

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petra Zahradníková

Vzdělávání, výchova a péče - cesta k úspěšné integraci romského
etnika

Praha 2012

**Vedoucí diplomové práce:
Doc. PhDr. Jaroslav Kot'a**

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Petra Zahradníková

Education and Care - the Way to Integration of Roma People

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25.2.2013

Bc. Petra Zahradníková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Doc. PhDr. Jaroslavovi Koťovi za laskavý přístup, podporu a pomoc při napsání této diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pohledem pracovníka v sociální sféře na problematiku integrace romského etnika zvláště z hlediska nutnosti komplexní podpory všech zúčastněných partnerů vzdělávání, výchovy a péče. Rozebírá rodinné a další podmínky, které mají děti/žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a možnosti podpory těchto dětí/žáku a jejich rodin ve vzdělávacím procesu. Teoretické poznatky jsou využity v praktické aplikaci vzdělávacího programu pro sociokulturně znevýhodněné děti. Na závěr je detailně popsána příprava, implementace a realizace vzdělávacího programu se zaměřením na kazuistiky.

Klíčové pojmy

Romové, romská rodina, identifikace potřeb, sociální znevýhodnění, vyloučená lokalita, metody vzdělávání, individuální vzdělávací plán, proces vzdělávání, neziskové organizace, základní školy, střední školy, terciární vzdělávání.

Annotation

The diploma thesis is focused on the problematics of integration of Roma people especially from the point of necessity of a complex support of all interested partners in education, upbringing and care from the point of view of an employee in social services. It describes the familiar and other life conditions of pupils/students from the socially disadvantaged milieu and the possible ways of support of those pupils/students during their educational path. The theoretical knowledge is practically applied during implementation of an educational project for socio-culturally disadvantaged children. The final part of the diploma thesis is dedicated to the description of preparation and implementation of the educational project with the focus on casuistics.

Key words

Roma people, Roma family, identification of needs, social exclusion, social disadvantage, socially – excluded locality, educational methods, individual plan of education, educational process, non-profit organisations, basic schools, secondary schools, tertiary education.

OBSAH

ÚVOD	8
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Romové v České republice.....	11
1. 1 Historické vlivy.....	11
1. 2 Rodinné základy.....	13
1. 3 Vzdělávání romských dětí	18
1. 4 Romské děti a zdraví	20
2 Romské děti v systému vzdělávání ČR.....	26
2. 1 Systém podpory integrace.....	26
2. 1. 1 Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, Agentura.....	27
2. 1. 2 Koncepce včasné péče.....	27
2. 1. 3 MŠMT ČR, diagnostika.....	28
2. 2 Školy a Romští žáci/studenti.....	32
2. 2. 1 Mateřské a základní školy.....	32
2. 2. 1. 1 Přípravné třídy.....	35
2. 2. 2 Rámcový vzdělávací program – lehké mentální postižení.....	36
2. 2. 3 Odklady.....	39
2. 2. 4 Fluktuace.....	40
2. 2. 5 Podpora a asistent pedagoga.....	40
2. 2. 6 Změny vyhlášek 72 a 73/2005 Sb.....	42
2. 2. 7 Střední školy - sekundární vzdělávání.....	43
2. 2. 8 Terciární vzdělávání.....	46
2. 2. 9 Volba povolání.....	46
2. 2. 10 Záškoláctví a spolupráce institucí (OSPOD, PČR).....	46
2. 3 OSPOD.....	50
2. 4 PPP, SPC, pediatři.....	51
2. 5 ČŠI.....	51
2. 6 Neziskové organizace.....	52
2. 7 Příprava pedagogických pracovníků pro práci s dětmi s SPU.....	52
3 Přístupy a metody pro práci s romskými dětmi a jejich rodinami.....	54
3. 1 Aktivní přístup.....	54
3. 1. 1 Příklady aktivizujících metod.....	56
3. 2 Jazykové znevýhodnění romských dětí.....	59
3. 3 Inkluzivní přístupy.....	62
3. 1. 1 Předškolní děti a jejich zástupci - předškolní aktivity.....	64
3. 1. 2 Romští školáci a základní škola.....	68
3. 1. 3 Romští středoškoláci a střední škola.....	78

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Projekt Romodrom for Education.....	80
4. 1 Cíl projektu.....	80
4. 2 Cílové skupiny.....	81
4. 3 Pracovníci projektu a jejich náplň práce.....	83
4. 4 Souhrnné výstupy projektu	86
4. 5 Kazuistiky.....	87

ZÁVĚR	110
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	112
SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ	115
SEZNAM OBRÁZKŮ	116
SEZNAM PŘÍLOH	117

ÚVOD

Historie soužití romské menšiny s majoritní společností v České republice je poznamenána komplikovaným vývojem imigrace především ze Slovenska, ale i dalších zemí východní Evropy, stěhování a násilné asimilace v předlistopadové éře a v současné době především chudobou a negativním postojem majoritní společnosti k Romům, mnohdy způsobeným jak negativním chováním samotných Romů, tak generalizujícím, odsuzujícím přístupem majority. Po zhodnocení stavu integrace romské populace žijící v České republice nezbyvá než konstatovat, že sami Romové nebudou sto zvládat problémy se začleněním do české společnosti jinak, než za podpory většinové společnosti cestou podpory, vzdělání, výchovy a péče. Již v dnešní době žije dle odhadů v České republice 220.000 až 280.000 Romů, znamená to tedy, že Romové jsou největší minoritou na českém území.

Za dominantní sociální problém je majoritou pokládána nezaměstnanost Romů. Oficiální vládní dokumenty z roku 2009 odhadují počet registrovaných Romů na úřadech práce České republiky¹ na ca. 80.000. Skutečnost může být úplně jiná. Procento nezaměstnaných je výrazně vyšší u obyvatel vyloučených lokalit (70 – 100 procent² nezaměstnaných). Hlavními důvody uváděnými ve všech analýzách nezaměstnanosti této menšiny jsou především nízká úroveň vzdělanostní a kvalifikační struktury ať už ze zaměstnání propuštěných starších generací (zvláště po recesi), či mladistvých předčasně opouštějících vzdělávací systém, nedostatek zkrácených úvazků pro romské ženy, diskriminace, nepříznivý zdravotní stav, v případě vyloučených lokalit i dopravní dostupnost pracovních příležitostí atd.

¹ *Vláda České republiky : Záležitosti romské menšiny* [online]. 23.6.2010 [cit. 2011-06-12]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

² tamtéž

Tradiční česká populace se domnívá, že vzdělání, výchova a péče se ukazují jako východisko z nepříznivé situace. Avšak mnohá z navržených vládních opatření, která by měla vést k uskutečnění systému inkusivního vzdělávání, zatím nebyla uskutečněna (např. přípravné práce na NAPIV – Národním akčním plánu inkusivního vzdělávání, zákonné ukotvení sociálního znevýhodnění a kroků k jeho odstranění při vzdělávání např. změnou Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků a studentů mimořádně nadaných - jsou prozatím paralyzovány nedostatkem politické vůle).

V první kapitole mé práce se budu zabývat faktory ovlivňujícími prostředí a výchovu romských dětí od předškolních aktivit po středoškolské vzdělávání etnika. První kapitola bude popisem příčin a aktuální situace vzdělanostních šancí dětí z odlišného sociokulturního prostředí. V této kapitole se také budu zabývat specifiky a charakteristikami romských rodin.

V druhé kapitole mé práce budu popisovat druhy, přístupy a postoje subjektů podílejících se na vzdělávání romských žáků a studentů. Míra angažovanosti jednotlivých aktérů vzdělávacího systému výrazně ovlivňuje šance dětí na vyšší úroveň dosaženého vzdělání, potažmo tedy šance na začlenění do trhu práce a zvýšení nezávislosti etnika na dávkách v nezaměstnanosti a dávkách sociální péče.

Snahou třetí kapitoly diplomové práce bude uvedení souhrnu metod práce s dětmi k jejich motivaci ke vzdělání a postupů při práci s romskou rodinou. Dále se zaměřím na souvislosti socioekonomických obtíží romských rodin, které vyžadují komplexní péči – není dostatečné motivovat ke studiu jen dítě, ale je nutné podporovat a povzbuzovat ke studiu dítěte celou primární skupinu. Jako i v životě majoritních rodin je život skupiny ovlivněn socioekonomickým statusem, který je v případě Romů umocněn přináležitostí k této menšině.

Čtvrtá kapitola mé práce bude souhrnem výstupů devítiměsíčního projektu, zabývajících se podporou, motivací, doučováním dětí ze sociokulturně odlišného prostředí včetně uvedené kazuistiky žáků a studentů, kteří se zúčastnili projektu. Cílem projektu bylo motivovat a udržet děti v běžném vzdělávacím proudu převážně

základních škol a jejich případná příprava na přestup na střední školu. Projekt probíhal od listopadu 2010 do července 2011.

Závěr mé diplomové práce bude shrnutím dosavadních zkušeností s prací na vzdělávání, výchově a péči o romské etnikum. V této souvislosti budou prezentovány výsledky projektu Romodrom for Education. Součástí závěru bude i návrh dlouhodobějšího řešení vzdělanostní situace Romů v České republice.

1. ROMOVÉ V ČESKÉ REPUBLICE

1.1. Historické vlivy

Romové v České republice nejsou jednotným etnikem. Romské etnické skupiny v ČR se liší různými normami, způsobem života, přístupy k životu, zvyky (olašští Romové – Valachrom, slovenští Romové – Romungro, maďarští Romové Ungrikorom, němečtí Romové – Sinti, čeští a moravští Romové), kteří se pak i nadále dělí do rodů, z nichž každý rod je provázen mezi Romy specifickou pověstí. Z „českých“ Romů zbylo na území Čech a Moravy po 2. světové válce z původního počtu ca 10.000 Romů ca 600 osob.

Prof. Nečas hovoří o tristních důsledcích holokaustu Romů v pracovních táborech v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu, v koncentračních táborech Auschwitz- Birkenau a Mauthausenu a dalších (s. 83):

„ ... po osvobození se z koncentračních táborů vrátilo zpět do vlasti necelých 583 bývalých vězňů, kteří přežili útrapy let 1938-1945. “³

Po roce 1945 na české území přibývali kočovní Romové z Balkánu a ze (většinou východního) Slovenska. Toto stěhování bylo podporováno státní politikou po roce 1945, kdy Benešovské dekrety rozhodly o vysídlení sudetských Němců (byl volný prostor pro přesídlení) a potřeba základní pracovní síly v průmyslových aglomeracích. Dnes lze tento přesun zemědělských usedlých a polousedlých Romů z chudých vesnic označit jako přinejmenším nepromyšlený. Z celkové integrační strategie éry komunismu vyplývá, že integraci samotnou měl zajistit samotný přesun, poskytnutí základního bydlení a právo na práci pro každého. Nikdo Romy na bydlení v městech nepřipravil, žili tedy tradičním způsobem, mnoho osob dohromady. Romové se uplatňovali při manuálních pracích s nízkou kvalifikovaností, na přidělených samotách na venkově (určených ke zničení), ve městě žili v nájemních domech 3. a 4. kategorie. Romský jazyk, kultura, jejich zájmy a práva menšiny byla popřena.

Prof. Nečas tuto dobu charakterizuje:

³ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. doplněné vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002., s. 83.

„ V letech 1945-1989 přistupovala státní politika k Romům jako k populaci, která se vyznačovala historicko-společensky vymezenou determinací. Všechny koncepce poválečného řešení romské otázky zůstávaly nekomplexní: zaměřovaly se výhradně na její sociální stránku, nerespektovaly stránku sociálně-politickou a sociálně-psychickou a zcela ignorovaly stránku etnickou. “ (s. 98, 2002)⁴

Celkově pak doplňuje obrázek politiky násilné asimilace začleňování romských dětí do tzv. zvláštních škol, kde většinou děti zakončovaly své vzdělání a již dále podstatná většina z nich ve studiu nepokračovala. Děti byly diagnostikovány na základě psychometrických testů, které byly sestaveny pro česky hovořící populaci dětí a nerespektující sociokulturní odlišnost dětí. Tato praxe pak pokračovala až do listopadu roku 2007, kdy stížnost podaná D. H. a ostatními (stížnost č. 57325/00) k Evropskému soudu pro lidská práva byla uznána rozsudkem⁵ soudu za oprávněnou (porušení článku 14 Evropské úmluvy o lidských právech) a Česká republika byla vyzvána k nápravě diskriminujících skutečností.

Polistopadové změny (po roce 1989) znamenají pro Romy nepříznivý vývoj. Poptávka po nekvalifikované manuální práci klesá. Zemědělská družstva na venkově byla rozdrobena, vrácena potomkům původních majitelů, kteří jsou málokdy schopni pokračovat v násilně přerušené rodinné tradici a často tyto majetky prodávají, či se potýkají s ekonomickými problémy, které nedovolují najímat potřebnou pracovní sílu. Průmyslové oblasti, ve kterých Romové vykonávali kvalifikačně nenáročnou práci, se privatizačními procesy a dalšími ekonomickými změnami soutěže volného trhu dostávají do bankrotových situací. Další jednoduché, např. výkopové práce, zastávají zaměstnanci přicházející z východu do České republiky za prací. O práci přicházejí i horníci po zavření dolů (např.: Ostravsko - Karvinsko). Na nově vznikající místa Romové často nemají dostatečnou kvalifikaci. Dalším důvodem nezaměstnanosti Romů je také přetrvávající diskriminace na trhu práce. Během polistopadového vývoje se v etniku formuje velká skupina osob, která je dlouhodobě nezaměstnaná se všemi

⁴ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. doplněné vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, s. 98.

⁵ *Portal.justice.cz* [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007 ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice. Dostupné z WWW: <<http://portal.justice.cz/justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>>.

sociálními důsledky. Jsou to lidé 10,15, 20 let bez stálého zaměstnání (s příležitostnými zaměstnáními, či prací v „šedé ekonomice“) se závislostí na dávkách státní sociální podpory. Tato vrstva je pro extremistické radikály jedním z takzvaných důkazů, že etnikum tvoří jen parazitující členy společnosti. Sestěhováním většího množství na státu ekonomicky závislých obyvatel do jednoho prostoru jsou vytvářena (vystěhováním, když je hranice dluhu na nájemném překročena nebo politickým zásahem) a vytvářejí se (rodiny samé hledají nejlevnější nájem z důvodu ekonomických potíží spojených se ztrátou zaměstnání) ghetta, ze kterých je pro tyto občany takřka nemožné uniknout. Obyvatelé těchto ghetta často hledají únikové cesty v podobě sociálně deviantního chování jako je alkoholismus, toxikomanie, kriminalita, prostituce, patologické hráčství apod., vznikají u těchto osob neurózy, psychózy atd.

1.2. Rodinné základy

Jako každé dítě se i romské narodí do předem nastavených rodinných svazků. Velkým rozdílem mezi majoritní rodinou a romskou rodinou je vysoká míra soudržnosti romské rodiny oproti rodině majoritní. V tradiční romské kultuře je vnímána rodina jako nejdůležitější sociální skupina, daleko před neurčitým pojmem státu. Některé tradiční zvyky romských skupin akcentují výběr partnera na základě předem domluveného sňatku (součástí je rituál namlouvání - mangavipen).

Děti se učí pravidlům a odpovědnosti především vůči členům rodiny. Hlavou rodiny je otec, matka bývá tím příslovečným krkem, který hlavou hýbe. Romské děti vyrůstají ve společenství nejbližší rodiny a často i dalších příbuzných, mnohdy vzdálených, kteří se v místě bydliště původní rodiny pohybují, či i nějaký čas žijí.

Většina rodin v sociálně vyloučených lokalitách žije v prostorově nevyhovujících podmínkách. Jak časté zkušenosti ukazují, jsou Romové vůči soudržnosti v rodině ochotni obětovat většinu materiálních i nemateriálních prostředků. Pokud přijme rodina další dítě za své (děti bratrů, bratranců, ale i cizí), sourozenci je nazývají bratr/sestra a stává se regulérním členem domácnosti. Matky své malé děti většinou nosí na ruku, často i v pokročilém stupni dalšího těhotenství. Děti tak plně nerozvíjejí motorické schopnosti při fázi lezení, absence této fáze pak způsobuje potíže při zvládnutí jemné motoriky potřebné při kreslení, psaní. Děti většinou nenavštěvují

mateřské školy či přípravné třídy. Starší děti se často starají o své mladší sourozence, celá rodina se pak stará o nejstarší členy domácnosti. Často jsou preferovány některé děti před jinými, tato volba se akceptuje a bere jako přirozená. V romských rodinách jsou patrné i genderové rozdíly. Tradičně jsou muž i chlapec směřováni k vedení rodiny, k odpovědnosti za její prosperitu, ženy a dívky k starosti o rodinu, domácnost a děti. Romské dívky se vdávají brzy a mají brzy děti.

V posledních desetiletích dochází v romských rodinách, stejně jako v majoritě, k rozvolňování rodinných vztahů. Tedy vlivem masové konzumní kultury se hodnoty rodin pomalu mění v celé české společnosti.

Původně byly také jednotlivé romské velké rody a rodové skupiny řízeny vnitřními společenskými pravidly, tradicemi a normami chování, rozhodoval nejstarší muž (mujaľo, čhibalo), postupně docházelo ke změnám společenských vztahů a centrem rozhodování se stává nukleární rodina.

Ze sousedních států (především z východního Slovenska) přišedší Romové mluvili romsky a jazykem svých otců, tedy jedním z problémů, kterým po příchodu do školy děti musí čelit, je změna používaného jazyka. Dnešní čeští Romové hovoří často etnolektem, prokládaným českými kalky⁶ (doslovnými překlady vazeb).

Národní koncepce rodinné politiky (s. 51, rok 2005) popisuje situaci v romských rodinách následovně:

„ Romské rodiny v ČR tvoří cca 2% všech rodin. Typická vícegenerační patriarchální romská rodina se mění a atomizuje v souvislosti s rozpadem tradiční romské komunity. Velká část romských rodin patří mezi skupiny obyvatel nejvíce ohrožené diskriminací a sociálním vyloučením. Potýkají se zejména s nízkým vzděláním, dlouhodobou nezaměstnaností, se závislostí na dávkách sociálního zabezpečení, problémy s bydlením a se zhoršeným zdravotním stavem. Tyto problémy často vedou ke klesajícímu reálnému příjmu rodin a k chudobě, k neschopnosti zajistit základní péči o děti, k jejich problematické školní docházce a k jejich častému umístování do ústavních zařízení (podíl romských dětí v těchto zařízeních je odhadován na 50 – 60%), k vyššímu výskytu sociálních patologií a k nefunkčnosti romských rodin. “⁷

⁶ NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. doplněné vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s.

⁷ MPSV : *Národní koncepce rodinné politiky* [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Rodina. Dostupné z WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/4>>.

Podobně jako majoritní společnost je také romská minorita sociálně rozvrstvená. Toto rozložení od nejnižších po nejvyšší společenské vrstvy působí občas rozkoly i mezi samotnými Romy. Někteří Romové se zcela včlenili do společnosti – tedy takovým způsobem, že odmítají svou příslušnost k této menšině zejména kvůli negativnímu postoji české veřejnosti k Romům. Tyto rodiny a jejich děti, v častém případě smíšená manželství s partnery neetnického původu, se v současné společnosti nedají rozeznat od majority sociokulturními rozdíly. I přesto děti z těchto rodin často čelí diskriminaci kvůli barvě pleti.

Někteří z Romů, kteří dosáhli uznání ve společenském žebříčku majority, se aktivně účastní na integraci romské menšiny. Zastávají úřady krajských romských koordinátorů, pracují jako terénní sociální pracovníci v neziskových organizacích, zakládají neziskové organizace apod. Vrcholoví představitelé etnika pak spolupracují s vládními orgány České republiky (např. členové Rady vlády pro záležitosti romské menšiny Úřadu vlády ČR), orgány evropské unie a nadnárodními organizacemi spolupracujícími na rozvoji etnika v mezinárodních měřítcích (Roma Education Fund, Amnesty International, Open Society Institute and Soros Foundation a mnoho dalších).

Na posledních stupních společenského žebříčku české společnosti stojí Romové ze sociálně vyloučených lokalit. Hlavními diskutovanými tématy z hlediska majority jsou v těchto lokalitách oblasti bydlení, vzdělávání, zaměstnatelnosti, zdraví, sociálního vyloučení, oblast bezpečnosti a oblast rozvoje a podpory romské kultury a jazyka. Obyvatele těchto lokalit provázejí často následující problémy: dlouhodobá nezaměstnanost, nízká vzdělanostní úroveň všech obyvatel, sociální vyloučení ze strany majority i izolace ve svém vytvořeném světě pravidel a norem a s tím související vyšší kriminalita – tedy alternativní způsoby získávání materiálních prostředků.

MŠMT charakterizuje sociální vyloučení a sociálně znevýhodňující prostředí následovně (s. 10-11, 2009):

„Jako sociální vyloučení označujeme proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit širší společnosti. Riziko sociálního vyloučení se zvyšuje v případě jedinců a skupin, u kterých se kumulují výše uvedené (popř. některé další) faktory. Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména (nikoli však pouze):

- ▣ *prostorovým vyloučením (jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností.),*
 - ▣ *symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací (zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin,*
 - ▣ *nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat,*
 - ▣ *ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou,*
 - ▣ *rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem,*
 - ▣ *životními strategiemi orientovanými na přítomnost,*
 - ▣ *uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky),*
 - ▣ *větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů (např. alkoholismu, narkomanie či gamblerství) a kriminality (zvýšeným rizikem stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti),*
 - ▣ *sníženou sociokulturní kompetencí (např. jazykovou bariérou, nezkušeností či neznalostí vlastních práv a povinností).*
- Uvedené (případně jiné možné) projevy sociálního vyloučení se vyskytují v různých situacích v rozdílné míře. O sociálním vyloučení je možné hovořit i tehdy, vyskytují-li se jen některé z nich. “⁸*

Dlouhodobá nezaměstnanost rodičů dětí nejen z vyloučených lokalit přináší následovně: ztrátu ekonomického příjmu, ztrátu pracovních návyků nebo nemožnost jejich získání (registrace na úřadu práce a posléze závislost na sociálních dávkách se týká mladistvých nezaměstnaných, kteří nezískali práci po absolvování povinné školní docházky), znehodnocení dosažené kvalifikace, hodnoty na trhu práce, dezorganizace časového rozvržení dne – časové rozvržení aktivit rodiny se mění (pozdní vstávání apod.), ztráta autority u rodinných příslušníků (zvláště mužská část populace z hlediska

⁸ MŠMT [online]. C2011 [cit. 2011-07-05]. Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?highlightWords=GAC>>.

schopnosti zajistit rodinu), snížení společenského statutu, závislost na sociálních dávkách, snížení úrovně možností důstojného bydlení, zdravotní obtíže (nezájem vyúsťující do depresí, psychosomatické potíže, zdravotní potíže způsobené nevhodnými stravovacími návyky atd.). Z hlediska ekonomického jsou pak dle oficiálních výpočtů náklady státu na jednoho nezaměstnaného ca 170.000 Kč ročně⁹.

Vzorci chování a způsobu života rodičů se přenášejí do vzorců chování dětí. Je obvyklé vidět zcela demotivované rodiny, které rezignují na vzdělávání dětí – částečně je to z důvodu, že nepokládají vzdělávání dětí za významný prvek jako takový vůbec, částečně proto, že sami nevidí východisko ze své situace a děti se tak stávají součástí tohoto uzavřeného kruhu. Školu vnímají jako instituci, která jim mnoho dobrého nepřinesla. Zvláště v sociálně vyloučených lokalitách je nutná terénní práce s celými rodinami, podpora nejen dětí, ale zvláště motivace rodičů a blízkých příbuzných, podpora komunikace mezi školami a dalšími institucemi vzdělávacího systému (pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogicko-psychologické poradny) a rodiči.

o.s. AISIS ve svém dokumentu Otevírání školy dětem zdůrazňuje i významnou ekonomickou stránku problematiky:

„ Náklady spojené s řešením problémů způsobených segregací znevýhodněných skupin obyvatel od raného dětství až do dospělosti (nezaměstnanost, kriminalita, problematické občanské soužití aj.) vysoce převyšují investice vložené do prevence těchto jevů, tedy do poskytnutí rovných šancí na kvalitní vzdělání a do související integrace dětí ze znevýhodněného prostředí mezi ostatní. “¹⁰

Tedy náklady, které jsou vydávány či by mohly být vydány na preventivní opatření a péči o romské děti segregované v praktických školách a na spolupráci s jejich rodinami jsou nižší, než náklady na opatření vznikající z důsledků jejich absence.

⁹ MPSV [online]. c2005 [cit. 2011-09-26]. Pracovat se vyplatí. Dostupné z WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/1732>>.

¹⁰ Férová škola [online]. c2009 [cit. 2011-10-01]. Otevírání školy všem dětem. O.s. AISIS. Praha. 2008. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzi.pdf>>.

1.2. Vzdělávání romských dětí

Zdá se, že nelze jednoznačně stanovit hlavní příčinu neúspěchu romských dětí ve vzdělávacím procesu. Problémy se vzděláváním dětí z romského etnika vzbuzuje řadu otázek: Je to vzdělávací proces sám, který je nastaven na úspěšnost dětí majority? Jsou jen rodiče dětí odpovědní za vzdělávací šance svých dětí? Je česká společnost nastavena přijmout úspěch minority ve vzdělávacím procesu?

Pro každé dítě znamená příchod na základní školu určitou zátěž. J. Čáp a J. Mareš rozdělují reakce na obranné (implicitní a intrapsychické) nebo zvládací (explicitní a aktivované prostředím, okolnostmi). Na míře této zátěže, zvládání stresorů, se pak podílí předškolní příprava dětí.¹¹

Častým uváděným důvodem neúspěchu romských dětí v běžném vzdělávacím proudu je jejich neúčast na preprimárním vzdělávání.

Romské děti obvykle nenavštěvují mateřské školy či přípravné třídy¹². Návštěvnost školek či přípravných tříd romskými dětmi je oficiálními dokumenty MŠMT odhadována na 48 %¹³.

Převážná část tohoto procenta se týká návštěvnosti přípravných tříd. Důvodů k nízké návštěvnosti školek Romy je několik. Jednak sami Romové vychovávají děti raději doma – nemusí platit školku a stravování, nemusí s dítětem nikam docházet, nemusí se o místo ve školce prosit a doma nemají obavy, že jejich dítě bude diskriminováno.

Další důvody vycházejí ze systémového nastavení předškolní výchovy. Mateřské školy jsou zřizovány obcemi či svazky obcí, financovány jsou zřizovatelem, platy a pomůcky jsou hrazeny ze státního rozpočtu a rodič škole hradí max. 50%¹⁴

¹¹ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vydání druhé. Praha : Portál, s.r.o., 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

¹² MŠMT [online]. c2006 [cit. 2011-07-06]. Druhá zpráva vlády ČR k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva - informace o výsledcích šetření a o prvních učiněných závěrech. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/druha-zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecnich-opatrenich-k>>.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ ÚIV: *Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. c2010 [cit. 2011-07-06]. Školský systém České republiky. Dostupné z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.

neinvestičních nákladů nebo jsou soukromé či církevní, ve kterých měsíční poplatek není omezen. Soukromé školky záměrně zmiňují jen k doplnění škály možností, neboť rodiče dětí z odlišného sociokulturního prostředí (zvláště vyloučených lokalit) nemají finanční prostředky k uhrazení školného. Kritéria pro přijetí dítěte do školky stanovuje ředitel mateřské školy (stát jen stanovuje, že přijímané dítě musí mít povinné očkování).

Dle šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání z roku 2009 je podíl romských žáků v přípravných třídách téměř poloviční, z toho 35 procent je romských žáků s odkladem¹⁵. Dle těchto oficiálních statistik mají romští žáci v přípravných třídách vyšší počet zameškaných hodin a také z nich někteří přípravný ročník nedokončí. Tyto oficiální výsledky šetření také uvádějí, že více než 30% romských dětí nastupuje do základní školy s odkladem.

Procento opakujících žáků (žáků opakujících ročník) v obou vzdělávacích proudech je u romských žáků podstatně vyšší – 10, 63% oproti 0,62 % u neromských žáků u žáků vyučovaných dle RVP ZV a v programu Základní, Obecná a Národní škola, u vzdělávacího proudu RVP LMP a programu Zvláštní škola je tento rozdíl nižší (4,46% oproti 1,77% u neromských dětí).¹⁶

Ve shodě s názory uvedenými v „*Analýze vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků*“ (GAC, 2009) můžeme uvést i následující charakteristiky:

„*S věkem romských dětí klesá schopnost motivovat je ke vzdělání a ke smysluplnému trávení volného času. Rovněž platí, že čím jsou děti starší, tím hůře komunikují školy s jejich rodiči. Na většině škol se též nedaří uspokojivě snižovat míru zameškaných hodin romských žáků, které rovněž rostou s věkem.*“¹⁷

Současní romští rodiče hovořící etnolektem (a to především rodiny žijící ve vyloučených lokalitách), často sami absolventi tehdejších zvláštních škol (se získanými znalostmi maximálně 6 tříd z 9 běžných), žijící v izolovaném okruhu svých příbuzných a známých zvláště ve vyloučených lokalitách nejsou schopni připravit své děti do školy, pomoci jim zvládat učivo běžných základních škol, vysvětlit jim je. Při kontaktu s institucemi, ve kterých na ně hovoří vzdělaní lidé v termínech, které nikdy neslyšeli,

¹⁵ KAŠPAROVÁ, Vendula. Monitoring RVP. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 200, s. 35-36.

¹⁶ Tamtéž, s. 64.

¹⁷ MŠMT [online]. c2009 [cit. 2011-07-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jakejsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho-prostredi>. >

nerozumí jim a za přístupu, který je jim sociokulturně cizí (prosté sdělování informací) na tento kontakt rezignují.

Dlouhá léta byla k diagnostice romských dětí používána psychometrická měření, která předpokládala znalost českého jazyka na určité úrovni vztahující se k věku dítěte. Předpokládala také jednotnost sociokulturního prostředí, zvyklostí atd. Většina romských dětí chodila na zvláštní školy. IQ a schopnosti změřené těmito metodami neodpovídalo skutečným možnostem dětí ve směru výuky.

Jestliže jedno dítě navštěvovalo zvláštní školu, bylo pravidlem umisťovat i ostatní děti z rodiny na tutéž školu. Často se tak stávalo i na základě vědomého souhlasu rodičů, kteří chtěli umístit dítě mezi své. Na běžných základních školách docházelo i k diskriminaci romských dětí, čistě na základě barvy pleti či kvůli odlišnému chování. I pak bylo „nejlepším řešením“ přesunout dítě do zvláštní školy.

Zmiňována je v dokumentech (např. EU – Education of Roma children in Europe, 2006, str. 69) i skutečnost, že jsou romské děti segregovány v běžných školách ve „speciálních třídách“.¹⁸

1.4. Romské děti a zdraví

Další část problematiky romských dětí se pohybuje v oblasti vrozených a získaných vad, jimiž se zabývá speciální pedagogika (v kombinaci s mnoha obory jako je pedagogika, psychologické disciplíny, biologické obory, etika, filozofie, sociologie) ve svých dílčích disciplínách - etopedie, psychopedie, somatopedie, logopedie, surdopedie, oftalmopedie a dalších subdisciplínách jako je speciální pedagogika s kombinovaným handicapem a parciální nedostatky- dělení dle S. Fischer, J. Škoda, s. 17- 192¹⁹:

- zrakové a sluchové vady nejsou podchyceny v raném dětství či jsou identifikovány až během školní docházky - s tím související omezené dorozumívací (při sluchových vadách) dovednosti

¹⁸ *Education of Roma children in Europe: Texts and activities of the Council of Europe concerning education* [online]. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2006 [cit. 2012-01-22]. ISBN -13: 978-92-871-5978-6. Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/TextsActivitiesISBN_EN.pdf>

¹⁹ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vydání I. Praha : Nakladatelství TRITON, 2008. 205 s.

- poruchy řeči nejsou podchyceny v raném dětství
- DMO – nediagnostikovaná, či neléčená
- Vrozené malformace a nedostatečná, či zcela chybná práce s těmito handicapovanými dětmi (např. vrozený rozštěp páteře, malformace končetin)
- Chronická onemocnění u dětí
- Mentální retardace, tedy postižení definované jako „*neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován*“²⁰
- Specifické poruchy učení (čtení, psaní a výslovnosti, počítání, smíšená porucha školních dovedností, vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná)
- ADHD (syndrom hyperaktivity)
- Pervazivní vývojové poruchy – autismus, Rettův syndrom, jiná dětská desintegrační porucha, porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná²¹ - jako závažné poruchy omezující dítě v možnostech vzdělávání a běžném životě ve společnosti.²²

DMO – dětská mozková obrna

Romské děti se často rodí s nízkou porodní hmotností (u porodní hmotnosti nižší než 1000g je pravděpodobnost výskytu DMO 25%, u porodní hmotnosti dítěte do 1500g je výskyt DMO okolo 5-10%)²³, která způsobuje kromě poruch hybnosti také často i další přidružená postižení (např. mentální retardace). Mnohdy je u těchto dětí promeškáno optimální období pro zahájení terapie. Dítě se tedy naučí chodit špatně,

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál, s.r.o. 2004.

²¹ UZIS [online]. C2011 [cit. 2011-07-06]. MKN-10. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.

²² Srv. FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vydání I. Praha : Nakladatelství TRITON, 2008. 205 s

²³ KRAUS, Josef, ET AL.: *Dětská mozková obrna*. 1.vyd., Praha, Grada Publishing, 2005. 344s.

nebo vůbec, u hemiparetické formy DMO pak komplikuje život dítěti např. epilepsie apod.

DMO se rozděluje na centrální, míšní (následek úrazu páteře), periferní obrny (obrna periferních nervů), myopatie (poškození svalových vláken).

Jako prenatální příčiny centrální DMO jsou uváděny:

- Infekce matky (v prvním trimestru těhotenství např. zarděnky, cytomegalovirem, toxoplazmózou – závažnost dle období gravidity, ve kterém se budoucí matka nachází)
- Abúzus návykových a toxických látek (alkohol, nikotin, drogy, včetně některých léků)
- Rh-inkompatibilita

Jako perinatální příčiny vzniku DMO jsou uváděny: abnormální porody, protražované porody.

Jako postnatální příčiny vzniku DMO jsou uváděny (nejsou tak časté): infekce centrálního nervového systému, traumata mozku, otravy toxického původu apod.

Chronická onemocnění u dětí

Chronická onemocnění u dětí mohou být důsledkem nedostatku kvalitní stravy, nedostatečnými hygienickými podmínkami a podmínkami bydlení (dostatečné topení v zimě, tekoucí voda, kanalizace ve vyloučených lokalitách), nedostatečnou léčbou (dostupnost lékaře, ochota rodičů jej navštěvovat), vysokou koncentrací osob v místě bydliště (vyšší možnost infekce od sourozenců či dalších členů rodiny), následnou sníženou odolnost vůči dalším infekcím apod. Následkem chronických onemocnění je pak nejen ohrožení zdravého vývoje dítěte, ale i například vyplývající absence ve škole, psychické poruchy (např. unavitelnost, nechut' k jídlu, špatná nálada – např. u epilepsie je téměř trvalý stav, nespavost apod.). Neléčené epilepsie, alergie, astma, kardiovaskulární poruchy a další chronická onemocnění jsou pak samozřejmě vážnou překážkou v pravidelné školní výuce a rozvoji dítěte.

Mentální retardace

Toto multifaktorálně podmíněné postižení nervového systému dítěte může být dědičné, může být způsobeno vlivem teratogenních vlivů v prenatalním věku (vliv fyzikálních, chemických substancí – zneužívání léků, drog), dítě může být tímto způsobem poškozeno při porodu (nedostatek kyslíku) či postnatální poškození mozku (do 18 měsíce dítěte). Stupeň mentální retardace je hodnocen dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace v Ženevě (MKN-10) na lehkou mentální retardaci - debilita, středně těžkou mentální retardaci- imbecilita, těžkou mentální retardaci – idiocie, dále pak jiná a neurčená mentální retardace dle rozmezí hodnot testy změřeného inteligenčního kvocientu. Diagnostika lehké mentální retardace (IQ 50-69, průměr běžné populace je 100) je často zaznamenána při diagnostice dětí z odlišného sociokulturního prostředí, romských dětí v České republice.

Specifické poruchy učení

Jsou asi nejčastěji se vyskytujícím handicapem u romských dětí. Ve své praxi v neziskové organizaci zaznamenáváme všechny druhy specifických poruch učení. Jako jistý funkční nedostatek centrálního nervového systému, za jehož původce je pokládán dědičný sklon či syndrom lehké mozkové dysfunkce, které se projevuje u dětí sníženou schopností se naučit psát, číst, počítat, vyslovovat apod. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie, dyspraxie (syndrom neobratného dítěte).²⁴ Poměr výskytu specifických poruch učení mezi muži a ženami je udáván v poměru 4-10:1.²⁵ O. Kučera (1961) rozděluje dle příčin vzniku a rozvoje poruch učení příčiny do čtyř základních skupin dle etiologie následovně:

„ ■ *lehká mozková dysfunkce (dříve encefalopatie), anamnéza poukazuje na možné lehké poškození funkce mozku v prenatalním, perinatálním nebo postnatálním období – u 50 % jedinců*

²⁴ ZVOLSKÝ, Petr. a kolektiv. *Speciální psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2001. 206 s. ISBN 80-7184-203-6

²⁵ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vydání I. Praha : Nakladatelství TRITON, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

■ *hereditární etiologie, v anamnéze je typický výskyt stejných či obdobných poruch u příbuzných – u 20 % jedinců*

■ *kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti – u 15 % jedinců*

■ *neurotická nebo nejasná etiologie – u 15 % jedinců s SPU* ²⁶

Mezi příčiny poruch učení se uvádí působení chemických, fyzikálních nebo biologických faktorů během prenatalního období, působení protrahovaného, nešetného, obtížného porodu a v postnatálním období zvláště vliv horečnatých či virových onemocnění, poruchy stravování během raných vývojových období. Celkově jsou pak tyto poruchy důsledkem nedostatečného zásobování centrálního nervového systému kyslíkem.

Celkově se LMD projevuje poruchami pozornosti, soustředěnosti (neschopnost se déle soustředit), impulzivitou, nerovnoměrným vývojem psychických funkcí (zvláště u řeči a motoriky), neklidem a nadměrnou pohyblivostí, výkyvy nálad a výkonnosti (emoční labilita), motorickou neobratností (jemná motorika), deficity paměti. Každé dítě, žák, se vyrovnává a zpracovává tento nedostatek dle svých možností jedinečným způsobem, záleží také na míře pomoci a přístupech, které jsou poskytnuty. Každé dítě, u kterého se specifické poruchy učení projevují, by mělo mít individuální vzdělávací plán. Varovným signálem pro učitele má být výrazně disproporční poměr výsledků v jednotlivých předmětech, například český jazyk - matematika.

Problematické se zdá být zaměňování LMD se syndromem hyperaktivity ADHD, který však na rozdíl od specifických poruch učení ovlivňuje celkově chování dítěte, potažmo dospělého.

Diagnostikou schopností, znalostí, dovedností, školní zralosti atd. dětí a mládeže se zabývají speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Institut pro pedagogicko-psychologické poradenství uvádí:

*„ Pro diagnostiku romských dětí, ať už jsou sociálně znevýhodněné, či nikoli, je třeba znát hlavní specifika poradenské práce s jinými etniky, tj. nejen procedurální odlišnosti, ale také běžné odlišnosti ve výsledcích jednotlivých užívaných nástrojů. “*²⁷

²⁶ FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vydání I. Praha : Nakladatelství TRITON, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

Specifika diagnostiky dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí se soustředí na zjištění profilu kognitivního nadání tak, aby bylo možné odlišovat pseudoretardaci od skutečné mentální retardace – čeští odborníci z IPPP doporučují použití testů WISC III, Woodcock- Johnson IE nebo SON-R 2,5-7 a pokládají za nutné doplnit testovací baterii o nové nástroje (např. N.A. Pearson, D. Hamill, Komplexní test neverbální inteligence)²⁸. Institut Pedagogicko-psychologického poradenství uvádí, že vhodným testem pro diagnostiku kognitivního nadání dětí v předškolním věku u dětí s poruchami komunikace a dětí z cizojazyčných rodin je test SON-R 2,5-7.²⁹

Oproti tomuto tvrzení se staví Tomáš Nikolai, Adéla Lábusová, Simona Pekárková, Miroslav Rendl ve svém „Příspěvku k využití testu SON-R při psychologické diagnostice kognitivních schopností dětí ze sociálně vyloučených lokalit“³⁰ představeném na Mezinárodní konferenci v roce 2011 na FSS MU v Brně, kdy poukazují na výsledky svého osmiměsíčního diagnostického programu, kdy byli diagnostikováni 3 romští chlapci ze sociálně vyloučených lokalit. Dva z chlapců počátečně diagnostikováni za pomoci SON-R 2,5-7 v pásmu extrémně nízké inteligence a jeden v pásmu hraniční a přitom dle autorů expertní analýzy nesplňují diagnostická kritéria pro mentální retardaci. Autoři vyslovují pochybnost o kulturní nezátíženosti tohoto diagnostického nástroje a vyzývají k dalším studiím s větším počtem subjektů.

V současné době se pro vzdělávání navrhovaná vyrovnávací a podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zdůrazňuje požadavek na zpřesňování diagnostiky. Další studie kvantitativního charakteru by byly nepochybným přínosem k diskuzi o platnosti používaných diagnostických nástrojů.

²⁷ *Analýza diagnostických nástrojů užívaných ve školských poradenských zařízeních*. Praha : IPPP ČR, 2010. 74 s.

²⁸ *Analýza diagnostických nástrojů užívaných ve školských poradenských zařízeních*. Praha : IPPP ČR, 2010. 74 s.

²⁹ *IPPP: Diagnostika* [online]. c2012 [cit. 2012-19-02]. Analýza výsledků šetření v PPP. Dostupné z WWW: <http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=323>.

³⁰ *FSS MUNI: Sborník abstraktů* [online]. c2012 [cit. 2012-19-02]. Psychologická diagnostika u dětí a dospívajících : Výzkum, prevence a školní poradenství. Dostupné z WWW: <http://fss.muni.cz/~jmares/doc/Konference_PD2011_sbornik_abstraktu.pdf>.

2. ROMSKÉ DĚTI V SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ ČR

2.1 Systém podpory integrace

Na možnostech vzdělávání romských dětí v České republice se podílí kromě dětí samotných a rodin dětí další organizace a instituce s místní, regionální či celostátní působností. Mezi hlavní aktéry procesů souvisejících se vzděláváním se řadí především – Rada vlády, vláda České republiky, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy mateřské školy, základní školy, střední školy, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, pediatrii, diagnostické ústavy, dětské domovy, odbory sociálně-právní ochrany dětí, ostatní přímo řízené organizace MŠMT - Česká školní inspekce, ÚIV, CERMAT, neziskové organizace apod. a celá řada odborníků z řad pedagogů a dalších oborů, kteří se podílejí na tvorbě strategií, analýz, vyhlášek a zákonů schvalovaných Parlamentem České republiky.

Někteří ze zastánců lidských práv, neziskových a dalších organizací spíše považují školský systém za systém segregovaný. Liga lidských práv rozlišuje 4 druhy segregace dle typů neběžných tříd/škol:

- „ a) Základní školy, které byly v minulosti školami zvláštními*
- b) Základní školy s převažujícím romským žactvem*
- c) Třídy pro zdravotně postižené žáky v budovách běžných základních škol; tyto třídy navštěvují romští žáci, kteří se učí na základě Vzdělávacího programu zvláštní škola (program v těchto třídách tedy odpovídá osnovám bývalých zvláštních škol)*
- d) Třídy vyhrazené vedením běžné základní školy pro romské žáky, kteří nejsou uznáni jako zdravotně postižení; tyto děti se sice učí na základě Vzdělávacího programu základní škola (např. s rozšířenou výukou hudební výchovy), nicméně odděleně od ostatních žáků. “³¹*

³¹ *Liga lidských práv* [online]. c2007 [cit. 2011-07-05]. Základní vzdělávání romských dětí. Dostupné z WWW: < http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf >.

Hlavní koncepce a strategie vycházejí z vládních dokumentů a zaměření vlády na problematiku, na které by pak měla navazovat práce odborníků z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

2.1.1 Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, Agentura

Roku 1997 byla zřízena usnesením vlády ČR ze dne 17. 9. 1997 č. 581, tehdy jako Meziresortní komise pro záležitosti romské komunity, v roce 2001 byla přejmenovaná na Radu vlády pro záležitosti romské menšiny jako poradní a iniciační orgán vlády pro otázky romské menšiny (Koncepce romské integrace a Zpráva o stavu romských komunit v České republice), která mimo jiné také monitoruje činnost Agentury pro sociální začleňování. Agentura pro sociální začleňování působí od roku 2008 jako jeden z odborů Sekce pro lidská práva Úřadu vlády³². V roce 2010 byla Česká republika v čele předsednictví Dekády romské inkluze (2005-2015).

2.1.2 Koncepce včasné péče

V roce 2008 byla schválena aktualizace Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, v roce 2009 pak schválen vládou akční plán k realizaci této koncepce, jehož cílem je vymezení systému aktivit pro prevenci vlivů sociálního handicapu na děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a pro podporu školní úspěšnosti těchto dětí. Akční plán má být:

„Vymezující rámec aktivit realizovaných s cílem předcházet vzniku sociálních handicapů, v jejichž důsledku děti socializující se a trvale žijící v sociálně znevýhodňujícím prostředí nedosahují naplnění svého vzdělávacího potenciálu a předčasně ukončují vzdělávání, a naopak vytvářet předpoklady pro zvýšení jejich školní úspěšnosti, prodloužení vzdělávací dráhy a následné získání kvalifikace.“³³

Dle tohoto akčního plánu mělo například dojít k součinnosti resortů (školství, mládeže a tělovýchovy, práce a sociálních věcí a zdravotnictví) s Agenturou pro sociální

³² Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.socialni-zaclenovani.cz/o-agenture>>.

³³ MŠMT [online]. C2006 [cit. 2011-09-28]. Akční plán realizace koncepce rané péče. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/akcni-plan-realizace-koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-socialne>>.

začleňování a dalšími krajskými a místními organizacemi a institucemi na tvorbě pilotních programů, standardizaci postupů včasné péče pro děti 0-6 let, procesů evaluace, rozvoj programů a aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí apod. do roku 2010/2011. V celkovém vývoji politické a ekonomické situace české republiky však tento plán nenabývá konkrétních kontur a nevede ke konkrétním a hlavně systematickým krokům pomoci dětem.

2. 1. 3 MŠMT ČR

V dubnu 2009 byla Výboru ministrů Rady Evropy předložena zpráva o výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci *D. H. a ostatní*, kde byly představeny plánované změny ke zvýšení vzdělanostních šancí znevýhodněným romským dětem (*Zpráva vlády ČR o obecných opatřeních k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva*). Součástí této zprávy byla i plánovaná opatření MŠMT k nápravě. Poté následovala Druhá zpráva *Vlády ČR k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva* obsahující informace o výsledcích šetření a o prvních učiněných závěrech. V roce 2009 byla zadána *Analýzy diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem*, vypracovaná Výzkumným centrem integrace zdravotně postižených a *Monitoring RVP* zpracovaný Ústavem pro informace ve vzdělávání (monitoring navazuje na „Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků ZŠ v okolí vyloučených romských lokalit“ GAC, s.r.o. 2009 a „Analýzu individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami“, *Člověk v tísni*).

Součástí opatření, které MŠMT realizuje, jsou tvorba a naplňování strategických materiálů (např. Akční plán koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, 2009). Práce na NAPIVu (Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání, 2010 schváleného vládou) se zastavily v roce 2011 vystoupením podstatné části odborníků z komise NAPIVu v reakci na směřování politických kroků současného politického spektra. Dále MŠMT připravilo v letech 2009 – 2011 kurikulární reformu, jejíž součástí je i tvorba národního vzdělávacího plánu, RVP a potažmo ŠVP. Součástí je i zaměření na multikulturní výchovu.

Od roku 2009/2010 MŠMT podporuje vznik Center pro inkluzivní vzdělávání v 9 městech ČR. Centra pro inkluzivní vzdělávání jsou realizována bývalým Institutem

pedagogicko-psychologického poradenství (nyní Národní ústav pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků) a jsou financovány ze strukturálních fondů EU a státního rozpočtu ČR (projekt je plánován na 36 měsíců od roku 2009). Cílem týmů odborníků Center (pedagog-didaktik, speciální pedagog, sociální pracovník, kulturní antropolog, koordinátor, projektový manažer atd.) je vytvářet na vybraných školách v regionu ve spolupráci s vedením těchto škol podmínky inkluzivního vzdělávání (rovný přístup všem dle možností a schopností a podpora). Za pomoci zmapování aktuálního stavu realizace inkluze na školách je vytvářen plán DVPP pedagogických pracovníků školy, mapována metodická připravenost, vybavenost školy nástroji včetně role asistentů pedagoga, CPIV pracuje s podpůrným systémem školy, měl by se podílet na procesu sociální rehabilitace, poskytovat mentorské služby. Pracovníci CPIV mají síťovat poskytovatele služeb, služby sami poskytovat a pomoci školám v oblasti projektové podpory³⁴. Jedním z cílů je vytvořit 10 příkladů škol dobré praxe inkluzivního vzdělávání v každé oblasti působnosti. Součástí projektu jsou každoroční zprávy o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR.

V květnu 2011 s platností od září 2011 byly schváleny legislativní změny vyhláškou 147/2011³⁵ Sb. ke změně vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a změna vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Od roku 2010 jsou nabízeny obory středoškolského vzdělávání *Sociální činnost v prostředí etnických minorit a Pedagogika pro asistenty ve školství* otevřené i žákům z romského etnika.

Od roku 2005 vyhláší MŠMT každoročně rozvojový program ve vzdělávání, jehož cílem je financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Reaguje tak na potřeby financování asistentek/asistentů, kteří pracují ve školách a školských zařízeních v ČR již od roku 1998. Změnou oproti předchozímu

³⁴ CPIV [online]. c2011 [cit. 2011-09-29]. O projektu. Dostupné z WWW: <<http://www.cpiv.cz/>>.

³⁵ MŠMT [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=73%2F2005>>.

období je jejich systémové zařazení do vzdělávacího procesu, které je legislativně ošetřeno ve školském zákoně a v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Funkce asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním byla zařazena do vzdělávacího systému na základě předchozích pozitivních zkušeností s „pilotním ověřováním“ práce „romských asistentů“ v předškolním vzdělávání a v základních a středních školách, které probíhalo od roku 1998.

Finanční prostředky poskytované na základě tohoto programu ve vzdělávání nejsou jediným možným zdrojem financování. Právnícká osoba vykonávající činnost školy může hradit mzdu asistenta pedagoga z prostředků poskytovaných podle školského zákona, z prostředků zřizovatele, popřípadě i z jiných zdrojů. Cílovou skupinou programu se stali pouze asistenti pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.

Od roku 2003 je MŠMT realizován program „Podpora romských žáků středních škol“. Finanční prostředky tohoto programu jsou určeny na podporu vzdělávání romských žáků, jejichž rodiny nemají možnost náklady spojené se středoškolským studiem uhradit. Program se týká všech oborů vzdělání střední škol a vyšších odborných škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení. Alokované finanční prostředky jsou určeny na částečnou nebo úplnou úhradu nákladů žáků v oblastech: školné, stravné, ubytování, cestovné, školní potřeby a ochranné pomůcky, včetně pracovních oděvů nutných pro výuku. V jednotlivých kolech programu, který je vyhlášován dvakrát ročně, jsou poskytovány finanční prostředky na úhradu studijních nákladů vždy 1 300 – 2 000 žákům a žákyním středních škol.

V roce 2009 byla provedena na zadání MŠMT ČR Analýza vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň zaměřená na podoby a příčiny segregace dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí³⁶, jejímž vypracováním byla pověřena agentura GAC (Ivan Gabal).

³⁶ MŠMT [online]. C2011 [cit. 2011-07-05]. Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?highlightWords=GAC>>.

V roce 2009 MŠMT zadala provedení komplexní „*Analýzy diagnostických nástrojů využívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákům a žákyním.*“³⁷ Zadání s cílem řešit otázku korektnosti, objektivity a validity diagnostických nástrojů používaných v školských poradenských zařízeních a v klinické psychologické praxi ve vztahu k diagnostikování (především rozumových schopností) romských dětí realizovalo Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených. Nejčastěji používanými testy před rokem 2007 byly varianty „Wechslerovy inteligenční škály pro děti – třetí vydání“ (Wechsler Intelligence Scale for Children (PDW a WISC III) a „Stanford-Binetův test inteligence“ (Stanford-Binet Intelligence test). Závěry vycházející z analýzy potvrzují, že diagnostické nástroje metodiky diagnostikování dětí ze sociokulturně odlišného prostředí jsou standardní a validní, nicméně že je nutno je užívat komplexně, tedy způsobem lege artis (dle postupu stanoveného příručkou Institutem pedagogicko-psychologického poradenství³⁸) k dosažení objektivních a nezkrivených výsledků. To znamená především, že při diagnostikování rozumových schopností dětí v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech a v praxi klinické psychologie musí být uplatňován anamnesticko-explorační přístup (tj. přístup neprosazující diagnózu dle výsledků standardizovaných testů inteligence) s důrazem na komplexnost vyšetření, které spočívá v koordinaci a spolupráci psychologa a speciálního pedagoga, popř. dalšího odborníka (např. sociálního pracovníka, pediatra, logopeda, neurologa), dále i v komplexnosti užívaných diagnostických metod patřících mezi klinické i standardizované nástroje.

Bohužel je na každém odborníkovi, jaký zaujme k dané problematice postoj a zákonní zástupci, jako ostatně i zbytek laické veřejnosti, nemají vědomosti potřebné ke kvalifikovanému vyjádření ke stanovené diagnóze. K umístění dítěte s diagnózou LMP do školního zařízení, kde bude dítě vzděláváno dle RVP ZV LMP je nutný i kvalifikovaný souhlas rodičů. Na základě doporučení odborného pracoviště, souhlasu zákonného zástupce či zletilého žáka pak ředitel školy žáka/žákyni umístí. Rodiče se

³⁷ VCIZP [online]. C2011 [cit. 2011-07-05]. *Analýzy diagnostických nástrojů využívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákům a žákyním.* Dostupné z WWW: < http://www.vcizp.cz/doc/Anal_diag_nastroje_VCIZP_2009.pdf >.

³⁸ Zapletalová, J., a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*, IPPP ČR, Praha 2006, 107 s.

mohou svobodně rozhodnout, kam dítě umístí, dle novelizací vyhlášek 72/2005 Sb. a 73/2005 Sb. pak mohou pravidelně žádat o nové vyšetření dítěte. Současná praxe však ukazuje, že své děti rodiče posílají většinou do spádových škol, které jsou v blízkosti vyloučených lokalit, kde děti mají přátele a příbuzné a kde jsou rodiče i zvyklí komunikovat s pedagogy a se školou ustáleným způsobem či jejich příbuzní mají se školou zkušenosti a jsou to většinou romské školy. Nemalou mírou se na tomto rozhodování podílí strach z neznámého, vysokých nároků na jejich děti, obavy z diskriminace, nepočítáme-li náklady na dopravu dětí do školy apod.

V současné době je na MŠMT ČR projednávána úprava systému speciálního školství. Jednou z variant bylo také řešení, že děti, které dosud navštěvují speciální a praktické školy, by měly být integrovány do běžných základních škol. Pedagogové těchto škol by měli být taktéž „převedeni“ do běžného školství, kde by pokračovali ve vzdělávání znevýhodněných žáků (speciální pedagogové). Tento krok bude úspěšný jen v případě, kdy změna bude připravena a kdy na ni budou připraveny také spádové školy, které se mají v budoucnu výukou žáků ze speciálního školství zabývat. Na místě jsou zde obavy (kromě obav zaměstnanců škol o celou organizaci tohoto kroku a pocitu nepřipravenosti), jak rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit zvládnou (i finančně) přesuny dětí a jejich pravidelnou školní docházku. Další obavou je i fakt, ke kterému dochází na běžných spádových školách již nyní, ze segregace romských dětí do fakticky monoetnických tříd, které se nebudou jako nyní nazývat speciální, ale jediná změna bude v názvu. Dalším diskutabilním bodem je i projevená nepřipravenost rodičů dětí z majority, kteří protestují proti začlenění romských dětí do běžných základních škol (petice, protesty).

2.2 Školy a romští žáci/studenti

2.2.1 Mateřské a základní školy

Metodickým pokynem MŠMT ČR z roku 2000 (ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, č. j.: 25 484/2000-22), na jehož základě byly zřizovány při základních speciálních, zvláštních a mateřských školách přípravné třídy pro děti z odlišného sociokulturního prostředí (předcházelo mu tříleté ověřování dopadů) a zřízení funkce

vychovatele – asistenta učitele. Na základě deklarované úspěšnosti těchto kroků se staly přípravné třídy součástí školského zákona (561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, jsou asistenti pedagoga zařazeni mezi pedagogické pracovníky (§ 2 odst. 2 zákona) a stanoveny podmínky jejich kvalifikace (§ 20 zákona).

Efektivita přípravných tříd byla zkoumána v letech 2008/2009 (Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí sociálně vyloučených lokalit, GAC 2009), ze které vyplývá, že děti, které absolvovaly přípravné třídy, jsou na počátku školní docházky zvýhodněny oproti dětem, které přípravný ročník neabsolvovaly, avšak v dlouhodobém měřítku (zvláště na druhém stupni základních škol) se rozdíl mezi vrstevníky stírají, pokud děti nejsou následně podporovány. Zpráva o stavu romských komunit z roku 2009³⁹ například navrhuje propojit aktivitu předškolních tříd s programem asistentů pedagoga.

Jako více úspěšné při absolvování školní docházky je zaznamenáno studium dětí, které navštěvovaly dlouhodoběji mateřské školy (viz Obrázek č.1: Graf). Dle zkušeností však víme, že účast romských dětí je v mateřských školách velmi nízká – mateřské školy navštěvují pouhé dvě pětiny dětí. Jedním z důvodů je dostupnost mateřských škol v několika ohledech: Pro rodinu s nízkými příjmy je to i neschopnost zaplatit i nízké poplatky, dopravní dostupnost školky s volným místem (opět i finanční hledisko, ale i polistopadový klesající trend počtu mateřských škol), zvláště ve vyloučených lokalitách. Dalšími důvody jsou i nízká disciplinovanost rodičů ve směru pravidelné docházky dětí do předškolního zařízení a míry nutné spolupráce s pedagogickými pracovníky. K nízkému počtu romských dětí ve školkách přispívá i nedůvěra zákonných zástupců dítěte, kteří se obávají nerovného přístupu k jejich dětem a nepřipravenosti pedagogických pracovníků k práci s jejich dětmi, tudíž je pro ně řešením děti ponechat doma do nástupu do školy. Jako problematický se ukazuje i postoj majority, respektive rodičů dětí v mateřských školách, kteří ne vždy vítají romské děti zvláště z vyloučených lokalit ve společnosti jejich dětí. Z hlediska pedagogických

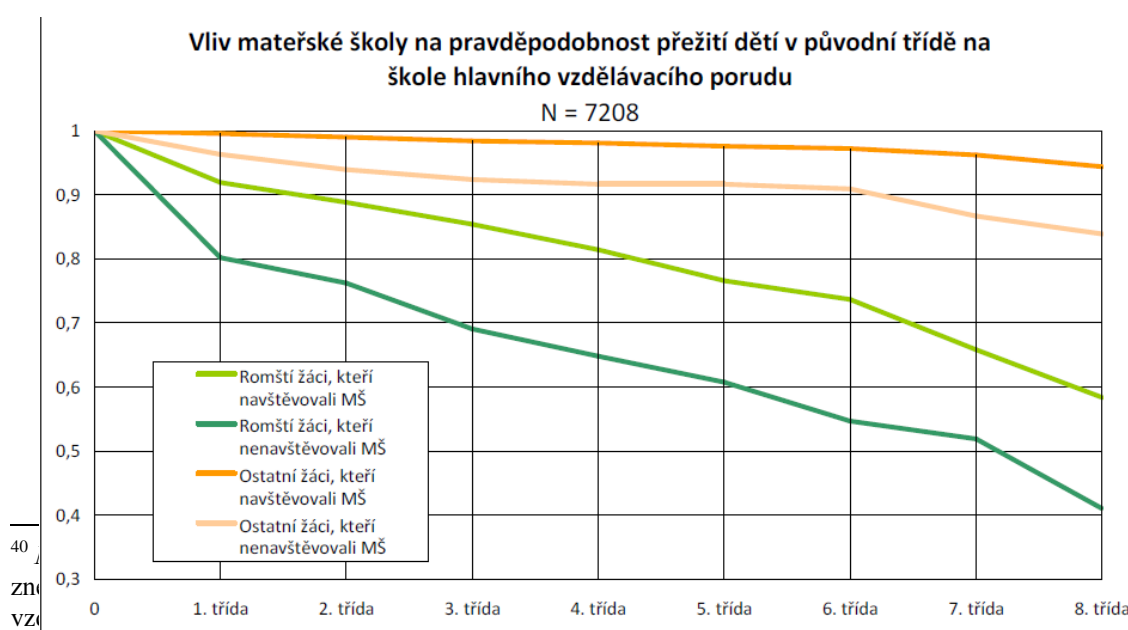
³⁹ *Vláda české republiky* [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

pracovníků je zde již zmíněná nedostatečná připravenost na práci s dětmi se specifickými potřebami, objevují se stížnosti i na nízkou sociální připravenost dětí na kolektiv, nedostatečné hygienické návyky apod. Celkově ze stížností pedagogů vyplývá, že velké procento si neví rady ani s reakcemi majoritních rodičů, ani s přístupem k dětem z odlišného sociokulturního prostředí.

Celkově je oficiálními statistikami uváděno (GAC apod.), že jen 48% romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit či lokalit ohrožených sociálním vyloučením absolvuje přípravnou třídu či alespoň částečnou docházku do mateřské školy. Za relevantní nástroje, které mohou pomoci zvýšit počet romských dětí v mateřských školách je pokládána terénní práce (ke zvýšení motivace a informovanosti rodičů a překonání jejich obav), asistent pedagoga v MŠ, vstřícnost a otevření MŠ dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Následující Obrázek č. 1: Graf („Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu“ agentury GAC) poukazuje na vliv na úspěšnost romských žáků ZŠ při absolvování ZŠ, kteří navštěvovali mateřské školy či nikoliv.

Obrázek č. 1: *Graf - Vliv mateřské školy na pravděpodobnost přežití dětí v původní třídě na škole hlavního vzdělávacího proudu (GAC, 2009, s. 33)*⁴⁰



2. 2. 1. 1 Přípravné třídy

Přípravné třídy pomáhají dětem ze znevýhodněného prostředí připravit se na základní školu, rodiče nehradí školní docházku a děti si zvykají na pravidelnost školy a docházkového režimu. Rodiče jsou ve větším kontaktu s pedagogy. Vzhledem k vysokému počtu dětí romského etnika se však třídy často stávají prakticky segregovanými a co více, mnohé z přípravných ročníků jsou zřizovány u škol mimo hlavní vzdělávací proud, přičemž většina dětí pokračuje na těchto školách v povinné školní docházce. Souběžně s tímto faktem se pak snižuje šance dítěte na začlenění do běžného vzdělávacího proudu. Jak již bylo zmíněno, přípravná třída nenahradí předškolní docházku do mateřské školy, která v ideálním případě trvá 3 roky, kdežto přípravný ročník jen 10 měsíců.

Celkem bylo do konce roku 2009 zřízeno 181 přípravných ročníků při 162 školách. Pomalu tedy narůstá počet přípravných tříd, ale zároveň existují rozdíly v počtech a dostupnosti těchto tříd v jednotlivých krajích. Nejvyšší počet přípravných tříd je uváděn⁴¹ v Ústeckém (71) a Moravskoslezském kraji (28), nejnižší počet přípravných tříd je pak ve Zlínském (1) a Jihočeském (2) kraji.

Chybějící předškolní výchova a nedostatečná připravenost dítěte na vstup do základní školy vlivem sociálního znevýhodnění pak činí pro dítě začátek a postup při absolvování povinného vzdělání složitý. Jako obtížné se pro romské děti na základních školách objevuje zvláště začátek docházky a pak také přechod na druhý stupeň základní školy. Neúspěch žáků/žákyně na druhém stupni základních škol je jistě i důsledkem zvýšených absencí ve vyučování. Děti se během základní školy obtížně orientují a učí předmětu Jazyk český a na druhém stupni mají žáci/žákyně obdobné problémy s matematikou.

⁴¹ *Vláda české republiky* [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

2. 2. 2 Rámcový vzdělávací program – lehké mentální postižení (RVP ZV LMP)

Níže uvedená tabulka (Obrázek č. 2: Tabulka) a graf (Obrázek č. 3: Graf) uvádí a graficky znázorňuje (přibližně) počty žáků vzdělávaných ve vzdělávacích proudech jako výsledek Monitoringu RVP prováděným Ústavem pro informace ve vzdělávání. Data mohou být pokládána za orientační, neboť příslušnost k etnické skupině byla stanovována odhadem ze strany ředitelů a pedagogů škol (třídních učitelů) a z celkového počtu 4189 ZŠ v České republice bylo validních (úplných) dotazníků zpracováno 2713⁴². I přes tyto nepřesnosti můžeme pozorovat markantně vysoký poměr (ca 27%) romských žáků s RVP ZV LMP oproti žákům neromským (ca 3%) s RVP ZV LMP. Tedy pravděpodobnost, že romské dítě bude absolvovat speciální či praktickou školu je dle těchto statistik zhruba devětkrát vyšší.

Dalším trendem je zvyšující se procento romských (ale i neromských, ovšem v jiných řádových počtech) dětí s RVP ZV LMP na druhém stupni základních škol (viz Obrázek č. 2: Tabulka - Přehled počtu žáků vzdělávaných ve sledovaných vzdělávacích proudech a Obrázek č. 3: Graf - Podíl žáků v programech dle etnicity, které zaznamenávají vzrůstající počet žáků s RVP ZV LMP). Důvodů k přestupu dítěte na speciální základní školu může být několik: zvyšování nároků na přípravu a zvládnutí učiva na druhém stupni ZŠ, problémy s vysokými absencemi dítěte a z toho plynoucí nesplnění nároků na zvládnutí učiva, dostupnost druhého stupně základní školy (vzdálenost od místa bydliště, zvláště na vesnicích), škola, do které již chodí sourozenci dítěte, nepřipravenost pedagogů a tzv. nezvládnutí dítěte, často i důsledkem nedostatku finančních prostředků na asistenta pedagoga, dále zhoršení finanční situace rodiny, stěhování rodiny atd.

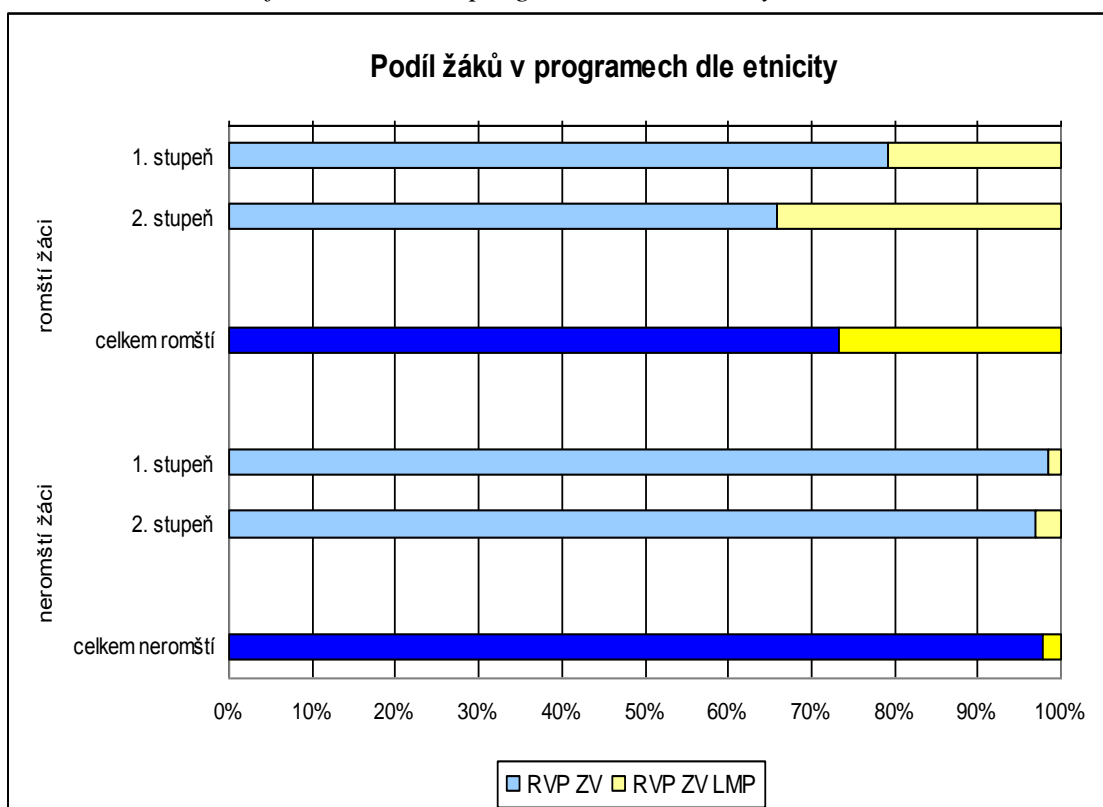
Následující tabulka „*Přehled počtu žáků vzdělávaných ve sledovaných vzdělávacích proudech*“ a přehledný graf („*Podíl žáků v programech dle etnicity*“) ukazují na vysoký poměr romských žáků (26,7% z celkového počtu romských žáků studujících v RVP ZV LMP oproti 2,17 procentům žáků neromských).

⁴² *Vláda české republiky* [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

Obrázek č. 2: Tabulka - Přehled počtu žáků vzdělávaných ve sledovaných vzdělávacích proudech⁴³

přehled	stupeň ZŠ	RVP ZV	RVP ZV LMP	celkem	podíl žáků v RVP ZV LMP
romští žáci	1. stupeň	9 363	2 460	11 823	20,81 %
	2. stupeň	6 209	3 211	9 421	34,09 %
	celkem romští	15 572	5 671	21 243	26,70 %
	neromští žáci	1. stupeň	256 446	3 765	260 211
neromští žáci	2. stupeň	211 800	6 621	218 421	3,03 %
	celkem neromští	468 247	10 385	478 632	2,17 %

Obrázek č 3: Graf - Podíl žáků v programech dle etnicity⁴⁴



⁴³ Vláda české republiky [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

Dle zjištění české školní inspekce (Tematická zpráva 2010, s. 6) bylo v bývalých ZvŠ, které i nadále poskytují vzdělání žáků s LMP ve školním roce 2009/2010 vykázáno ve statistice 17 455 žáků, skutečný počet během inspekčního šetření byl 15 894 žáků.

Tematická zpráva ČŠI z roku 2010 dále uvádí:

„ Bylo zde zařazeno celkem 5 052 žáků bez diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb. Z celkového počtu žáků bylo 68,2 % s diagnózou LMP, z nich je podle sdělení ředitelů a výchovných poradců 35 % romských žáků s LMP. Nejvyšší výskyt těchto diagnóz u romských dětí byl v krajích Ústeckém (53,1 %), Karlovarském (48,5 %) a Libereckém (41,8 %). “⁴⁵

Z výše uvedené citace vyplývá, že více než jedna třetina dětí s diagnózou LMP navštěvující bývalé ZvŠ jsou malí Romové, bohužel ve zprávě není uvedeno, kolik z 5052 nedagnostikovaných žáků je romského původu. Tento významný etnický podíl dětí z minority v bývalých ZvŠ (maximální odhady hovoří o 300.000 Romech žijících na území ČR, reálně odhady se pohybují okolo 200.000 Romů oproti desítmiliónové majoritě) vyvolává otázky, zda: používaná diagnostika zohlednila sociokulturní odlišnosti romských žáků, zda byla vyvinuta snaha o začlenění do běžného vzdělávacího proudu a tedy zda hovoříme o rovných příležitostech pro všechny žáky.

„ V nabídce bývalých ZvŠ byla tradičně zachována velmi dobrá úroveň vzdělávání pro kategorii žáků s LMP, školy mají dobré předpoklady speciální péče pro naplnění svých ŠVP zaměřených na žáky s LMP. Zpracování ŠVP se však setrvačně zaměřuje pouze na výběrovou kvalitní speciální péči, zpravidla nepodporuje možnost integrování žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

⁴⁴ *Vláda české republiky* [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

⁴⁵ *Česká školní inspekce* [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Tematické šetření – Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Zprava-z-kontrolni-cinnosti-v-byvalych-zvlastnich>>.

V navštívených školách byla nedostatečně zajištěna identifikace a evidence žáků se sociálním znevýhodněním v souladu se školským zákonem, přetrvává obecné zaměření hodnocení neúspěšnosti žáků v běžném proudu vzdělávání jako LMP. Chybí rozlišení potřeb a zvláštních podmínek podpory sociálně znevýhodněných žáků a žáků LMP a to má výrazný dopad na možnosti romských žáků zařadit se do hlavního proudu vzdělávání podle RVP ZV. ⁴⁶

Z výše uvedené citace tematické zprávy ČŠI vyplývá, že speciální školství ČR je spíše zaměřeno na uchování stávajícího stavu, tedy (věřím, že v mnoha případech) poskytovat co nejlepší péči dětem s diagnostikovaným mentálním postižením, bez ohledu na sociální podmíněnost výsledků této diagnostiky a bez záměru snahy o přestup těchto dětí do běžného vzdělávacího proudu.

2. 2. 3 Odklady

Součástí aktuálních trendů jsou odklady nástupu do prvních tříd základních škol. Dle informací Ústavu pro informace ve vzdělávání⁴⁷ ve školním roce 2011/2012 žádalo o odklad 14,4 % dětí, konečné procento je odhadováno na 22% z počtu dětí, které nastoupí povinnou školní docházku o rok později, a to převážně chlapců. Tato data se týkají majoritní i minoritní části společnosti. Část dětí zůstává v předškolních zařízeních a tímto tzv. „zabírá“ nedostatková místa v mateřských školách.

O odklad žádá sama škola nebo zákonný zástupce dítěte, následuje nutnost vyjádření příslušného školského zařízení a dětského lékaře ke schválení odkladu (§37 školského zákona), přičemž ředitel školy může doporučit vzdělávání dítěte v přípravné třídě či posledním ročníku mateřské školy. Úprava navržená ministrem školství se týká trojstupňového systému: posudek pediatra, mateřské či základní školy a psychologa nebo pedagogicko-psychologické poradny, přičemž kladné vyjádření ke schválení odkladu by bylo potřeba ze dvou zdrojů. Je otázkou, zda děti ze sociokulturně odlišného

⁴⁶ Česká školní inspekce [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Tematické šetření – Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Zprava-z-kontrolni-cinnosti-v-byvalych-zvlastnich>>.

⁴⁷ Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. c2011 [cit. 2011-09-28]. Tiskové zprávy za rok 2011. Začátek školního roku 2011/2012. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/clanek/110/2088>>.

prostředí budou mít možnost rok odkladu využít na přípravu ke školní docházce bez účasti na dalším předškolním vzdělávání, které může být ředitelem školy jen doporučeno.

2. 2. 4 Fluktuace

Jako problematická se v dlouhodobém plánování ukazuje i fluktuace, tedy přechody žáků mezi školami, u škol s malým podílem romských žáků dochází k přechodům na jiné školy (asi 20% romských žáků), u škol s vysokým podílem romských žáků se pak postupně většina škol stává zcela „romskými“. U přechodů romských žáků je pak v rámci strategie státu v tvorbě RVP a navazující ŠVP s odchylkami v kurikulu na školách obtížné dodržovat individuální vzdělávací plány a je nutné jejich opětné nastavení. U všech dětí, které změnily školu tak dochází k určitým diskrepancím mezi zvládnutou látkou na předchozí škole a nové škole, tím obtížněji je tzv. doháněna učební látka u dětí s IVP.

2. 2. 5 Podpora a asistent pedagoga

Podpora znevýhodněných dětí (tedy i sociálně znevýhodněných romských dětí) během základního i středního vzdělávání pak záleží na stupni poskytnuté podpory - tedy využití poradenství v oblasti vzdělávání a výchovy, v tvorbě a důsledné realizaci individuálních vzdělávacích plánů s individuální podporou pedagoga a využitím asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. Asistent pedagoga dovoluje individuální přístup a pomoc dětem, které překonávají sociální, jazykové a další bariéry po vstupu do školy a během studia.

Jak potvrzuje i Analýza GAC, s. 37:

„ Získaná data potvrzují, že funkce asistenta má vliv na školní úspěšnost dětí. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žáků/žákyň, ve třídách, kde asistenti

*působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by asistent měl výrazný vliv na snižování absencí.*⁴⁸

Dle zkušeností žáci zpočátku snadněji přijímají romského asistenta, který působí také jako pozitivní vzor pro děti, které vzory v oblasti motivace ke vzdělání nemají v rodinách, ale opět záleží na přístupu jednotlivých asistentů, jak si děti získají a jsou schopni je podpořit během vyučování. Romský asistent pedagoga má nepochybnou výhodu při komunikaci se zákonnými zástupci žáka/žákyně – pravděpodobnost nepochopení se velmi snižuje a tak romský asistent slouží i jako komunikační most mezi rodiči a dalšími pedagogy dítěte.

Školy uvádějí jako důvod pro spolupráci s asistentem nejčastěji snahu o dosažení níže uvedených cílů:

- uplatnění pedagogických metod, forem práce s ohledem na specifickou skladbu žáků a jejich sociální znevýhodnění, tj. zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu,
- umožnění aklimatizace žáků na školní prostředí, pomoc při integraci žáků do společnosti,
- pomoc žákům překonávat adaptační a komunikační obtíže, při řešení sociálních problémů v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem,
- možnost spolupráce na hlubším seznámení s kulturou, historií a zvyky Romů, začlenění prvků romské historie
- zprostředkování účasti a zájmu žáků při mimoškolních aktivitách a jejich zapojení do zájmových kroužků a do školních prezentací na veřejnosti,
- předcházení školní neúspěšnosti žáků během vzdělávacího procesu, spolupráce při odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží (záškoláctví i skryté záškoláctví, neomluvené absence, šikanování, kázeňské problémy, agresivita, pasivita, nezájem aj.),
- zlepšení komunikace se sociálně znevýhodněnými rodinami a s rodinami, které nenaplnují představu standardní úrovně péče o děti,

⁴⁸ MŠMT [online]. C2011 [cit. 2011-09-28]. Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?highlightWords=GAC>>.

- společná práce na motivaci dětí při výběru vhodného povolání a při volbě oboru vzdělání střední školy,
- poskytování podpory a pomoci žákům při přípravě na vyučování,
- spolupráce při komunikaci s romskými rodinami ohledně zařazování dítěte do mateřské školy, předcházení případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh vzdělávání a tím i perspektivy v dalším životě,
- pomáhat vyhledávat talentované romské děti

Problematický je nedostatek finančních prostředků škol na asistenty – dle zkušeností jsou nabídnuty ostatním pedagogům i takové možnosti výběru jako je snížení platu a následná možnost přijetí asistenta, nebo žádný asistent, což je nejen vzhledem k výši platů pedagogů nepřijatelná praxe. Škola však sama může hledat prostředky na asistenta pedagoga, ale všeobecně je aktivita škol v této oblasti nízká.

Jako další prvek podpory je nutno pracovat i se sociálně aktivizačními službami neziskových organizací a dalšími nabídnutými službami neziskových organizací v oblasti terénní práce (viz Kapitola č. 4 a práce terénních pedagogických asistentů v projektu Romodrom pro vzdělání II.).

2. 2. 6 Změny vyhlášek 72 a 73/2005 Sb.

V květnu roku 2011 došlo vyhláškou 147/2011⁴⁹ Sb. ke změně vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a změna vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Novelizace vyhlášek přináší v případě 73/2005 definici žáka se sociálním vyloučením, ustanovuje, že žáci bez zdravotního postižení se nevzdělávají podle vzdělávacích programů pro žáky se zdravotním postižením, zpřesňuje možnost přijetí žáka bez zdravotního postižení do praktických základních škol v případech

⁴⁹ MŠMT [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=73%2F2005>>.

dlouhodobého selhávání i za použití vyrovnávacích opatření, stanovuje nutnost informovaného souhlasu zákonného zástupce se zařazením dítěte do praktické/speciální školy, zkracuje délku diagnostického pobytu žáka ve speciální škole na 1 až 3 měsíce. V praxi základních škol to znamená, že se žáci bez diagnostikované LMP nesmí vzdělávat RVP ZV - LMP, tedy pokrok směrem k inkluzivnímu vzdělávání zvláště sociálně znevýhodněných dětí.

Nástup dítěte na základní školu je vždy velkou změnou. Pro děti ze sociálně vyloučených lokalit se sociálním znevýhodněním je doslova vstupem do jiného světa. Mnoho dětí nemá rozvinutou jemnou motoriku (nemalují, nevystřihují), nebylo jim čteno, často ani knihu neviděly, musí překonávat jazykové bariéry. Některé romské děti při nástupu do první třídy absolvovaly vyšetření ve školském poradenském zařízení k určení jejich rozumových schopností a stupně připravenosti nástupu na ZŠ. Proběhlo mnoho diskuzí týkajících se správnosti zvolených diagnostických nástrojů. Hlavním problémem při těchto diagnózách byla nedostatečná míra zohlednění specifických potřeb romských dětí pocházejících z jinojazyčného a kulturně a sociálně odlišného prostředí. Proces diagnostiky pak přispíval ke stanovení diagnózy dítěte s lehkou mozkovou dysfunkcí - postižením a tato diagnóza byla následně indikací pro vzdělávání dítěte ve speciálních třídách dle programu vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením a programu Zvláštní škola, což mělo implikační řadou vliv na celý další život dítěte, včetně dalších vzdělávacích šancí a pracovního života.

2. 2. 7 Střední školy – sekundární vzdělávání

Pro žáky a žákyně, kteří absolvovali základní vzdělání na praktické (speciální škole) je absolvování sekundárního vzdělávání s maturitou obtížné. Část studentů nepokračuje v dalším vzdělávání, a to z různých důvodů – jedním z hlavních důvodů je nedostatek motivace a absence vzorů jak v rodině, tak v komunitě, tak ve škole, které by dokázaly příslovečné „*exempla trahunt*“. Tito pak končí na úřadech práce s možností určité rekvalifikace, ale bez vysvědčení ze střední školy. Se zvyšujícím se počtem podobně smýšlejících vrstevníků ve školní třídě základní školy pak bez vnější podpory často nedokončí ani základní školní docházku. Více než 95 procent žáků, kteří absolvovali základní vzdělávání dle přílohy s LMP, pokračuje ve studiu na školách,

kteře nejsou zakončeny maturitou (nejsou ani dostatečně připraveni na přijímací zkoušky atd.) V 65% pak nastupují na SŠ s výučním listem. Romští žáci a žákyně, kteří absolvovali základní vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu, absolvují maturitu ve 30 procentech případů. Z výše uvedeného vyplývá, že většina absolventů praktických a speciálních škol romského původu nezíská úplné střední vzdělání. Žáci navštěvující segregované základní školy často nezvládnou přijímací zkoušky, přechod ze ZŠ na střední odborné učiliště, odcházejí i ti nejlepší. Dále pak klienti také po přestupu pokračují na tzv. Romských středních školách.

Děti ze segregovaných škol mají asi trojnásobnou šanci, že skončí s neukončenou základní školou⁵⁰.

Agentura GAC uvádí ve své studii vzdělanostních šancí dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí následující korelaci:

„ Čím vyšší je podíl romských dětí na škole (ZŠ), tím vyšší je současně i podíl dětí (romských i ostatních), které nepostupují ve svém vzdělávání na střední školu.
“⁵¹(GAC, 2009)

Otázkou je i stupeň provázanosti středoškolského systému a umožnění návratnosti do systému nejen žákům ze sociálně vyloučených lokalit.

Důvodem předčasného odchodu může být nízká úroveň segregovaných škol, nepřipravenost na nástup na SOU, nezohledňování nižší úrovně vzdělání u žáků ze segregovaných lokalit. Dalším důvodem pro nedokončení střední školy romskými studenty/studentkami může být i otázka finanční náročnosti středoškolského studia, kdy je pak toto vzdělání finančně nedostupné (finanční prostředky na dojíždění, stravování, pomůcky, případně ubytování) a stává se elitní záležitostí. V problematice dokončení studia hraje roli osobnost žáka, jeho životní situace, míra motivace, rodinné zázemí, přístup učitele a mezilidské vztahy ve třídě apod.

V některých případech hrají roli návykové látky – míra vlivu tohoto faktoru na předčasné odchody byla zkoumána například projektem PROPOS (Prevence odchodů a

⁵⁰ MŠMT [online]. C2011 [cit. 2011-07-05]. Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?highlightWords=GAC>>.

⁵¹ Tamtéž.

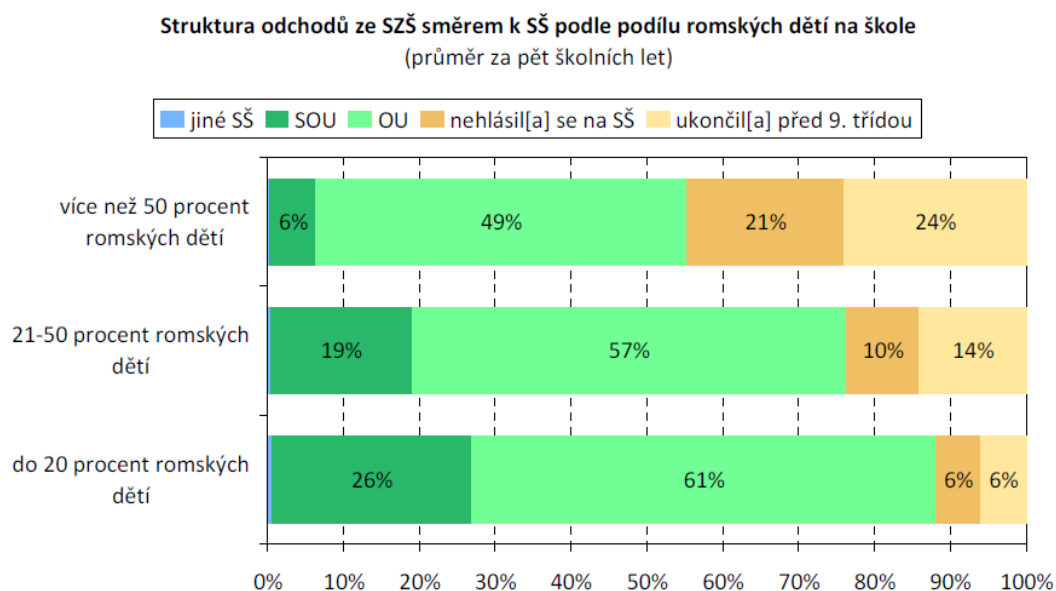
podpora středoškolského studia pro sociokulturně znevýhodněné žáky a studenty, MŠMT ve spolupráci s IPPP, 2009). Závěry projektu pak ukazují, že nejčastější příčinou (ve více než 50 procentech případů) odchodu je finanční situace rodiny a problémové rodinné zázemí studenta/studentky. Někteří studenti/studentky končí z důvodu založení rodiny. Při spolupráci student-škola-rodíč často absentuje partnerská komunikace mezi rodiči a školou, v jednotlivých případech pak rodiče případně řeší přechod studenta na zdánlivě dostupnou, avšak daleko méně prestižní střední školu (stereotypní způsoby řešení situací – dle doporučení známých, dle studia starších dětí).

Student, který střední školu nedokončil, je již stigmatizován jako problematický.

Průměrná míra odchodů ze středních škol pak klesá s postupujícími ročníky (v prvním ročníku jedna pětina, v druhém ročníku jedna desetina).

Jak můžeme vidět na následujícím grafu (Obrázek č. 4) výše podílu romských spolužáků ovlivňuje volbu dětí pokračovat ve studiu, přičemž z grafu vyplývá zvyšující se tendence nástupu do středoškolského studia u žáků, kteří navštěvovali školy s menším procentem romských spolužáků.

Obrázek č. 4: Graf: Struktura odchodů ze ZŠ směrem k SŠ podle podílu romských dětí na škole⁵²



⁵² MŠMT [online]. C2011 [cit. 2011-09-28]. Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?highlightWords=GAC>>.

Z tohoto grafu vyvstávají následující otázky: Je skutečně způsobena tato situace procentem romských žáků nebo je ukázkou nedostatečné podpory a motivace dětí všech zainteresovaných stran, rodiče a školy nevyjímaje? Co je možné na státní úrovni udělat, aby se motivace romských dětí zvýšila? Co můžeme udělat pro inkluzi/ proti segregaci, která by přinesla šanci na vzdělání i motivovaným romským dětem?

2. 2. 8 Terciární vzdělávání

Počet romských studentů vysokých škol je stále velmi nízký ve srovnání s většinovou populací. Nepochybným důvodem jsou velmi nízké aspirace potencionálních romských studentů v kombinaci s faktem, že na tento pomyslný vrchol pyramidy se studenti, kteří převážně v lepším případě absolvovali učební obory, málokdy dopracují. Největší potenciál ke studiu VŠ mají studenti středních škol s maturitou.

2. 2. 9 Volba povolání

Romské děti z vyloučených lokalit a okolí neaspirují na povolání, které pro ně představují vyšší vzdělání. Často nemají ani představu, co pro dané povolání musí studovat. Při své práci jsem se setkala s žákyněmi, které chtěly být kadeřnicemi, kuchařkami a s žáky, kteří chtěli být policisty, zedníky. Důvody, které uváděly, byly: to jsem viděl/a, to znám, to dělá příbuzný apod. Vycházejí tedy ze zkušeností s povoláními, které znají.

2. 2. 10 Zaškoláctví a spolupráce institucí (OSPOD, PČR)

Romské děti mají vyšší počet zameškaných hodin, zvláště žáci a žákyně na druhém stupni základních škol a při sekundárním vzdělávání. Stupňující tendence počtu zameškaných hodin úzce souvisí s motivací dětí a rodin dětí ke školní docházce. Rodiče dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří mají často sami jen základní vzdělání absolvované na tehdejších zvláštních školách, odpovídající asi rozsahu učiva 6 tříd devítileté školní docházky, z nichž někteří se, dle zkušeností, sotva umí podepsat, nemají potřebné znalosti na podporu dětí ve školách a školu jako takovou v mnoha případech považují za nutnou, neužitečnou instituci. Podíváme-li se na to z jejich

hlediska, pak jim školní docházka skutečně zlepšení životních podmínek nepřinesla. Na druhou stranu tak ale dávají příklad svým dětem, které mají již šanci absolvovat povinnou školní docházku v běžném vzdělávacím proudu.

Devítiletá školní docházka je povinná, ale jednotlivé školy se liší v počtu tzv. „povolených“ neomluvených hodin a s počty se liší i postihy plynoucí pro žáky a rodiče. Dle zákona 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění, mají děti a mládež povinnost účastnit se školní docházky a rodiče jsou garanty tohoto plnění povinnosti.⁵³

Jednotlivé školy se liší kontrolou počtu omluvených a neomluvených hodin žáka - dle metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky z 11. 3.1002⁵⁴ k prevenci a postihu záškoláctví je doba a způsob omluvení stanovena ve školním řádu každé školy. Znamená to, že každá škola si interně, ve svém školním řádu, stanovuje postihy, většinou kázeňské postihy jako jsou napomenutí, důtky, snížená známka z chování. Metodický pokyn dále stanovuje náležitosti pro omluvení hodin pro nezletilé a zletilé, pravidla pro zdravotnické zařízení vydávající potvrzení o kontrole, či nemoci žáka, o spolupracujících subjektech při prevenci, přičemž kontrola školní docházky je svěřena do péče třídního učitele. I každé zdravotnické zařízení je povinno při podezření na záškoláctví informovat orgány sociálně-právní ochrany.

Součástí vyhlášky (článek I.) je seznam subjektů podílejících se na prevenci záškoláctví a kroky k jeho prevenci:

„ (3) Na prevenci záškoláctví se podílí třídní učitel, výchovný poradce a školní metodik prevence ve spolupráci s ostatními učiteli a zákonnými zástupci žáka.

Součástí prevence je:

- a) pravidelné zpracovávání dokumentace o absenci žáků,*
- b) součinnost se zákonnými zástupci,*
- c) analýza příčin záškoláctví žáků včetně přijetí příslušných opatření,*
- d) výchovné pohovory s žáky,*

⁵³ Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání : školský zákon. In *Sbírka zákonů*. 24.09.2004 , 190/2004 , s. 10262. Dostupný také z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm>.

⁵⁴ Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. 2002, Č.j.: 10 194/2002-14, [cit. 2011-03-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-3>>.

- e) spolupráce se školním psychologem a institucemi pedagogicko - psychologického poradenství,
- f) konání výchovných komisí ve škole
- g) spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí apod. ⁵⁵

Při zvýšení počtu omluvených i neomluvených hodin má třídní učitel informovat školního výchovného poradce, který údaje vyhodnocuje. Do 10 neomluvených hodin třídní učitel provede pohovor se zákonným zástupcem žáka či, v případě zletilého žáka, se žákem se snahou zjistit příčiny a upozornit na následky neplnění zákonné povinnosti se zápisem o průběhu setkání.

V případě přesažení 25 neomluvených hodin je ředitel školy povinován dle §10 odst. 4 zákona č.359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, čl. 13 odst. 13 Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení č. j. 14269/2001-26 zaslat oznámení orgánům sociálně – právní ochrany dětí.

„ V případě opakovaného záškoláctví v průběhu školního roku, pokud již byli zákonní zástupci pravomocným rozhodnutím správního orgánu postiženi pro přestupek podle ustanovení zákona (§ 31 zákona č. 200/1990 Sb., o přestupcích), je třeba postoupit v pořadí již druhé hlášení o zanedbání školní docházky Policii ČR, kde bude případ řešen jako trestní oznámení pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže “ (§ 167, § 168 a § 217 odst. 1 zákona č. 140/1961 Sb., trestního zákona, ve znění pozdějších předpisů a § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů). „ Kopie hlášení o zanedbání školní docházky bude zaslána příslušnému okresnímu úřadu nebo pověřenému obecnímu úřadu. “⁵⁶

V rámci sociálně - právní ochrany se závažným porušováním školní docházky (převážně opakovaným) zabývají kurátoři pro děti a mládež. Řeší situaci s rodiči a se

⁵⁵ Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. 2002, str. 31, č. j.: 10 194/2002-14, [cit. 2011-03-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-3>>.

⁵⁶ Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. 2002, str. 33, č. j.: 10 194/2002-14, [cit. 2011-03-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-3>>.

školou v souladu se zákonem č. 359/1999Sb., o sociálně - právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

V případě oznámení školy o zanedbání školní docházky obdrží **referent příslušného úřadu sociálně právní ochrany** dětí, který projednává tento druh přestupků, kurátor pak dostane tuto zprávu jen na vědomí. Referent rozhoduje, zda se jedná jen o přestupek či je naplněna skutková podstata trestného činu. Ve zkráceném či nezkráceném řízení se posuzuje zvláště, zda se jedná o úmyslné neposílání do školy či jen nedbalostní jednání.

Jestliže se záškoláctví dítěte opakuje během školního roku a zákonní zástupci již byli rozhodnutím pravomocného orgánu postiženi pro přestupek dle zákona č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů nebo jestliže je počet neomluvených hodin příliš vysoký, je informována Policie České republiky. Záležitost spadá a je řešena na obvodním oddělení policie ČR dle místa trvalého bydliště žáka jako trestní oznámení pro podezření ze spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže. Policie ČR vychází ze zákona č. 40/2009 Sb., Trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů a Trestního řádu (Zákon č. 141/1961 Sb. o trestním řízení soudním, ve znění pozdějších předpisů). Dle rozhodnutí P ČR (v případě, že je rozhodnuto o skutkové podstatě trestného činu) zasílá policie případ soudu. Soud zváží, zda dojde k soudnímu jednání. Dojde buď k příkaznímu řízení, kdy není nikdo předvolán, nebo je zahájeno soudní řízení se zákonnými zástupci. Pouze v případě, kdy je nezletilé dítě předvoláno jako svědek, se účastní řízení kurátor dítěte (kopii rozhodnutí obdrží kurátor v každém případě). Na základě výsledku řízení či rozhodnutí soudu pak pracuje s celou rodinou.

Na nedůsledném dodržování povinné školní docházky se podílí většina zainteresovaných subjektů – především děti a rodiče dětí, kteří děti omlouvají, dále pak přístup jednotlivých škol k výši absencí (omluvených, nebo neomluvených), dětské lékařské, kteří dle zkušeností na naléhání rodičů vypíší omluvenku, omezené možnosti odborů sociálně-právní ochrany.

Ve školách je možno aplikovat následující postupy.

Nespecifická primární prevence je prvním a základním způsobem, jak předcházet problémům se záškoláctvím. Je možno v souladu se školním vzdělávacím programem posilovat kladný přístup ke vzdělávání, ke škole, ke spolužákům, včetně vytvoření nabídky zajímavých mimoškolních činností pro žáky.

Úkolem všeobecné primární prevence je seznámit žáky, rodiče a další zákonné zástupce dítěte s řádem školy, s pravidly, s preventivní strategií důsledně, vždy na začátku školního roku.

Specifická primární prevence (až prevence indikovaná či selektivní) je primární prevencí pro rizikové skupiny (třídní skupiny, rodiče, pedagogové) či jednotlivce, u níž je důležité včasné zahájení preventivních programů

Při kontaktu s dítětem je nutno hovořit s dítětem o konkrétním chování, bez odsuzování se snahou zjistit příčiny v kontextu (rodinné, školní a další situace), hledat společně cestu k nápravě, revidovat závěry, kontrolovat úspěchy či neúspěchy, vytrvat v úsilí. Hledat cesty, jak mohou pomoci rodiče, pedagogové, škola.

2.3 OSPOD

Sociálně - právní ochrana dětí je ustanovena v zákoně 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (a v některých ustanoveních zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, a zákona č. 40/1964 Sb., občanský zákoník). Výkonem sociálně právní ochrany jsou pověřeny obecní úřady, krajské úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dítěte. Zákon upravuje výkon sociálně-právní ochrany dětí nejenom orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), ale i jinými subjekty - jako například komise pro sociálně-právní ochranu dětí či krizová centra. Cílem je ochránit dítě.

Z hlediska dodržení pravidelné školní docházky dítěte jsou podstatná ustanovení školského zákona, z nichž zákonným zástupcům dítěte vzniká povinnost plynoucí z odpovědnosti zákonného zástupce zajistit pravidelnou povinnou školní docházku (z dalších hledisek pak také děti opakovaně se dopouštějící útěků od rodičů nebo jiných osob, děti, na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, svobodu, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu; děti, které jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči o děti, děti, které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte). Jak již bylo zmíněno výše (záškoláctví) odbory sociálně-právní

ochrany dětí mají povinnost se podílet na zákonných postupech, které zákonného zástupce dítěte přivedou k dodržování této odpovědnosti.

Není možno ze situace obviňovat z nedůslednosti jen odbory sociální péče – poměry rodin ze sociálně vyloučených lokalit jsou složité, do jisté míry by přispěla pomoc státu ve smyslu vytvoření komplexního systému závislosti výše sociálních dávek a dávek hmotné nouze na pravidelnosti docházky dětí do škol.

2. 4 Pedagogicko - psychologické poradny, speciální pedagogická centra, pediatri

Novela vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. ustanovuje požadavek na poradenská zařízení informovat zákonné zástupce dítěte o možnosti kdykoliv zažádat o novou diagnostiku dítěte, nutnost informovat jasným a jednoznačným způsobem o výsledcích, stanovuje časové limity na zahájení poradenských služeb, stanovuje platnost doporučení na 1 rok, vyrovnávací opatření (tedy už nejen podpůrná, ale i např. poskytování cílené individuální podpory v rámci výuky a její přípravy, využívání poradenských služeb školy a služeb asistenta).

Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, závisí na přístupu a kvalifikované diagnóze odborníků počáteční i další možnosti dítěte ve vzdělávání. Diagnóza odborníka je mocný prvek a má vliv na celý školní i další život dítěte. Změna přístupu vedoucí k informovanosti rodičů a ovlivňující jejich rozhodnutí je více než vítaná. Bude jistě otázkou času, než se zaběhnuté mechanismy těchto odborných zařízení sžijí s nově nastavenými pravidly a proto je vítána metodická podpora těchto zařízení a dohled státu nad nastavováním a dodržováním pravidel.

2. 5 ČŠI

Jedním z kontrolních orgánů a organizační složkou státu přímo řízenou MŠMT ČR je Česká školní inspekce. Jejím úkolem je hodnotící a kontrolní činnost – tedy průběžná kontrola podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a správní dozor v oblasti dodržování právních předpisů. Česká školní inspekce také provádí kontroly ve školách a školských zařízeních na základě podnětů, petic a stížností. Díky činnosti ČŠI byly

v minulých letech identifikovány chybné postupy při umístování žáků do vzdělávacího procesu.

2.6 Neziskové organizace

Na situaci Romů po r. 1989 reagují a aktivně působí v oblasti podpory romských rodin neziskové organizace národní (např. o. s. Romodrom, Romea, o. s., IQ Roma Servis, SRNM, Jekhetane,) a nadnárodní organizace (např. Amnesty International, Roma Education Fund, Člověk v tísni, o.s., Český helsinský výbor, Nadace Open Society Fund apod.).

Projekty na podporu vzdělávání dětí jsou financovány z evropských strukturálních fondů a rozpočtu české republiky, nadacemi (Roma Education Fund, Nadace OSF Praha) či soukromými donory (např. korporátní nadace UnicreditBank a pilotní projekt Člověka v tísni a projekt „Uč se, more“)

Další neziskové organizace se soustředí přímo na oblast inkluzivního vzdělávání – např. Rytmus o.s., Člověk v tísni apod.

Projekt Férová škola Ligy lidských práv prosazuje podmínky inkluzivního vzdělávání na Českých školách. V roce 2007 byla vydána příručka „Férová škola nediskriminuje“ (Čermák, M., Špondrová, P. Férová škola nediskriminuje. Brno. 2007. Liga lidských práv), ve které popisuje chování školy, kterou je možné označit jako nediskriminující. Školy, které dodržují uvedená pravidla, se mohou ucházet o certifikát „Férová škola“.

2.7. Příprava pedagogických pracovníků pro práci s dětmi s SPU

Studijní programy veřejných vysokých škol

Většina pedagogických fakult veřejných vysokých škol nabízí v oblasti přípravy pedagogických pracovníků akreditované studijní programy (bakalářské, navazující magisterské, magisterské, doktorské) a programy celoživotního vzdělávání (resp. učení) se studijními moduly, které připravují pedagogické pracovníky (učitelky, učitele, vychovatelky a vychovatele) pro práci s dětmi, žákyněmi, žáky, studentkami a

studenty i dalšími osobami ze sociálně znevýhodněného prostředí. Vysokoškolské studijní programy jsou realizovány na osmi pedagogických fakultách České republiky. Zaměření jednotlivých programů je následující: magisterské a bakalářské studium *Speciální pedagogika*, specializační studium v rámci celoživotního vzdělávání *Sociální pedagogika se zaměřením na prevenci a resocializaci*, *Vychovatelka/vychovatel a pedagog volného času*, *Výchovné poradenství*, *Speciální pedagogika pro absolventy ZŠ*, *Speciální pedagogika pro absolventy SŠ*, *Speciální pedagogika pro absolventy VŠ*, *Speciální pedagogika pro absolventy učitelství 1. st. ZŠ*, *Sociální pedagogika*, *Sociální politika a sociální práce – Sociální a charitativní práce*, doplňující vzdělání v rámci celoživotního vzdělávání *Asistentka/Asistent pedagoga atd.*

3. PŘÍSTUPY A METODY PRO PRÁCI S ROMSKÝMI DĚTMI A JEJICH RODINAMI

3. 1 Aktivní přístup

My všichni, kteří se stále učíme, si zapamatujeme: 10% z toho, co slyšíme, 15% z toho, co vidíme, 20 % z toho, co současně vidíme a slyšíme, 40% toho, o čem máme možnost diskutovat, 80% z toho, co přímo zažijeme nebo děláme a 90% z toho, co se snažíme naučit druhé. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se účastní doučování a mimoškolních činností v projektech, se specifickými poruchami učení či vlivem sociálního handicapu, s nízkou úrovní vnitřní motivace, potřebují ke studiu a zvládnutí učiva aktivní přístup za použití aktivizujících metod. U dětí z odlišného kulturního prostředí jsou například hlavními důvody k odkladu nástupu povinné školní docházky (a jsou to také bariéry, které musí po nástupu do školy překonávat) následující: opožděný vývoj grafomotoriky, nedostatek sociálních zkušeností dítěte, pomalejší zrání nervového systému, citová nezralost, nedostatečná znalost českého jazyka, zvýšená nemocnost, špatný zdravotní stav, nedostatečný růst dítěte apod.

Dle závěrů Monitoringu UIV (Hlavní závěry Monitoringu Koncepce rané péče v základním vzdělání 2007) nejčastějším důvodem pro odklad povinné školní docházky pro děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením je opožděný vývoj grafomotoriky (v 82 % ZŠ), nedostatek sociálních zkušeností (v 77 % ZŠ) a pomalejší zrání nervového systému (v 63 % ZŠ). Citová nezralost dětí je pak důvodem v polovině škol a ve více než třetině nedostatečná znalost českého jazyka. Jako jiné důvody uváděla ředitelství škol zpravidla celkovou nezralost dítěte pro školní docházku.

Vše výše uvedené v kombinaci s nízkou motivovaností a nedostatečnou domácí přípravou napovídá, že běžné přístupy frontálního vyučování nebudou při výuce těchto dětí efektivní. I přesto zůstává tento způsob výuky na školách nejvíce používaným.

Během vrstevnických programů ve stylu hromadného vyučování dětí a částečně i při individuálním doučování používáme v projektech následující metody, založené

převážně na dialogických metodách (rozhovor, diskuze, dramatizace), názorně demonstračních, praktických, inscenačních, didaktických hrách apod.

T. Kotrba, L. Lacina (2010) dělí aktivizační metody dle náročnosti přípravy, časové náročnosti (hry, situační, diskuzní, inscenační metody, problémové úlohy), dle rozdělení do kategorií a dle účelů a cílů ve výuce (diagnostika, opakování, motivace nové formy výkladu, relaxační techniky). Základem všech aktivizačních metod je samostatné či skupinové řešení problémů (za pomoci hry, situačních, inscenačních a dalších metod), které je možné rozdělit do několika fází (F. Mošna, Z. Rádl, 1996)⁵⁷:

- „ - vytvoření problémové situace
- analýza problémové situace
- formulace problému
- řešení problému (skupinové či individuální)
- verifikace řešení
- zobecnění postupu řešení problému “⁵⁸

Součástí problémového vyučování jsou metody: analýza případové studie, metody heuristické, metoda černé skříňky (zjištění co způsobuje změnu mezi vstupy a výstupy), metoda konfrontace (dokazování správnosti obou nastolených teorií), metoda paradoxů (sledování výjimek z pravidel, teorií), úloha samostatně sestavovaná za jednoznačného zadání, úloha na předvídaní (in T. Kotrba, L. Lacina, 2010).

⁵⁷ MOŠNA, F; RÁDL, Z. *Problémové vyučování a učení v odborném školství*. 1. vydání. Praha : PedF UK Praha, RB-PRESS, 1996. 96 s.

⁵⁸ KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vydání první, dotisk. Brno : Barrister & Principal, 2010. 186 s.

3. 1. 1 Příklady aktivizujících metod

Projektové vyučování

Je metoda založená na projektové metodě – tedy metodě, kdy žáci získávají vědomosti a zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Žáci jsou při této metodě vedeni k řešení komplexních problémů. Za otce metody je pokládán psycholog a pedagog John Dewey. Cílem je aktivně zapojit žáky do řešení praktického problému, ve kterém propojí své zkušenosti a znalosti a získají nové. Projekt může být krátkodobý (v rámci hodin), střednědobý (v rámci dnů) dlouhodobý (v rámci týdne), mimořádně dlouhý (v rámci několika týdnů, měsíců). Součástí projektového vyučování je stanovení cíle, vytvoření plánu řešení, realizace plánu, vyhodnocení a zveřejnění výsledků.

Průběh řešení projektu (J. Maňák, V. Švec, 2003):

„ 1. Stanovení cíle projektu“, „2. Vytvoření plánu řešení“, „3. Realizace plánu“, „4. Vyhodnocení projektu “⁵⁹

Příklad: pro menší děti (do 9 let) – téma: co je zdraví prospěšné a proč - zdravé a nezdravé potraviny – výstup: diskuze, návrh plakátu

V rámci práce s dětmi ve vrstevnických skupinách zařazujeme spíše krátkodobé a střednědobé projekty související s měsíčním stanoveným tématem. Soustředíme se na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.

Kooperativní učení

Žáci (studenti) aktivně spolupracují v malých skupinách na řešení zadaných problémů. Díky malému počtu zúčastněných (dva až pět žáků/studentů) tak dochází k aktivizaci všech zúčastněných a výsledky učení jsou tedy trvalejší, děti rozvíjejí sociální a komunikační dovednosti při řešení problému s vrstevníky. Součástí dětské spolupráce je i zjištění postupů – jak postupovat při řešení úkolů, kde se stala chyba, jak ji napravit, co v příštím zadání udělat jiným způsobem.

Kooperativní učení má svá pravidla a postupy – vytváření skupinek (přirozené, seznamovací, učební), dlouhodobé, krátkodobé skupinky (u dlouhodobých a

⁵⁹ MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s.

krátkodobých projektů), rozdělení rolí, rozdělování úkolů, způsoby výstupů, prezentace výsledků a hodnocení. Vše záleží na náročnosti stanoveného cíle a na organizaci zvolené učitelem. Úspěchem skupiny, tedy i jedince, je pak dosažení a zvládnutí tohoto cíle ve spolupráci s ostatními členy skupiny, kdy všichni členové sdílejí odpovědnost za dosažený výsledek. Děti/žáci/studenti pak mají možnost kdykoliv se zeptat učitele a učitel aktivuje ke spolupráci všechny žáky. Důležitým přínosem je učení se řešení konfliktů, společné stanovování pozitivně formulovaných pravidel spolupráce.

Příklad: v rámci výuky zeměpisu společně nakreslit mapu světa a umístit předměty, které z různých koutů světa pocházejí, na správné kontinenty – dvě pracující skupiny po třech dětech – cíl: děti mají získat představu, kde leží jednotlivé kontinenty, obraz Země. Pomůcka: atlas, globus, artefakty.

Aktivizující struktury

- Hraní rolí (inscenační metoda, metody hraní sociálních rolí) – žáci/studenti simulují zadanou roli, charakteristiku zadané osoby. Cílem je osvojování vědomostí, dovedností, postojů a návyků – např. nákup lístků na vlak, výhodou je přímá zkušenost a nácvik získaných vědomostí a dovedností. Maňák 1979, Jechout 1981 dělí hraní sociálních rolí dle náročnosti, zkušenosti studentů a počtu participujících na strukturní inscenace (přehledná, zadaná, jasná situace), nestrukturní inscenace (žáci/studenti dostanou jen popis výchozí situace, improvizují) a mnohostranné hraní rolí (všichni žáci/studenti participují, případně mohou být rozděleni do skupin).
- Diskuse (diskuzní metody) – žáci diskutují k danému tématu, učitel diskusi řídí – např. čím a proč bys chtěl být, co dané povolání obnáší, jaké vzdělání je potřeba k danému povolání
„ Diskuze je taková forma komunikace učitele a žáka, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. “⁶⁰

⁶⁰ MAŇÁK, J; ŠVEC, V. *Výukové metody*. 1. vydání. Brno : Paido, 2003. 219 s.

- Debata – dle zadání jsou proti sobě postaveny skupiny dětí/žáků o třech žácích/dětech, které mají obhajovat kladné či záporné stanovisko k zadanému názoru, ostatní, kteří nejsou ve skupinách, mají možnost hodnotit podané výkony
- Ledolamky – Icebreakers – hry na prolomení napětí, pro uvolnění, představení, rozproudění apod. – M. Kolařík (2011) uvádí např. „ Místa si vymění, Seskupování, Molekuly, Hra na porozumění, Co se změnilo, Zvěřinec “ atd.
„ Příklad: Noemova archa. Počet osob 8-30. Pomůcky: nadepsané lístečky se jmény zvířat. Doba trvání: 5 minut. Provedení: vedoucí před hrou napíše na lístečky názvy několika párů zvířat (dle počtu členů). Na jeden lístek jedno zvíře (kočka-kocour, myš-myšák, pes-fena...). Každý si vylosuje jeden lísteček a nechá si pro sebe, jakým zvířetem se stal. Členové skupiny se poté rozptýlí po prostoru a zavřou oči. Na daný signál začnou hledat druhého do páru vydáváním zvuků charakteristických pro zvíře, jež představují. Když se dva najdou, mohou oči otevřít a dívat se na ostatní. Jakmile se všechny páry setkají, technika končí.“⁶¹
- Sněhová koule – děti dostanou čas k samostatnému promyšlení řešení zadaného úkolu, poté se formují dvojice k diskuzi řešení, poté skupina po 4 žácích/studentech
- Balík došlé pošty – dle funkce spíše starší děti třídí poštu dle důležitosti a priorit
- Brainstorming – burza nápadů – děti dle stanovených pravidel (žádný názor není ostatními komentován, každý nápad je učitelem zapsán, mluvíme postupně apod.) sdělují každé řešení, které je k zadanému problému napadne
- Kolečka/kruh – každý žák/student se má možnost postupně vyjádřit k danému tématu
- Kolotoč – žáci/studenti mají za úkol ve dvojicích argumentovat/diskutovat ve prospěch nebo proti zadanému názoru, jejich role se v průběhu setkání mění
- Akvárium - žáci jsou rozděleni usazením do vnitřního a vnějšího kruhu, ve vnitřním kruhu probíhá řízená diskuse, vnější kruh hodnotí výkony žáků ve vnitřním kruhu.

⁶¹ KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik*. Praha : ČR-GRADA Publishing, a.s., 2011. 159 s.

Děti se výše uvedenými metodami učí kooperaci, sociálním a komunikačním dovednostem, zodpovědnosti za vlastní učení.

Výhody aktivního přístupu:

- společné vytváření pravidel (žáci se podílejí na vytváření pravidel a tímto je snáze dodržují)
- důraz na smysluplnost – žáci vědí, proč se dané učivo učí (smysluplnost posiluje např. projektové vyučování – výsledkem je konkrétní závěr, produkt)
- svobodná volba – žáci mají možnost ovlivnit průběh činností, které ve výuce vykonávají
- spolupráce – kooperativní učení – přenáší odpovědnost na žáky
- pravidelná zpětná vazba jak ze strany spolužáků, tak ze strany vyučujícího

Některé z metod aktivního přístupu lze použít i v rámci individuálního vyučování. Především diskuze, ale také např. hraní rolí, kdy jednou z aktivních postav je vyučující.

3.2 Jazykové znevýhodnění romských dětí

Nedostatečná znalost českého jazyka není pokládána ve smyslu vyhlášek a školského zákona za handicap (na rozdíl od sociálního vyloučení). Romské děti však touto neznalostí trpí ve školním procesu obdobně jako sociálním znevýhodněním. Jak již bylo napsáno, rodiče dětí pocházejí převážně z první či druhé generace příšedší ze Slovenska, druhým jazykem je pak v některých rodinách romština s etnolekty. Odlišná gramatická struktura řeči rodiny se odráží i ve slovním projevu a gramatickém chápání dětí.

Hájková V., Strnadová I. uvádějí, že znalost obou jazyků u bilingvních žáků určuje rozhodujícím způsobem osobnostní a kognitivní vývoj a schopnost úspěšné integrace do většinové společnosti.⁶²

⁶² HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. Vydání I. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 217 s.

Poprvé se tento rozdíl projevů výrazně po příchodu na základní školu, kde většina učitelů mluví češtinou středních vrstev, se slovní zásobou, kterou děti neměly nikdy šanci poznat. I školní pomůcky – např. učebnice, jsou vytvářeny s ohledem na určitou hladinu znalostí slovní zásoby běžnou sociokulturním prostředí majority. Čím dříve se takovému dítěti dostane podpory v učení českému jazyku, tím efektivnější je dopad a větší šance vyrovnat tyto počáteční rozdíly. V tomto okamžiku je velkou podporou přítomnost asistenta (v případě romského asistenta i možnost vysvětlit termín v romštině). Možnou pomocí jsou dvojjazyčné základní materiály.

Další obtíží, kterou mají Romové při studiu (v současnosti v některých školách již od 3. třídy ZŠ) je studium dalšího (cizího - angličtina, němčina) jazyka. S nezvládnutím českého jazyka, s průměrnou znalostí romštiny se začínají učit dalšímu jazyku, který se tímto stává jen další zátěží.

Sami Romové se neshodují v požadavku výuky romštiny. Část Romů ji považuje za nutnou, část se přiklání (často i ze strachu z reakcí majority) k výuce výlučně v českém jazyce a nepodporují ani zavedení nepovinného vyučovacího předmětu romština.

Podporu porozumění je možno realizovat například následujícími kroky:

- obohacením českého prostředí o nápisy i v jazycích, které jsou ve škole zastoupeny (jazyky studujících dětí menšin)
- prostřednictvím podpory ze strany asistenta pedagoga se znalostí romštiny - může dítěti pomoci přeložit neznámá slova, zopakovat důležité body výkladu učitele v romštině
- pomocí jednoduchých popisků k obrázkům v romštině i češtině, které postupně vytváří slovníček složitějších slov v obou jazycích
- tam, kde je to možné, zařadit romštinu jako jazyk ve volnočasových aktivitách a kroužcích
- využít dle možností romštinu při doučování.

Speciální aktivity s textem mohou být rozděleny do dvou skupin – aktivity rekonstrukční a aktivity analytické.⁶³

⁶³ viz následující Obrázek č. 5 „*Tabulka – rekonstrukční a analytické aktivity*“

Obrázek č. 5: *Tabulka – rekonstrukční a analytické aktivity*⁶⁴

	Rekonstrukční aktivity	Analytické aktivity
Definice	Aktivity vyžadující rekonstrukci textu nebo diagramu doplňováním chybějících slov, slovních spojení, větných úseků či vět, správné seřazení přeházeného textu – slov ve větě, skládání vět	Aktivity vyžadující nalezení a kategorizaci informace zvýrazněním nebo pojmenováním textu nebo diagramu
Texty	Modifikované texty – učitel vyjme slova či věty, rozdělí text na úseky a přehází je	Nezměněné texty
Typy aktivit	Kompletace textu – žáci doplňují chybějící slova, úseky či věty	Označování textu – najděte a zvýrazněte či podtrhněte části textu, které mají určitý význam nebo obsahují specifickou informaci
	Řazení – seřadte přeházené segmenty textu tak, aby logicky nebo časově navazovaly	Dělení a pojmenovávání textu – rozdělte text do úseků o určitém významu a každý úsek pojmenujte
	Seskupování – seskupte úseky textu podle toho, do jaké kategorie logicky náleží	Sestrojení tabulky – využitím informací v textu rozhodnete o pojmenování (hlavičce) sloupců a řádek a vyplňte buňky tabulky
	Dokončení tabulky – doplňte nevyplněné buňky tabulky, která má označeny hlavičkou sloupce i řádky, nebo doplňte hlavičku sloupců a řádků tabulky, která je jinak kompletní, nebo kombinace	
	Dokončení diagramu – dokončete nekompletní diagram nebo pojmenujte dokončený diagram	Konstrukce diagramu–sestavte diagram vysvětlující význam textu
	Předpovědi – napište pokračování textu nebo jej dokončete	Kladení otázek – odpovězte na otázky vyučujícího nebo žáka – nebo naopak sestavte otázky k textu

Otevírání školy všem dětem. OS. AISIS. Praha. 2008, s. 22.

Příklady vhodných typů textu:

Dle věku a individuálních schopností zvyšujeme náročnost zadaných textů: básně, části povídek či pohádek, divadelních her a jiných literárních útvarů, lze využít

⁶⁴ *Férová škola* [online]. c2009 [cit. 2011-10-01]. Otevírání školy všem dětem. O.s. AISIS. Praha. 2008. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzi.pdf>>

časopisů, tisku apod. Je možné také využít texty z učebnic jiných předmětů - dějepisu, zeměpisu, přírodovědy.

3. 3 Inkluzivní přístupy

Součástí pomoci dětem, žákům, studentům je řada podpůrných aktivit, technik a přístupů možných jak ve školním prostředí, tak v rámci mimoškolních aktivit, v práci s rodinou dítěte, spoluprací s dalšími institucemi (např. neziskovými organizacemi) a státní správou.

Kombinace předškolní výchovy a vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v sociálně vyloučených lokalitách se jeví při snaze o úspěch etnika při vzdělávání jako nezbytná. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou v souladu s § 65 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách definovány jako: „ *Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou terénní, popřípadě ambulantní, poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobé krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.* “⁶⁵

J. Balbín pokládá za jednu ze základních podmínek inkluze znalost specifik romského žáka pedagogy.⁶⁶ Dle M. Nakonečného pokud neznáme příčiny, podmínky, prostředí a kulturu žáků, se kterými pracujeme, je obtížné pochopit motivaci (motivaci jako dosažení určitého cíle vyjadřujícího určitou vnitřní potřebu člověka)⁶⁷ k učení.

⁶⁵ Střep. [online]. c2007 [cit. 2011-09-29]. Dostupné z WWW: <http://www.strep.cz/socialni_sluzby.php>.

⁶⁶ BALBÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika*. Vydání I. Ústí nad Labem : SWL- ofsetová tiskárna, 2000, s. 8-10.

⁶⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Vydání 1., dotisk 2004. Praha : Academia, 2004. 590 s.

Příkladem je Deset principů inkluzivní školy dle Projektu škola pro všechny – AISIS, 2008⁶⁸: kvalitní předškolní příprava (pomoc rodičům při vzdělávání a výchově, integrace kulturně a sociálně znevýhodněných dětí do mateřských škol navštěvovaných většinou populací, předškolní vzdělávání v přípravné třídě základní školy, předškolní kluby, workshopy a semináře pro rodiče, případně i sourozence budoucích školáků), aktivní výuka zohledňující potřeby jednotlivých dětí (individuální přístup, aktivní výukové metody, podpora zodpovědnosti za své vlastní učení), snižování jazykového znevýhodnění (podpora porozumění vyučovacím jazyku – romština a čeština) zajištění pomůcek a mimoškolní přípravy (soustředění požadavků na děti výlučně do vyučování a vybavení pomůckami ve škole, odpolední příprava a doučování), znalost prostředí dětí a spolupráce s rodinou (spolupráce s terénními pracovníky a romskými asistenty, spolupráce s rodinou, komunitní škola), podpora sebeúcty žáků a jejich sebepoznávání (vysoká očekávání, posilování sebeúcty a poznávání vlastní kultury), klima školy, personální politika školy (vzdělávání pedagogického sboru, posilování zpětné vazby, jednotná vize, spolupráce s jinými školami a dalšími organizacemi), role mimoškolních aktivit (zajištění účasti na akcích organizovaných školou, rozvíjející mimoškolní aktivity), podpora profilace a volby povolání (systém volitelných předmětů, kariérové poradenství).

Mezinárodní nadace pro podporu práce s mládeží (International Youth Foundation, IYF) vytvořila soubor kritérií dobrého programu pro děti a mládež, zásady, které jsou aplikovatelné nejen pro volnočasové aktivity, ale i hlavní vzdělávací systém, (in B. Hájek, B. Hofbauer, J. Pávková, 2008)⁶⁹ týkající se forem a metod práce (respektování potřeb dětí a mládeže, vztahu k rodině, obci a kultuře komunity, organizačního zajištění a dlouhodobé stability, reprodukovatelnosti) a výsledků (kvantitativní a kvalitativní kritéria), který se zaměřuje na prevenci, rozvoj spolu s respektem k odlišnostem, zapojuje děti a mládež, rodiče a další členy rodiny, obec a další organizace a instituce do plánování, hodnocení a propagace, vyhledává prostředky,

⁶⁸ *Férová škola* [online]. c2009 [cit. 2011-10-01]. Otevírání školy všem dětem. O.s. AISIS. Praha. 2008. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzi.pdf>>

⁶⁹ HÁJEK, B; HOFBAUER, B; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Vydání první. Praha : Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

sleduje kvalitu, evaluuje, vzdělává pracovníky, vytváří šiřitelné příklady dobré praxe při zapojení velkého počtu dětí a mládeže apod.

Následují příklady dobré praxe.

3. 3. 1 Předškolní děti a jejich zákonní zástupci – předškolní aktivity a výuka

- ***Program Schůdky, o.s. Vzájemné soužití 2011-2013***

Náplní a cílem programu je příprava romských matek na vstup jejich dětí na základní školu - program Schůdky je realizován skupinově (koordinátorka spolupracuje s vedoucími skupin romských matek) nebo individuálně (romská asistentka pracuje s jednotlivými matkami v rodinách za účasti nebo bez účasti dítěte). Pracovníci (asistentka nebo vedoucí) probírali pracovní listy a sešity s matkami tak, aby byly připraveny podpořit děti při učení v první třídě základní školy. Matky doma s dětmi aplikovaly naučené a dávají zpětnou vazbu (co je možné zlepšit, co funguje) při návratu do centra. Velice důležitým vedlejším efektem bylo zvýšení zájmu matek a porozumění (kompetentnost) při podpoře dítěte, které pak bylo matkou motivováno k úspěchu a zájmu.

- ***Projekt Kukadla - Jakhora, organizace Step by Step, 2004***

Projekt se zaměřil na zvýšení návštěvnosti mateřských škol romskými dětmi. Tohoto cíle se snaží dosáhnout především podporou:

- spolupráce s romskými rodinami prostřednictvím místních terénních pracovníků a asistentů pedagoga s cílem, aby Romové docenili význam předškolní výchovy pro budoucí vzdělání dítěte

- dalšího vzdělávání pedagogického sboru mateřských a základních škol, aby se sblížil s romskými rodinami, dále spolupracoval a zajistil ve své škole vstřícné multikulturní prostředí
- spolupráce zapojených mateřských škol se základními školami v okolí tak, aby byla romským dětem zajištěna potřebná podpora při následné integraci do škol, které navštěvují převážně české děti.

Jedním z cílů projektu bylo integrovat romské děti do mateřských škol, kam chodí převážně neromské děti.

- **Přípravné třídy**

• ***Projekt Škola pro všechny, zkušenosti ZŠ v Přerově***

Škola přijala romskou asistentku (dle doporučení romských rodičů) a ta spolu s učiteli a vedením školy vysvětlovala rodičům při zápisu, proč je pro jejich děti důležité, aby v případě odkladu navštěvovaly přípravnou třídu. V případech, kdy se nepovedlo přesvědčit rodiče při zápisu, navštěvovala ředitelka s asistentkou rodiny. Velkou péčí věnovala škola výběru učitelky do přípravné třídy, kdy jedním z kritérií byla schopnost komunikovat s romskými rodiči. Od té doby jsou přípravné třídy otevírány školou opakovaně. Velkou pozornost škola stále zaměřuje na přesvědčování rodičů o významu přípravné třídy pro jejich děti. Pro rodiče budoucích prvňáčků pořádá informační besedy již před zápisem.

- **Předškolní klub jako třída mateřské školy**

• ***Projekt Klubičko, o. s. Ponton Plzeň, od července 2009***

Projekt Klubičko je součástí předškolního klubu zaměřeného na předškolní přípravu dětí od 3 let do zahájení povinné školní docházky a na jejich rodiny ze sociálně vyloučených romských komunit. Projekt je založen na kvalitním programu předškolního vzdělávání vycházejícím ze vzdělávacího programu Začít spolu, který vytváří dětem podmínky pro jejich individuální rozvoj a hlavně je velmi baví. Značný

podíl práce je realizován terénními pracovníky, kteří v rámci jiných projektů pracují s rodinami, hovoří s rodiči o významu předškolního vzdělávání a doporučují jim vhodnou předškolní přípravu. Terénní pracovníci přirozeným způsobem vyhledávají rodiny a děti, kterým je projekt určen a může jim účinně pomoci. Velmi dobře znají konkrétní komunity, rodiny, jejich životní podmínky, možnosti integrace do společnosti a individuální potřeby.

- Podpora vzdělávání od předškolního věku až do dospělosti

- ***Projekt Ambrela - komunitní centrum pro děti a mládež, Oblastní Charita Třebíč***

Komunitní centrum Ambrela poskytuje služby nízkoprahového zařízení dětem a mládeži ve věku 2 – 18 let a je většinou využíváno dětmi a mládeží ohroženými sociálním vyloučením. Provozuje klub pro předškoláky s programem zaměřeným na přípravu na školní docházku, odpoledne poskytuje dětem z prvního a druhého stupně základní školy pomoc při přípravě na vyučování a při psaní domácích úkolů. Nabídka předškolní přípravy oslovuje okolo 90 % dětí z romské komunity, které z různých důvodů nenavštěvují jiné předškolní zařízení. Program je zaměřen na rozvíjení dovedností, které děti potřebují pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. V průběhu dopoledne jsou zařazeny hry, sportovní aktivity, výtvarné aktivity, vycházky. Rozvíjena je především grafomotorika, řeč, jemná a hrubá motorika, hygienické návyky a dovednosti věnovat se systematicky cílené činnosti. V rámci předškolní přípravy je zajišťována i odborná logopedická průprava. Komunitní centrum organizuje také psychologická vyšetření zaměřená na posouzení školní zralosti dítěte. Pracovníci centra pravidelně komunikují s rodiči a poskytují jim informace a podněty k dalšímu vedení dětí.

Předškolní klub je otevřen pro děti od 2 let do zahájení školní docházky. Na rozdíl od přípravných tříd tak mají pedagogičtí pracovníci možnost s dětmi pracovat kontinuálně několik let. Děti, které zde absolvují předškolní přípravu, nastupují zpravidla do prvních tříd základních škol hlavního vzdělávacího proudu a v pravidelných návštěvách centra pokračují nejméně v průběhu prvního ročníku základní

školy. Klub spolupracuje se základními školami v okolí a získává zpětnou vazbu o úspěšnosti dětí po zahájení povinné školní docházky. Spolupracuje také s místními odbornými a poradenskými pracovišti a s realizátory podobných projektů v dalších lokalitách v ČR. Výsledky centra umocňuje návaznost služeb a činnosti v průběhu celé školní docházky, případně do ukončení středoškolského vzdělání klientů.

- ***Projekt Open Society Fund Praha – CPV Centrum předškolní výchovy, o. s. Romodrom 2011, Praha***

Cílem projektu CPV je připravit děti předškolního věku na vstup do mateřských škol a základních škol (do školského systému ČR). Děti ve věku 2-6 let jsou rozděleny do věkových kohort: 2-3 roky (spolupráce s rodiči a dětmi na vytvořeném IVP formou hry rozvíjení dovedností dítěte, jehož cílem je přestup dítěte do běžné mateřské školy), 3-6 let (také), 5- 6 let (příprava dítěte rozvojem jeho sociálních a komunikačních kompetencí na vstup do základní školy opět s použitím IVP ve spolupráci s rodiči), 6 let (2 skupiny dětí – první skupina jsou děti, které neuspěly při nástupu na základní školu a cílem spolupráce s dětmi a rodiči bude jejich příprava na vstup na základní školu, 2. skupina jsou děti, které byly přijaty na základní školu, ale potřebují podpořit rozvoj kompetencí během prázdnin).

CPV je jedním z pilotních projektů OSI a výstupem všech schválených projektů OSI platformy mají být příklady dobré praxe a předložení možností praktických přístupů a modelů práce s dětmi ze znevýhodněného prostředí i na národní úrovni (ČR).

- ***Projekt OSF Praha – Rovný start II, Jekhetane, o. s. 2012, Ostrava***

Aktivizační projekt pro rodiny s dětmi ve věku 0-6 let formou terénní práce s rodinami těchto dětí, setkávání rodičů, pravidelného kontaktu s mladými matkami dětí ve věku 0-3 roky, přípravy předškoláků na první ročník ZŠ apod.

- ***Klubové vzdělávání dětí v přítomnosti rodičů a sourozenců***

- např. ***Klub předškolních dětí v nízkoprahovém zařízení, romské středisko DROM, Brno***

- **Alternativní pedagogika a příprava na běžné vzdělávání**

- Např. *Školička Montessori, o.s. Český západ, Toužim*

Asistentka ve svém přístupu k dětem uplatňuje metodu pedagogiky Marie Montessori, jejíž hlavním principem je respekt k osobnosti dítěte, důraz na předem připravené podnětné prostředí a vhodné pomůcky

- ***Rodinné setkání s výrobou hraček: Mosty k porozumění***

- zlepšení komunikace a vzájemného porozumění mezi rodiči a pracovníky školy. Primární cílovou skupinou jsou rodiče dětí ve věku 0 – 3 let, sekundární skupinou jsou děti (ve věku 0 – 3 let) samotné. Setkání se mohou také zúčastnit starší sourozenci.

3. 3. 2 Romští školáci a základní škola

- **Jak zlepšit porozumění vyučovacím jazyku**

- ***příklad metod z Velké Británie***
- Učitelé všech předmětů jsou odpovědní za výuku vyučovacím jazyku.
- Učitelé využívají např. další verbální podpory (synonyma či slova významově blízká, opisy apod.), opakování, vizuální podpory (obrázky, gesta), aktivní učební strategie
- Kooperativní učení - žáci získávají „sociální jazyk“ z interakce se spolužáky.
- Žáci mají přístup ke svému mateřskému jazyku; práce v mateřském jazyce podporuje jazyk výuky: vyjadřují se nejdříve v silnějším jazyce a pak překládají do češtiny;
- Kurikulum reflektuje kulturní a lingvistickou znalost a zkušenosti žáků.
- **Systematická diagnostika a monitorování pokroku žáků**
- ***Zkušenosti z Mezinárodní školy v Praze***

Učitelé prvního stupně v Mezinárodní škole v Praze mají následujícím způsobem podrobně rozpracovány vývojové fáze v psaní a čtení od předškolního věku až do věku 12 let.

- **Pomoc speciálních pedagogů**

- ***Individuální péče o žáky – zkušenosti z finských škol***

- podpora dětí speciálními pedagogy (1 pedagog na maximálně 7 dětí)

- **Individuální plánování a hodnocení**

- ***Zkušenosti ze ZŠ Klíček v Praze 4***

- učitelé koncipují tematické plány individualizované dle dítěte, rodiče jsou zapojeni do jejich plnění

- ***Projekt inklusivní škola – ŠPP při ZŠ Komenského, Žďár nad Sázavou – 2011***

Cílem systému podpory vytvořeného ZŠ Komenského je udržet žáky ve vzdělávání a podpořit jejich výuku a motivaci.

Formy a metody práce: podpůrný studijní plán, zadávání pravidelných úkolů, užívání podpůrných aktivit ve výuce, používání podpůrných pomůcek při samostatné práci, individuální práce se žákem, vedení písemných záznamů, poskytování pravidelných informací o průběhu podpůrných programů rodičům, školní psychologické poradně, řediteli školy, konzultační hodiny, školní podpůrný klub.

Žáci prospěchově neúspěšní jsou na prvním stupni ZŠ doučováni učitelem – učitel prochází s žákem/žákyní učivo a poskytuje individuální konzultace. Žáci prospěchově neúspěšní na druhém stupni jsou doučováni konkrétním učitelem na daný předmět – nejvíce matematika, jazyk český, každý učitel takto doučuje 2 hodiny týdně.

Školní podpůrný klub – vyučující jednotlivých předmětů zajišťují chod podpůrného klubu hodinami před a po vyučování v samostatné učebně, žák/žákyně je vyzván/-a na konkrétní hodinu a den v případě, že látku dostatečně nezvládne (čeština, angličtina, matematika, fyzika).

- *Diferencovaná výuka – každý dle svých možností*

Výuka češtiny, zkušenosti ze ZŠ v Řevnicích

- skupinová výuka v hodinách českého jazyka, kdy jsou skupiny vytvářeny ze slabších a silnějších žáků, kde/nebo učitel diferencuje obtížnost dle skupin

- *Podpora čtenářských dovedností*

Zkušenosti z anglosaských zemí

- individuální výuka dětí, které mají problémy se čtením, se speciálním pedagogem (v rozsahu 7-20 týdnů)

Zajištění pomůcek a podpora při mimoškolní přípravě

- *požadavky na přípravy na vyučování se soustředí výlučně do vyučování, pomůcky pro vyučování jsou k dispozici ve škole*

- Příklad:

Pomoc při přípravě – domácí příprava – např. *ZŠ Generála Janouška, Praha 9* – veškeré přípravy (zvláště děti 1. stupně) spolu s doučováním probíhá ve škole

- *mimoškolní příprava – doučování*

Příklady:

- *Projekt školní asistent, ZŠ na Valech* – dobrovolná aktivní spolupráce starších žáků s mladšími o přestávkách, po výuce za souhlasu rodičů – podpora spolužáků s učebními a výchovnými problémy
- *doučování dětí z okolí – Muzeum Romské kultury v Brně* – lektori spolupracují s dětmi, rodiči
- *terénní pedagogický asistent – Romodrom pro vzdělání* – spolupráce s dítětem, pedagogy, rodiči, terénním pedagogickým asistentem na podpoře, motivaci, doučování dítěte formou IVP (doučování jednoho dítěte min. 2 hod. týdně v rodinách či ve školou poskytnutých prostorách) v kombinaci s motivačními vrstevnickými aktivitami
- *doučování dobrovolníky – Nová škola, o.p.s. – Rozlety* – dobrovolníci, studenti SŠ a VŠ zajišťují doučování dětí základních škol ve skupině i individuálně,

připravují žáky ZŠ na přijímací zkoušky na střední školu, působí jako mentoři dětí

- *doučování sociálně znevýhodněných dětí – Člověk v tísní* – za pomoci dobrovolníků (převážně vysokoškolských studentů) se snahou o zapojení rodiny
- *doučování v nízkoprahovém klubu - např. romské středisko DROM, či Klub K09 o. s. Romodrom* – děti se mají možnost doučovat s pracovníky klubu během klubových hodin, individuální forma spolupráce
- *doučování jako forma spolupráce dětí a rodičů – o.s. Český západ* – individuální doučování na základě IVP sestaveného pedagogy ve spolupráci s dětmi a rodiči denně v klubovně, kde jsou k dispozici pomůcky, které v souladu s pedagogikou Montessori děti používají samostatně, asistentky pak komunikují se školním psychologem a rodiči na vytváření IVP
- *komunitní doučování – Texas* – doučování je organizováno místními školami či knihovnami za účasti dobrovolníků (pravidelná setkání dobrovolníků s dětmi dvakrát týdně)

- **Znalost prostředí dětí a spolupráce s rodinou - pomoc rodičům při výchově a vzdělávání**

➤ *spolupráce s terénními službami a romskými asistenty*

Primárním zdrojem financování nákladů na asistenty pedagoga pro žáky a studenty se sociálním znevýhodněním škol zřízených krajem nebo obcí je vlastní rozpočet kraje (Směrnice MŠMT č. j. 28786/2005-45 ve znění Směrnice 27985/2007-26). Dalším zdrojem jsou přidělené dotační prostředky v rámci dotačního programu MŠMT ČR Financování asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. O tyto prostředky mohou žádat krajské úřady (jako zřizovatel škol) prostřednictvím odborů školství krajských úřadů nebo školy zřizované jako právnické osoby (školy církevní). Krajský úřad přiloží kopie dokladů osvědčujících souhlas krajského úřadu se zřízením nových funkcí asistentů pedagoga. Navýšení počtu pracovních míst asistentů pedagoga oproti loňskému roku musí být zdůvodněno zejména zvýšeným počtem dětí, žáků a studentů se

sociálním znevýhodněním. Dotaci lze použít především na činnosti asistenta pedagoga vedoucí k udržení dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním v hlavním vzdělávacím proudu.

Příklad:

- Romský asistent – **projekt Škola pro všechny – Open Society Fund Praha**

- případové studie mapující využití asistentů pedagoga pro děti ze sociálně vyloučeného prostředí – osvědčilo se přijetí asistenta na doporučení rodičů, hlavní náplní práce asistenta byla přímá práce s dětmi, řešení výchovných problémů

➤ **spolupráce s rodinou** – příklad zásad, které se osvědčily při práci s rodinami

ZÁSADY PRO KOMUNIKACI SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI DĚTÍ – DOUČOVÁNÍ DĚTÍ

- při každém setkání s romskými rodiči jim dávejte najevo svůj respekt, všeobecně platí, že otec je autoritou, matka se o rodinu stará
- jako každému rodiči na dítěti záleží, není žádoucí začínat rozhovor poukazováním na negativní stránky dítěte – romská rodina je velmi soudržná, tedy kritika jako první není žádoucí, začínáme pochvalou dítěte
- při rozhovoru používáme metody mediace – parafrázování, zrcadlení, shrnujme již řečené a ověřujeme stupeň pochopení – cílem je najít společné řešení, ne se dostat do konfliktu
- informace sdělujeme jasně, stručně, máme na paměti, že hovoříme s osobnostmi z jiného sociokulturního prostředí a proto nepoužíváme cizí slova a odborné výrazy, cílem rozhovoru je porozumění
- při řešení problematických otázek (docházka, problémy s chováním ve škole apod.) vždy stavíme jako první zájem a prospěch dítěte, je nutno tyto okolnosti vyjádřit i slovně
- vracejme se k materiálním a faktickým otázkám – jakým způsobem převezmeme dítě, kdy bude dítě připraveno, případně ve které dny a v kolik hodin, zda se doučování časově neseťkává se společnými aktivitami rodiny, údaje si zapíšeme

- smlouva se zákonným zástupcem je uzavírána písemně, je nutno ověřit předem, zda zákonný zástupce rozumí podmínkám spolupráce
- i v případě jiných dohod (účast na motivačních víkendech, souhlas s fotografováním, dohoda o zajištění školních pomůcek dle pokynů pedagogů), vše je zpracováno písemně a zakládá se do dokumentace dítěte
- veškeré postupy a pokroky dítěte zapisujeme do terénních deníků a dalších dokumentů ve složce dítěte (IVP)
- dodržujeme dohodnuté časy doučování a dohody, i v případě, kdy tento postup není funkční ze strany zákonných zástupců
 - + při každém setkání dodržujeme zásady slušného oblékání
- **Přizpůsobení se romským rodičům - např. přípravné třídy brněnských škol**
- individuální konzultace, třídní schůzky ihned po skončení vyučování, motivace ke školní docházce, působení přes děti – pozvání navštívit vyučování apod.
- **Otevření školy pro spolupráci s komunitou – např. ZŠ Přerov**
- otevření školního hřiště a poskytnutí sportovních pomůcek dětem, otevřená setkání se snahou odbourat předsudky (společné odpoledne rodičů s dětmi)
- **Poskytnutí svačín – ZŠ Krnov**
- zlepšení docházky dětí na ZŠ Krnov díky poskytnutí svačín
- **Zkušenosti z Conway Middle School - Žákovské porady**
- během žákovských porad se setkávají žák, rodič a učitel. Žákovské porady obracejí pozornost na žáka, zlepšují zapojení rodičů a vedené žákem stavějí žáka do čela procesu jeho učení; žáci přiznávají zodpovědnost za svou práci, když ji prezentují svým rodičům. Rodič je aktivním posluchačem, kladoucím otázky. Učitel hlídá čas a je facilitátorem.
- **Komunitní škola – inspirace z Velké Británie (Extended Schools)**

Cílem této vzdělávací politiky je přetvořit všechny školy na komunitní. To má poskytnout systematickou pomoc těm žákům, kteří se podle testového skóre nacházejí právě mezi spodními 10 %. Úkolem komunitní školy má být nejen poskytnout hodnotné volnočasové aktivity pro děti i dospělé žijící v okolí školy, ale zejména zajistit služby pro každé dítě, které potřebuje pomoc.

- **ZŠ Grafická, Praha 5** – volnočasové aktivity (taneční kroužek, jazykové kurzy, pěvecký kroužek) apod. v komunitním centru, které funguje i jako nízkoprahové zařízení, spolupráce s rodiči, školní poradenské pracoviště s psychologem a speciálním pedagogem

- **Sebeúcta - posilování sebeúcty a podpora kultury**

Součástí podpory dětí je i podpora jejich sebeúcty, často problematický prvek, neboť čelí v majoritě již od dětských let předsudkům, které v nich posilují pocit méněcennosti. Potřeba sebeúcty je jednou ze základních lidských potřeb. Součástí budování sebeúcty a zdravého sebevědomí je sebepoznávání – tedy poznání vlastní kultury, vlastních předsudků a omezení, které by mělo být nedílnou součástí vzdělávání. K tomuto cíli je možno použít prostředků arteterapie, dramatické výchovy apod. Součástí inkluzivní školní výchovy je také prohlubování znalostí všech dětí nejen o dějinách majority, ale i minorit, které s námi v České republice žijí. V současnosti je to například možnou součástí RVP ZV, multikulturní výchova, kdy se žáci mohou dozvědět také o historii Romů v České republice či při zařazení do hodin dějepisu (ovšem ne všechny školy tak činí a pokračují tak v praxi předlistopadové éry). Poznání historie, historických kořenů, pomáhá nejen romským dětem, ale i dětem z majority.

- ***o.s. IQ Roma Servis***

Občanské sdružení IQ Roma servis organizuje ve svém vzdělávacím centru vzdělávací a volnočasové aktivity pro sociálně vyloučenou mládež a dospělé. Poskytuje jim příležitost trávit svůj volný čas za účasti dalších, vzdělávat se v optimálních podmínkách a dále rozvíjet svou osobnost. Součástí aktivit jsou: multimediální výuka (focení, natáčení videoklipů, počítačové programy), doučování, výuka cizích jazyků, dramatické lekce, EEG-biofeedback, školní poradenství, nízkoprahový klub, poradna pro volbu školy, individuální poradenství, skupinové poradenství, letní tábory apod.

- ***EEG-biofeedback - zlepšení pozornosti a sebedůvěry***

IQ Roma servis nabízí dětem snímání mozkové aktivity, které umožňuje získat zpětnou vazbu na mozkovou činnost klienta. Když se klient dostatečně soustředí,

naskakují mu body se zvukovým signálem. Metoda je představována jako vhodná pro zlepšení pozornosti, paměti a soustředění, ale i ke zlepšení pocitu z učení, zvýšení motivace k úspěchu a důvěry v sebe sama, zlepšení poruch chování.

Součástí metody je vstupní pohovor s psychologem, určení druhu tréninku, nutnost minimálně deseti pravidelných sezení (1-2x týdně), jedno sezení přibližně 30 minut (10 kol po 3 minutách), k dispozici jsou také 3D hry a pravidelné vyhodnocování výsledků.

- *Divadlo Fórum, IQ Roma servis*

Cílem workshopů je podpoření změny postojů a každodenního chování, které může být pro děti rizikové. Důraz je kladen na srozumitelnost, interaktivitu, spolupráci, samostatnost, prezentaci a závěrečnou rekapitulaci. Tímto má být dosahováno zvýšení požadovaných kompetencí u účastníků (výsledkem je vyšší míra vnímání nejen sebe sama, ale i okolního světa).

Do dramatické výchovy spadá: nácvik tanečních a divadelních představení, dramatické hry a workshopy, promítání dokumentárních filmů, divadlo Fórum (diváci z řad klientů a partnerských škol se aktivně zapojují do děje), návštěvy divadelních představení

Metodika:

-hraní rolí, improvizace, vnímání vlastního těla, imaginace, používání pomůcek (kostýmy, masky, rekvizity), zapojení více smyslů, pantomima

-struktura lekce: aktivizační hra, lekce, zpětná vazba na závěr

-motivace: diplomy, poháry, veřejná vystoupení (do měsíce od začátku nácviku), možnost získání videozáznamu z vystoupení na DVD

Divadlo Fórum je dětem bližší forma divadla než klasické učení se textů podle scénáře a neustálé přehrávání stejných scén. Součástí metod divadla je interaktivní komunikaci mezi diváky a herci, kteří se snaží předat nějaké informace o vybraném problému a nastítnit na základě zlomových situací možnosti řešení. Obsahem krátkých her a scének jsou běžné životní situace, obsahují problémy týkající se vztahu jak mezi vrstevníky, tak mezi rodiči a dětmi či partnery. Témata pak vycházejí z potřeb té skupiny, pro niž se představení hraje.

Dětem vyhovuje nestálý text, ve kterém mohou bez problémů improvizovat a volit si taková slova, která jsou jim vlastní. Velmi často se děti podílejí na tvorbě scénáře, tudíž

téma, které potom přehrávají před publikem, je jim blízké a nemají s ním takové obtíže, jako kdyby přehrávaly text cizí.

- **Romea, o.s. – soutěž Menšiny mezi námi** – soutěž v oblastech literární, fotografické a výtvarné pro děti a mládež v různých věkových kategoriích (pořádána od 2004)
- **Klíma školy – strategie pro překonávání předsudků a prevence rasismu**
 - **Příklad: ZŠ Klíček – Praha 4**

Škola dle pro všechny závazných pravidel (formálně přijatá - podepsaná) pravidla – pro žáky, učitele, rodiče – stanovuje mantinely, povinnosti a práva účastníků na vzdělávacím procesu. Při porušení pravidla je žák na prvním stupni vyzván k rozhovoru s pedagogem, kde je chyba definována a stanovena náprava. U žáků na druhém stupni jsou odpovědni za sepsání protokolu a navržení nápravy, která je pak diskutována s pedagogem či ředitelem/ředitelkou.

- Přístup k pedagogům školy a dalším pracovníkům – personální politika

- **Vzdělávání pedagogů** – změny ve vedení výuky, metodách, supervize
 - **Vzdělávání proti předsudkům – Step by Step ČR** – např. práce s vnitřními pocity (odbourávání vnitřních předsudků za pomoci metody uvědomění vlastní zranitelnosti, vlastní diskriminace), metoda naslouchání (učení se naslouchat ostatním)
 - **Osobnostně-sociální výcvik** – poznání sama sebe, komunikační techniky, naslouchání (www.pedagogika.ff.cuni.cz, www.pdf.muni.cz)
 - **Začínáme s asistentem pedagoga – Nová škola, o. p. s.** – kurz akreditovaný MŠMT v roce 2010, jehož cílem je poskytnutí informací jak začít s výběrem asistenta pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky, specifika práce asistenta pedagoga, příklady dobré praxe apod.
 - **Metody práce s dětmi s IVP** – o. s. Romodrom – kurz akreditovaný MŠMT v roce 2010 se zaměřuje na teorii i sdílení praktických zkušeností práce s dětmi s odlišného sociokulturního prostředí

- **Poskytování zpětné vazby** – spolupráce pedagogického sboru – hodnotící rozhovory, certifikace učitelů dle mezinárodních standardů - *Step by Step*
- **Jednotná vize** – identifikace a odstraňování překážek inkluzivní školy – soustředění na žáka a jeho potřeby, rozšiřování spektra přijímaných žáků, schopnost přizpůsobit výuku žákům (např. *mezinárodní škola v Praze*)
- **Spolupráce s jinými školami a organizacemi** (např. školy s žáky ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí ve **VB** navazují spolupráci s tzv. elitními školami)

- Účast na aktivitách a akcích organizovaných školami

- ***školní fondy z darů*** (soukromí dárci, církve, projekty), ***spoření na výlety*** (akce sběru, výlet na splátky apod.), ***zaměstnanec školy určený jako příjemce dávek***, (např. třídní učitel či výchovný poradce v ZŠ Starý Kolín, kdy škola podala návrh na OSPOD o ustanovení zvláštního příjemce dávek z důvodů, že žák neodebírá obědy, nemá pomůcky apod. a po prošetření Úřad práce, odbor sociální státní podpory ustanovil příjemce, který vede poté dokumentaci)

- Mimoškolní aktivity

- ***pomoc dobrovolníků (Program Pět P*** - péče, přátelství, pomoc, podpora a prevence, dobrovolnický sociální program prevence pro děti 6 až 18 let, kdy dobrovolník tráví s dítětem ca 2 hodiny týdně během minimálně roku)
- ***podpora v rámci komunity*** (zaštitění podpory sportovním klubem, místní firmou, dárcem, který organizuje pro děti různé volnočasové aktivity)

- Kariérní poradenství

- ***školní podpora profilace – systém volitelných předmětů*** (dle zájmu žáka, např. ZŠ Dr. Malíka, Chrudim)
- ***zaměření na talenty ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*** (Projekt Rozlety, Nová škola, Praha - hledání nadaných dětí v 7. třídách ZŠ za použití profesionálních testů individuálně dle žáka, kterému následuje doporučení k dalšímu studiu)
- ***předmět Volba povolání***

- *motivace k nástupu a dokončení střední školy (o. s. Český západ – individuální rozhovory zaměstnance školy s dětmi a rodiči, exkurze, motivace)*
- *návštěva IPS (Informačního a poradenského střediska pro volbu a změnu povolání)*
- *příklady úspěchů menšin (o. s. Romodrom, 2010, Roma Stars - představení společensky úspěšných Romů žákům ZŠ, o. s. Romodrom v rámci projektu REF Romodrom for Education – semináře s úspěšnými romskými osobnostmi na školách)*
- *návštěvy budoucích zaměstnání (o. s. Romodrom v rámci projektu Romodrom pro vzdělání)*

3. 3. 3 Romští středoškoláci a střední škola

- *Prevence předčasných odchodů ze vzdělávání a systém studijního poradenství na středních školách v Holandsku – Holandsko, Luuk Voeten,*

Základní *povinná docházka* je v Nizozemí zcela *zdarma*, děti dostávají ve škole i veškeré pomůcky (tedy žádné učebnice, sešity atd.). Když dítě nastoupí na základní školu, musí ji dokončit. Když je dítě z jakéhokoliv důvodu doma, zákonný zástupce platí poplatek. Ti zákonní zástupci, kteří nemají finanční prostředky, mohou být vzati do vazby a jejich děti mohou být v této době umístěny v dětském domově. Veškeré úřady jsou v Nizozemí propojené, systém kontroly je nastaven. Žák/student musí navštěvovat školu, dokud nezíská kvalifikaci.

- *Poradenský systém* – Nizozemí se zaměřilo na prevenci důsledků špatného výběru školy u studentů a dopady na školský systém, místní samosprávu, firmy/trh práce. Cílem je, aby se každý žák měl kde poradit a provést tzv. vědomé rozhodnutí při výběru. Středem poradenského systému je žák a prostředkem je spolupráce všech zainteresovaných stran – školy, rodin, dětí, samosprávy, trhu práce a firem. Kariérní poradenství bude součástí kurikula a

bude dostatečně facilitováno kompetentními zaměstnanci – tedy lidmi, kteří budou mít prostředky, čas a schopnosti. Budou připraveny i kroky ke větší horizontální a vertikální mobilitě vzdělávacího systému.

- ***Slovo 21 – Projekt Dža Dureder – Pokračuj II (9/2009-8/2012)*** – projekt je určen romským středoškolákům (studentům 2. a 3. ročníku, budoucí maturanty, či absolventy středních škol do 26 let) a jeho cílem je individuální podpora studentů středních škol při snaze o zlepšení prospěchu, udržení ve vzdělávacím procesu či přípravě na státní maturity
- ***Nová škola, o.p.s. – Rodav me miro drom/ Hledám se svoji cestu, 2011*** – je projektem, který se zaměřuje formou skupinové a individuální spolupráce se žáky základních škol na podporu při volbě povolání, přechodu na studium na střední školu a na udržení studentů při studiu na SŠ

4. PROJEKT ROMODROM PRO VZDĚLÁNÍ

4.1. Cíl projektu

Cílem devítiměsíčního projektu Romodrom pro vzdělání (Romodrom for Education) bylo realizovat motivační a podpůrný program pro děti a mládež, který by vycházel vstříc specifickým potřebám dětí ze sociokulturně vyloučených lokalit převážně romského etnika ve vzdělávání v Olomouckém a Moravskoslezském kraji a tím tak zabránit jejich předčasnému opuštění systému vzdělávání. Název projektu byl Romodrom for Education II/ Romodrom pro vzdělání II. Projekt byl financován z Roma Education Fund a probíhal od 1. listopadu 2010 do 31. července 2011. Byla jsem neziskovou organizací o. s. Romodrom pověřena vedením projektu.

Projekt navazoval na terénní práci programu Romodrom pro regiony a terénní pedagogickou práci Romodromu pro vzdělání. Terénní sociální pracovníci sdružení Romodrom působí v různých sociálně vyloučených lokalitách, kde svým klientům na jejich žádost pomáhají najít východisko z mnohdy velmi svízelné životní situace. Stále se potýkají i s problémy, které mají děti z těchto rodin ať již v souvislosti s docházkou dětí do školy, ale i nedostatečnou předškolní vybaveností dětí. Ta je mnohdy i příčinou začlenění jejich potomků do praktických škol. Analýza podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí provedená agenturou GAC v roce 2009 potvrzuje, že romské děti jsou výrazně méně úspěšné než děti z majoritní společnosti. Analýza uvádí několik příčin a mezi nimi demotivující rodinné prostředí, jazykový handicap, nízké aspirace rodiny na profesní uplatnění dětí apod.

Jelikož se rodiče často potýkají s mnoha existenčními problémy a na pravidelnou školní přípravu dětí jim již nezbývá čas, do lokalit docházejí speciální pracovníci, kteří se dětem věnují ve všech oblastech, které se dotýkají školní úspěšnosti.

4.2. Cílové skupiny

Cílovou skupinou projektu Romodrom pro vzdělání II byly děti a mládež ve školním věku od 6 do 18 let, žijící především v sociálně vyloučených romských lokalitách. Projekt byl rozdělen do dvou kategorií dětí – první byla skupina dětí, které navštěvovaly první až třetí třídu základní školy a druhá skupina dětí starších do 18 let. Důvodem k tomuto rozdělení byly zkušenosti z probíhajícího projektu vzdělávání, kdy se ukázalo, že během prvních třech ročníků základní školy, kdy se děti učí základnímu a nezbytnému učivu (psaní, čtení, počítání), je podpora dětí ze sociálně vyloučených lokalit nezbytná pro jejich další úspěch při absolvování základní školní docházky. Byl vyzorován komplex možných příčin – chybějící předškolní příprava (například problémy s grafomotorikou, poznáváním času, barev, problémy s pravolevou orientací apod.), nedostatečná slovní zásoba v dané úrovni českého jazyka (učitelům nerozumí), nedostatek podpory rodičů při přípravě do školy a motivace k docházce, zdravotní problémy související také s kvalitou bydlení rodiny a kvalitou stravy a nedagnostikovanými zdravotními poruchami (zrak, sluch, ADHD, logopedické potíže atd.), nedostatečná úroveň hygienických návyků atd.

Projekt se zaměřoval i na práci s rodiči a dalšími blízkými osobami. Cílová skupina byla charakterizována následujícím znakem / následujícími znaky: děti a žáci žijí v sociálně vyloučených lokalitách nebo v místech sociálně vyloučeným lokalitám podobným, mají problémy se školní docházkou (velké množství omluvených a neomluvených zameškaných rodnin), mají horší školní prospěch než je obvyklý průměr, mají problémy se školní přípravou (nízká motivace a absence blízké osoby, která by se s dítětem mohla učit), předčasně opouštějí proces vzdělávání, rodiny nepodporují děti ve vzdělávání, rodiny neumí připravovat děti na vyučování apod.

Cílem projektu bylo děti i jejich zákonné zástupce motivovat díky sdílení informací, spolupráci na úspěchu dítěte v běžném vzdělávacím proudu formou doučování a dalších podpůrných aktivit jako byly vrstevnické skupiny, návštěvy budoucích zaměstnání, semináře s úspěšnými romskými osobnostmi na základních školách, výlety s dětmi a motivační víkendy.

Dlouhodobým přínosem pro cílovou skupinu by pak měl být v primárním systému vzdělávání setrvání na základní škole, případný návrat a hlavně ukončení

povinné školní docházky a pokud možno zamezení zbytečným přechodům do speciálních či praktických škol. Pro děti/žáky v sekundárním systému vzdělávání pak nástup na střední školy, setrvání a úspěšný postup do dalších ročníků a absolvování střední školy. Součástí projektu bylo vytvoření modulu vzdělávání, který by vyhovoval možnostem dítěte a reflektoval jeho aktuální i dlouhodobé potřeby a vedl ke zvýšení motivace ke vzdělávání a k úspěchu, k posílení motivace věnovat vzdělávání část volného času. Cílem bylo také vést děti k pochopení vzdělávání jako úspěšného předpokladu pro vstup na trh práce, zvýšení pravděpodobnosti úspěchu a k osvojení vzorců chování vhodných k nápodobě, k pochopení významu vzdělávání v dlouhodobém měřítku.

V projektu byla propojena osvědčená opatření a postupy vedoucí k dosažení hlavního cíle projektu, což jsou především motivované děti pokračující v běžném vzdělávacím proudu za pomoci individuální práce s dětmi a mládeží a práce v jejich přirozeném prostředí a za koordinace spolupráce jednotlivých subjektů participujících na vzdělávacím procesu.

Projekt podporoval děti a mládež, která je ohrožena předčasným odchodem ze vzdělávacího procesu. Škola jako jeden z nejdůležitějších aktérů procesu úspěšnosti a setrvání cílové skupiny ve vzdělávacím procesu nemívá dostatečné kapacity (zvláště personální) a možnosti vstupovat do rodin a ovlivňovat postoje blízkého okolí dětí a také nemá často možnost suplovat nedostatečnou podporu v oblasti domácí přípravy a doučování. Také ne každá škola dosáhne možnosti podpory asistenta pedagoga umožňujícího podporu dětí/žáků/studentů ze sociálně vyloučených lokalit.

4.3 Pracovníci projektu a jejich náplň práce – práce s dětmi a rodiči

Mým úkolem vedoucího bylo v rámci projektu nastavení spolupráce s jednotlivými subjekty, nastavení a sepsání metodik, metod a forem práce s dětmi. Součástí mé práce bylo vykazování projektu donorovi, vytvoření formulářů pro práci terénních pedagogických asistentek, nastavení smluv, monitorovacích indikátorů, nastavení způsobů sbírání dat a evaluace projektu.

Nejdůležitějšími zaměstnanci projektu Romodrom pro vzdělání II byly terénní pedagogičtí asistenti, tedy přesněji řečeno převážně asistentky. V projektu pracovalo 9 terénních pedagogických asistentek a dvě krajské koordinátory. Asistentky i koordinátorky působily v obou krajích, každá koordinátorka měla na starosti jeden kraj. Každá asistentka měla kapacitu 15 dětí na ca 3 - 4 měsíce a protože se jednalo o projekt doplňující projekt Romodrom pro vzdělání financovaný z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky, pokračují některé z dětí ve spolupráci v rámci tohoto projektu. Projekt působil v několika městech Olomouckého a Moravskoslezského kraje - například v Bohumíně, Karviné, Orlové a na Prostějovsku.

Náplň práce terénního pedagogického asistenta bylo starat se o průběh práce s cílovou skupinou – vytvářet ve spolupráci s dítětem, pedagogem, rodiči individuální vzdělávací plán, koordinovat doučovací proces, vést nebo doporučovat účast ve vrstevnickém motivačním programu, pracovat s rodinou, komunikovat se všemi zainteresovanými institucemi, vyjednávat další postup spolupráce s dítětem, přehodnocovat IVP, realizovat exkurze, motivační víkendy, semináře na školách za podpory krajského koordinátora, informovat rodiče o formách a možnostech vzdělávání, způsobech spolupráce se školou, vyjednávat vhodné prostředí pro doučování. Cílem práce TPA bylo nejen zlepšení školního prospěchu klienta, ale i celková harmonizace vztahů zainteresovaných stran (škola, rodiče, PPP atd.), nástup na střední školu či dostatečná příprava na návrat do vzdělávacího procesu.

Práce zaměstnanců projektu probíhala následovně: Terénní pedagogický asistent (TPA) kontaktoval rodiny s dětmi v dané lokalitě. Se zákonnými zástupci dítěte sepsal smlouvu o spolupráci. Krajské koordinátorky, každá v jednom kraji (Olomouckém a Moravskoslezském), kontaktovaly ředitele škol ve spádové oblasti a domluvily se na možnostech spolupráce s pedagogy dětí. Společně s pedagogem dítěte, dítětem a jeho

zástupci byl vytvořen individuální vzdělávací plán na 3 – 4 měsíce zaměřený na nutné oblasti podpory problematického předmětu, z nichž nejčastější byly matematika a jazyk český. Protože byl projekt zaměřen na dlouhodobou podporu dítěte, ne jen krátkodobou pomoc, bylo ověřeno již výsledky probíhajícího projektu Romodrom pro vzdělání, že nejvhodnější podporou bude vytváření konsektivních vzdělávacích plánů, vždy nově nastavených dle pokroků dítěte. Další možností spolupráce byla také podpora v dalším vyučovacím předmětu dítěte/žáka. Všechny informace o dítěti, jeho pokrocích a schůzky s rodiči a pedagogy si terénní pedagogický asistent zapisoval do terénního deníku, dále pak do formulářů individuálních vzdělávacích plánů.

Po nastavení individuálního vzdělávacího plánu probíhalo jeho naplňování ve spolupráci se zainteresovanými stranami formou doučování v rodině dítěte či, jako je tomu v několika školách, se kterými spolupracujeme dlouhodobě v projektu Romodrom pro vzdělání (I) které podporují spolupráci, v učebnách školy, v případech dětí, které nemají doma podmínky pro doučování. Doučování probíhalo minimálně 2 hodiny týdně u každého dítěte a snahou projektu bylo začlenění materiálů, které žáci a studenti používají ve školách. V tomto případě záleželo také na možnostech a ochotě spolupráce dané školy, zda materiály poskytla ke kopiím. Zároveň s podporou dítěte byl podporován a motivován i zákonný zástupce dítěte, jeho kontakt se zainteresovanými institucemi, úroveň znalostí vzdělávacího systému České republiky a oblastních možností, schopnost rodiny připravit dítě na běžné školní vyučování, důležitost pravidelnosti docházky apod.

Častou součástí práce TP asistentů bylo i doporučení k návštěvě, zprostředkování kontaktu na příslušného lékaře v případě očních, sluchových vad, apod., které se u dětí vyskytují, či domluva návštěvy pedagogicko-psychologických poraden.

Ke kontrole postupů dítěte a spolupráce s rodiči, školami a dalšími institucemi sloužila projektová dokumentace. Základními dokumenty byla smlouva se zákonnými zástupci, IVP, smlouvy se školami, záznamy rozhovorů, prezenční listiny seminářů, souhlasy zákonných zástupců s účastí na motivačních víkendech, výkazy práce zaměstnanců projektu apod.

Protože bylo součástí projektu vyhodnocení dopadů projektu na cílové skupiny, byly uzavírány trojstranné smlouvy mezi Romodromem, zúčastněnými školami a

zákonnými zástupci dítěte/studenta. Hlavním důvodem bylo umožnit poskytování údajů o prospěchu, chování a případně docházce žáka/ studenta do školského zařízení (o docházce jakožto významném prvku vlivu na prospěch a úspěšnost dítěte v běžném vzdělávacím proudu) tak, aby nebyla porušena stanovení zákona o ochraně osobních údajů (zákon č. 101/2002 Sb.). Informace o docházce, chování a prospěchu dítěte byly terénním pedagogickým asistentem a krajským koordinátorem o. s. Romodrom výhradně využity ku prospěchu dítěte, k naplnění cílů projektu Romodrom pro vzdělání, tedy k doučování, přípravě na vzdělávání, na přijímací řízení na střední školu, ke zlepšení výsledků na 1. stupni ZŠ, k úspěšné adaptaci na odlišný způsob výuky na 2. stupni ZŠ, k přípravě na přechod z praktické základní školy na běžnou základní školu, ke zlepšení nedostatků v jednotlivých předmětech. Informace takto získané byly zpracovávány pouze ke statistickým účelům v o. s. Romodrom v projektu Romodrom pro vzdělání II a k níže uvedeným kazuistikám.

Kontaktovali jsme ČŠI, aby se vyjádřila k naší spolupráci se školami a ČSI vnímá účast a spolupráci škol na projektu velmi kladně - jako projev vstřícné a integrační politiky škol.

Součástí projektu byla spolupráce s místními odbory sociálně-právní ochrany dětí. Romodrom pro vzdělání je dle rozhodnutí č. j. 710624/2010 z 15. 9. 2010 pověřen k výkonu sociálně právní ochrany dětí v rozsahu pomoci rodičům při řešení výchovných nebo jiných problémů souvisejících s péčí o dítě a k poskytování zprostředkování poradenství rodičům při výchově a vzdělávání dítěte a při péči o dítě zdravotně postižené. Prakticky se spolupráce realizuje v rovině kooperace s místními zástupci odboru sociální péče – možnost doučování specifických dětí, zprostředkování spolupráce se zákonnými zástupci dětí apod.

Děťmi/studenty byla vítána i další součást projektu – vrstevnické motivační skupiny o 3 až 10 účastnících, které byly organizovány samotnými terénními pedagogickými asistenty za pomoci koordinátorů pro věkové kohorty dětí. Pro děti do 9 let byly vrstevnické skupiny především bezpečným místem, kde si hrou měly možnost osvojovat sociální dovednosti.

Starší děti (ve věkovém rozdělení 9-12 let, 12-14 let, 15-18 let) se během motivačních vrstevnických skupin setkávaly s tématy multikulturní výchovy, prevence násilí, prevence patologických jevů, zdravý životní styl, klubová činnost kombinující

preventivní aktivity a kvalitní trávení volného času apod. za použití metod rozvíjejících osobnostní a sociální rozvoj. Mezi krátkodobé cíle patřilo seznámení dětí s vrstevnickou skupinou, rozvoj základních sociálních dovedností – funkční gramotnost, komunikační dovednosti, schopnost sebehodnocení, sebereflexe, koordinace a kooperace ve skupině, respektovat členy skupiny, přiměřeně reagovat v zátěžových situacích. Cílem vrstevnických skupin bylo motivovat děti ke vzdělání a pomoci jim získat komunikační, sociální dovednosti zaměřením na pozitivní stránky života a na jejich úspěchy (i v rámci programu). Děti se setkávaly jednou za čtrnáct dní v kontaktních centrech či prostorách poskytnutými školami, zvláště v lokalitách Prostějovska.

4.4 Souhrnné výstupy projektu

V průběhu projektu bylo podpořeno 98 dětí, 58 v Moravskoslezském kraji a 40 v Olomouckém kraji. Hlavní část projektu byla zaměřena na děti první až třetí třídy základní školy (spolupráce byla předpokládána na 45 dětí, v konečném součtu bylo spolupracováno s 63 dětmi navštěvujícími 1. - 3. třídu ZŠ). Z průběžného monitoringu projektu vyplynulo, že v rodinách v projektu spolupracujících dětí v Olomouckém kraji je průměrně 5 dětí (v rozpětí od 3 do 9 dětí na jednu rodinu) a v Moravskoslezském kraji byl 4 děti na rodinu v projektu (v rozpětí 1 až 8 dětí na rodinu). V některých rodinách jsme spolupracovali s více dětmi.

S dětmi a rodiči bylo uzavřeno 130 individuálních vzdělávacích plánů: z toho 28 IVP s 21 dětmi z Olomouckého kraje a 51 IVP s 42 dětmi v Moravskoslezském kraji, které v období projektu navštěvovaly první až třetí třídu základní školy.

Během projektu došlo ke zlepšení, v nejhorším případě ke stagnaci školních výsledků dětí. U dětí v prvních třech třídách ZŠ došlo ke zlepšení známek o 0,5 klasifikačního stupně, u dětí starších bylo dosaženo mírného zlepšení či udržení známek na závěru školního roku. Z analýzy příčin vyplynulo: k markantnějšímu zlepšení prospěchu dětí je potřeba děti dlouhodobě podporovat a motivovat a zároveň motivovat a informovat rodiče, vytvářet systém rutiny docházky do ZŠ jako přínosu pro dítě. U starších dětí pak bylo potřeba zefektivnit dosavadní úroveň dosažených vědomostí a někdy i doplnit základy k (čtení, psaní, počítání) dalšímu studiu.

Součástí evaluace projektu, vyjma hodnocení rozdílů v docházce (během spolupráce na IVP a během předchozího odpovídajícího časového rozmezí) a v dosažených výsledcích dětí v ročním vysvědčení (ve srovnání s pololetními výsledky v předmětech, ve kterých byly děti podpořeny), byly i dotazníky s otevřenými a uzavřenými možnostmi odpovědí jak pro děti, tak pro pedagogy a rodiče dětí.

4.5 Kazuistiky

V následujících kazuistikách jsou popsány způsob práce, nastavení individuálních plánů ve spolupráci s pedagogy a rodiči, práce terénních pedagogických asistentek. Kazuistiky jsou použity se souhlasem organizace o.s. Romodrom. Jako vedoucí projektu jsem byla odpovědná za jejich nastavení (kdy budou data zapisována, jaká data), kontrolu (anamnézy dětí byly vytvářeny terénními pedagogickými asistentkami během práce s dětmi v průběhu projektu) a metodické vedení projektu. Výsledky podpory jsem diskutovala s TPA a krajskými koordinátorkami. Údaje o školních výsledcích jsou převzaty ze školních vysvědčení dětí a údaje o docházce dětí pochází z evidence škol, které děti navštěvují (byly uzavírány trojstranné smlouvy mezi o.s. Romodrom, školou dítěte a zákonnými zástupci dítěte). Z důvodu zachování důvěrnosti osobních údajů nejsou uváděna jména a adresy dětí a jejich zákonných zástupců.

Kazuistika 1

Osobní údaje: dívka, 9 let, Moravskoslezský kraj, 2. třída ZŠ

Kontakt: zákonný zástupce, důvod: školní problémy

Cíl IP: zlepšení JČ – čtení, psaní, matematika- základní početní operace

Rodinná anamnéza:

- úplná rodina, matka i otec vlastní, 2 sourozenci vlastní
- matka: základní vzdělání, mateřská dovolená, otec: základní vzdělání, nezaměstnaný

- prarodiče a příbuzní: prarodiče a někteří příbuzní žijí na Slovensku, rodina navštěvuje své příbuzné pravidelně několikrát do roka při příležitosti svátků, prázdnin či významných událostí v rodině (každá návštěva trvá ca týden)

Osobní anamnéza:

- vztahy v rodině: kladný vztah k matce, otci a sourozencům (starší sestra vzor kvůli prospěchu, stará se o mladšího bratra)
- zdravotní stav: dalekozrakost – negativně ovlivňuje práci ve škole i domácí přípravu, dosud nenosí brýle ke korekci vady, časté problémy se záněty středního ucha a ledvin

Školní anamnéza:

- předškolní vzdělávání klientka absolvovala v posledním roce před nástupem povinné školní docházky, v prvním ročníku ZŠ často chyběla z důvodu nemoci, klientce bylo doporučeno opakování druhého ročníku ZŠ. V době opakovaného nástupu do 2. třídy ZŠ jsme s klientkou začali spolupracovat v projektu.
- Vztah klienta k učivu: klientku baví především matematika. Domácí úkoly vypracovává s otcem či pod dohledem TPA. Během domácí přípravy do školy pracuje pomalu, ale soustředěně. Snaží se o nejlepší výsledek, pokud je motivována. Do procvičování učiva je třeba zahrnout prvky hry a využívat mezipředmětových vztahů.
- Školní prospěch: český jazyk a matematika – prvky zlepšení od 1.11.2010

Český jazyk

- Úroveň čtení se u klientky velmi zlepšila – čtení ji začalo bavit, čte plynule, správně vyslovuje všechny hlásky
- Lépe si vybavuje tvary jednotlivých písmen
- Zlepšil se její grafický projev, pečlivost a úprava při psaní
- Diktát je schopna napsat bez použití tabulky písmen, lépe rozlišuje hranice slov a vět

- Dobře ovládá doplňování i/y po tvrdých a měkkých souhláskách a doplňování párových souhlásek na konci slov

Matematika

- Došlo ke zvýšení hbitosti při pamětném a písemném počítání
 - Zvládá sčítání a odčítání do 100
 - Zlepšila se znalost násobení a dělení
- Vztah klienta k třídní učitelce: klientka je s paní učitelkou spokojená, má ji ráda, paní učitelka se chová ke klientce vstřícně, respektuje její individuální potřeby. Třídní učitelka je spolupráci nakloněna.
 - Spolupráce rodičů se školou: se školou spolupracujíc oba rodiče, ale důležité věci spojené se školní docházkou řeší otec
 - Spolužáci: klientka má mezi spolužáky hodně přátel
 - Spolupráce s jinými zařízeními: PPP, rodičům doporučena návštěva očního lékaře
 - Hodnocení: známky: matematika 5 na začátku spolupráce, 3 na konci spolupráce
Český jazyk 4 na začátku spolupráce, 2 na konci spolupráce
 - Počet zameškaných hodin: před spoluprací – méně než 20, během spolupráce: méně než 20

Kazuistika 2

Osobní údaje: dívka, 8 let, Olomoucký kraj, 1. ročník

Kontakt: jiná organizace, důvod: školní problémy, psychické a osobnostní problémy

Cíl IP: doučování a školní příprava klientky a úspěšné zvládnutí 1. ročníku ZŠ,

specifické oblasti: 1. český jazyk: gramatika, čtení, psaní, obohacení slovní zásoby, 2.

matematika: psaní číslic, práce s čísly, početní operace, 3. prvouka

Rodinná anamnéza:

- úplná rodina, matka i otec vlastní, 7 sourozenců vlastních, 2 nevlastní (nejsou informovány), 2 děti již nežijí ve společné domácnosti
- matka: základní vzdělání, nezaměstnaná, otec: základní vzdělání, nezaměstnaný
- na výchově, vzdělávání a zabezpečování základních potřeb dětí se více podílí matka, otec je autoritou
- v domácnosti se přechodně vyskytují další rodinní příslušníci (bratřenci, sestřenice, tety, strýcové), kteří jsou zde různě dlouho (i dlouhodobě) na návštěvě
- rodina bydlí ve starším rodinném domě 2+1, ve kterém probíhá rekonstrukce, všechny děti bydlí v místnosti v přízemí domu, materiální zázemí rodiny je skromné, topí dřevem, vlastní studna. Snaha rodiny efektivně hospodařit, ale omezené finanční možnosti – dětem chybí pomůcky. Rodina se před nedávnou dobou přistěhovala z Olomouce, žije jen z dávek soc. podpory.

Osobní anamnéza:

- vztahy v rodině: kladný vztah k matce, otec je autoritou, se sourozenci si klientka rozumí, zvláště s jednou sestrou, se kterou navštěvují společně základní školu
- společně navštěvují rodinu na Slovensku
- zdravotní stav: časté angíny, chřipky v průběhu spolupráce

Školní anamnéza:

- předškolní vzdělávání klientka neabsolvovala, klientka nastoupila do ZŠ 1.9.2010, do projektu 1.2.2011
- Vztah klienta k učivu: Klientka má negativní vztah ke škole a učení, baví ji hudební a výtvarná výchova. Není schopná samostatné přípravy do školy ani vypracovávat domácí úkoly. Potřebuje individuální péči a neustálou aktivizaci

ke vzdělávání. Pozitivní přístup byl zaznamenán během spolupráce s TPA při doučování a volnočasových a socializačních aktivitách. Ke klientčině vnitřní motivaci k pravidelné školní přípravě přispívá zlepšení školního prospěchu. Je nutná častá aktivizace klientky a rodičů ke spolupráci se školou, TPA a logopedem.

Klientčin školní prospěch od 1. 2. 2011:

rozpis klíčových předmětů:

○ Český jazyk

- klientka se o předmět nezajímá, učební tempo je pomalejší než u spolužáků a paměť krátkodobá
- velmi nízká úroveň slovní zásoby v českém jazyce
- úroveň čtení klientky se výrazně nezlepšila, klientka ještě nerozlišuje některá písmena abecedy, zaměňuje písmena a slabiky
- špatná úroveň výslovnosti a artikulace, klientka je v péči logopeda
- úprava písma se zatím nezlepšila, klientka neovládá psaní některých písmen a číslic, má neúpravné psací písmo, dává přednost tiskacímu. Při psaní vynechává jednotlivá písmena i celé slabiky případně je nahrazuje jinými (fonetickým zněním) nebo vlastními vymyšlenými grafickými tvary.

○ Matematika

- klientka se o předmět nezajímá, učební tempo je pomalejší než u spolužáků a paměť krátkodobá
- velmi nízká znalost základních matematických pojmů (plus, minus, větší, menší atd.), velmi nízká schopnost rozeznání číslic a základních matematických operací (sčítání, odčítání, porovnávání čísel, atd.), potíže dělá orientace v číslech, číselná řada, práce s počítadlem

○ Prvouka

- klientka se o předmět zajímá, ale učební tempo je pomalejší než u spolužáků a paměť krátkodobá. Velmi nízká úroveň znalosti základních pojmů (nahore, dole, vedle, před, za atd.), neznalost významu slov, velmi nízká úroveň všeobecných znalostí a dovedností. Klientka zná jen částečně barvy a tvary, nezná např. zvířata, postavy z pohádek atd. Nejraději pracuje s pracovními listy, vymalovává

obrázky. Všechny tyto aspekty klientku značně znevýhodňují ve vzdělávacím procesu.

- VV
- klientka nesprávně drží a používá výtvarné potřeby (pastelky, voskovky, štětec a barvy atd.);
- jemná motorika se částečně zlepšila zvláště u výtvarných činností (navlékání korálků, modelování, práce s papírem textilem, se stavebnicí atd.)
- úroveň představivosti a fantazie je na nízké úrovni
 - HV
 - klientka dobře a ráda zpívá (výborná intonace), zpěv doprovází ráda tancem
 - PČ
 - klientka má pozitivní vztah k přírodním materiálům ale není zručná.
 - v rámci naší spolupráce zahrnuji po doučování skupinové tvůrčí aktivity rozvíjející estetické vnímání, představivost, fantazii, manuální zručnost a v neposlední řadě skupinovou spolupráci mezi klientem a jeho sourozenci a vrstevníky.
 - Reagenční pohotovost
 - klientka reaguje na požadavky a pokyny učitele a TPA váhavě, s nedostatkem sebedůvěry, často s nepochopením toho co se po ní chce nebo nereaguje vůbec.
 - klientka nemá problém se zapojovat do skupinových činností. Spolupracuje dobře se svými vrstevníky, starším sourozencem i dospělými (pedagogický sbor, TPA, rodiče), při činnostech je nezbytná asistence další osoby.
 - klientka se obtížně přizpůsobuje novým a neočekávaných situacím.

Klasifikace klientky v pololetí a na konci školního roku:

- český jazyk – neklasifikována, 5
- matematika – 5,5
- prvouka – 5, 5
- pracovní činnosti – 2, 2
- hudební výchova – 2, 2
- výtvarná výchova – 2, 2

- tělesná výchova – 1,1

Vztah klientky k třídní učitelce:

- Klientka má pozitivní vztah k třídní učitelce a respektuje ji. Paní učitelka se chová ke klientce vstřícně a záleží jí na klientčině školním prospěchu, což dokazuje naše pravidelná spolupráce a snaha o zlepšení školního prospěchu klientky.

Vztah klientky ke spolužákům ve třídě:

- Klientka má ve třídě několik kamarádek, je přátelská. Patří mezi oblíbené děti.

Vztah klientky k TPA:

- Mezi TPA a klientkou se podařilo postupně vybudovat pozitivní sociální vazbu založenou na vzájemném respektu a důvěře. Klientka velmi dobře spolupracuje, na společné doučování se těší a podle možností z rodiny je vždy připravena (školní pomůcky a učebnice).

Projevy klientky ve školním prostředí: nesamostatnost, impulzivnost, nezájem, hyperaktivita, nesoustředěnost, pasivita, drzost

- Klientka je střídavě apatická nebo výrazně hyperaktivní, projevuje se výrazně dětsky. Ve vyučování se chová impulzivně, má potíže s kázní, často nerespektuje výzvy učitelky ke ztišení, k práci atd., samovolně mluví, zpívá si, používá vulgární výrazy, pohybuje se po třídě. Pokud je kritizována svými spolužáky, pedagogy nebo sourozenci, potom se uzavře a nekomunikuje. Potřebuje individuální přístup, dostatek pochvaly za úspěch a neustálou podporu a motivaci ke vzdělávání a osobním rozvoji od rodičů, pedagogů, TPA atd. V hodinách je pozornost nízká, díky výrazným nedostatkům v připravenosti na vyučování z domácího prostředí a díky speciálním vzdělávacím potřebám a SPU (nutno diagnostikovat v PPP). Klientka nestačí učebnímu tempu spolužáků. Špatné školní výsledky snižují motivaci k učení a docházce do školy. Vzhledem k základním nedostatkům v připravenosti pro 1. ročník základní školy a k dosaženým školním výsledkům bude klientka 1. ročník opakovat.

Spolupráce školy a rodičů:

- Se školou komunikuje matka klientky a to pouze v případě, když je školou vyzvána (třídní schůzky, konzultační hodiny s učitelem apod.) Matka občas zanedbává povinnost kontrolovat klientce domácí úkoly a nevěnuje se pravidelně domácí školní přípravě s klientkou. Klientka se připravuje do školy v rámci pravidelného doučování s TPA a se starším sourozencem.

Spolupráce s jiným zařízením:

- Spolupráce s jinými zařízeními je nutná. Klientka absolvovala dle doporučení TPA, ke kterému se přidala i škola, diagnostiku v PPP a SPC Olomouc, výsledky vyšetření zatím nejsou rodičům známy. Dle názoru školy a TPA je pro klientku nezbytné IVP. Na základě školních výsledků a speciálních vzdělávacích potřeb klientky byla rodičům doporučena spolupráce s SPC a se školou. Nutná je také spolupráce rodičů s pediatrem a logopedem a dostatečná péče rodičů o dítě a jeho životní potřeby.

Shrnutí

Klientka si za dobu spolupráce s TPA nezlepšila svůj školní prospěch, získala ale nový vztah k učení a zájem o zlepšení školních výsledků v jednotlivých předmětech. Pokroku bylo dosaženo v českém jazyce, matematice i prvouce - prohloubení a upevnění učiva. Klientka si rovněž rozšířila slovní zásobu v českém jazyce a znalost pojmů. Zlepšení je také patrné v oblasti komunikace a sociálních vazeb v kolektivu vrstevníků i směrem k dospělým, klientka je na dobré cestě k rozvoji svých osobních zájmů a dovedností. Klientka bude opakovat 1. ročník ZŠ a nabyté znalosti budeme využívat při další spolupráci.

Pozitivním předpokladem pro zlepšení celkového rozvoje klientky je úspěšnost v oblasti sociální, které klientka dosáhla díky účasti na programech sociálního učení a prevence rizikového chování. Sociální učení jako součást sociálně aktivizačních služeb

dává klientce možnost rozvoje specifických schopností a dovedností, nácviku praktických a sociálních dovedností, které klientce i pomohou lépe se zapojit do kolektivu vrstevníků a majoritní společnosti a zvyšují tak v budoucnu její schopnost komunikace, vzdělávání a úspěšnosti v dospělém samostatném životě. TPA se věnovala sociálnímu učení s klientkou v rámci svojí činnosti mimo hodiny doučování a školní přípravy, a společně se teoreticky i prakticky věnovaly především následujícím tématům - zdraví a osobní hygiena, samoobslužnost, komunikace, sociální vazby, individuální a společenský hodnotový systém, respektování a uplatňování spol. práv a norem, gramotnost, prospěšnost vzdělávání, informovanost, orientace v odlišném sociokulturním prostředí, finanční gramotnost, pracovní návyky.

Klientka se společně s vrstevníky aktivně účastnila také preventivních programů na téma záškoláctví, projevy rizikového chování (šikana, agrese a soc. chování), užívání OL, gambling, kriminalita aj. Tyto programy byly klientce srozumitelné díky hravé formě, kterou jsem pro její věkovou skupinu zvolila.

Předpoklad:

Ve školním roce 2011/2012 bude vzájemná spolupráce mezi TPA a klientkou v rámci pravidelného doučování a konzultací s rodinou a školou i nadále pokračovat a to do té míry, aby byla klientka schopna samostatné, pravidelné a systematické přípravy do školy a byla vnitřně motivována k procesu sebevzdělávání. Součástí této spolupráce jsou také socializační a volnočasové aktivity sloužící jako primární prevence rizikového chování dětí a mládeže.

Kazuistika 3

Osobní údaje: chlapec, 10 let, Olomoucký kraj, 3. třída ZŠ

Kontakt: jiná organizace – podnět ředitelky ZŠ byla kontaktována rodina klienta a klient, důvod: školní problémy

Cíl: úspěšné zvládnutí 3. ročníku ZŠ, český jazyk a anglický jazyk – gramatika, čtení, psaní, obohacení slovní zásoby

Rodinná anamnéza:

- úplná rodina, matka i otec vlastní, 2 sourozenci vlastní

- matka: základní vzdělání, nezaměstnaná, otec: základní vzdělání, nezaměstnaný
- na výchově, vzdělávání a zabezpečování základních potřeb dětí se rodiče podílí stejnou měrou
- v domácnosti se přechodně vyskytují další rodinní příslušníci, kteří jsou zde různě dlouho (i dlouhodobě) na návštěvě
- rodina bydlí ve starším rodinném domě 2+1, ve kterém probíhá rekonstrukce, všechny děti bydlí v místnosti v přízemí domu, materiální zázemí rodiny je skromné, topí dřevem, vlastní studna. Snaha rodiny efektivně hospodařit, ale omezené finanční možnosti – dětem chybí pomůcky. Rodina žije jen z dávek sociální podpory.

Osobní anamnéza:

- zdravotní stav: Od dětství klient trpí vrozenou nemocí – celiakií a musí tedy ve stravování dodržovat bezlepkovou dietu. Tato nemoc je příčinou zdravotního znevýhodnění klienta ve škole i v osobním životě – časovaný stravovací režim, zdravotní oslabení má vliv na školní aktivity.
- vztahy v rodině: velice kladný vztah k matce, otec je autoritou, ke klientovi se projevuje laskavě, se sourozenci si klient rozumí, tráví spolu volný čas, společně navštěvují rodinu na Slovensku (prarodiče a širší rodinu).
- významné události v rodině: otec klienta přišel před několika lety o zaměstnání, životní standard rodiny se výrazně snížil, což ovlivnilo rodinné klima a standard rodiny.
- Předškolní institucionální vzdělávání u klienta neproběhlo. Základní dovednosti potřebné k úspěšnému zápisu do 1. ročníku ZŠ získal v rodinném prostředí.
- Zahájení povinné školní docházky: 1. 9. 2008

Vztah klienta k učivu:

- Klient má pozitivní vztah ke škole a učení, baví ho zejména čtení, prvouka, hudební a výtvarná výchova. Je schopný samostatně vypracovávat domácí úkoly. Pozitivní přístup jsem zaznamenala během vzájemné spolupráce při

doučování a volnočasových a socializačních aktivitách. Ke klientově vnitřní motivaci k pravidelné školní přípravě přispívá zlepšení školního prospěchu.

Klientův školní prospěch od 1. 2. 2011:

rozpis klíčových předmětů:

- Český jazyk
- úroveň čtení klienta se výrazně zlepšila
- dobrá úroveň výslovnosti a artikulace
- úprava písma se nezlepšila, klient má neúpravné psací písmo, dává přednost tiskacímu
- v gramatice přetrvávají potíže s psaním i/í, y/ý, s/z atd., velkých písmen, interpunkcí, diakritikou
- Anglický jazyk
- nízká úroveň slovní zásoby, problematický ústní i písemný projev
- Matematika
- klient učinil výrazný pokrok v základních matematických operacích (sčítání, odčítání, násobilka, dělení atd.), potíže mu činí geometrie, rýsování
- Prvouka
- klient se o předmět zajímá, je zvědavý a aktivní při získávání nových znalostí
- VV
- klient správně drží a používá výtvarné potřeby (pastelky, voskovky, štětec a barvy atd.);
- jemná motorika se velmi zlepšila zvláště u kreslení (jemné linky)
- úroveň představivosti a fantazie je na dobré úrovni
- HV
- klient dobře a rád zpívá (výborná intonace)
- PČ
- klient má pozitivní vztah k přírodním materiálům a umí s nimi pracovat (dobrá zručnost),
- v rámci naší spolupráce zahrnuji po doučování skupinové tvůrčí aktivity rozvíjející estetické vnímání, představivost, fantazii, manuální zručnost a

v neposlední řadě skupinovou spoluprací mezi klientem a jeho sourozenci a vrstevníky.

- Reagenční pohotovost
- klient reaguje na požadavky a pokyny učitele a TPA aktivně, je učenlivý a zvědavý
- klient nemá problém se zapojovat do skupinových činností. Spolupracuje dobře se svými vrstevníky, starším sourozencem i dospělými (pedagogický sbor, TPA, rodiče)
- klient se dobře přizpůsobuje novým a neočekávaným situacím

Klasifikace klienta v pololetí a na konci školního roku:

- český jazyk – 2,2
- matematika – 2, 2
- anglický jazyk – 2,2
- prvouka – 3, 3
- pracovní činnosti -1,1
- hudební výchova – 1,1
- výtvarná výchova – 1,1
- tělesná výchova – 2,2

Vztah klienta k třídní učitelce:

- Klient má pozitivní vztah k třídní učitelce a respektuje ji. Paní učitelka se chová ke klientovi vstřícně a záleží jí na jeho školním prospěchu, což dokazuje naše pravidelná spolupráce a snaha o zlepšení školního prospěchu klienta.

Vztah klienta ke spolužákům ve třídě:

- Klient má ve třídě několik kamarádů, jinak je rezervovaný. Klient patří mezi oblíbené děti pro svou klidnou, kamarádskou povahu.

Vztah klienta k TPA:

- Mezi TPA a klientem se podařilo postupně vybudovat pozitivní sociální vazbu založenou na vzájemném respektu a důvěře. Klient velmi dobře spolupracuje, na společné doučování se těší a podle možností z rodiny je vždy připraven (problémy jsou se školními pomůckami a učebnicemi).

Projevy klienta ve školním prostředí:

Nesoustředěnost

- Klient je klidné povahy, nekonfliktní. V kolektivu se projevuje adekvátně, v některých situacích inklinuje k soutěživosti a vyniknutí vlastní osoby. Je kamarádský, sociálně silně vázaný na svoji starší sestru, která navštěvuje 4. ročník stejné ZŠ. Veškerý volný čas o přestávkách tráví společně. Klient mívá výkyvy nálad, potřebuje individuální přístup, dostatek pochvaly za úspěch a neustálou podporu a motivaci ke vzdělávání a osobnímu rozvoji od rodičů, pedagogů, TPA atd. Vlivem zdravotního znevýhodnění (celiakie) je klient často unavený, ospalý, pozornost v hodinách má výkyvy. Školní výsledky jsou dobré, neúspěchy ale snižují motivaci k učení a docházce do školy.

Spolupráce školy a rodičů:

- Se školou komunikuje matka klienta a to v případě, když je školou vyzvána (třídní schůzky, konzultační hodiny s učitelem apod.) a při omlouvání absencí atd. Matka občas zanedbává povinnost kontrolovat klientovi domácí úkoly a nevěnuje se pravidelně domácí školní přípravě s klientem. Klient se připravuje do školy v rámci pravidelného doučování se mnou a se starším sourozencem.

Volný čas klienta:

Zájmy:

- Četba, internet, tanec, zpěv, malování. Klient nenavštěvuje žádný zájmový kroužek.

Kamarádké a sourozenecké vztahy:

- Klient navštěvuje 3. ročník, ve třídě má několik kamarádů. Nejlepší kamarádkou je jeho starší sestra, se kterou tráví většinu svého volného času doma. Rádi si společně kreslí, zpívají, tančí, sledují televizi a věnují se dalším dětským hrám.

Spolupráce s jiným zařízením:

- Spolupráce s jinými zařízeními není zatím nutná kromě spolupráce rodičů s pediatrem vzhledem ke zdravotnímu znevýhodnění klienta.

Shrnutí

Klient si za dobu spolupráce s TPA částečně zlepšil svůj školní prospěch – především v prvouce, získal nový vztah k učení a zájem o zlepšení školních výsledků v jednotlivých předmětech. Pokroku jsme dosáhli ve všech vyučovacích předmětech, v matematice, prvouce a anglickém jazyce došlo k prohloubení a upevnění učiva. Klient si rovněž rozšířil slovní zásobu v českém jazyce, získal nové čtecí dovednosti a zájem o český jazyk a literaturu. Výrazné zlepšení je také patrné v oblasti komunikace a sociálních vazeb v kolektivu vrstevníků i směrem k dospělým, klient je na dobré cestě k rozvoji svých osobních zájmů a dovedností.

Výrazné zlepšení při naší spolupráci klient dosáhl v oblasti sociální díky účasti na programech sociálního učení a prevence rizikového chování. Sociální učení jako součást sociálně aktivizačních služeb dává klientovi možnost rozvoje specifických schopností a dovedností, nácviku praktických a sociálních dovedností, které klientovi pomohou lépe se zapojit do kolektivu vrstevníků a majoritní společnosti a zvyšují tak v budoucnu jeho schopnost komunikace, vzdělávání a úspěšnosti v dospělém samostatném životě. Klient se společně s vrstevníky aktivně účastnil také preventivních programů. Tyto programy byly klientovi srozumitelné díky hravé formě, která byla pro jeho věkovou skupinu zvolena.

Úspěšná spolupráce s klientem a jeho rodinou bude i nadále pokračovat a to do té míry, aby byl klient schopen samostatné, pravidelné a systematické přípravy do školy a byl vnitřně motivován k procesu sebevzdělávání. Součástí této spolupráce jsou také

socializační a volnočasové aktivity sloužící jako primární prevence rizikového chování dětí a mládeže.

Kazuistika 4

Osobní údaje: dívka, 10 let, Moravskoslezský kraj, 3. třída ZŠ

Kontakt: matka klientky, důvod: školní problémy

Cíl: úspěšné zvládnutí 3. ročníku ZŠ, zlepšení prospěchu ve škole

Rodinná anamnéza:

- v péči matky (matka rozvedená, otec ve výkonu trestu odnětí svobody), 2 sourozenci (8 a 6 let)
- matka: základní vzdělání, nezaměstnaná
- na výchově, vzdělávání a zabezpečování základních potřeb v domácnosti se podílí především matka a také babička klientky, přechodně se vyskytují další rodinní příslušníci (babička, dědeček)
- Rodina bydlí v cihlovém domě v bytě 1+1. Materiální zázemí rodiny je velmi skromné. V rodině se topí dřevem. Voda je v bytě zavedena. Rodina dle názoru TPA neumí příliš hospodařit s financemi. Tato omezení se projevují nejvíce u dětí, kterým často chybí školní pomůcky a nosí stále stejné oblečení

Osobní anamnéza:

- zdravotní stav: klientka neprodělala žádné závažné úrazy, ani onemocnění
- vztahy v rodině: velice kladný vztah k matce, se sourozenci si klientka rozumí, tráví spolu volný čas, společně navštěvují rodinu na Slovensku (prarodiče a širší rodinu).

- významné události v rodině: otec klientky je ve vězení za spáchání vážného trestného činu, což ovlivnilo celou rodinu, otec klientky nežije s rodinou 6 let (od odsouzení), s otcem se rodina nestýká
- Předškolní institucionální vzdělávání u klientky neproběhlo. Základní dovednosti potřebné k úspěšnému zápisu do 1. ročníku ZŠ získala v rodinném prostředí.
- Zahájení povinné školní docházky: **1. 9. 2008**

Školní anamnéza

Vztah klientky k učivu:

- Klientka má pozitivní vztah ke škole a učení, baví ji zejména matematika, čtení a výtvarná výchova. Klientka je ráda, když se jí někdo individuálně věnuje. Ke klientově vnitřní motivaci k pravidelné školní přípravě přispívá zlepšení školního prospěchu

Školní prospěch:

Klientův školní prospěch od 1. 11. 2010:

rozpis klíčových předmětů:

- Český jazyk
- Klientka má problém logicky rozpoznat příbuzná slova od slov vyjmenovaných a tak často zaměňuje tvrdé a měkké i.
- dobrá úroveň výslovnosti a artikulace;
- klientka má úhledné písmo a pečlivou úpravu psaní;
 - Matematika
- Učivo z matematiky zvládá velmi dobře, nemá problémy při základních početních operacích.
 - Prvouka

Klientka z počátku spolupráce nebyla schopna se v látce zorientovat, teď se díky vzájemné spolupráci naučila vyjmout z textu nejdůležitější body a podle nich se učit.

- Anglický jazyk
- Anglický jazyk zvládá dle požadavků pí. učitelky, tento předmět se s dítětem nedoučuje.
- Reagenční pohotovost
- klientka adekvátně reaguje na požadavky a pokyny učitele a TPA;
- klientka nemá problém se zapojovat do skupinových činností, spolupracuje dobře se svými vrstevníky, mladšími sourozenci i dospělými (pedagogický sbor, TPA, rodiče);

Klasifikace klientky v pololetí a na konci školního roku:

- český jazyk – 2, 2
- matematika – 2, 2
- prvouka – 4, 2
- anglický jazyk – 2, 2
- hudební výchova – 1, 1
- pracovní činnosti – 1, 1
- výtvarná výchova – 1, 1
- tělesná výchova – 1, 1

Vztah klienta k třídní učitelce:

- Klientka respektuje a uznává svoji třídní učitelku, má ji velmi ráda. Paní učitelka se chová ke klientce vstřícně a záleží jí na jejím školním prospěchu.

Vztah klienta ke spolužákům ve třídě:

- Klientka má ve třídě několik kamarádek, které má velmi ráda. V třídním kolektivu nemá problémy.

Vztah klienta k TPA:

- Mezi TPA a klientkou je vybudována pozitivní sociální vazba, která je založena na vzájemném respektu a důvěře. Klientka velice dobře spolupracuje, na společné doučování se těší.

Projevy klienta ve školním prostředí:

Plačtivost

Klientka je velice citlivá. Špatně reaguje na kritiku dospělých i vrstevníků.

Spolupráce školy a rodičů:

- se školou komunikuje matka klientky a to jenom v případě, když je školou vyzvána (třídní schůzky, konzultační hodiny s učitelem apod.). Matka občas zanedbává povinnost kontrolovat klientčiny domácí úkoly a nevěnuje se pravidelné domácí školní přípravě s klientkou. Klientka se připravuje do školy v rámci pravidelného doučování s TPA, nebo sama.

Volný čas klienta:

Zájmy:

- zpěv, malování. Klientka nenavštěvuje žádný zájmový kroužek.

Kamarádské vztahy

- klientka navštěvuje 3. třídu. Velmi si rozumí se stejně starými dětmi, které žijí ve stejné lokalitě. Spolu s kamarády a dalšími sourozenci tráví většinu svého volného času venku před domem.

Spolupráce s jiným zařízením:

- Spolupráce s jinými zařízeními není nutná.

Shrnutí

Klientka za dobu spolupráce s TPA nabyla značné dovednosti v oblasti matematiky a českého jazyka. Výrazně zlepšila svůj školní prospěch v předmětu Prvouka (ze 4 na 2). Na konci školního roku prospěla s vyznamenáním.

Úspěšná spolupráce s klientem a jeho rodinou bude i nadále pokračovat. Součástí této spolupráce jsou také socializační a volnočasové aktivity sloužící jako primární prevence sociálně-patologických jevů.

Kazuistika 5

Osobní údaje: dívka, 9 let, Moravskoslezský kraj, 3. třída ZŠ

Kontakt: jiná organizace – terénní pracovník o.s. Romodrom, důvod: školní problémy

Cíl: úspěšné zvládnutí 3. ročníku ZŠ, matematika a český jazyk – mluvnice, čtení, obohacení slovní zásoby, matematika – základní početní operace

Rodinná anamnéza:

- úplná rodina, matka nevlastní, otec vlastní, vlastní matka klientky je sestra nevlastní matky klientky, 3 další sourozenci – 1 v pěstounské péči (8let), 2 osvojené (3 a 1 rok)
- matka: základní vzdělání, rodičovská dovolená, otec: základní vzdělání, zaměstnaný
- klientka tráví často svůj čas u babičky, která bydlí 2 minuty od bydliště klientky. Dále bývá klientka často u své tety (sestry matky), která má v pěstounské péči vlastního bratra klientky.
- rodina bydlí v cihlovém domě v bytě 3+1. Klientka s tříletým bratrem mají svůj pokoj. Nejmladší z dětí obývá společně s rodiči ložnici. Zázemí rodiny je dobré, mají standardně vybavený obývací pokoj (TV, nábytek, pohovka, křesla), kuchyň i ostatní pokoje. Do bytu je zavedeno ústřední topení.

Osobní anamnéza:

- vzhledem k rodinným okolnostem (klientka je v pěstounské péči) není možné se vyjádřit k prenatálnímu, perinatálnímu a postnatálnímu vývoji klienta.
- zdravotní stav: Klientka neprodělala žádné závažné choroby ani úrazy. Má však občas bolesti v koleni, kdy musí nosit ortézu

- vztahy v rodině: klientka má ráda svoji nevlastní matku, považuje za vlastní, i když ví, že není její biologická matka a oslovuje ji „maminko“. Matka měla ke klientce vždy vřelý vztah, ten však v poslední době polevil, neboť na klientku již nemá tolik času, co dříve (po adopci dalších dětí), klientka má svého nevlastního otce velmi ráda, často si spolu povídají a vždy se moc těší, až přijde otec z práce. vztah klientky k sourozencům: klientka má své nevlastní sourozence velice ráda, pomáhá matce při péči o ně. Nejvíce si rozumí a nejvíce času tráví s vlastním bratrem, který je jen o rok mladší a žije u své a klientčiny tety.

Významné události v rodině:

- přechod klientky do pěstounské péče tety, z toho důvodu, že se její biologická matka nebyla schopna o klientku postarat a zajistit ji řádnou výchovu.

Školní anamnéza

- Řádné předškolní institucionální vzdělávání u klienta neproběhlo (klientka byla v mateřské škole celkem pouze 5 dní). Základní dovednosti potřebné k úspěšnému zápisu do 1. ročníku ZŠ získal v rodinném prostředí.
- Zahájení povinné školní docházky: **1.9. 2008**

Vztah klienta k učivu:

- Klientka má pozitivní vztah ke škole a učení, baví ji počítání, čtení, tělesná výchova a zejména dozvídat se nové informace v prvouce. Je schopná samostatně vypracovávat domácí úkoly. Ke klientčině vnitřní motivaci k pravidelné školní přípravě přispívá zlepšení školního prospěchu a radost rodičů.

Školní prospěch:

Klientův školní prospěch od 1. 11. 2011:

rozpis klíčových předmětů:

- Český jazyk
- dobrá úroveň výslovnosti a artikulace;
- klientka nemá úhledné písmo a pečlivou úpravu psaní;
- klientka se dobře orientuje v mluvnických kategoriích
 - Matematika
 - klientka je v matematice dle mého názoru velmi dobrá, myslím, že svým logickým myšlením vyčnívá nad ostatními dětmi jejího věku. Základní početní operace ovládá velmi dobře.
 - Prvouka
 - klientka má pozitivní vztah k předmětu prvouka, zajímají ji informace týkající se biologie člověka. Je ráda, když se dozví něco nového a nedělá ji problém si nové informace zapamatovat a znovu si je vybavit.
 - Reagenční pohotovost
 - klientka adekvátně reaguje na požadavky a pokyny učitele a TPA;
 - klientka nemá problém se zapojovat do skupinových činností, spolupracuje dobře se svými vrstevníky, mladšími sourozenci i dospělými (pedagogický sbor, TPA, rodiče);
 - klientka je schopna přizpůsobovat se novým a neočekávaným situacím.

Klasifikace klientky v pololetí a na konci školního roku:

- český jazyk – 3, 2
- matematika – 3, 2
- prvouka – 3, 2
- hudební výchova – 1, 1
- výtvarná výchova – 1, 1
- pracovní činnosti – 1, 2
- tělesná výchova – 1, 1
- anglický jazyk – 2, 2

Vztah klienta k třídní učitelce:

- klientka má velice pozitivní vztah k třídní učitelce a respektuje ji. Paní učitelka se chová ke klientce vstřícně a záleží jí na klientčině školním prospěchu, což dokazuje naše pravidelná spolupráce a zlepšení školního prospěchu.

Vztah klienta ke spolužákům ve třídě:

- klientka má ve třídě 2 velmi dobré kamarádky, se kterými si rozumí. Dle pozorování TPA se ostatní děti s klientkou moc nechtějí bavit, protože si velmi často vymýšlí a přikresluje realitu.

Vztah klienta k TPA:

- Mezi TPA a klientkou se podařilo vybudovat pozitivní sociální vazbu založenou na vzájemném respektu a důvěře. Klientka velmi ráda a dobře spolupracuje, na společné doučování s TPA se těší.

Projevy klienta ve školním prostředí:

- Impulzivnost, nesoustředěnost

Spolupráce školy a rodičů:

- se školou komunikuje nevlastní matka klientky a to pouze v případě, když je školou vyzvána (třídní schůzky, konzultační hodiny s učitelem apod.). Matka občas zanedbává povinnost kontrolovat klientce domácí úkoly.

Volný čas klienta:

Zájmy:

- malování, sportování, zpěv. Klientka nenavštěvuje žádný zájmový kroužek.
- kamarádské vztahy: se svými kamarády tráví většinu svého volného času na hřišti, v parku nebo doma.

Spolupráce s jiným zařízením:

- spolupráce s jinými zařízeními není nutná.

Shrnutí

Klientka si za dobu spolupráce s TPA zlepšila svůj školní prospěch v předmětu – český jazyk, matematika, prvouka. Rovněž se výrazně snížila její absence ve škole.

Úspěšná spolupráce s klientkou a její rodinou bude i nadále pokračovat. Součástí této spolupráce jsou také socializační a volnočasové aktivity sloužící jako primární prevence sociálně-patologických jevů.

ZÁVĚR

V první kapitole mé diplomové jsem se zabývala historickými vlivy na integraci Romů do většinové společnosti v České republice, přesunem a příchodem Romů ze Slovenska po 2. Světové válce, jejich násilnou asimilací, různorodostí etnických skupin Romů, nepříznivým polistopadovým vývojem na zaměstnanost Romů z důvodu poklesu poptávky pracovního trhu po nekvalifikované manuální práci a rodinnými základy romských rodin, které vytvářejí odlišné sociokulturní prostředí ve vývoji romských dětí, zvláště dětí z vyloučených lokalit a ovlivňují připravenost dítěte na vstup, úspěšné absolvování základní a střední školy. Dále byly diskutovány, jako součást první kapitoly, příčiny neúspěchu romských dětí v běžném vzdělávacím systému – jejich neúčast na preprimárním vzdělávání v mateřských školách či přípravných třídách, odklady nástupu do prvního ročníku ZŠ, problémy s úrovní znalosti vyučovacího jazyka, diagnostická měření připravenosti dítěte na nástup do základní školy a zdravotní problémy romských dětí.

V druhé kapitole mé práce jsem popsala systémy, které se podílejí na podpoře integrace romských dětí do vzdělávacího systému ČR – kroky Rady vlády pro záležitosti romské menšiny, Koncepce rané péče z roku 2008, kroky MŠMT ČR, legislativní změny (vyhlášky 72 a 73/2005 Sb.), analýzy příčin segregace a používaných diagnostických nástrojů. Součástí druhé kapitoly byl popis situace romských dětí na základních školách, vysoká míra odchodů ze středních škol a velmi nízká účast Romů na univerzitním vzdělávání v systému vzdělávání v ČR, jejich účast na vzdělávání v přípravných třídách, vliv na dítě při zařazení do praktických škol, zvyšující se tendence odkládat nástup na základní školu, vysoká míra fluktuace romských dětí, nutná podpora asistentem pedagoga. V posledních částech druhé kapitoly jsem se zabývala motivačními faktory – poradenstvím k volbě povolání, záškoláctvím a úrovní spolupráce institucí OSPOD a Policie České republiky, prevencí záškoláctví na školách,

vlivem pedagogicko-psychologických poraden a speciálních pedagogických center a pediatriů, České školní inspekce a neziskových organizací působících v oblasti inkluzivního vzdělávání a desegregace.

Ve třetí kapitole mé diplomové práce jsem uvedla přístupy a metody pro práci s romskými dětmi a jejich rodinami za pomoci aktivizujících metod použitých i při zmírňování jazykového znevýhodnění romských dětí. Součástí třetí kapitoly je přehled příkladů dobré praxe aktivizujících inkluzivních přístupů romských dětí do předškolní výchovy, základních a středních škol. Zkušenosti škol a neziskových organizací (a dalších organizací) vytvářejí síť nápadů a ověřených postupů využitelných při práci s dětmi a rodinami dětí, v některých případech i se zapojením dalších aktérů – komunity, dalších škol a institucí, zaměstnavatelů atd.

Čtvrtá kapitola mé práce je shrnutím pilotního projektu Romodrom pro vzdělání financovaného z Roma Education Fund, který jsem realizovala jako vedoucí projektu v rámci svého zaměstnání v neziskové společnosti o. s. Romodrom od 1. 11. 2010 do 31. 7. 2011. Projekt byl zaměřen na podporu romských žáků základních škol pocházejících zvláště z vyloučených lokalit Prostějovska a Moravskoslezského kraje formou pravidelného doučování s terénními pedagogickými asistentkami ve spolupráci s rodinami dětí, pedagogy a dalšími institucemi systému vzdělávání v ČR. Součástí projektu byly i motivační aktivity s dětmi (vrstevnické skupiny, motivační víkend, semináře s úspěšnými romskými lidmi, výlety, návštěvy budoucích zaměstnání apod.). Kapitola byla doplněna o kazuistiky několika dětí účastnících se projektu.

Jestliže je cílem České republiky proklamovaná rovnost v přístupu ke vzdělání, pak sociálně, či sociokulturně znevýhodněné děti, často Romové, potřebují podporu a to účinnou podporu, včetně motivační práce rodinami, za ověřených postupů, pilotních projektů, které byly realizovány na lokální úrovni. Je potřeba komplexní podpory rodin, které žijí ve starostech o holou existenci a nemají potřebné kompetence na podporu dětí ve vzdělávacím procesu. Ke zlepšení úrovně vzdělání romských dětí, potažmo dospělých je potřeba motivovat nejen tyto rodiny, ale systematicky připravovat společnost na úspěch Romů, zapojovat majoritu do problematiky a odbourávat předsudky, které etnikum generalizují a omezují šance etnika na úspěch.

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Analýza diagnostických nástrojů užívaných ve školských poradenských zařízeních.
Praha : IPPP ČR, 2010. 74 s. ISSN 1214-7230.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele.* Vydání druhé. Praha : Portál, s.r.o., 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

BALBÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika.* Vydání I. Ústí nad Labem : SWL- ofsetová tiskárna, 2010. 148 s. ISBN 80-902461-3-3.

FISCHER, Slavomil; ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika : Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Vydání I. Praha : Nakladatelství TRITON, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJEK, B; HOFBAUER, B; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času.* Vydání první. Praha : Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

KAŠPAROVÁ, Vendula. *Monitoring RVP.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. Str. 35-36.

KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik.* Praha : ČR-GRADA Publishing, a.s., 2011. 159 s. ISBN 978-80-247-2941-1.

KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Vydání první, dotisk. Brno : Barrister & Principal, 2010. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KRAUS, Josef, ET AL.: *Dětská mozková obrna.* 1.vyd., Praha, Grada Publishing, 2005. 344s. ISBN 80-247-1018-8.

MAŇÁK, J; ŠVEC, V. *Výukové metody.* 1. vydání. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MOŠNA, F; RÁDL, Z. *Problémové vyučování a učení v odborném školství.* 1. vydání. Praha : PedF UK Praha, RB-PRESS, 1996. 96 s. ISBN 80-902166-0-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie.* Vydání 1., dotisk 2004. Praha : Academia, 2004. 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes.* 5. doplněné vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání.* Vydání I. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

VÁGNEROVÁ, Marie.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál, s.r.o. 2004. ISBN 80-7178-214-9.

ZAPLETALOVÁ, J., a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*, IPPP ČR, Praha 2006, 107 stran, ISBN 80-86856-29-1.

ZVOLSKÝ, Petr, a kolektiv. *Speciální psychiatrie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2001. 206 s. ISBN 80-7184-203-6.

Internetové zdroje a odkazy:

Agentura pro sociální začleňování v romských lokalitách [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Dostupné z WWW: <<http://www.socialni-zaclenovani.cz/o-agenture>>.

CPIV [online]. c2011 [cit. 2011-09-29]. O projektu. Dostupné z WWW: <<http://www.cpiv.cz/>>.

VCIZP [online]. C2011 [cit. 2011-07-05]. *Analýzy diagnostických nástrojů využívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákům a žákyním*. Dostupné z WWW: <http://www.vcizp.cz/doc/Anal_diag_nastroje_VCIZP_2009.pdf>.

Česká školní inspekce [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Tematické šetření – Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Zprava-z-kontrolni-cinnosti-v-byvalych-zvlastnich>>.

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání : školský zákon. In *Sbírka zákonů*. 24.09.2004 , 190/2004 , s. 10262. Dostupný také z WWW: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm>.

Férová škola [online]. c2009 [cit. 2011-10-01]. Otevírání školy všem dětem. O.s. AISIS. Praha. 2008. Dostupné z WWW: <<http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluze.pdf>>.

FSS MUNI: Sborník abstraktů [online]. c2012 [cit. 2012-19-02]. Psychologická diagnostika u dětí a dospívajících : Výzkum, prevence a školní poradenství. Dostupné z WWW: <http://fss.muni.cz/~jmares/doc/Konference_PD2011_sbornik_abstraktu.pdf>.

IPPP: Diagnostika [online]. c2012 [cit. 2012-19-02]. Analýza výsledků šetření v PPP. Dostupné z WWW: <http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=311&Itemid=323>.

Liga lidských práv [online]. c2007 [cit. 2011-07-05]. Základní vzdělávání romských dětí. Dostupné z WWW: < http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf >.

Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. 2002, Č.j.: 10 194/2002-14, [cit. 2011-03-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/2002-3>>.

MPSV [online]. c2005 [cit. 2011-09-26]. Pracovat se vyplatí. Dostupné z WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/1732>>.

MŠMT [online]. C2011 [cit. 2011-07-05]. Jaké jsou vzdělanostní šance dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí?. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?highlightWords=GAC>>.

MŠMT [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=73%2F2005>>.

MŠMT [online]. c2006 [cit. 2011-07-06]. Druhá zpráva vlády ČR k výkonu rozsudku Evropského soudu pro lidská práva - informace o výsledcích šetření a o prvních učiněných závěrech. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/druha-zprava-vlady-ceske-republiky-o-obecných-opatřeních-k>>.

MŠMT [online]. C2006 [cit. 2011-09-28]. Akční plán realizace koncepce rané péče. Dostupné z WWW: < <http://www.msmt.cz/socialni-programy/akcni-plan-realizace-koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-socialne> >.

Portal.justice.cz [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Rozsudek velkého senátu Soudu ze dne 13. listopadu 2007 ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice. Dostupné z WWW:

<<http://portal.justice.cz/justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=390&d=201083>>.

MPSV : Národní koncepce rodinné politiky [online]. c2011 [cit. 2011-07-05]. Rodina. Dostupné z WWW: <<http://www.mpsv.cz/cs/4>>.

Střep. [online]. c2007 [cit. 2011-09-29]. Dostupné z WWW: <http://www.strep.cz/socialni_sluzby.php>.

Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. c2011 [cit. 2011-09-28]. Tiskové zprávy za rok 2011. Začátek školního roku 2011/2012. Dostupné z WWW: < <http://www.uiv.cz/clanek/110/2088> >.

ÚIV: Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. c2010 [cit. 2011-07-06]. Školský systém České republiky. Dostupné z WWW:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.

Vláda české republiky [online]. c2010 [cit. 2011-09-28]. Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2009. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2009-73886/>>.

SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

Zahraniční literatura

MÜLLER, Stephan; ZSIGO, Ferenc. *Decade Watch : Results of 2009 Survey*. Budapest : Createch Ltd., 2010. 183 s. Open Society Institute.

Education of Roma children in Europe: Texts and activities of the Council of Europe concerning education [online]. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2006 [cit. 2012-01-22]. ISBN -13: 978-92-871-5978-6. Dostupné z: <http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/TextsActivitiesISBN_EN.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: GRAF - VLIV MATEŘSKÉ ŠKOLY NA PRAVDĚPODOBNOST PŘEŽITÍ DĚTÍ V PŮVODNÍ TŘÍDĚ NA ŠKOLE HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

OBRÁZEK 2: TABULKA - PŘEHLED POČTU ŽÁKŮ VZDĚLÁVANÝCH VE SLEDOVANÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROUDECH

OBRÁZEK 3: STRUKTURA ODCHODŮ ZE ZŠ SMĚREM K SŠ PODLE PODÍLU ROMSKÝCH DĚTÍ NA ŠKOLE

OBRÁZEK 4: GRAF - STRUKTURA ODCHODŮ ZE ZŠ SMĚREM K SŠ PODLE PODÍLU ROMSKÝCH DĚTÍ NA ŠKOLE

OBRÁZEK 5: TABULKA – REKONSTRUKČNÍ A ANALYTICKÉ AKTIVITY

Seznam tabulek

Seznam grafů

SEZNAM PŘÍLOH

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Petra Zahradníková

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Vzdělání, výchova a péče, cesta k integraci romského etnika

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh:⁷⁰ 103

Celkový počet stran příloh:⁷¹ 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 17

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 20

Vedoucí práce: Doc PhDr. Jaroslav Kot'a
