznalost českého jazyka při nástupu do školy nebo prostředí, ve kterém romské děti vyrůstají. Zkvalitnění práce s těmito faktory považují za klíčovou jako předpoklad pro zlepšení jejich edukačního procesu. Rovněž zde byly zmíněny strategie v edukačním procesu romských žáků. Pro zkvalitnění vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (pod tuto kategorii velmi často spadají žáci romského původu) byla ustanovena podpůrná opatření, která jim mají pomoci v jejich vzdělávání. Takovými nejčastějšími podpůrnými opatřeními jsou asistenti pedagoga a přípravné třídy. Asistenti pedagoga jsou hodnoceni jako klíčové prvky k pomoci integrace romských žáků do školy. Počet asistentů pedagoga na školách je však omezený z finančních důvodů. Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách s cílem připravit předškolní děti pro nástup do prvních tříd. Romské rodiny častěji volí formu předškolního vzdělávání v podobě přípravných tříd před mateřskými školami – to hlavně z důvodu toho, že přípravné třídy jsou zdarma. Na školách funguje rovněž ŠPP, které ale poskytuje své služby obecně všem žákům. Na škole nefunguje žádná profese, která by se zaměřovala cíleně pouze na skupinu romských žáků.

4 Metodologie

Výzkumná část práce se zaměřuje na názory pedagogických pracovníků na potencionální zřízení pozice školního sociálního pracovníka na základních školách pro práci s romskými žáky. Tato část rovněž mapuje současnou situaci práce s romskými žáky. V rámci dílčích výzkumných otázek se snažím zjistit, jaké jsou nejčastější důvody školní neúspěšnosti a nejčastější rizikové chování romských žáků a kdo a jakým způsobem se zaměřuje na řešení těchto situací. Také zjišťuji, jakým způsobem by se dalo řešení těchto situací zlepšit. Tímto způsobem se snažím identifikovat možné oblasti spolupráce, v jakých by se uplatnil právě školní sociální pracovník, respektive jakým způsobem by mohl přispět ke zlepšení školní úspěšnosti a snížení rizikového chování romských žáků.

4.1 Cíl studie a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je zjistit, jak je vnímána potřeba zřídit pozici školního sociálního pracovníka pro žáky romského původu na základních školách z pohledu pedagogických pracovníků. Smyslem práce je přiblížit téma školní sociální práce a zjistit, jak je vnímána pedagogickými pracovníky na školách. Výzkum je zaměřen na cílovou skupinu romských dětí s cílem hledání možných cest ke zkvalitnění jejich vzdělávání. Výzkum se snaží alespoň částečně zjistit možné příčiny jejich školní neúspěšnosti a možné oblasti, na které je potřeba se více zaměřit při práci s nimi.

Pro svůj výzkum jsem si tedy stanovila následující hlavní a dílčí výzkumné otázky:

HVO: Jak je vnímána potřeba zřídit pozici školního sociálního pracovníka pro žáky romského původu na základních školách z pohledu pedagogických pracovníků?

DVO 1: *Jaká je současná situace práce s romskými žáky? Kdo a jakým způsobem se zaměřuje na tuto cílovou skupinu?*

DVO 2: *Jakým způsobem jsou řešeny sociálně rizikové jevy u dětí romského původu?*

DVO 3: *Jaké je povědomí pracovníků školy o školní sociální práci a jaký mají názor na případné zavedení této pozice na základní školy?*

DVO 4: *Jaké vidí pracovníci školy klady a zápory v zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní školy?*

4.2 Výzkumná strategie a design výzkumu

S ohledem na stanovený cíl práce, kdy zkoumám postoje výzkumného vzorku k něčemu, co v praxi není zavedeno a nemá tak s tím zkušenost, bylo nejvhodnějším řešením zvolit strategii kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum se snaží o co nejlepší porozumění danému případu, studuje ho do hloubky. Tato strategie byla zvolena zejména z důvodu hlubšího poznání zkoumané oblasti, o které stále nemáme dostatek informací. Mezi jeho nevýhody však patří mimo jiné potíže se zobecňováním výsledků, právě kvůli práci s omezeným počtem jedinců nebo to, že výsledky výzkumu jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi (Hendl, 2008, s. 50).

Pro výzkum jsem zvolila kvalitativní strategii s designem případové studie. Případová studie je empirickým designem, který si klade za cíl velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům (Švaříček, Šedřová, & kol., 2007, s. 97). Případová studie popisuje předmět svého zkoumání detailně a zároveň komplexně v jeho celistvosti a složitosti (Reichel, 2009). V mém případě se jednalo o zkoumání názorů pedagogických pracovníků a obsahů dokumentů na konkrétní škole s vyšším výskytem romských žáků. V rámci typologie případových studií dle Hendla (2008) se tedy jednalo o případovou studii organizací a institucí.

4.3 Techniky sběru dat

Švaříček & Šedřová (2007, s. 98) uvádí, že případová studie je charakteristická velkým množstvím dat získaných z více zdrojů a různými metodami (tzv. triangulace). Jako základní techniku pro svůj výzkum jsem zvolila **polo-strukturovaný rozhovor**. V případě polo-strukturovaného rozhovoru má tazatel předem připravené schéma tvořené konkrétními otázkami, které považujeme za jádro rozhovoru. Tazatel může volně během rozhovoru klást doplňující otázky, což je považováno za jeho výhodu. (Miovský, 2006, s. 159-160). Rozhovor, realizovaný za účelem této práce, se skládal z 15 otázek. Tyto tazatelské otázky se odvíjely od předem stanovených dílčích výzkumných otázek. Rozhovory jsem prováděla s pedagogickými zaměstnanci školy vždy v době školního vyučování. Celkem proběhlo 11 rozhovorů s pedagogickými zaměstnanci školy. Výhodou pro mne bylo, že jsem nemusela otázky pokládat postupně. Často jsem zaměňovala pořadí otázek a také jsem se hodně respondentů doptávala na věci, které mi nebyly dostatečně jasné.

Jako další techniku, která bude doplňovat informace získané z rozhovorů, jsem zvolila **analýzu dokumentů**. Pod pojmem analýza dokumentů rozumíme výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu. To znamená, že výzkumník v procesu výzkumu nevytváří nová data, ale pracuje s materiálem, který již existuje (Miovský, 2006, s. 98). Analýza dokumentů proběhla za účelem zvýšení důvěryhodnosti a validity celého výzkumu. Ve školských zařízeních se můžeme setkat se třemi typy dokumentace: „*osobní dokumentaci (základní informace o žákovi a jeho rodičích), školskou a školní dokumentaci (pojetí výuky na škole) a školní ukazatelé (absence a prospěch)*.“ (Skutil, 2011, s. 99) Zvolila jsem analýzu výroční zprávy školy za rok 2016/2017, minimálního preventivního programu, plánu inkluzivního vzdělávání a školního řádu školy. Jedná se tudíž o analýzu školní dokumentace. Všechny dokumenty jsou zveřejněny na webových stránkách školy.

4.4 Výběr vzorku

Pro výběr svého výzkumného vzorku jsem využila metody záměrného výběru. Miovský (2006) zmiňuje, že se jedná o nejrozšířenější metodu výběru, se kterou se v kvalitativních výzkumech setkáváme. Záměrným výběrem je chápán takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností (Miovský, 2006, s. 135). Pro můj výzkum bylo stěžejní získat rozhovory s pedagogickými zaměstnanci školy, kteří mají povědomí o problémech romských dětí (problémy spojené se školní úspěšností a rizikové chování) a snaží se je nějakým způsobem řešit. Konkrétně bylo pro mne důležité mluvit se všemi představiteli školního poradenského pracoviště a dále poté se zástupci z řad pedagogů a asistentů pedagogů.

Na začátek jsem si vytipovala pět škol, které by spadaly do mého výzkumu – hlavně z hlediska vyššího výskytu romských žáků na této škole. Poté jsem kontaktovala vedení dané konkrétní školy s prosbou o povolení provést výzkum s pedagogickými pracovníky jejich školy. Poté následovala fáze, kdy jsem kontaktovala prostřednictvím emailu všechny pedagogické pracovníky, které jsem do výzkumu potřebovala s prosbou o poskytnutí rozhovoru. Většinou jsem dostala reakce na svůj e-mail jen od části výzkumného vzorku, který jsem potřebovala, tak jsem si nakonec vytipovala jednu školu, ze které se mi dostalo nejvíce pozitivních reakcí od pracovníků školního poradenského pracoviště, a následně jsem zbytek požadovaných pracovníků kontaktovala přímo ve škole za pomoci těch, kteří se mi pozitivně ozvali už dříve skrze emailovou komunikaci.

Nakonec se mi podařilo udělat rozhovory se všemi pracovníky, které jsem do výzkumu potřebovala zahrnout. Rozhovory trvaly zhruba 20-30 minut a všechny proběhly na půdě konkrétní školy. Časově jsem se snažila maximálně přizpůsobit dotazovaným.

Na této škole jsem se setkala nejenom s kompletním týmem školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog) ale byl doplněný ještě o funkci sociálního pedagoga, což na českých školách není úplně běžné. Pozice školního pedagoga na této škole vznikla z evropského projektu, kdy byla tato pozice financována z evropského strukturálního fondu. Po skončení projektu v roce 2015 je pozice placená magistrátem města. Zástupce pedagogů a asistentů pedagoga jsem volila z 1. stupně ZŠ. Ve svém výzkumném vzorku jsem se snažila oslovit dva pedagogy s delším působením na škole – tedy s většími zkušenostmi a jednoho s menšími zkušenostmi – jednalo se o mladé respondenty. Stejně jsem vybírala i asistenty pedagoga. Pokládám za důležité podotknout, že tři pedagogičtí pracovníci z mého výzkumného vzorku jsou samy romského původu, což považuji za velice přínosné a jejich názory pro mne byly velice užitečné.

Pro lepší ilustraci výzkumného vzorku uvádím tabulku, kde popisují funkce pedagogických pracovníků, jejich pohlaví a dobu působení na škole.

Tabulka 1 *Výzkumný vzorek*

Funkce	Pohlaví	Doba působení na škole
Výchovný poradce (VP)	Žena	14 let
Metodik prevence (MP)	Muž	8 let
Školní psycholog (ŠP)	Žena	2 roky
Speciální pedagog (SP)	Žena	4 roky
Sociální pedagog (SOP)	Muž	2 roky
Pedagog 1 (P1)	Žena	9 let
Pedagog 2 (P2)	Žena	12 let
Pedagog 3 (P3)	Muž	2 roky
Asistent pedagoga 1 (AP1)	Žena	20 let
Asistent pedagoga 2 (AP2)	Žena	17 let
Asistent pedagoga 3 (AP3)	Žena	1 rok

4.5 Etické otázky výzkumu

V každém výzkumu se setkáme s etickými otázkami. Zvažovat důsledky svého výzkumu, zejména uveřejnění závěrů by mělo patřit k náležitostem každého kvalitativního výzkumu, který zkoumá člověka a jeho působení (Švaříček, Šed'ová, & kol., 2007, s. 43). Pro realizaci samotného výzkumu pro mě bylo stěžejní získat informovaný souhlas od osob, které se účastnily mého výzkumu. Také jsem je před začátkem rozhovoru ujistila o tom, že veškeré informace, které mi poskytnou, budou v mé bakalářské práci anonymizovány. Nikde nebude uvedeno jejich jméno, ani jméno školy, na které působí. Ve výzkumu uvádím pouze pracovní pozice, které ve škole zastávají. Pro větší anonymitu celého výzkumu raději neuvádím ani město, ve kterém sběr dat proběhl. Také jsem respondenty před začátkem rozhovoru ujistila, že mohou kdykoliv ukončit svoji účast v projektu. Před zahájením rozhovoru jsem také získala jejich souhlas s nahráváním celého rozhovoru.

4.6 Způsob zpracování dat

Pro zpracování kvalitativních dat mého výzkumu jsem se rozhodla použít metodu otevřeného kódování. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, takovým jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově označenými jednotkami textu poté výzkumník dále pracuje (Švaříček, Šed'ová, & kol., 2007, s. 211). Prvním krokem při analýze dat je přepsat získaná data do písemné podoby a následně provést otevřené kódování, které je podle Švaříčka a Šed'ové (2007) použitelné na mnoha kvalitativních výzkumech díky své jedinečnosti a užitečnosti. Při otevřeném kódování se postupuje tak, že se text rozdělí na jednotky, následně každé takovéto jednotce přidělíme kód nebo označení. Jakmile máme vytvořený určitý seznam kódů, je možno je systematicky začlenit do kategorií (Švaříček, Šed'ová, & kol., 2007, s. 211-221). Jde o rozčleňování množin a souborů údajů na dílčí celky a jejich následné pojmenování a třídění, případně klasifikování a kategorizování (Reichel, 2009, s. 165). Kategorizováním rozumíme seskupování vzniklých kódů podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Pod nově pojmenovanou kategorií slučujeme pojmy-kódy, které přísluší ke stejnému jevu (Švaříček, Šed'ová, & kol., 2007, s. 221).

Převedení dat netextové povahy do povahy textové je prvním důležitým krokem, který nazýváme transkripce (Miovský, 2006, s. 205). Osobně jsem měla všechny rozhovory nahrané v telefonu, takže jsem musela začít přepsáním všech rozhovorů do

počítače metodou doslovné transkripce. Poté jsem si roztřídila jednotlivé odpovědi respondentů pod otázky, na které jsem se ptala při rozhovorech. Následně jsem si barevně začala označovat části odpovědí, které se vzájemně shodovaly – tím mi začali vznikat kódy. Někdy bylo takovým kódem pouze jedno slovo nebo věta, jindy to byl celý odstavec. Kódy, které se barevně shodovaly, jsem se snažila pojmenovat co nejstručněji a nejvýstižněji. Takto jsem tedy získala kódy k jednotlivým tazatelským otázkám a ty jsem poté zařadila do kategorií, které popíši ve výsledcích. Tímto způsobem jsem postupovala jak při analýze rozhovorů tak i při analýze dokumentů.

5 Výsledky

Při prezentování výsledků budu postupovat tak, že popíši kategorie a subkategorie, které se vztahují k mým dílčím výzkumným otázkám. Při prezentování výsledků budu uvádět většinou pouze zkratky účastníků rozhovoru, které jsou uvedeny v tabulce v podkapitole popisu výběru vzorku. Názvy jednotlivých podkapitol odpovídají jednotlivým kategoriím a subkategoriím, které byly vytvořeny při otevřeném kódování. Pro větší validitu prezentovaných dat jsou výsledky doplněny citacemi z rozhovorů. Zmíněné citace jsou uvedeny kurzívou.

5.1 Žáci romského původu na základní škole

V této kategorii popíši aktuální stav romských žáků na konkrétní základní škole. V rámci podkategorií se věnuji nejčastějším důvodům školní neúspěšnosti romských žáků, způsobům řešení těchto školních neúspěšností a možných oblastí zlepšení. Dále je také uvedeno nejčastější rizikové chování romských žáků, způsoby aktuálního řešení na školách a možné oblasti zlepšení řešení těchto situací. Výsledky rozhovorů jsou doplněny o informace, které jsou uveřejněny v dokumentech školy.

5.1.1 Aktuální spolupráce s romskými žáky

Škola se nachází v oblasti, kde se vyskytuje ve zvýšené míře romská populace a sociálně slabší vrstvy obyvatelstva. Většina žáků této školy pochází právě ze sociálně kulturně odlišného prostředí. Ve výroční zprávě za rok 2016/2017 se zmiňuje, že školu navštěvovalo dohromady 565 žáků, z toho 331 bylo z kulturně odlišného prostředí. Dále se zde píše, že škola disponuje kvalitním týmem pedagogů, kteří svoji pozornost zaměřují na děti z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí. Při výuce, akcích školy a hlavně v kontaktu s rodiči výrazně pomáhají asistenti pedagoga, kteří na škole působí. Velkým přínosem je činnost školního poradenského pracoviště, které zde působí od roku 2012. Toto ŠPP ve složení školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, 2 metodici prevence a 2 výchovní poradci pravidelně spolupracují s žáky a jejich rodiči a jsou nápomocni bezproblémovému vzdělávání žáků s individuální a skupinovou integrací. Toto ŠPP má vypracovanou strategii práce a spolupráce jak mezi sebou, tak s třídními učiteli, asistenty, policií, OSPOD, PPP, aj.

V rámci výzkumu bylo zjišťováno, jak vnímají pedagogičtí pracovníci práci s romskými dětmi, zda vnímají potřebu se těmto žákům věnovat více než žákům neromským. V této subkategorii se všichni dotazovaní shodli, že k žákům romského původu je určitě potřeba přistupovat trochu jinak než k žákům neromského původu. Práce s romskými žáky je vnímána tak, že je potřeba k nim přistupovat jiným způsobem, potřebují více individuální přístup než žáci neromského původu. Ve třídách fungují asistenti pedagoga, kteří pomáhají žákovi s lepší integrací do kolektivu a s probíraným učivem, ale jejich počet není dostatečný, hlavně z finančních důvodů. „*Je určitě potřeba se jim věnovat více, protože si myslím, že dříve se to hodně řešilo právě těma zvláštníma nebo speciálníma školama a mezi těma děckama byly prostě šikovný děcka, jenom se jim prostě špatně věnovalo. A když se tady těm dětem věnuje dostatek času od začátku, tak se dá podchytit strašně moc šikovných dětí*“, uvádí asistent pedagoga 3.

„*Určitě, oni to potřebují. Jsou tady děcka, který to vyhledávají tu pomoc, akorát ty děti nemají důvěru k těm lidem. Pokud je tady nějaký bílý člověk, kterýho neznají, tak to vnímají spíše tak, jako že je někdo lustruje a že někdo na nich něco hledá špatnýho. Oni jsou naprogramovaní trochu jinak, než ty český děcka. Jsou to takový děcka ulice, děcka, který jako mají úplně jiný priority než ty bílý. Pro ně ta škola není až tak důležitá, starší sourozenci se starají o ty mladší, mají úplně jiný priority životní. Takže tam jde opravdu o tu důvěru. Třeba pokud oni vědí o nějakém učiteli, že to je Rom, jako třeba u mě, tak se svěří mnohdy s věcmi, se kterýma by se s jinými učiteli nesvěřili.*“ (pedagog 3)

Všichni zástupci z řad pedagogů zmiňovali, že potřeba více se jim věnovat tady je hlavně z důvodu, že jejich domácí příprava je na velice nízké úrovni, proto je potřeba i mnoho více zabrat ve škole. Pro učitele je to proto náročnější.

Také byla v rámci výzkumu zjišťována spolupráce školy se sociálními pracovníky, kteří pracují mimo prostředí školy, tedy spolupracují se školou v rámci PPP, SPC nebo NNO. Čtyři z dotazovaných hodnotili spolupráci pozitivně, ale zdůrazňovali fakt, že to vždy záleží na přístupu konkrétních lidí (konkrétně P1, AP1, P 2, SP). „*Záleží na lidech, to platí samozřejmě i o konkrétních sociálních pracovnících. Někdy jde spolupráce snadněji a efekt se brzy dostaví, jindy je to složitější*“, uvádí speciální pedagog. Asistent pedagoga 2 zmínil, že je pro děti vždycky lepší, když mají kontakt s někým z prostředí školy, s někým kdo je zná a zná i jejich rodin. „*Tak tady ta spolupráce nějakým způsobem probíhá, ale já si myslím, že je pro děti lepší ten kontakt tady přímo z prostředí školy, kdy ti zaměstnanci vlastně děti znají a znají i jejich rodiče. Samozřejmě tady děti dochází do*

PPP, ale ten kontakt je lepší s těmi pracovníky, kteří pracují přímo ve škole.“ Sociální pedagog vidí mezery v komunikaci se sociálními pracovníky z NNO, ale zdůrazňuje, že jde spíše o to, že na komunikaci není ze strany školy čas, než že by byl problém přímo v komunikaci. Zmiňuje, že komunikaci s nimi má na starosti hlavně on, ale z důvodů velké vytíženosti nestíhá komunikaci efektivně plnit.

V plánu inkluzivního vzdělávání této školy se píše, že hlavním cílem školy je poskytovat žákům základní vzdělání, které je založeno na rovném přístupu ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Škola nabízí multikulturní prostředí s individuálním přístupem ve všech třídách. Nedílnou součástí školy jsou i přípravné ročníky, které jsou zřizované pro děti ze sociokulturně odlišného prostředí s cílem připravit tyto děti pro vstup do první třídy základní školy. Na obou stupních školy vypomáhají učitelům asistenti pedagoga.

V minimálním preventivním programu (dále jen MPP) této školy se píše, že učitelé školy pracují na zkvalitnění vzájemných vztahů žáků, zařazují do svých hodin prvky multikulturalismu. To znamená, že škola seznamuje třídní kolektivy s různými národnostními a etnickými kulturami, čímž se snaží předcházet jak u dětí, tak u dospělých netoleranci a vytváření předsudků vůči romské kultuře a naopak.

5.1.2 Nejčastější důvody školní neúspěšnosti romských žáků

Dotazovaní se jednoznačně shodli na tom, že největší a nejdůležitější roli ve školní úspěšnosti romských žáků hraje rodinné zázemí, ze kterého pocházejí (rodinné zázemí zmiňují všichni). Pokud rodinné zázemí žáka nepodporuje v jeho vzdělávací dráze, jeho školní úspěšnost je značně nižší. To také souvisí s vysokou mírou absence, která byla také uváděna, jako jeden z hlavních důvodů neúspěchu ve škole. Za tím ale opět můžeme hledat rodinu, která nevidí ve vzdělávání smysl, proto nevidí ani smysl v tom, posílat děti do školy. Také zde hraje důležitou roli fakt, že rodiče romských žáků většinou nevěnují pozornost domácí přípravě – většinou jim nepomáhají s domácími úkoly a obecně se s nimi neučí. Nutno podotknout, že tento stav je někdy způsobený i tím, že rodiče romských žáků často vyučovací látce nerozumí, proto nejsou schopni pomoci svým dětem, i když by chtěli. Většinou ale platí, že se na domácí přípravu dětí neklade důraz, proto chodí děti do školy často nepřipravené. Rodinu žáka je potřeba brát jako základní subjekt, se kterým je potřeba pracovat, bavíme-li se o zlepšení edukace romských žáků. Pro ilustraci uvádím výpověď sociálního pedagoga: „*No já si myslím, protože nechodí do*

školy. A kdybych to ještě vzal více do hloubky, tak to že nechodí do školy, je většinou způsobeno tím rodinným prostředím a tím, že rodina to často vnímá tak, že ta škola je k ničemu.“

Další důvod, který úzce souvisí s rodinným zázemím, je prostředí, ve kterém romské děti vyrůstají (konkrétně zmiňuje P2, AP2, VP a P). Prostor, ve kterém vyrůstá většina žáků romského původu, je většinou málo podnětné a celkově jiné než prostředí, ve kterém vyrůstá většina dětí majoritní společnosti. Žáci romského původu tak mají mimo jiné i složitější podmínky pro domácí přípravu na školní vyučování. Pro ilustraci uvádím výpověď pedagoga 2: *„Oni mají hrozně nepodnětný prostředí, rodiče se s nima neučí, přestoují se s nima neučí, domácí úkoly pro ně prostě nejsou povinný, oni co se nenaučí ve škole, tak neumí. Takže určitě je to ve vysoké míře to prostředí. Často protože to jsou třeba chudší rodiny, tak nemají úplně nějaký pomůcky, nemají třeba doma ani hračky, knihy, který by to dítě nějak více rozvíjely.“*

Jako další stěžejní důvod uváděli dotazovaní neznalost českého jazyka (konkrétně zmiňuje P1, AP1, P3, MP). Romské děti při nástupu do školy často neumí pořádně česky, což je veliký problém. Pokud romský žák neovládá češtinu, má obrovské problémy ve školním prostředí stíhat tempo výuky. Znalost českého jazyka je vnímán jako základ, na kterém je potřeba stavět. Pro ilustraci uvádím výpověď pedagoga 1: *„Neznalost českého jazyka. Rodiče, prarodiče, okolí neumí dobře česky. Děti nastupují do školy a neznají jazyk, ve kterém se vyučuje. Doma jim i proto nemá kdo pomoci s přípravou. Toto se promítá do všech předmětů (ve vlastivědě, přírodovědě neznají význam mnoha slov), nejen do českého jazyka.“*

Další důvod školní neúspěšnosti romských žáků, který se v rozhovorech objevil, bylo společenské stigma, které Romy limituje ve vzdělávání. Konkrétně společenské stigma zmiňuje asistent pedagoga 3: *„Mám pocit, že tam hraje taky roli to společenské stigma – ty jseš Rom, tak seš hloupej a už se to s něma veze. Oni prostě nejsou hloupý, já to vidím, že v nich to fakt je.“*

5.1.3 Způsoby řešení školní neúspěšnosti a možnosti zlepšení

Dotazovaní nejčastěji odpovídali, že problémy spojené s neúspěšností romských dětí se snaží nejčastěji řešit školní poradenské pracoviště, které zprostředkovává neúspěšným žákům programy doučování. Konkrétně byl tedy hodně zmiňovaný sociální pedagog, který se zaměřuje na komunikaci s rodinou, zajišťuje doučovací programy pro

žáky a zajišťuje komunikaci s ostatními orgány, které se podílejí na výchovném procesu dětí (např. PPP, SPC nebo NNO). V komunikaci s rodinou hraje podle dotazovaných důležitou roli i učitel. Pedagog 2 zmiňuje: „*Naše školské poradenské pracoviště, které tady máme. To v tom hraje zásadní roli. Oni vlastně spolupracují s rodiči těch žáků, kde se ty problémy naskytanou, třeba s výukou. V komunikaci s rodinou hraje nejdůležitější roli sociální pedagog. Sociální pedagog dochází do rodiny a ptá se, kde je problém ve školním neúspěchu dítěte, jestli třeba doma neřeší nějaké problémy. Sociální pedagog taky zařizuje doučování dětí přes různá střediska.*“ Doučovací programy jsou dětem poskytovány hlavně prostřednictvím neziskových organizací. Dalším zmíněným způsobem byly přípravné třídy, které pomáhají dětem v adaptaci na školní prostředí a na jejich lepší vzdělávací aspirace. Přípravné třídy zmiňoval konkrétně asistent pedagoga 1: „*Určitě přípravkou. I když v té školce, samozřejmě ty děti se taky rozvíjí, ale ta příprava je taková ta příprava do první třídy i pro tu rodinu.*“

Při otázce po zlepšení stávající situace řešení této školní neúspěšnosti, dotazovaní nejčastěji zmiňovali nutnost více se zaměřit na spolupráci s rodinou (konkrétně P1, AP1, VP, ŠP, SP). Často byl zmiňován fakt, že pokud by brali rodiče vyučování svých dětí více vážně, jejich školní úspěšnost by se radikálně zlepšila. Zlepšila by se i školní docházka dětí, respektive snížila by se vysoká absence, která je v současnosti hodnocená jako jeden z hlavních důvodů školní neúspěšnosti. V souvislosti s odpověďmi požadující zlepšení spolupráce s rodinou korespondují i odpovědi, které zdůrazňovaly potřebu většího personálního zajištění školy, které by se zaměřovalo na tyto problémy – třeba konkrétně absence (konkrétně MP, VP, P2). „*No ono by nám pomohlo, kdyby tady bylo více těch sociálních pedagogů potažmo sociálních pracovníků, protože ono to těm dětem fakt pomáhá.*“ (pedagog 2)

Dále bylo zmiňováno zlepšení v oblasti českého jazyka. Pokud by děti při nástupu do školy uměly česky, jejich vzdělávání by bylo mnohem jednodušší (Pedagog 2). Psycholog zmiňoval, že by se měla zlepšit spolupráce s OSPODEM jako předpoklad ke zlepšení školní úspěšnosti romských žáků. Dle jeho názoru je komunikace s OSPODEM zdlouhavá a neefektivní.

V plánu inkluzivního vzdělávání školy je zmíněno, že škola je od roku 2014 součástí projektu, který zvyšuje kvalitu vzdělávání na konkrétních školách a zaměřuje se na prevenci školní neúspěšnosti na ZŠ. Cílem projektu je pracovat s vybranými žáky

podle potřeb školy a zejména žáka. Hlavní náplní mentorů je doučování žáků, poskytování individuálních konzultací a práce s rodiči.

Ve výroční zprávě za rok 2016/2017 je zmíněno partnerství s mnoha subjekty (i romskými organizacemi), které se podílí na výchovné a vzdělávací dráze žáků (kvůli anonymitě výzkumu neuvádím konkrétní organizace, se kterými škola spolupracuje). Tyto organizace poskytují dětem doučovací programy. Z celkového hodnocení a klasifikace za tento školní rok vyplývá, že v tomto roce neprospělo 50 žáků - neuvádí se zde, kolik žáků bylo romské národnosti.

5.1.4 Rizikové chování romských žáků

Na začátek je nutno podotknout, že zmiňované rizikové chování se vztahují k dětem na 1. Stupni ZŠ. U mladších dětí často nejde o problém jich samotných, ale spíše problém jejich rodiny, prostředí, ve kterém vyrůstají. Jako nejčastější rizikové chování u romských žáků na dané škole se v odpovědích dotazovaných objevovalo záškoláctví. Záškoláctví zmínili všichni dotazovaní. U romských dětí je to zásadní problém, který souvisí i s jejich studijním prospěchem – pokud by se podařilo snížit vysokou absenci žáků, zvýšila by se i školní úspěšnost. Záškoláctví se pojí hodně k romským žákům, je to pro ně typické. Oproti neromským žákům na dané škole je toto záškoláctví na výrazně vyšší úrovni – mají mnoho neomluvených hodin. „*Rozhodně absence, to je jako výrazný problém, protože to se často vyskytuje i u dětí, který jsou šikovný a vlastně, tam vidíme nějaký potenciál, ale tím, že hodně chybí, tak i ty známky bývají horší a vlastně toho moc neumí, no takže absence rozhodně*“, zmiňuje školní psycholog. Všichni tři asistenti pedagoga se shodli na dalším typickém rizikovém chování romských žáků – zvýšená míra agrese. Žáci romského původu jsou mnohem temperamentnější než ostatní žáci. Tento temperament se často projevuje zvýšenou mírou agresivního chování. Asistent pedagoga 1: „*Agrese. Agresivita. Rychlý impuls, jakoby dostat se rychle do afektu, nedokážou jakoby být v klidu, když učitel má nějaké požadavky.*“ Asistent pedagoga 3 se vyjádřil takto: „*A jde i o ten jejich přístup, mám pocit, že ty neromský děti jsou v té škole rádi, vidí v tom smysl, ale ti Romové k tomu mají takový přístup, jakože stejně mě do práce nevezmou, protože jsem černej a oni jsou bílí. Taky tady můžeme hovořit o agresi. Romové jsou zvyklý to dávat všechno najevo, pustit to všechno ven. Hrozně vnímají tu nespravedlnost u bílých, ale na sobě to nevnímají, pokud oni se něčeho dopustí. Agrese je tam cítit.*“

Pedagog 3 zmiňuje také zvýšenou míru napadání (šikanu) hlavně skrze sociální sítě, ale objevuje se zde i fyzické napadání. Metodik prevence, výchovný poradce i školní psycholog zmiňují zvýšenou kriminalitu romských žáků. Také se zde objevují návykové látky, nejčastěji kouření. Pedagog 1 i Asistent pedagoga 1 zmínili chybějící pomůcky ve vyučování a zanedbávání školní přípravy – což jak sami zmiňují je ale spíše problém rodiny, než žáků samotných.

5.1.5 Prevence a řešení rizikového chování

Co se týče předcházení rizikového chování, bylo mi sděleno, že na škole jsou žákům zprostředkovávány preventivní programy. Při řešení rizikového chování hraje v první řadě nejdůležitější roli třídní učitel. Pokud se jedná o závažnější rizikové chování (např. zvýšená míra povolené absence) má řešení na starosti školní poradenské pracoviště, respektive nejvíce sociální pedagog. Ten zprostředkovává kontakty s OSPODEM nebo policií, kteří se v závažných případech také podílejí na řešení rizikového chování.

Při otázce pátrající po zlepšení řešení rizikového chování romských žáků se objevily odpovědi typu zaměstnávat více romských učitelů, kteří by byli pro romské žáky vzorem (konkrétně MP a AP3). Respektive, jde o to, že Romové nemají důvěru k zástupcům většinové společnosti, spíše si vybudují důvěru k příslušníkům své etnické menšiny. To znamená, že pokud by bylo ve školství více Romů, žáci by měli více pozitivních vzorů, ke kterým by mohli vzhlížet. Výchovný poradce se vyjádřil takto: *„Pořád si myslím, že je potřeba vytvořit vzdělanou vrstvu Romů, kteří budou mít středoškolské vzdělání s maturitou a to je ta cesta. Jedině přes to, že budou mít vzdělání. Pak by mohlo být i více Romů zaměstnáváno ve školství, což by byla ideální situace“*. Dále se objevovaly názory na zlepšení spolupráce s rodinou jako předpoklad pro zlepšení rizikového chování romských žáků. Jde o to, že výchova v romské rodině je jiná než v rodině majoritní společnosti (VP, AP2, MP). *„Romský rodiče jsou takoví, že dítě si může dělat, co chce, vychovávají ho tak, že nemá žádná pravidla, nemá žádný režim, za nic nemusí děkovat, za nic nemusí prosit. Takže to je takový těžký. Vidím smysl ve zlepšení komunikace s rodiči, ale to je opravdu individuální. Někoho ty rodiče přijmou a slíbí vám na výchovných komisích úplně všechno, ale potom se stejně nic nezmění a vrátí se k tomu, co dělali před tím“*, zmiňuje AP2. Dále bylo zmíněno zlepšení spolupráce s OSPODEM jako předpoklad ke zmírnění rizikového chování – hlavně záškoláctví. *„No z hlediska té absence zase ta spolupráce s OSPODEM, aby se něco stalo a opravdu to mělo nějaké následky, aby to nebylo jenom tak, že oni ho jenom pokárají nebo že pak na té výchovné*

komisi teda řeknou, že tohle není v pohodě, rodič to jenom odkývne a pak se stejně nic nestane, takže tam určitě“, uvádí školní psycholog. Jako poslední návrh, který v rozhovorech zazněl, byla představa dělat více preventivních programů (VP, AP3, P1, P2). Ostatní dotazovaní mají pocit, že škola je škola na rizikové chování žáků připravená dobře.

Minimální preventivní program školy (MPP) si klade za cíl prevenci jednotlivých oblastí rizikového chování s přihlédnutím na věk žáků a budování dobrých vztahů mezi žáky navzájem a také zkvalitnění vztahů učitel – žák, škola a zákonný zástupce. V cílech MPP pro školní rok 2015/2016 je mimo jiné zmíněna nabídka preventivních programů proti rizikovému chování pro žáky – tyto programy vybírá třídní učitel, nabídka vzdělávání v oblasti prevence pro pedagogický sbor. Dále je zde zmíněn pravidelné mapování situace v jednotlivých třídách – klima třídy, možný výskyt rizikového chování. V dlouhodobých cílech MPP se objevuje snaha o zlepšení vztahů se zákonnými zástupci. Preventivní aktivity pro žáky jsou organizovány prostřednictvím jednorázových tematických aktivit (besedy a přednášky), které mají za cíl osobnostní rozvoj dítěte, upevňování dobrých vztahů ve třídě, utváření odmítavého postoje k násilí a užívání různých návykových látek a pomáhají žákům zvládat jejich různé životní problémy a konflikty. Preventivní programy pro školy organizuje mimo jiné i policie ČR a neziskové organizace. MPP nereaguje nijak speciálně na rizikové chování romských žáků. Oblasti prevence rizikového chování jsou popisovány obecně a nenašla jsem žádnou zmínku, která by se týkala rizikového chování konkrétně romského žactva na škole.

V plánu inkluzivního vzdělávání jsem našla hlavní cíle školního poradenského pracoviště této školy. Mimo jiné je zde uvedeno, že hlavními cíli je primární prevence a řešení výchovných problémů a školní neúspěšnosti žáků, péče o žáky s priznanými podpůrnými opatřeními, odborná pomoc při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, pomoc při řešení krizových situací žáků, v řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků spolupráce s dalšími institucemi (PPP, SPC, policie ČR atd.), realizace preventivních programů, řešení problémů absence a kontrola jejího dodržování.

Ve výroční zprávě za rok 2016/2017 je zmíněná výborná spolupráce s policií ČR, zejména v oblasti prevence kriminality a dopravní výchovy. Dále je zde zmíněno partnerství s mnoha dalšími subjekty (i romskými organizacemi), které se podílí na

výchovné a vzdělávací dráze žáků (kvůli anonymitě výzkumu neuvádím konkrétní organizace, se kterými škola spolupracuje).

Také je ve výroční zprávě 2016/2017 zmíněno, že spolupráce výchovného poradce s třídními učiteli probíhala v daném roce hlavně kvůli kázeňským problémům a neomluvené absenci. Také se kvůli zvýšené absenci spolupracovalo s policií ČR a OSPODEM. Je zde zmíněno, že se v daném roce zvýšil počet výchovných komisí na prvním i druhém stupni. Řešilo se zejména problémové chování žáků – konkrétně agresivní chování a ataky žáků mezi sebou. Jednotlivé případy byly podle závažnosti řešeny na půdě školy (individuální pohovory s žáky i rodiči, výchovné komise) nebo ve spolupráci OSPOD a policie ČR. Preventivní programy ve třídách prováděl hlavně psycholog ve spolupráci s třídním učitelem.

Řešení zvýšené absence je ve školním řádu popsáno následovně: *O neomluvené i zvýšené omluvené absenci informuje třídní učitel výchovného poradce, který tyto údaje vyhodnocuje.*

V případě zvýšené omluvené absence (100 hodin na 1. stupni a 150 hodin na 2. stupni) vyvolá třídní učitel jednání se zákonnými zástupci žáka. Pokud škola pojme podezření ze zanedbávání školní docházky a záškoláctví, oznámí to orgánu sociálně právní ochrany dětí. Pokud se docházka žáka do školy nezlepší, bude svolána výchovná komise za přítomnosti pracovníka OSPOD a škola bude vyžadovat jako součást omluvenky potvrzení ošetřujícího lékaře, resp. praktického lékaře pro děti a dorost, o nemoci žáka. Jinak bude absence považována za neomluvenou.

5.2 Školní sociální práce očima pedagogických zaměstnanců

V rámci této kategorie a jejich subkategorií popíší povědomí respondentů o školní sociální práci. Rovněž jsou zjišťovány názory respondentů na předpoklady potencionálních školních sociálních pracovníků pro práci s romskými dětmi a na oblasti, ve kterých by se mohli školní sociální pracovníci angažovat při práci s nimi, na možné přínosy či bariéry v zavedení této pozice na základní školy. V neposlední řadě je rovněž zjišťováno, zda vidí pedagogičtí pracovníci v zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní školy smysl, zda to považují za důležité.

Při zjišťování povědomí pedagogických zaměstnanců školy o školní sociální práci jsem se nejčastěji setkala s tím, že si většina dotazovaných pod školní sociální práci představilo práci sociálního pedagoga, který na škole již funguje (konkrétně 10 z 11). O

školní sociální práci mluvili v souvislosti s činnostmi sociálního pedagoga a v podstatě neviděli žádný rozdíl. Se školní sociální prací jako samostatnou profesí se nesetkali. „*Tak školní sociální práce, jak já ji vnímám skrze to, co my děláme tady, je hlavně skrze náplň našeho sociálního pedagoga, který komunikuje s rodiči na různých výchovných komisích, řeší s nima problémy všeho možného rázu od absence po vulgaritu, chování mimo školu, to taky řešíme,*“ zmiňuje školní psycholog. Jediný, který se setkal se školní sociální prací, je sociální pedagog, který popisuje, že se s pozicí školního sociálního pracovníka setkal na Slovensku. „*Pro mě je to takovýto budování komunity a trochu tý represe, respektive pomoci rodičům. To je pro mě školní sociální práce.*“

5.2.1 Předpoklady potencionálních školních sociálních pracovníků a možné oblasti jejich působnosti

Při otázce, zjišťující jaké předpoklady či dovednosti by měl mít školní sociální pracovník pro práci s romskými dětmi, se mi nejčastěji dostalo odpovědi (konkrétně ŠP, AP1, AP2, AP3, VP, P3), že by to měl být určitě někdo z jejich komunity. Jde o to, že romská komunita nepřijme každého mezi sebe, takže potřebuje někoho, ke komu by si vytvořila důvěru. Pokud by to byl Rom, tak by to bylo ideální. Pokud by se jednalo o sociálního pracovníka z většinové společnosti, měl by se určit vyznat v romské kultuře, v jejich zvycích a tradicích. „*Já si myslím, že velká výhoda by byla, aby byl z té komunity, aby to byl Rom. My jsme vlastně předtím měli sociální pedagožku, která byla Romka a jako bylo to určitě užitečný v tom, že ti lidi ji často vnímali jako jednu z nich, byli více otevření a přístupní k tomu, co s nimi chtěla řešit,*“ zmiňuje školní psycholog.

„*Tam je důležitý, aby si získal tu důvěru těch děcek. Aby ty děcka z nich neměli obavy, strach, aby neměli pocit, že se po nich jde nebo, že je nějak lustrují. Aby neměli pocit, že se jim chce ublížit, ale aby v nich byl pěstován ten pocit, že se jim chce pomáhat.*“
(pedagog 3)

Dalším předpokladem pro školního sociálního pracovníka byla zmiňována určitá otrlost, měl by to být člověk s tvrdými zásadami (konkrétně zmiňuje AP2, MP, P1). „*Určitě by ten člověk měl být s tvrdýma zásadama. A být nekompromisní, když něco řekne, tak přes to nesmí jet vlak. Protože oni automaticky, jednou když se uleví, tak oni mají pocit, že tak teď mě to prošlo, tak to zkusím znova. Ono je to jako těžký být tvrdej, ale když si to ten člověk takto nastaví hned na tom začátku, tak má vyhráno,*“ zmiňuje AP1. Dále bylo pro dotazované důležité, aby to byl někdo empatický, otevřený jiné

kultuře a se schopností dobře snášet stres, protože práce s Romy není jednoduchá (konkrétně zmiňuje MP, VP, SOP).

Dále jsem se také ptala, v čem konkrétně by mohl školní sociální pracovník pomoci romským žákům. MP, P1, P3, AP2 i SOP mi odpověděli, že nejvíce by mohl pomoci v oblasti komunikace s rodinou, konkrétně by tedy přispělo, kdyby měl školní sociální pracovník čas docházet do rodin. Dost často je problém v tom, že rodina se školou nekomunikuje a škola ji nemá jak zastihnout – respektive na to nemá personální ani časové kapacity. Komunikaci s rodinou na konkrétní škole nejvíce zajišťuje sociální pedagog, který ale nemá časové kapacity na to, aby chodil pravidelně do rodin. „*Návštěvy v rodině, podchycení potíží se školní docházkou dříve, než dojde k řešení soudy,*“ zmiňuje P1. Další oblastí, kde by mohl školní sociální pracovník přispět je koordinace spolupráce školy s PPP, SPC, NNO, OSPODEM i policií (konkrétně zmiňuje AP3, AP2 a VP). Respektive by mohl celkově zefektivnit spolupráci s těmito subjekty, které se podílejí na vzdělávací a výchovné dráze dětí.

„Měl by tam být ten sociální pracovník romský, který by do toho rodinného prostředí dětí distribuoval, že to ti bílí s nima myslí dobře, že jim neškodí. To mi přijde i efektivnější, než nějaké ty preventivní programy, ty programy mi přijdou v podstatě nedůvěryhodné. Když je tam ta psychologka bílá, která jim vypráví něco o agresí, tak oni to taky neberou tak, jak kdyby jim to vykládal nějaký Rom.“ (metodik prevence)

5.2.2 Klady a zápory v zavedení pozice školního sociálního pracovníka

Jako nejčastější přínos sociálního pracovníka na školách bylo zmiňováno úbytek práce pedagogům. Jde o to, že pedagogové jsou v dnešním školství často přetížení a nemají dostatek časových ani kapacitních možností pro řešení různých problémů, které se u dětí vyskytují. (konkrétně zmiňují P1, MP, VP, AP3) „*Velký přínos by měl jistě i pro pedagogické pracovníky. S žáky s problémy je spojeno příliš administrativy, která leží většinou na učitelích. Ten pak v čase, který má vyhrazený na přípravu na vyučování, obvolává rodiče a různé instituce a vypisuje formuláře*“, uvádí pedagog 1. Další přínos je spatřován ve zlepšení komunikaci s rodiči potažmo rodinou žáka. Dotazovaní zmiňují, že komunikace s rodinou stále není na ideální úrovni a pořád jsou oblasti, kde se dá hledat zlepšení. Školní sociální pracovník by mohl docházet do rodin a celkově zlepšit komunikaci s rodinou (konkrétně zmiňuje ŠP a SP). S komunikací s rodinou žáka úzce souvisí i další zmiňovaný přínos školního sociálního pracovníka, kdy dotazovaní uváděli

snížení vysoké absence romských žáků (konkrétně ŠP, SP, SOP, P1). Pokud by školní sociální pracovníci měli čas na chození do rodin a zjišťování příčin absence dětí, eventuálně informovat rodiče o tom, že chodit do školy je důležité, v tom je viděna cesta ke snížení absence dětí a tím potažmo i k celkovému zlepšení školní úspěšnosti romských žáků. Sociální pedagog uvedl: „*V podstatě tady teď žádáme o nějakou takovou pozici, která by byla navázána na mě, a která by chodila do těch rodin, případně by ještě rozšířila tu agendu, že třeba když by někdo nedorazil do školy, tak by to obvolal, nebo by tam vyrazil osobně, zeptat se v čem je problém. Máme to nastavený tak, že pokud dítě nedorazí do školy, tak mají rodiče dát vědět do tří dnů. Někteří dají vědět hned, ale někteří ne, tak to potom musíme řešit, pak třeba zjistíme, že jsou nemocní, mají omluvení od doktora, ale prostě nedají nám vědět. Tak i v tomhle směru by to mohlo nějak přispět, učit ty rodiny ať jsou v tomhle směru důslednější.*“

„*Myslím si, že by to přispělo k tomu, že by ty absence nebyly tak extrémní, jako jsou teď. Možná, že by měl ten sociální pracovník i jiné pravomoci, než má ten sociální pedagog. Kdyby měl takové pravomoci, jako mají třeba pracovníci z OSPODU, tak ti mají prostě právo do té domácnosti přijít, třeba se podívat, jak to v té domácnosti vypadá, mají prostě jiné pravomoci, než máme my jako škola.*“ (psycholog)

„*Nemám časovou kapacitu k nim jít. Takže kdyby tu byl někdo, kdo by do rodiny docházel, tak by to bylo od něho obdivuhodné. Osobně jsem byla párkrát v romské rodině, ale už bych tam nikdy nešla, fakt jsem se bála všeho. Jenomže mám pocit, že to ti Romové zase vnímají tak, že je jde bílý poučit. Takže já nevím, jestli by to nebylo spíše kontraproduktivní, ale zase vím, že ta komunikace je velice důležitá v tomhle smysle.*“ (asistent pedagoga 3)

Další přínos je viděn v možném zlepšení spolupráce školy s organizacemi, které zajišťují doučování a jinou podporu romským žákům (konkrétně zmiňuje P1 a SP). Metodik prevence vidí přínos v pomoci s organizováním volného času romských dětí.

Co se týče bariéry, které dotazovaní viděli v zavedení pozice školního sociálního pracovníka, objevovaly se nejčastěji odpovědi typu nedostatku financí (konkrétně MP, P1, VP, SP, P3 a AP3). *Není jednoduché na to získat finance. Pozice sociálního pedagoga není běžná, je to spíše výjimka, vlastně tohle je první základka, kde jsem se s tímhle setkala. Vážně je to strašně výjimečná situace a je to super, protože ten speciální pedagog to sám nezvládne, ani s psychologem. Otázka je z čeho získat finance, jak by byl zaplacený*

ten školní sociální pracovník“, zmiňuje speciální pedagog. Eventuální riziko v pozici školního sociálního pracovníka pro práci s romskými dětmi je spatřováno v tom, že pokud by si nezískal u romských dětí a potažmo celé jejich komunity důvěru, mohlo by mu být v jeho práci hodně přitěžováno. Znovu je zde opakován fakt, že by to měl být někdo z romské komunity, aby ho přijali mezi sebe, aby si k němu vypěstovali větší důvěru. Je zde tedy kladen požadavek na vytvoření důvěry, v opačném případě se může práce školního sociálního pracovníka míjet účinkem (konkrétně zmiňuje AP1, AP2, VP a P3). Pedagog 3 zmiňuje: „Je potřeba, aby si školní sociální pracovník získal důvěru těch dětí. Aby bylo jasné, že jim nechce dělat problémy, ale chce jim pomoci. Protože oni se fakt bojí problémů, jo. Pokud ten pracovník důvěru nemá, tak potom dochází k tomu, že děti zadržují určité informace v obavě, že by mohli např. přijít o nějaké výhody nebo dávky, které pobírají. Pokud je tam vypěstovaná důvěra, tak tento blok zmizí. Dost často, když je tam potom vypěstovaná ta důvěra, tak ty děti přijdou za Vámi s tím, že se potřebují nebo chtějí s něčím svěřit.“

Při otázce zjišťující zda účastníci výzkumu považují pozici školního sociálního pracovníka za důležitou, zda v ní vidí smysl, se všichni dotazovaní jednoznačně shodli, že určitě ano. Na školách, kde se vyskytuje vyšší počet romských žáků, považují dotazovaní tuto pozici za velmi důležitou. Důležité je podotknout, že někteří z respondentů určitě vidí v této pozici smysl, ale rovněž vnímají, že na jejich škole je tato pozice v určité míře již zastupována pozicí sociálního pedagoga (konkrétně zmiňuje MP a ŠP). V souvislosti s tím zmiňují, že na jejich škole konkrétně už školní sociální pracovník není třeba – z důvodu činnosti sociálního pedagoga, ale na jiných školách, kde sociální pedagog nefunguje, je školní sociální pracovník určitě potřebný. Všichni ostatní účastníci výzkumu vyjádřili názor, že školní sociální pracovník by byl třeba i na jejich škole – i navzdory tomu, že zde funguje sociální pedagog. To hlavně z důvodů množství práce, se kterou je potřeba pomoci a školní sociální pracovník by mohl být ideálním doplňkem jejich pracovního týmu.

„Přijde mi, že ty romský děcka by měli mít k sobě někoho, kdo se jim bude věnovat. Ne třeba jednoho pro individuální žáky, jako to dělají asistenti pedagoga, ale tak spíše globálně pro všechny. Protože vnímám hodně veliký rozdíl mezi romskými a neromskými dětmi. Přínosem by bylo, že by s nimi pracoval, a že prostě by tam byl užší kontakt. Že by prostě někdo více znal i tu jejich kulturu a ty zvyky, třeba já u sebe vnímám, že v tomto mám taky docela veliký nedostatky.“ (asistent pedagoga 3)

„Na školách, které tady jsou, by měli sociální pracovníci co dělat, i dva by tady měli být.“ (výchovný poradce)

„Určitě ano, bylo by fajn, kdyby to přispělo k tomu, aby více Romů vystudovalo. A nejlepší by bylo, kdyby tady potom učilo i více romských učitelů, protože by tak měli více vzorů“ (metodik prevence)

„Určitě v tom vidím smysl. Takovýto lidi jsou vždycky potřeba a hodila by se nám každá pomocná ruka navíc.“ (sociální pedagog)

„Určitě to má smysl, protože tu fázi, kdy je potřeba jít do rodiny a zjistit, proč to dítě je takový jaký je, tak většinou to dělá ten asistent. A myslím si, že když by to byl konkrétní člověk, který by měl tohle všechno na starosti, tak by bylo prostě forma ideál. Protože bychom ty lidi, který jsou na různých jiných pozicích jako sociální pedagog, atd., tak by se mohl soustředit na jiný věci, než jsou tyto problémy, že. Takže určitě ano.“ (asistent pedagoga 2)

6 Diskuze

V rámci diskuze shrnu odpovědi na své výzkumné otázky, které plynou z popisu výsledků v předcházející kapitole. Rovněž se pokusím navrhnout možnou oblast spolupráce školního sociálního pracovníka s romskými žáky na základních školách a zmíním limity provedeného výzkumu.

DVO 1: *Jaká je současná situace práce s romskými žáky? Kdo a jakým způsobem se zaměřuje na tuto cílovou skupinu?*

Práce s romskými žáky je jiná než práce s dětmi majoritní společnosti, mnohdy je tato práce náročnější. Potřeba více se těmto žákům věnovat se v rozhovorech objevovala často. Je potřeba k těmto žákům přistupovat trochu jinak, vyžadují více individuální přístup. Vzhledem k tomu, že žáci romského původu se často řadí pod kategorii žáků se sociálním znevýhodněním, potažmo pod kategorii žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, přísluší těmto žákům podpůrná opatření. Takovými typickými opatřeními jsou asistenti pedagoga a přípravné třídy – obě tato podpůrná opatření na konkrétní škole najdeme. Mezi nejčastější důvody školního neúspěchu romských dětí bylo nejčastěji zmiňované rodinné zázemí žáka, které své děti dostatečně nepodporuje ve vzdělávání. S tím souvisí i vysoká absence romských dětí, která je rovněž hodnocena jako příčina školního neúspěchu. Dalším významným problémem je neznalost českého jazyka, což značně komplikuje vzdělávání romských žáků nebo málo podnětné prostředí, ve kterém většina romských žáků vyrůstá. Žákům nejvíce pomáhají programy doučování, které jsou domlouvány skrze školní poradenské pracoviště školy. Programy doučování organizují nejčastěji neziskové organizace, ale i některé univerzity, které organizují doučování romských dětí jako praxi pro své studenty. Zlepšení školní úspěšnosti romských dětí závisí především na celkovém zkvalitnění komunikace s rodinou konkrétního žáka, jak uvedli respondenti.

DVO 2: *Jakým způsobem jsou řešeny sociálně rizikové jevy u dětí romského původu?*

Nejčastější rizikové chování, které se objevuje ve zvýšené míře u romských dětí, je záškoláctví. Záškoláctví je bráno jako obrovský problém, který výrazně ovlivňuje školní úspěšnost romských dětí. Dalším typickým rizikovým chováním romských žáků byla vyhodnocena zvýšená míra agresivního chování. Dále se můžeme u romských žáků bavit

o dalších typech rizikového chování, ale to se hojně vyskytuje i u dětí majoritní společnosti. Jedná se o šikanu, užívání návykových látek nebo kriminalitu.

Pro žáky jsou organizovány různé preventivní programy ve snaze předejít rizikovému chování. Tyto programy domlouvá pro školu ŠPP, které zajišťuje tyto programy od různých organizací, ale také třeba i od policie ČR. Pokud se rizikové chování u žáků objeví, je řešeno v počátcích zejména třídním učitelem, který následně může spolupracovat dle závažnosti se školním poradenským pracovištěm (ŠPP) – zejména s výchovným poradcem nebo sociálním pedagogem. Rizikové chování žáků je řešeno i se zákonnými zástupci žáků a v závažných případech škola spolupracuje i s policií ČR nebo s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) – např. při překročení povolené míry absence.

DVO 3: *Jaké je povědomí pracovníků školy o školní sociální práci a jaký mají názor na případné zavedení této pozice na základní školy?*

Školní sociální práci vnímají pedagogičtí pracovníci školy hlavně skrze činnosti sociálního pedagoga, který na škole již působí. V podstatě není vnímán žádný rozdíl mezi sociálním pedagogem a školním sociálním pracovníkem. V zavedení pozice školního sociálního pracovníka pro práci s romskými dětmi pracovníci školy určitě vidí smysl. Někteří vnímají, že je tato pozice částečně suplována sociálním pedagogem, ale většina dotazovaných hodnotila, že by školní sociální pracovník měl fungovat na škole i přesto, že zde funguje sociální pedagog. To hlavně z toho důvodu, že sociální problematiku především u romských žáků je potřeba řešit každodenně, bylo by tedy vhodné delegovat tuto práci i na školního sociálního pracovníka, čímž by se uvolnily ruce pedagogům, kteří by se mohli věnovat pouze výuce.

DVO 4: *Jaké vidí pracovníci školy klady a zápory v zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní školy?*

Mezi nejčastější a nejdůležitější klady, které pracovníci školy uváděli, byla pomoc ostatním zaměstnancům školy, tím pádem úbytek práce konkrétně např. pedagogům – pedagogové bývají často přetížení a mají mnoho povinností, které nestíhají řešit. Školní sociální pracovníci by mohli přispět ke zkvalitnění komunikace školy s rodinami romských žáků a tím i přispět ke snížení jejich vysoké absence. Dále bylo zmiňováno zlepšení komunikace se subjekty, které se podílejí na výchovném a vzdělávacím procesu

žáků – konkrétně např. zlepšení komunikace s neziskovými organizacemi, které nabízejí školám doučovací programy.

Problém při zřizování pozice sociálních pracovníků do základních škol je spatřován v nedostatku finančních prostředků. Již teď je složité zajistit financování členů stávajícího ŠPP, tím spíše, když pokud by se stávající ŠPP rozšířilo ještě o pozici školního sociálního pracovníka. Dále bylo hojně doporučováno, aby potencionální školní sociální pracovník byl ideálně z romské komunity nebo aby alespoň dostatečně znal romskou kulturu, zvyky a tradice eventuálně romský jazyk, aby ho romská komunita přijala mezi sebe a dokázala si k němu vypěstovat důvěru. To znamená, že hodně záleží na osobnosti člověka. Pokud by žáci romského původu a jejich rodiny neměli vypěstovanou důvěru k takovému sociálnímu pracovníku na školách, mohla by se jeho práce míjet účinkem.

HVO: *Jak je vnímána potřeba zřídit pozici školního sociálního pracovníka pro žáky romského původu na základních školách z pohledu pedagogických pracovníků?*

Cílem práce bylo zjistit, jaký názor zaujímají pedagogičtí pracovníci konkrétní školy ke zřízení pozice školního sociálního pracovníka orientovaného speciálně na cílovou skupinu romských žáků na základních školách. Z provedeného výzkumu plyne, že pedagogičtí zaměstnanci školy jednoznačně vidí smysl v zavedení této pozice na základní školy. Takový sociální pracovník by mohl žákům romského původu pomoci zlepšit jejich školní úspěšnost a přispět ke zkvalitnění prevence a řešení rizikového chování. Otázkou však zůstává, zda pozici školního sociálního pracovníka již částečně nesplňuje na některých základních školách sociální pedagog. Sociální pedagog má v mnoha směrech podobné kompetence jako školní sociální pracovník, tudíž i v rámci mého výzkumu byla školní sociální práce vnímána skrze činnosti sociálního pedagoga, dotazovaní neviděli v kompetencích sociálního pedagoga a školního sociálního pracovníka veliké rozdíly. Nicméně zmíněný sociální pedagog se nezaměřuje pouze na romské žáky. Dotazovaní viděli v pozici školního sociálního pracovníka smysl i navzdory tomu, že na škole již funguje sociální pedagog. Na školách, kde se vyskytuje zvýšené procento romských žáků, by měl určitě fungovat sociální pedagog nebo školní sociální pracovník, nejlépe oba dva jako partneři. Faktem ale zůstává, že sociální pedagog se na základních školách vyskytuje pouze ojediněle, vzhledem k veliké finanční náročnosti, kterou tato pozice představuje. Doposud jsou přechodně financováni pouze z časově omezených grantů. Proto na většině základních škol nefunguje ani sociální pedagog. V rámci školního poradenského pracoviště je pro všechny základní školy povinnost, aby

měly zřízené pozice výchovného poradce a metodika prevence – tyto dvě funkce jsou však vykonávány stávajícími pedagogickými pracovníky školy - navíc k jejich pedagogické činnosti. Následně jsou další pozice v rámci ŠPP zřizovány vedením školy na základě toho, jak je daná škola schopná zajistit finance na tyto odborné pozice.

6.1 Návrh práce školního sociálního pracovníka s romskými žáky

Školní sociální pracovník by se mohl uplatnit na školách s vyšším výskytem romských žáků. Mohl by vhodně doplnit stávající ŠPP, v rámci kterého by se zaměřoval především na komunikaci s rodinou romských žáků a na koordinaci efektivní spolupráce všech subjektů, které se podílejí na jejich výchovné a vzdělávací dráze (spolupráce např. s NNO, PPP, SPC, a dalšími). Mohl by zefektivnit komunikaci s neziskovými organizacemi, které nabízejí školám doučovací či preventivní programy.

V rámci zlepšení komunikace s rodinou žáka by školní sociální pracovník měl mít dostatek času a prostoru pro osobní docházení do rodin žáků. Tím by se usnadnila komunikace rodiny se školou. Mohl by tak přispět i ke zlepšení školní docházky dětí, respektive mohl by snížit vysokou absenci romských dětí, která je hodnocena jako jedna z nejzávažnějších příčin, které ovlivňují školní úspěšnost dítěte. Zároveň je záškoláctví hodnoceno jako nejčastější rizikové chování, které se vyskytuje u dětí romského původu. Tudíž pokud by se podařilo zlepšit školní docházku dětí, mohli bychom spatřovat zlepšení i v celkovém prospěchu romských dětí. Sociální pracovník by mohl zjišťovat příčiny absence dětí ve škole a mohl by více komunikovat s rodiči v oblastech důležitosti vzdělávání žáků, tudíž i důležitosti posílání dětí do školy. Ve škole, na které byl průzkum proveden, tyto činnosti do jisté míry naplňuje sociální pedagog. Problémem však zůstává, že ani on nemá dostatečné časové ani profesní kapacity pro práci s romskou komunitou. Z tohoto hlediska je pozitivně hodnocena pozice školního sociálního pracovníka, který by tyto mezery vhodně vyplnil. Nehledě na jiné základní školy, kde nefunguje ani sociální pedagog.

Důležité je podotknout, že takový školní sociální pracovník by měl ideálně pocházet z romské komunity. Tento fakt plyne ze zjištění výzkumného šetření, kdy sami dotazovaní zmiňují důležitost romského původu potencionální sociálního pracovníka na školách. Požadavek na romskou příslušnost se objevuje především z hlediska toho, že Romové mají velmi často nedůvěru k příslušníkům majoritní společnosti. Proto by raději

spolupracovali s příslušníkem vlastního etnika. Navíc by se takový sociální pracovník lépe orientoval v kultuře, tradicích, zvycích a jazyce romských žáků a jejich rodin, což je vnímáno jako obrovský přínos. Komunikace s rodinou žáka, která je považována za klíčovou náplň sociálního pracovníka, by byla mnohem efektivnější z hlediska důvěry rodiny žáků k takovému sociálnímu pracovníku. Fakt, že by byl takový sociální pracovník romského původu, by jednoznačně velmi přispěl i tomu, že by na škole fungoval někdo, koho by romští žáci vnímali jako pozitivní vzor - stejně jako vnímají pozitivně i vzory v podobě romských pedagogů nebo asistentů pedagoga.

Otázkou však zůstává, jaké by měl mít takový školní sociální pracovník vzdělání. Osobně si myslím, že nejdůležitějším předpokladem je, aby byl takový pracovník dostatečně empatický, sociálně zdatný a komunikativní. Otázka vhodného vzdělání je diskutabilní. Určitě by měli romští školní sociální pracovníci mít znalosti v oblasti pedagogiky, legislativy, atd., ale otázkou zůstává, zda by bylo nutné po nich vyžadovat vysokoškolské vzdělání. Bylo by vhodné diskutovat o návrhu vhodného vzdělání pro tyto školní sociální pracovníky, které by je připravilo na budoucí fungování ve školách v oblasti sociální sféry.

6.2 Možné limity studie a doporučení pro další výzkumy

Cílem práce bylo zjistit názory pedagogických pracovníků na zavedení pozice školního sociálního pracovníka pro romské žáky na základní školy. Pro studii byl použit kvalitativní výzkum s designem případové studie, což sebou nese jistá omezení. Kvalitativní přístup neumožňuje generalizovat zjištění na širší populaci. Přináší pouze hlubší vhled do zkoumané problematiky a může sloužit k lepšímu pochopení zkoumaného jevu.

Při doporučení pro další studie bych uvažovala o větším počtu respondentů v rámci výzkumného vzorku – tím pádem by se jednalo o kvantitativní studii, která by zkoumala názory na případné zavedení této pozice na širším výzkumném vzorku, tudíž by se daly výsledky lépe zobecnit.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem školní sociální práce a možnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka pro romské žáky na základní školy. V rámci teoretické části jsem v první kapitole představila téma školní sociální práce, následně poté aktuální stav poradenství na základních školách a nakonec romské žáky jako potencionální cílovou skupinu školních sociálních pracovníků na základních školách. V metodologické části jsem se následně pomocí kvalitativního výzkumu zabývala tím, jaké jsou názory pedagogických pracovníků konkrétní základní školy na případné zavedení této pozice do škol. Designem kvalitativního výzkumu byla zvolena případová studie. Hlavní technikou sběru dat byl zvolen polo-strukturovaný rozhovor, který zkoumal názory pedagogických pracovníků konkrétní školy. Tyto informace byly doplňovány daty z analýzy školních dokumentů.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jak je vnímána potřeba školního sociálního pracovníka pro romské žáky na základní škole. Z výsledků výzkumů plyne, že dotazovaní takovou pozici vnímali pozitivně a hodnotili by kladně i případné začlenění sociálního pracovníka do týmu školy. Dle názoru dotazovaných je důležité, aby byla tato pozice zastupována ideálně někým z romské komunity nebo někým, kdo bude znát dostatečně dobře jejich kulturu, tradice, popřípadě i jazyk. Aby byla funkce dostatečně efektivní, je potřeba, aby si takový sociální pracovník získal důvěru nejen romských žáků, ale jejich celých rodin a komunity. V rámci diskuze jsem navrhla možnou práci školního sociálního pracovníka v oblastech, které byly v rámci výzkumného šetření identifikovány jako klíčové ve spolupráci s romskými žáky, jejichž řešení a zlepšení by mohlo přispět ke zkvalitnění jejich edukačního procesu.

Seznam použité literatury

- Bartoňová, M., 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Beranová, K. a další, 2012. *Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Buchtová, Z., Gulová, L. & Štěpařová, E., 2010. Evaluace předmětu Doučování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. V: *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita, s. 56-91.
- Dobšíková, E., 1997. O vzdělávání Romů s Karlem Holomkem. V: *SPOLEČNĚ; Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí nad Labem - Brno: HNUTÍ R, s. 69-81.
- Fónadová, L., 2014. *Nenechali se vyloučit; sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Fučík, P., 2015. Co říkají vyučující o dětech migrantů a dětech z etnických menšin: výsledky dotazníkového šetření. V: *Etnická rozmanitost ve škole*. Praha: Portál, s. 97-124.
- Gabal, I. & Čada, K., 2010. Romské děti v českém vzdělávacím systému. V: *Nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: SLON, s. 109-129.
- Gulová, L. a další, 2010. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hendl, J., 2008. *Kvalitativní výzkum; základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holomek, K., 1997. Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství. V: *SPOLEČNĚ; Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí nad Labem - Brno: HNUTÍ R, s. 58-68.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J. & Suralová, A., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole; Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Kluzáková, K., 1997. Jak spolupracovat?. V: *SPOLEČNĚ; Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí nad Labem - Brno: HNUTÍ R, s. 36-37.

- Kopal, J., 2007. *Stigmata-segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní*. Brno: Liga lidských práv: Evropské centrum pro práva Romů.
- Kostelecká, Y. a další, 2013. *Žáci-cizinci v základních školách. Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kraus, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Labáth, V., 1999. Školská sociální práce – potřeba alebo rozmar?. *Efeta*, IX(3), s. 2-3.
- Lauermann, M., 2013. Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. *Sociální práce / Sociální práce*, 13(2), s. 20-22.
- Lengyel, P., 2006. *Školská sociální práce v meste Povážska Bystrica: Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škôl*.
- Levická, J., 2008. Možnosti realizácie školskej sociálnej práce na Slovensku. V: J. Levická, editor *Školska socialna praca: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: FZaSP TU v Trnave, s. 7-14.
- Loukotová, V. & Kropáčová, J., 2008. Význam školní sociální práce pro rodiny imigrantů. V: J. Levická, editor *Školska socialna praca: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: FZaSP TU v Trnave, s. 78-86.
- Matoušek, O., 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.
- Matulayová, T., 2008. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. V: J. Levická, editor *Školska socialna praca: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: FZaSP TU v Trnave, s. 93-102.
- Matulayová, T. & Pešatová, I., 2012. Školská socialna praca v inkluzívnej škole. *ACC Journal*, 18(2), s. 106-113.
- Matulayová, T. & Tokárová, A., 2013. Školní sociální pracovník. V: O. Matoušek, editor *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 470-472.
- Miovský, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: GradaPublishing, a.s..

- Miovský, M., 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN.
- Němec, J. a další, 2010. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita.
- Němec, J., Štěpařová, E. & Pavlíčková, R., 2010. Edukace romských dětí očima studentů. V: *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, s. 43-58.
- Pape, I., 2007. *Jak pracovat s romskými žáky; Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21.
- Pešatová, I. & Matulayová, T., 2013. Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice. *ACC Journal*, 3(3), s. 112-122.
- Pollák, P., 2008. *Školská sociálna práca*. Trnava, FZaSP TU v Trnave, s. 108-114.
- Průcha, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., 2009. Sociální nerovnosti ve vzdělání. V: J. Průcha, editor *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 829-833.
- Reichel, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů..* Praha: Grada.
- Rusnáková, M., 2008. Význam sociálního pracovníka v prevenci sociálně-patologických jevů na základních školách. V: J. Levická, editor *Školska socialna praca: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: FZaSP TU v Trnavě, s. 103-107.
- Říčan, P., 1998. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál.
- Skutil, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty*. Praha: Portál.
- Skyba, M., 2014. *Školská sociálna práca*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Smékal, V., 2003. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal - studio, s.r.o..

- Šotolová, E., 2000. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o.
- Šotolová, E., 2011. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., Šed'ová, K. & kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Titmanová, M., 2013. Spíš je třeba zefektivňovat to, co již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2), s. 162-163.
- Zita, J., 2008. Subjekty konstruuji objekty. V: J. Levická, editor *Školska socialna praca: Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: FZaSP TU v Trnavě, s. 123-133.

Internetové zdroje

Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2018-02-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy – Strategie primární prevence 2013-2018. [online]. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/28077>

Prevence rizikového chování. [online]. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/p-prevence/nespecificka-primarni-prevence>

Zaniklý svět – Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. [online]. [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <http://rom-sinto.cz/doc/GAC3.pdf>

School Social Work Association of America. [online]. [cit. 2018-02-15]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/>

Vláda - Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016. [online]. [cit. 2018-03-03] Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016_1.pdf

Vláda - Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2014. [online]. [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2014.pdf>

Vláda - Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011. [online]. [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/>