

**Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta pedagogická**

Diplomová práce

**PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ZE
SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO
PROSTŘEDÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V PLZNI**

Alena Hánová

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 20. březen 2012

Alena Hánová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce

Doc. PaedDr. Marii Kocurové, Ph.D. za cenné rady při zpracování této práce.

Obsah

ÚVOD	6
1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE	7
2 SPECIFIKA ŽÁKA ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ.....	10
2.1 Vliv prostředí na jedince	10
2.2 Národnostní menšiny	10
2.2.1 Slovenská národnostní menšina	12
2.2.2 Ukrajinská národnostní menšina	12
2.2.3 Polská národnostní menšina	12
2.2.4 Ruská národnostní menšina.....	13
2.2.5 Vietnamská národnostní menšina.....	13
2.2.6 Romská národnostní menšina.....	14
3 PŘÍČINY ODLIŠNOSTÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ Z HLEDISKA VLIVŮ SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	17
3.1 Školní úspěšnost v souvislosti s rodinnou výchovou	18
3.2 Důvody odlišného vývoje osobnosti romského žáka	19
4 STRATEGIE MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY PRO ZLEPŠENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ.	20
4.1 Projekt včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání.....	20
4.2 Mateřská škola	21
4.3 Přípravné ročníky	21
4.4 Asistent pedagoga	21
4.5 Projekt Férová škola.....	22
4.6 Komunitní školy	23
5 ŽÁK ZE SOCIOKULTURNĚ ZNEVÝHODŇUJÍCÍHO PROSTŘEDÍ VE VÝUCE ZÁKLADNÍ ŠKOLY	23
5.1 Mladší školní věk z hlediska vývojové psychologie.....	23
6 PRÁCE PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝCH PORADEN, KRITÉRIA UMÍSTĚNÍ DĚTÍ DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ZÁKLADNÍCH ŠKOL PRAKTICKÝCH.....	25

6.1	Postup poradenských zařízení při práci s dítětem z menšinové společnosti	25
6.2	KÁPEZET (KOMPLETNÍ ZAJIŠTĚNÍ PRIMÁRNĚ PREVENTIVNÍCH AKTIVIT NA MŠ, ZŠ, SŠ).....	26
7	PROGRAMY NA PODPORU VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ZE SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ V PLZNI.....	27
7.1	Programy a služby společnosti Tady a Ted' o.p.s.	27
7.2	Občanské sdružení Ponton.....	30
7.3	Člověk v tísni	31
7.4	Selesiánské středisko mládeže.....	33
7.5	Diakonie	33
7.6	Totem	33
7.7	Naděje	34
8	EMPIRICKÁ ČÁST	35
8.1	Dotazníkové šetření.....	36
8.2	Výsledky průzkumu realizovaného na základních školách.....	37
8.3	Vyhodnocení dotazníků vyplněných učiteli ze základní školy praktické.	43
8.4	Případová studie	46
8.5	Rozhovor.....	48
	ZÁVĚR	52
	RESUMÉ	54
	POUŽITÁ LITERATURA:.....	55
	PŘÍLOHY	58

ÚVOD

Vzdělání je stále důležitější hodnotou, která jedinci umožňuje osobnostní růst, lepší možnosti uplatnění na trhu práce a následně i lepší životní podmínky. Ovšem již při nástupu na základní školu jsou od dítěte vyžadovány jisté znalosti či dovednosti, které by mělo dítě získat v rodině či v předškolní výchově. Tyto požadavky vycházejí ze zkušeností většinové populace a jsou brány za jistý standard vývoje dítěte. V případě nedosažení těchto standardů je velké riziko školního neúspěchu, hrozí přeřazení dítěte do speciálního vzdělávání.

Při nenaplnění těchto standardů nemusí jít vždy o fyziologicky dané znevýhodnění, ale konkrétní nedostatky mohou být způsobeny komplexními vlivy rodinného či obecně sociálního prostředí, způsobenými sociálním znevýhodněním či kulturní odlišností.

Vzdělávací systém se tuto problematiku snaží řešit řadou opatření jako je např. podpora zřizování přípravných tříd, podpora zařazení dětí do mateřských škol, podpora vzdělávání formou asistentů pedagoga.

Také vzniká řada organizací či programů, které pracují s rodinami a dětmi ohroženými sociokulturním znevýhodněním.

Cílem práce je objasnit situaci týkající se podpory vzdělávání dětí sociálně a kulturně znevýhodněných na základních školách v konkrétní lokalitě. Zjistit, jaké možnosti mohou tyto rodiny využít. Jestli možnosti podpory využívají. Dalším úkolem je zmapovat, do jaké míry je tato podpora komplexní ve smyslu provázanosti jednotlivých složek. Práce je zaměřena na lokalitu Plzeň – město. Tato oblast byla vybrána z důvodu existence organizací pracujících s rodinami a dětmi ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. A z důvodu ujasnění dané situace pro realizaci mé budoucí pedagogické praxe.

1 Vymezení terminologie

Sociokulturně znevýhodňující prostředí

Tento pojem se používá především v pedagogice. Představuje prostředí, do kterého je dítě socializováno, převážně na úrovni rodiny, a které negativně ovlivňuje jeho psychický vývoj. Definice tohoto prostředí může vycházet z definice sociální skupiny nebo kategorie, v rámci které je toto prostředí situováno. Převážně sem spadají rodiny s nižšími příjmy, s nízkou úrovní vzdělání svých členů. Dále k tomu může přispívat odlišná kulturní nebo subkulturní příslušnost od většinové společnosti daného prostředí, která se může stát znevýhodňujícím prvkem při integraci dětí do monokulturně orientovaného školského systému. Tyto rodiny jsou pak více ohroženy nezaměstnaností a sociálně-patologickými jevy. Dosahují tak nižšího sociálního statusu. (Tady a Teď, 2011)

Sociokulturní znevýhodnění

Pojmem sociokulturní znevýhodnění jsou myšleny reálné potíže, které mohou mít děti při začlenění do školského systému, který nepatří do jejich primární kultury. (Mousová, 2005)

Sociálně znevýhodněný žák

Pojem sociální znevýhodnění je zmíněn v zákoně č. 564/2004 Sb o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon ho definuje v § 16, odst. 4. Dle § 16, odst. 1 patří děti se sociálním znevýhodněním mezi děti se „speciálními vzdělávacími potřebami“. § 16, odst. 5 stanovuje, že takovéto děti „mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. (Tady a Teď, 2011)

Integrace

Obecně je integrace brána jako začlenění jedince do skupiny a jeho akceptování ostatními členy.

Ve školství je integrace opakem vnější diferenciaci. Jedná se o úsilí o organizačně jednotnou školu pro děti různých rozumových schopností, různého sociálního původu a pro děti zdravotně postižené. Lze do tohoto procesu zahrnout i převedení těchto dětí buď do zvláštních tříd organizačně přiřčených k běžným školám, nebo přímo do běžných tříd.

(Jandourek, 2001)

Romská komunita

Romská komunita je doplňkový pojem pro romskou národnostní menšinu. Příslušníkem je ten, koho majorita jako příslušníka této sociálně a etnicky definované skupiny identifikuje. (Šimíková, Vašečko 2005)

Sociální vyloučení

Sociální vyloučení je proces, kterým je jedinci, skupině jedinců nebo 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 faktory. Sociální vyloučení je často spojeno a projevuje se zejména:

a) prostorovým vyloučením

Jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností.

b) symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací

c) nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou možností tuto nevýhodu překonat

d) ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, závislostí na sociálních dávkách a s tím spojenou materiální chudobou

e) rizikovým životním stylem, špatnými hygienickými poměry a s nimi souvisejícím horším zdravotním stavem

f) životními strategiemi orientovanými na přítomnost

g) uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok

h) větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů

ch) nižšími sociálními kompetencemi např. díky jazykové bariéře, nezkušenosti či neznalosti vlastních práv a povinností

Uvedené projevy sociálního vyloučení se vyskytují v různých situacích, v rozdílné míře.

O sociálním vyloučení je možné hovořit i tehdy, vyskytnou-li se jen některé z nich.

(MŠMT, 2009)

Romský žák/romská žákyně

Pojem „Rom/ka“ bývá v různých kontextech chápán a používán různě. Tato práce se opírá o následující vymezení: za romského žáka/romskou žákyni považujeme člověka, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při

sčítání lidu) hlásil/a, nebo je za takového/takovou považován/a významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. Toto vymezení pojmu reflektuje společenskou skutečnost, že připsané „romství „ může být jednou z příčin sociálního znevýhodnění. (MŠMT, 2009)

2 Specifika žáka ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí

2.1 Vliv prostředí na jedince

Prostředí lze definovat jako jevy existující kolem jedince, se kterými je v interakci a existují nezávisle na jeho vědomí. Jedinec je poznává, hodnotí i přetváří. Dalo by se říci, že se jedná o určitý prostor či objektivní realitu. V tomto prostoru, působí na organismus různé vlivy, které mu umožňují žít a zároveň ho formují a ovlivňují. Součástí prostředí jsou tedy hmotné předměty, vztahy či duchovní prostředky jako např. věda, umění, morálka. Přírodní i společenské prostředí se neustále mění a vyvíjí činností lidí. (Sekyt in Šišková, 2008)

Když dítě přichází na svět je diferencováno fylogenetickým vývojem, genetickým přenosem od rodičů a předků. S dalšími vlivy, i když nepřímo, přichází do styku již v prenatálním období. Od prvního kontaktu s prostředím již v průběhu porodu se na jedince začínají uplatňovat socializační vlivy. Vnější podmínky lze shrnout pojmem kultura.

Formování jedince probíhá formou sociálního učení, spontánně v kontaktu s prostředím nebo cíleně, což je podstatou výchovy. Obě tyto formy působí v kontextu sociální situace, což znamená, že jednotlivé objekty a vztahy nejsou vnímány izolovaně, ale naopak tvoří celek. Dalo by se říci, že jedinec existuje neustále v nějaké situaci, která může být vyvolána náhodně nebo cíleně a je nucen na ni reagovat. (Průcha, Walterová, Mareš, 2004)

2.2 Národnostní menšiny

Největší vliv na vývoj osobnosti dítěte má rodina. Tím, že má rodina odlišnou kulturu, jazyk, zvyky, jiné hodnoty než většinová společnost, může být i osobnost dítěte vnímána jako odlišná.

Problémem při vzdělávání těchto žáků může být v nedostatečně zvládnutém vyučovacím jazyce. Nedostatečná znalost jazyka se projevuje např. malou slovní zásobou, nedostatky v gramatice, nebo používáním jiného jazykového kódu. Pokud má řeč v rodině pouze praktickou funkci, je velmi reálné, že dítě pocházející z této rodiny, nebude mít dostatečně vyvinuté poznávací procesy.

Také paměť a pozornost je částečně utvářena v sociálním prostředí. Závisí na obsahu a míře požadavků, které jsou na dítě kladeny. Příčinou dalšího znevýhodnění může být rozdílná míra motivace k učení či odlišné pojetí úspěšnosti. Dále mohou být rozdíly i v autoregulačních procesech a temperamentu. (Mousová, 2005)

V České republice koexistuje řada národnostních menšin, o kterých by se mohlo říci, že díky své odlišné národnosti mohou být ohroženi sociokulturním znevýhodněním. Podle sčítání lidu Českého statistického úřadu z roku 2011 žije v Plzni 12 108 cizinců. Nejvíce zde žijí příslušníci ukrajinské národnostní menšiny (4 296 obyvatel), slovenské národnostní menšinou (2 354 obyvatel), vietnamské národnostní menšinou (2 353 obyvatel), ruské národnostní menšinou (165 obyvatel) a polské národnostní menšinou (358 obyvatel). Romská národnostní menšina v této studii statistického úřadu nefiguruje. Ale podle údajů z roku 2001 se k ní v celé České republice hlásí přibližně 100 000 obyvatel. Podle odborníků se skutečný počet příslušníků romské menšiny v České republice pohybuje mezi 150 000 – 300 000 obyvateli. Následující kapitoly se budou zabývat ve zkratce historií těchto národnostních menšin a jejich charakteristikou.

Většina těchto menšin se i pro svou kulturní odlišnost od většinové společnosti České republiky asimilovala a ve své podstatě potenciální znevýhodnění úspěšně minimalizovala.

Romskou menšinu česká společnost stále vnímá jako problematickou, proto v následujících kapitolách se tato práce bude podrobněji zabývat právě romskou menšinou žijící v České republice.

Vzdělávání národnostních menšin v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

V §14 je uvedeno, že národnostní menšiny mají právo na vzdělávání v mateřském jazyce v mateřských, základních i středních školách. Obec, kraj či ministerstvo by tuto skutečnost měly zřídit v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním právním předpisem zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem.

Třidu základní školy je možné zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí minimálně deset žáků příslušné národnostní menšiny. Základní školu s výukou jazyka národnostní menšiny lze zřídit v případě, že všechny třídy budou naplněny nejméně dvanácti žáky dané národnostní menšiny ve třídě. Vzdělávání v jazyce může zajistit i svazek obcí, popřípadě se obec může domluvit na společném zajištění s krajem.

V případě, že výše zmíněné podmínky nejsou splněny, je v kompetenci ředitele se souhlasem zřizovatele zařadit ve školním vzdělávacím programu předměty nebo jejich části, v nichž se výuka vede ve dvou jazycích, v českém jazyce a v jazyce národnostní menšiny. (Zákony ČR, 2004)

2.2.1 Slovenská národnostní menšina

Po rozpadu federace 1. ledna 1993 jsou Slováci v České republice považováni za národnostní menšinu. Velká většina Slováků přišla do Čech po 2. světové válce. Usídlili se převážně v pohraničí. Důvodem jejich přesídlení byla lepší pracovní příležitost. Díky společné historii a podobnosti jazyků je soužití slovenské minority s českou majoritou v tomto ohledu bezproblémové.

V České republice je slovenských institucí málo, a tak se většina slovenských žáků soustřeďuje na českých školách. V některých městech se na gymnáziích zakládají slovenské třídy. O základní školy se slovenským vyučovacím jazykem není velký zájem. (Bartoňová, 2009)

2.2.2 Ukrajinská národnostní menšina

Největší migrace Ukrajinců začala v 19. století, kdy přišla inteligence, která se zasadila o zrovnoprávnění Ukrajinců. V období 1. světové války přichází do Československa řada zemědělců a havířů. Působily tu také ukrajinské vojenské oddíly. V první polovině dvacátých let Československo poskytovalo ukrajinským uprchlíkům finanční podporu. V roce 1921 byla v Praze založena Ukrajinská volná univerzita, Ukrajinský vysoký pedagogický institut, rozvíjel se bohatý kulturní a vzdělanostní život.

Situace se zhoršila po roce 1945. Po válce zanikly ukrajinské školy a spolky, došlo i ke zrušení muzea v Praze. K rozvoji ukrajinské menšiny opět dochází po roce 1989. Dnes Ukrajinci nejvíce pracují v potravinářství, lesnictví, stavebnictví. Do České republiky přicházejí za lepšími pracovními a životními podmínkami, ale většinou se nechystají u nás zůstat natrvalo.

V povědomí většinové společnosti je s nimi spojována trestná činnost. Nejpočetnější skupina žije v Praze. Integrace je znesnadňována krátkodobostí jejich pobytu, kdy nemají potřebu většího začlenění. Do České republiky přichází za prací s úmyslem zůstat zde jen na přechodnou dobu. (Bartoňová, 2009)

2.2.3 Polská národnostní menšina

Polská národnostní menšina vytváří koncentrované osídlení kolem hranice s Polskem. Český Těšín zajišťuje rozsáhlou kulturně osvětovou a společenskou činnost. Vzniklo ustanovení Poláků v České republice, které se zaměřuje na vzdělávání v mateřském jazyce, zachování tradic a zvyků. (Bartoňová, 2009)

2.2.4 Ruská národnostní menšina

Rusové k nám přicházejí za pracovním uplatněním. Jako menšina se navenek nějak neprojevují. Společnost má na ruskou menšinu negativní pohled zakotvený v událostech z let 1968. Vyskytuje se zde skupina migrantů, která je velmi movitá a úspěšně zde podniká. (Bartoňová, 2009)

2.2.5 Vietnamská národnostní menšina

Do Čech a na Slovensko začali Vietnamci přicházet v 50. letech 20. století na základě mezivládních dohod. V zahraničí využívají vzdělávání na všech stupních školství. V roce 1956 došlo k podpisu Dohody o vědecko-technické spolupráci, která měla podpořit hospodářský rozvoj Vietnamu. Proto k nám přijížděla řada techniků a praktikantů. Vietnamští studenti dosahují výborných výsledků. V roce 1989 však Česká republika zrušila všechny závazky a přerušila spolupráci.

V dnešní době se vietnamská populace u nás živí obchodem. Uvádí se, že v Čechách žije kolem třiceti tisíc Vietnamců. Většina jsou uprchlíci, kteří odchází kvůli komunistickému režimu. Žijí v uzavřených komunitách. Vydávají vlastní tiskoviny a vstupují i do rozhlasového vysílání. (Bartoňová, 2009)

Nástin vietnamského sociálního prostředí

Pro vietnamskou společnost je hlavní jednotkou stále rodina. Rodinné vztahy bývají velmi těsné i mezi vzdálenějším příbuzenstvím.

Úcta je prokazována rodičům i starším sourozencům. Ačkoliv na území Vietnamu působí celkem silně tradice obdivu ženy a matriarchální kultury, z konfucianství vyplývá, že hlavní reprezentativní postavení v rodině stále zastávají muži. V praxi to však tak striktní není a to dokonce ani v řídicích pozicích vietnamských podniků a významných institucí.

Charakteristické je také dodržování pravidel slušného chování. Není vhodné zatěžovat ostatní vlastními problémy. Na veřejnosti se chovají tak, aby nevyšel najevo konflikt. Neupozorňují na chyby ostatních a chybující nesmí být veřejně zostuzeni, neboť se vždy najde vhodná příležitost, aby byla chyba napravena.

Další významnou hodnotou je vzdělání. Rodiny jsou schopné utratit veškeré své našetřené prostředky za vzdělání alespoň jednoho svého dítěte.

I Vietnamci v České republice obvykle dodržují mnohé tradice. Například na přípravu jídla si vyčleňují i dvě či tři hodiny, u stolu se schází celá rodina a zpravidla řeší důležité otázky ohledně domácnosti, obchodu či vzdělání potomků.

Pevnou tradicí je také uctívání předků, v každé domácnosti nalezneme oltář, i když někdy poněkud modifikovaný, s klasickou výzdobou jako je ovoce, vonné tyčinky a fotografie.

Rodiče vedou své děti k věrnosti a úctě ke své vlasti a tak nejvýznamnějším svátkem v roce jsou stále oslavy nového roku, které podle lunárního kalendáře přicházejí na přelomu ledna a února. Během těchto svátků je nejbohatší tabule v roce. Vietnamci se navštěvují, dávají si dárky a vzájemně se hostí.

Vietnamská společnost je do určité míry pro Čechy stále uzavřena, ale díky obecným hodnotám začleněným ve vietnamské společnosti se sociokulturní znevýhodnění brzy minimalizuje a tito žáci bývají ve školním životě velmi úspěšní. (Šišková, 2008)

2.2.6 Romská národnostní menšina

Jako menšina byli Romové v České republice uznáni až v roce 1993. Přesný počet Romů není znám. V roce 2001 se podle údajů českého statistického úřadu k romské národnosti v celé České republice přihlásila jen jedna desetina procenta obyvatelstva. Oblast Plzeň-město byla jedním ze čtyř regionů, kde byl detekován vyšší počet obyvatel romské národnosti menšiny. Odborníci odhadují jejich počet v celé České republice na 150 000 - 300 000. K romské příslušnosti se většinou hlásí odborná a umělecká inteligence, představitelé romských sdružení, především mladá a střední generace.

Romové nejsou homogenní společenství, dělí se do několika skupin. Patří sem např. moravští Romové, čeští Romové, maďarští Romové, slovenští Romové, olášští Romové, Sintí. V rámci soužití s Čechy se vyskytuje řada problémů, např. ve vzdělávání, problémy plynoucí z nízké sociální a kulturní úrovně, kriminalita, velká míra nezaměstnanosti a závislosti.

Velká část Čechů Romy stále vnímá jako přistěhovalce, kteří jen využívají sociální prostředky ze státu.

Po roce 1990 se začaly vytvářet různá romská sdružení a svazy. V 90. letech 20. století byla zahájena výuka romského jazyka a romistiky na vysokých školách (Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická a Pedagogická fakulta MZ v Brně, Fakulta sociální a zdravotní v Českých Budějovicích, v Ústí nad Labem při Ústavu pro studium romské kultury PF UJEP). V Brně vzniklo Muzeum romské kultury.

Česká republika přijala Strategický plán na řešení interetnických vztahů mezi majoritní společností a romskou minoritou. (Bartoňová, 2009)

Nástin romského sociálního prostředí z hlediska historie

Romská komunita se nezdá dostávat do konfliktu s většinovou společností. Tato kapitola se snaží objasnit původ a význam některých návyků či způsobů chování, které většinová společnost vnímá negativně. Cílem není obhajoba, pouze upozornění na vliv prostředí a vzorců chování z tohoto prostředí vycházejících na vnímání, chování a myšlení.

Viktor Sekyt v knize *Výchova k toleranci a proti rasismu* vidí ve střetu změny společenských poměrů s tradicemi, které se předávají po generace několik století. V historii to byla cesta k přežití, dnes to znamená spíše překážku ve zlepšení romské situace.

Mentalita obyvatel střední Evropy, i přes jazykové odlišnosti, je v jádru velmi podobná. K této menší diferenciaci přispěla nejen poloha území, podobný historický vývoj díky němuž se obyvatelstvo promíchalo, ale také přijetí křesťanství a sžití se s normami, které ve společnosti křesťanství zakotvilo. (Šišková, 2008)

Romové mají jiný jazyk, jinou soustavu pojmů, vlastní kulturu, odlišný vzhled jako ostatní národnosti Evropy i světa, ale problematické jsou rozdílné hodnoty, jiné zdroje obživy a z toho plynoucí odlišný způsob života. Při ohlédnutí do jejich historie, mají za sebou staletí pronásledování, vyvražďování, ponižování, segregace a diskriminace. (Mousová, 2005)

Z romské historie není mnoho dochovaných pramenů. O původu Romů lze nalézt řadu teorií. Nejpravděpodobněji pocházejí z Indie. Před více než tisíci lety putovali přes Persii, Turecko na Balkán a odtud do střední Evropy. Druhá vlna měla přijít ze severu Afriky přes Gibraltar do Španělska a odtud opět do střední Evropy. (Šišková, 2008)

Zvyky, chování a mentalita jsou stále ovlivněny životem v Indii před odchodem romské populace. Viktor Sekyt ve svém pojednání upozorňuje, že Indie je zemí z hlediska přírodních podmínek příznivá. Úroda se zde sklízí třikrát do roka a před přelidněním nebylo třeba mnoho úsilí pro přežití.

Na druhé straně díky teplému a vlhkému klimatu věci, domy i oblečení podléhaly rychlému rozkladu. V Indii je tedy obtížné cokoli uchovat, díky dostatku surovin to není ani nezbytně nutné.

Prameny uvádějí, že Romové v Indii kočovali. Díky kastovnímu systému se řemesla dědila z otce na syna a změna či posun v sociálním žebříčku nebyla možná. Tímto by se daly vysvětlit obecně nízké sociální ambice. Mezi tradiční romská řemesla patří např. kovářské, kotlářské, měditepecké, pasířské, korytářské. Romové se věnovali zvěrolékařství, drezérství, řeznictví, koželužství či hudebnictví.

Zřejmě kvůli větší bezpečnosti žili ve společenstvích. Malý odbyt výrobků či poptávka po jejich službách byla prvotní příčinou neustálého putování. (Šišková, 2008)

„Dnes přelidněná Indie byla v době odchodu Romů ještě převážně pustá. Mezi jednotlivými městy a vesnicemi obklopenými poli byly lány nekultivované země, kde divoce rostlo mnoho druhů tropického ovoce a užitkových rostlin. Tady putující řemeslníci, kteří ve vsi vyměnili své výrobky za rýži, čočku a tkaniny, doplňovali svůj jídelníček o zeleninu, ovoce, oříšky, koření i ryby a drobnou zvěř. Nikoho tím nepohoršovali a nikomu to příliš nevadilo.“
(Sekyt in Šišková, 2008, s.124)

Proto příchod do Evropy znamenal významnou změnu. Každý kus půdy měl svého vlastníka. Romský způsob života tudíž způsoboval řadu konfliktů a přispěl k negativnímu postoji majoritní společnosti. (Šišková, 2008)

Naše společnost často Romům vyčítá, že si svoji ekonomickou situaci zhoršují neuchováváním potravin. I to má kořeny v historii. V Indii jsou potraviny díky horku, vlhku a hmyzu již po několika hodinách nebezpečné při konzumaci.

Také oděvy je nutné z hygienických důvodů často a pečlivě přepírat, proto není nutné dbát na udržení čistoty oděvu. V Romských rodinách se téměř denně pere.

Dalším zdrojem nepochopení, pramenící z hinduistické víry v budoucí životy, bývá jistý fatalismus, nedostatek smyslu pro budoucnost, lpění na přítomnosti a nepřiměřené prožívání minulosti.

S prožíváním minulosti souvisí možnost afektivních reakcí vyvolaných minulou křivdou. Může to být způsobeno nedostatečným nadhledem.

Nedorozumění s Romy mohou pramenit také z neporozumění si. V romské komunikaci je důležitá mimojazyková komunikace. Toto plyne z mnohoznačnosti romského jazyka, kdy je význam vět pochopitelný až z kontextu intonace hlasu, doprovodných gest, mimiky a souběžně jistá míra empatie, dalo by se říci až telepatie. (Šišková, 2008)

Teoreticky jsou některé vzorce chování vysvětlitelné, ale je otázkou proč se tyto vzorce neproměnily se společností žijící kolem nich. Jednou z příčin by mohlo být úzké spojení komunit a rodin mezi sebou a současně jejich sociální izolovanost od většinové populace.

3 Příčiny odlišností romských žáků z hlediska vlivů sociálního prostředí

Každý jedinec je členem nějaké komunity. Výchovné působení nelze efektivně činit bez znalosti dané komunity.

Romská rodina

Rodina je pro Romy tou nejdůležitější hodnotou. Tradiční rodina je velká a soudržná, tvoří ji několik rodin, je nositelem tradic.

V romských rodinách společně žije i několik generací, každý člen má své místo, úlohu, práva i povinnosti. Starší sourozenci mají určité kompetence, které mladší respektují. Výchova se zdá být volnější a v romské rodině není kladen důraz na samostatnost a individualitu, protože všechna rozhodnutí jsou kolektivní a zodpovědnost tak přebírá celé společenství. Díky špatné sociokulturní úrovni se i rodinné hodnoty proměňují. Dříve bylo nemyslitelné vzdát se dítěte, či vulgární mluva dětí. Dnes je to častý jev. Je to podmíněno i slábnoucími náboženskými představami.

Postavení ženy je nízké, její povinností je rodit děti, ale o počtu dětí rozhoduje muž. Výsadní postavení mají v rodině staří lidé, zejména muži. Postarat se o rodiče je samozřejmostí.

Provázanost mezi rodinami zapříčiňuje menší potřebu začlenění do většinové společnosti.

Děti bývají rodinou milovány, ale výchova je oproti většinové společnosti volná, nedůsledná, prostředí méně podnětné. Rodiče před dětmi nemají tajemství, i pokud jde o stránku intimního života. Vzdělanost rodičů je nízká. Jako časté projevy osobnosti se uvádí:

„ - *Orientace na současnost bez sebemenších známek výhledu do budoucnosti.*

- *Malá zodpovědnost, neschopnost domýšlet důsledky jednání, odmítání autority.*

- *Velká vzrušivost a citová labilita, velká impulzivita.*

- *V sebepojetí chybí hlubší vhled, sebeobraz je naivní.*

- *Mechanické přijímání morálních zásad majoritní společnosti.*

- *Nestálost, obliba změn, střídání partnerů, bydlišť.*

- *Méně kladný postoj k jiným lidem, nízká schopnost hlubšího vcítění do druhého, malý zájem o společenskou dění.*

- *Practicismus, sklon k mechanickému učení, odlišné chápání problému.*

- *Pozdější nástup vývojových změn poznávacích procesů, nedostatek logického zapamatování, nízká úroveň úmyslné pozornosti.*

- *Odlišná struktura inteligence, odlišné chápání problému.*
- *Nevyspělost volných procesů, negativní přístup k překážce. Tendence couvat nebo ji obejít, málo trpělivosti, houževnatosti, nízká výkonová motivace, zcela nerozvinutá oblast sebevýchovy.*
- *Výrazný sklon k pasivnímu trávení volného času, nerozvinutost zájmů, naopak nejrozvinutější zájmy v oblasti hudební, sportovní činnosti s rázem hry.*
- *Odlišná hierarchie hodnot a odlišná morálka.* “ (Bartoňová, 2009, s. 223)

Tyto charakteristiky jsou obecně pozorované, ale nelze je brát jako striktní charakteristiku dané skupiny. Vždy se musí brát zřetel na konkrétního jedince.

3.1 Školní úspěšnost v souvislosti s rodinnou výchovou

Členové rodiny mají nižší vzdělanostní úroveň, vzdělání v jejich měřítku hodnot nemá velký význam, proto nemají potřebu děti motivovat k lepším školním výsledkům. Jsou zaměřeni spíše na materiální zajištění. Romské matky na rozdíl od neromských nejsou zaměřeny na výkon dítěte, ale zajímá je, jak se ve škole cítí, jak se k dětem ve škole chovají. Školní docházka dětí je pod vlivem rozhodnutí rodiny.

Dalším problémem může být rozdíl mezi rodinou, kde má dítě velkou volnost a prostředím školy, kdy se od dítěte vyžaduje dodržování určitých pravidel. Proto je pro romské děti škola větší zátěží, je pro ně problematické dodržovat režim a řád.

U romských dětí jsou často diagnostikovány problémy s chováním, M. Bartoňová (2009) uvádí, že čím je rodina primitivnější, tím se dítě hůře ve škole adaptuje. Problémy v chování jsou většinou v projevech agresivity, záškoláctví či předčasná sexuální aktivita. Toto jsou jedny z důvodů malé školní úspěšnosti a následných problémů s volbou povolání a malé konkurence schopnosti na trhu práce.

Z těchto poznatků vyplývá, že jednou z cest k romským dětem je jiný přístup působení, motivace, pochvala, aktivizace a názornost při vyučování. Pomoc při začlenění a klidný a trpělivý přístup. Podstatné je budování důvěry mezi školou a romskou komunitou. (Bartoňová, 2009)

3.2 Důvody odlišného vývoje osobnosti romského žáka

Základy jazyka se utváří v komunikaci v rodině, zejména s matkou. Romský jazyk má řadu odlišností od českého, například romský jazyk využívá více citoslovcí, či pro jedno slovo platí více významů, které rozlišují podle kontextu vyplývající z dané situace či je provázeno gesty, mimikou s potřebou empatie.

Ústava ustanovuje právo menšinám vzdělávat se ve vlastním jazyce, v případě Romů toto není využíváno. Je prokázáno, že řeč pomáhá rozvoji inteligence a ovlivňuje chování dětí. Myšlení romských dětí se často vyvíjí v podmínkách nepodnětného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči či v prostředí, ve kterém se využívá směsice romského a českého jazyka. Děti tak často neumí ani jeden z těchto jazyků. S tímto jazykovým handicapem pak nastupují do základní školy.

Romské děti mají sníženou schopnost rozlišovat realitu, fantazii a sen. Díky tomu, že Romové nevnímají kontinuitu mezi minulostí, přítomností a budoucností, lze romské děti motivovat pouze současností.

Vnímání u romských dětí probíhá pomaleji s některými odlišnostmi. Problémem bývá pochopení souvislostí mezi věcmi a jevy a špatná orientace v nových situacích, častý je sklon ke stereotypnosti. Je důležité, aby učitel vycházel z konkrétních operací přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Myšlení dětí je emotivní a je zaměřeno na prožívání a praktickou zkušenost.

Zrakové vnímání - častá je snížená aktivita zrakového vnímání.

Sluchové vnímání - romské děti mívají málo rozvinutý fonemický sluch, což často přináší potíže ve čtení. Mívají problém se zaměřením pozornosti a složitějšími myšlenkovými operacemi. Naopak romské děti jsou velmi emotivní, citové procesy mohou vyplynout v afektu, časté mohou být egocentrické emoce. Nedostatečné ovládání volných projevů může vyústit v poruchu chování.

Práce ve škole je závislá na emočním ladění, proto by z činnosti měli mít pozitivní pocity.

V rodinách často není mnoho knih či kreslicí potřeby, jemná motorika nebývá u těchto dětí dostatečně rozvinuta. Méně rozvinutá grafomotorika může přinést potíže v nácviku psaní. Inteligence se rozvíjí odlišným směrem. Mají také odlišné sociální zkušenosti. (Bartoňová, 2009)

4 Strategie Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky pro zlepšení vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Tato kapitola bude vycházet ze studie, kterou zadalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v lednu 2009. Účelem bylo předložení komplexního obrazu vzdělanostních možností romských žáků a žákyň pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a studujících na různých typech základních škol, prostřednictvím srovnání s možnostmi žáků, kteří navštěvují stejné školy.

Studie uvádí, že průměrně již po nástupu do první třídy svou třídu opustily propadnutím či odchodem na specializovanou školu přibližně tři romské děti z každých dvaceti nastupujících.

V současnosti se využívají tři hlavní nástroje, jejichž cílem je vyrovnávat deficity při nástupu školní docházky: mateřské školy, přípravné ročníky a romští asistenti pedagoga. (MŠMT, 2005)

4.1 Projekt včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání

Tento projekt je určen pro děti od tří let do zahájení školní docházky. Včasná péče je realizována především formou předškolního vzdělávání a formou podpory kompetencí rodičů k rozvíjení potenciálu dítěte v jeho přirozeném prostředí. Podle zákona 561/2004 Sb., Školského zákona, mají děti z této cílové skupiny právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Mají právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Včasná péče může navazovat na ranou péči nebo ji doplňovat. Raná péče je definována jako soustava služeb a programů poskytovaných ohroženým dětem a dětem se zdravotním postižením i jejich rodinám.

Raná péče je v České republice věnována především dětem se zdravotním postižením. Na realizaci těchto služeb se podílejí resorty sociálních věcí, zdravotnictví a školství. Služby jsou poskytovány odbornými pracovníky z veřejnoprávního sektoru, neziskových organizací i privátních komerčních zařízení.

V rámci tohoto projektu jsou zřizovány přípravné třídy, asistenti pedagoga či podpora projektů za měřených na zvyšování školní úspěšnosti. (MŠMT, 2005)

4.2 Mateřská škola

Děti pravidelně docházející do mateřských škol bývají po nástupu do školy úspěšnější. Tento výsledek bývá připisován vlivu mateřských škol, větší motivovanosti či menšímu sociálnímu vyloučení rodin, které své děti do mateřských škol posílají.

Zvýšit množství romských dětí v mateřských školách by mohlo pomoci např. zajištění asistenta pedagoga v mateřské škole, terénní sociální práce nebo větší otevřenost mateřských škol. (MŠMT, 2009)

4.3 Přípravné ročníky

Přípravné třídy jsou, jak je zakotveno ve Školském zákoně z roku 2004, určeny pro děti, které mají rok do zahájení povinné školní docházky. Pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých lze předpokládat, že docházka do přípravné třídy jim pomůže vyrovnat vývojové deficity. Cílem je tedy předcházet školním neúspěchům, vyrovnávat jazykové deficity, osvojovat si základní sociální dovednosti, umožňují dětem zvyknout si na prostředí a režim školy.

O zařazení do přípravného ročníku rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a písemného doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Přípravné třídy jsou pro rodiče bezplatné.

Do jisté míry se mohou přípravné ročníky jevit jako segregáční. Negativem je, že pokud se dítě zařadí do školy a dál už se s dítětem nepracuje, opatření přináší pozitivní výsledky jen na počátku povinné školní docházky. (MŠMT, 2009)

4.4 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga

Pozice asistenta pedagoga byla vytvořena jako další forma podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je účastníkem výuky. Ve třídě funguje jako individuální pomoc při osvojování si učiva, poskytuje dětem konzultace a může pomáhat při komunikaci mezi školou a rodinou. Asistenti pedagoga působí na běžných základních školách i na školách speciálních, mohou pracovat i v přípravných třídách . (MŠMT, 2009)

Romský asistent pedagoga

Hlavním cílem této pozice je vytvářet ve škole takové prostředí, ve kterém by se romské děti cítily spokojeně a bezpečně. Důležité je také prostředí, ke kterému snáze získají důvěru romští rodiče. Přítomností asistenta se škola více otvírá okolní komunitě.

Asistent pedagoga by měl být plnohodnotným účastníkem pedagogického procesu. Jednou z hlavních úkolů asistenta pedagoga by měla být komunikace s rodinou.

Podle Analýzy sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů v nich působících se dají shrnout následující výhody a nevýhody, které souvisí se zavedením pozice asistenta pedagoga na škole. Výhody:

- Asistent pedagoga je jedním z mála pozitivních vzorů, a to i pro neromské děti. Je důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má smysl.
- Činnost asistenta pedagoga má výrazný vliv na zlepšení školní docházky a školních výsledků žáků.
- Asistent pedagoga výrazně posiluje důvěru romských dětí i rodičů ke škole.
- Asistent pedagoga předchází nedorozuměním mezi rodinou a školou, která mají často příčinu v kulturní odlišnosti.
- Asistent pedagoga bývá dobrým znalcem prostředí, ze kterého děti přicházejí, je si vědom zvláštností chování a zvyků, nevidí v nich schválnosti a nevychovanost či zanedbanost, dokáže pozitivně ovlivnit změnu chování.

Nevýhody:

- Rodiče příliš spoléhají na komunikaci s asistentem, což zvyšuje jejich pasivitu v komunikaci se školou jako institucí.
- Asistent pedagoga může být některými vnímán jako podpora pouze jedné skupině žáků. Pochází-li z romského prostředí či přímo z lokality, kde žije více nepříbuzenských rodin, část obyvatelstva lokality může odmítnout komunikovat a spolupracovat vzhledem k vzájemné „mezi-rodinné“ nevráživosti a nedůvěře. (MŠMT, 2009)

4.5 Projekt Férová škola

Má za cíl podporovat školy, které vytváří příležitosti pro každého žáka. Vychází vstříc jejich vzdělávacím potřebám. Projekt Férová škola byl vytvořen Ligou lidských práv o. s., která získala v roce 2008 záštitu ministerstva školství.

Projekt Férová škola je určen základním školám, které v hlavním vzdělávacím proudu vzdělávají děti se zdravotním postižením či znevýhodněním a děti, které pocházejí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí. (MŠMT, 2009)

4.6 Komunitní školy

Tento program pochází z USA. Koncept se vyvíjel od devadesátých let dvacátého století i ve střední Evropě. Hlavním cílem je vykonávat kvalitní funkci vzdělávací a výchovnou s propojením na funkci komunitního, společenského, kulturního a volnočasového centra. Tato škola je otevřená žákům, rodičům, komunitě. Zároveň žáky přirozeným způsobem do života komunity zapojuje. V Plzni tento program využívá 1. základní škola. (Komunitní škola, 1999)

5 Žák ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve výuce Základní školy

5.1 Mladší školní věk z hlediska vývojové psychologie

Začátek školní docházky vyžaduje od dítěte větší adaptabilitu. Nejdůležitějším předpokladem je školní připravenost. Školní připravenost je souhrn všech podmínek nezbytných pro zvládnutí školních nároků. Uvádí se tyto základní kritéria školní připravenosti.

Dítě připravené na školu má umět.:

- a) nakreslit úplnou lidskou postavu
- b) nakreslit zřetelně různé tvary (kruh, čtverec, trojúhelník apod.)
- c) napodobit písmena nebo jejich části, zachytit různé znaky
- d) na určitou dobu ovládnout potřebu pohybu a klidně pracovat (kreslit, modelovat) a koncentrovat se na úkol
- e) rozlišit základní materiály (dřevo, železo) a běžné předměty
- f) vykonat tři příkazy zadané najednou (zavři knihu, otevři zásuvku a dej knihu do ní)
- g) obléci se a dodržovat základní hygienu
- h) napočítat do deseti
- i) recitovat krátkou básničku
- j) orientovat se ve své rodině, bydlišti, ve svém okolí, v prostorových vztazích
- k) bezchybně vyslovovat všechny hlásky, plynule hovořit ve větách
- l) bezchybně reprodukovat čtyř až pětimístné číslo a jednoduché věty. (Paulík, 2005)

Psychický vývoj

Myšlení dětí v prvních dvou letech školní docházky je konkrétní a nesamostatné, posupně se myšlení mění. Dítě je schopno logického úsudku s menší závislostí na konkrétních jevech a časoprostorových souvislostech. (Paulík, 2005)

Kolem jedenáctého roku děti začínají uvažovat v hypotetických souvislostech. Díky získávání nových zkušeností a vědomostí jsou schopni samostatného uvažování a kritického myšlení.

Orientace dítěte na celek více než na detail, synkretismus, přetrvává zhruba do osmi let. Představitivost je v tomto období velmi živá.

Během výuky si děti osvojují řadu pojmů, zdokonalují se řečové dovednosti a slovní zásoba se v tomto období zvětší dvojnásobně. (Paulík, 2005)

M. Vágnerová (2010) charakterizuje nový způsob myšlení těmito změnami.:

- 1) Schopnost decentrace, dovednost posuzovat skutečnost podle více hledisek (počet, barva, účelnost).
- 2) Schopnost pochopit podstatu určité skutečnosti, rozeznání její totožnosti za různých okolností.
- 3) Výrazným znakem logického myšlení je reverzibilita, tzn. že logické operace jsou vratné.

Nástupem do školy si dítě uvědomuje, že jsou na něj kladeny určité nároky a v návaznosti na to si uvědomuje i své možnosti. Ve škole je jeho výkon srovnáván a hodnocen. Na základě těchto skutečností se formuje jeho sebehodnocení i sebedůvěra. Významná je v tomto období potřeba kladného hodnocení. Lze mluvit o fázi píle a snaživosti, kdy se dítě realizuje především výkonem. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004)

City jsou stálejší a trvalejší, vznikají vyšší city (estetické, morální apod.). Emoce a city jsou mělké a jednodušší. V tomto období se zlepšuje sebeovládání, převažuje radostná nálada. S. Freud toto období nazývá období latence, je to období bez afektivních nálad, bouřlivých projevů. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2004)

Významnou činností je v tomto období hra, která se stává reálnější. Začíná se projevovat soutěživost. (Paulík, 2005)

6 Práce pedagogicko-psychologických poraden, kritéria umístění dětí do základních škol a základních škol praktických

Cílem pedagogicko-psychologického poradenství je poskytovat odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, řešení obtíží jejich psychického a sociálního vývoje, prevence sociálně patologických jevů a pomoc při volbě profesní orientace. Poradny také poskytují poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti.

Poradci se zabývají zařazením dětí se sociokulturním znevýhodněním do školského systému. Po zpochybnění užívání stejných diagnostických metod u majoritní i minoritní společnosti, proběhla řada analýz testů s cílem standardizovat je pro romskou populaci.

Od roku 2005 mají tyto pracoviště k dispozici např. neverbální inteligenční test SON-R 2, 5-7. Jediný nástroj s aktuálně českými normami je test u USA Woodcock – Johnsons (WL-IE), jehož normy byly pro Českou populaci vytvořeny v roce 2004. Je určen pro děti od pěti let. (Bartoňová, 2009)

6.1 Postup poradenských zařízení při práci s dítětem z menšinové společnosti

V první fázi se pracovník poradenského zařízení snaží o navození přátelské atmosféry a důvěry. Dále zjišťuje očekávání klienta v souvislosti spolupráce s poradnou. Moussová (2005) uvádí, že jedinci z menšinové populace vyhledávají služby poraden jen velmi zřídka. Proto je součástí úvodní fáze také vysvětlení smyslu jejich návštěvy.

Cílem druhé fáze je stanovení diagnózy. Při diagnóze by se mělo přihlížet k přiměřené úrovni úkolů a také by se měla brát v úvahu míra aspirací daného dítěte. U dítěte z většinové či asijské kultury lze předpokládat, že bude chtít dosáhnout co nejlepších výsledků, ale například dítě z romské rodiny může k daným testům přistupovat opačně.

Pracovníci poradenských zařízení se při diagnostice mohou také orientovat, např. podle známek schopností jako je např. originalita při řešení problémů, intuitivní porozumění situacím. Dobrá paměť, pružnost myšlení či specifické nadání.

Třetí fáze je věnována volbě řešení daných obtíží. Měl by se brát zřetel nejen na zjištěné možnosti a situaci dítěte, ale i na právě specifické charakteristiky dané menšiny. V případě rodiny z kultury, která nepřikládá velký význam školním úspěchům a lze u ní tedy očekávat minimální pomoc při intervenci, je potřeba volit takové přístupy, které nebudou potřebovat spolupráci rodičů. Klient s intervenčními postupy samozřejmě musí souhlasit.

Čtvrtá fáze spočívá v podpoře klienta. (Moussová, 2005)

6.2 KÁPEZET (KOMPLETNÍ ZAJIŠTĚNÍ PRIMÁRNĚ PREVENTIVNÍCH AKTIVIT NA MŠ, ZŠ, SŠ)

Kápezet je projektem pedagogicko-psychologické poradny Plzeň, který vznikl jako reakce na stále se zvyšující poptávku po poskytování primárně preventivních intervenčních službách.

Hlavním cílem projektu je pomoci sociálně znevýhodněným dětem k inkluzi do běžných tříd.

Cílová skupina:

- děti se speciálními vzdělávacími potřebami z MŠ a přípravných ročníků ZŠ
- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ZŠ a SŠ a žáci, kteří jsou ohroženi předčasným odchodem ze vzdělávání
- rodiče dětí a žáků se sociálním znevýhodněním
- děti a žáci mimořádně nadaní
- pedagogičtí pracovníci a metodici prevence

V projektu je zapojeno momentálně osm metodiků prevence, kteří se zabývají primární prevencí na školách i mimo ni. Tato intervence je realizována přímou prací s dětmi při interaktivním setkávání.

Další činností těchto metodiků je práce a vzdělávání učitelů na vybraných problematických školách a tvorba metodických materiálů, které jsou schopni vytvořeny přímo na zakázku školám. (Pedagogicko psychologická poradna Plzeň, 2009)

7 Programy na podporu vzdělávání dětí ze sociokulturního prostředí v Plzni

Magistrát města Plzně

Magistrát města Plzně, konkrétně odbor Sociální služby města Plzně, podporuje řadu programů na podporu vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. Podpora spočívá v poskytování finančních dotací. Magistrát města Plzně spolupracuje s řadou organizací a podporuje programy, které se týkají pomoci rodinám a jedincům. Tato práce se zabývá pouze organizacemi a programy, které si kladou za cíl snížení sociokulturního znevýhodnění v rámci vzdělávání se zaměřením na základní školy. (Magistrát města Plzně, 2012)

7.1 Programy a služby společnosti Tady a Ted' o.p.s.

Společnost Tady a Ted' o.p.s. byla založena v roce 2004 v Plzni. Organizace byla založena s cílem vytvářet a realizovat podpůrné vzdělávací a aktivační programy pro děti vyrůstající v sociálně vyloučených lokalitách. Společnost svoji činnost rozšířila. Činnost financují z dotací, grantů a příspěvků státních, evropských a krajských. V současné době probíhají programy: (Tady a Ted', 2011)

Předškolní klub

Klub se nachází v ulici Plachého. Je zaměřen na posílení schopností a dovedností, které odpovídají věku dítěte. Cílem předškolních klubů je asistence rodičům při začlenění jejich dítěte do běžné mateřské školky. Pomoc při přípravě dítěte na úspěšný a bezproblémový vstup do systému základního školství. (Tady a Ted', 2011)

Podpora vzdělávání

Cílem je podpora rodičů k aktivnímu a zodpovědnému přístupu ke vzdělávání dětí. V rámci podpory vzdělávání pracovníci poskytují poradenství, nejčastěji zaměřené na řešení problematiky bydlení, dluhů, práce a komunikace s úřady a dalšími institucemi. Hlavním cíle tohoto programu je eliminace možných příčin předčasného ukončení vzdělání a zkvalitnění úrovně mimoškolní přípravy. (Tady a Ted', 2011)

Individuální doučování

Program individuální doučování volně navazuje na službu Podpora vzdělávání. V případě zájmu klienta o individuální doučování, organizace pomůže doučování zprostředkovat. Do rodiny pak pravidelně dochází jednou týdně na jednu až dvě hodiny dobrovolník, student střední či vysoké školy. Dobrovolníci jsou pravidelně supervidováni a odborně vzděláváni.

Cílem je, aby se dítě naučilo, na co je nutné dbát pro dobrý prospěch ve škole a aby si rodiče navykli pravidelně dohlížet na přípravu svých dětí do školy. Dobrovolník se pro dítě i rodiče často stává pozitivním vzorem. Sociální a komunikační dovednosti těchto dětí jsou dále zlepšovány i prostřednictvím návštěv kin, muzeí, výstav, divadel a výletů, které s dobrovolníkem mohou absolvovat. (Tady a Teď, 2011)

Mentoring

Tento program navazuje na Podporu vzdělávání a Individuální doučování. Je určen pro děti, které dokončují základní školu a stojí před volbou dalšího vzdělávání. Základem mentoringu je neformální vztah mezi mentorem a klientem. Společně se scházejí při různých volnočasových aktivitách a mentor se snaží rozvíjet sociální kompetence klienta.

Zároveň mentor má podporu ve své činnosti od pracovníka organizace, který mu zprostředkovává praktické informace a zvyšuje jeho kompetence ke spolupráci s klientem. Pracovník organizace zároveň pracuje s rodiči na tom, aby své děti podpořili pro průběh dalšího vzdělávání.

Cílem tohoto programu je připravit klienta i jeho rodinu na další studium, popřípadě pomoci mu zprostředkovat legální zaměstnání a poskytnout mu potřebné informace a podporu. (Tady a Teď, 2011)

Finanční poradenství

Cílem této služby je stabilizovat finanční situaci rodiny či jedince. Terénní aktivizační pracovník s klienty řeší jejich finanční situaci, propočítává výdaje a příjmy. V rámci této služby je jak dlouhodobé sledování a podpora klienta, tak pomoc při řešení náhlých krizových událostí. Organizace uvádí situace jako hledání optimálního bydlení, vyřizování žádostí o dávky státní sociální podpory či spolupráce při hledání zaměstnání.

Dílním úkolem této spolupráce je zvýšení sociálních kompetencí, komunikačních dovedností. Po čase by se měl klient stát kompetentní k samostatné správě svých finančních prostředků. To vše z dlouhodobého hlediska tak, aby se zpětně nezadlužil.

Klient by měl díky této službě také získat povědomí o svých právech a povinnostech, popř. rozdíly mezi bankovními a nebankovními institucemi či je seznámen s postupy a právy exekutorů. (Tady a Teď, 2011)

Program Středisko inkluzivních služeb

Cílem střediska je komplexní poskytování sociálních služeb a programů, včasné rozpoznání aktuálních potřeb obyvatel lokality a poskytnutí zázemí pro pracovníky organizací k provozování dalších aktivit. Ve střediscích v současnosti Tady a Teď realizuje Klub pro předškoláky, Klub matek a jednorázové aktivity a semináře pro děti i mladistvé (Ghettout,

Šikmá plocha, Pánský a Dámský klub). Ke spolupráci byly přizvány organizace Člověk v tísni o.p.s. a Ulice o.s. (Tady a Teď, 2011)

Klub matek

Klub byl založen k setkávání matek dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Aktivity klubu vycházejí z potřeb a zájmu klientek. Jsou zváni odborníci z různých profesí. Klientky zde mají prostor k diskusím o tématech, které jsou pro ně aktuální.

Cílem těchto aktivit je ukázat klientkám výhody z dosažení vyššího vzdělání a motivovat je tím k podpoře vzdělávací dráhy jejich dětí. (Tady a Teď, 2011)

Volnočasové aktivity

V sociálně vyloučených lokalitách obecně chybí možnost volnočasových aktivit dětí. Společnost Tady a Teď se snaží tento deficit kompenzovat nabídkou jednorázových aktivit ve formě např. různých vzdělávacích výletů, exkurzí v rámci Plzně a okolí. Uskutečnila již po druhé letní tábor.

Tady a Teď také zprostředkovává a hradí vybraným dětem návštěvy kroužků. Děti tak mají možnost účastnit se zájmových kroužků a opět si tak rozvíjet vedle daných dovedností i např. komunikační a sociální kompetence.

Mezi pravidelné volnočasové aktivity, které pořádá organizace, patří Klub deštník a Pánský/Dámský klub. (Tady a Teď, 2011)

Klub deštník

Klub deštník funguje v lokalitě Jateční a to pro děti ve věku šesti až třinácti let. Do klubu pravidelně dochází kolem deseti dětí. Pracovníci organizace spolupracují s dobrovolníky na rozvoji grafomotorických schopností dětí, na rozvoji jejich slovní zásoby. V rámci tohoto projektu jsou pořádány výlety a exkurze. (Tady a Teď, 2011)

Pánský klub, Dámský klub

Tyto kluby jsou vytvořeny pro děti od třinácti let. Společné setkání v klubech umožňuje se seznamovat a diskutovat s účastníky o tématech důležitých pro zdravý vývoj mladého člověka a slouží tak k prevenci sociálně patologických jevů. Mezi základní témata tedy patří sexualita a sexuální chování, kriminální nebo delikventní jednání a jeho důsledky, ale také rozšiřování sociálních dovedností ve vztahu ke vzdělávání a zaměstnání. (Tady a Teď, 2011)

Učební programy pro mladé recidivisty

Od roku 2008 jsou někteří pracovníci společnosti vyškoleni jako lektoři probačního programu - Učební program pro mladistvé recidivisty. Program je převzatý původně ze Švýcarska Sdružením pro probaci a mediaci v justici v Praze. Většina klientů je do programu doporučena Probační a mediační službou v Plzni.

Program je tvořen třinácti dvouhodinovými sezeními. Zaměřuje se na pochopení trestné činnosti, jejich motivů a rizik za účelem snížení recidivity pachatelů. Organizace publikuje na svých stránkách, že první běh programu byl realizován v Dětském diagnostickém ústavu v Plzni, celkem bylo realizováno již pět běhů programu, kterých se účastnilo cca 45 mladistvých recidivistů z Plzeňska. (Tady a Teď, 2011)

Šikmá plocha

Organizace má na kontě řadu projektů. Například je partnerem projektu Šikmá plocha, který realizuje Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu ZČU v Plzni (CAAT).

Je to internetový portál, kde si každý může cvičně zkusit, co všechno musí člověk řešit, když se postaví na vlastní nohy. Jednotlivé lekce jsou rozděleny do témat, např. práce, bydlení, finance, vzdělávání. Je zde k dispozici i slovníček pojmů, které se v těchto situacích využívají. (Šikmá plocha, 2011)

GhettOut

Společnost Tady a Teď vytvořila PC hru GhettOut, která je simulací sociální reality. Hráč se stává obyvatelem sociálně vyloučené lokality Vybydlov. Hra se dotýká problematiky zadlužování, zaměstnání, užívání návykových látek, bydlení apod. Stěžejním momentem je rozhodování mezi legálními a nelegálními činnostmi, které jsou však krátkodobě výhodnější.

V letech 2008 až 2009 používala společnost Tady a Teď tuto hru při realizaci seminářů na základních školách, v nízko prahových klubech, dětských domovech a jiných zařízeních. (GhettOut, 2006)

Další aktivitou je realizace vzdělávacích seminářů, vytváření didaktických a metodických materiálů. (Tady a Teď, 2011)

7.2 Občanské sdružení Ponton

Sdružení Ponton bylo založeno s cílem předcházet a napomáhat odstranění sociálního vyloučení dětí i rodinám z různých etnických a sociálních skupin. Svoji činnost financují z evropských, krajských i lokálních grantů a dotací.

Pixla

Nízkoprahové zařízení Pixla je určeno pro děti a mládež, které nabízí volnočasové aktivity. (Ponton, 2010)

Klubíčko

Klubíčko je alternativa předškolního zařízení nabízené rodinám a dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Pracuje podle vzdělávacího programu Začít spolu. Neplatí se zde školné, rodiče hradí pouze stravné a spoluúčast na akcích. Děti jsou přijímány během roku na různé období. S rodiči se uzavírá smlouva. Pokud není dodržena, dítě je z programu vyloučeno. (Ponton, 2010)

COM.PAS

Tento terénní program je určen pro děti a mládež od třinácti do dvaceti pěti let, kteří se ocitli v těžké životní situaci či jsou ohroženi sociálním vyloučením. (Ponton, 2010)

Miro Suno

V rámci projektu Miro Suno, podporuje sdružení Ponton pravidelnou celoroční činnost hudebních a tanečních skupin romských dětí a mládeže. Zkoušky probíhají v hudebně klubu Pixla. Tyto skupiny pak prezentují své dovednosti a zároveň romskou kulturu veřejnosti. (Ponton, 2010)

MEZERY

Mezery je interaktivní vzdělávací program pro školy, který nabízí vzdělávací semináře pro prevenci sociálně patologických jevů. (Ponton, 2010)

7.3 Člověk v tísní

Obecně prospěšná společnost Člověk v tísní vznikla za účelem pomoci v krizových oblastech a podpory lidských práv. Byla založena v roce 1992 pod názvem Nadace Lidových novin pro projekt pomoci lidem v nouzi. V roce 1994 získala název Nadace Člověk v tísní při České televizi. Až v dubnu 1999 byla zaregistrována jako obecně prospěšná společnost.

Společnost se zaměřuje na čtyři oblasti:

Sekce humanitní a rozvojové pomoci, Sekce podpory lidských práv a demokracie, Programy sociální integrace, Informační a vzdělávací projekty.

V Plzni působí od roku 2005. Jako hlavní činnost v plzeňském regionu společnost uvádí poskytování sociálně integračních služeb lidem a rodinám v obtížných životních situacích. Pod její záštitou se realizují informační a vzdělávací aktivity pro různé cílové skupiny i veřejnost. Svoji činnost financují z dotací, grantů a příspěvků státních, evropských, krajských i lokálních. (Člověk v tísní, 2006)

Terénní sociální práce

Terénní sociální pracovníci poradenskými a asistenčními službami pomáhají rodinám s problémy jako např. nekvalitní bydlení, předlužení či potíže v administrativním jednání. Součástí pomoci je právní poradenství. (Člověk v tísní, 2006)

Kariérní a pracovní poradenství

Tato služba je vytvořena pro ty, jež jsou znevýhodněni na trhu práce či jsou již dlouhodobě nezaměstnaní. Poradci společně s klientem např. vyhledávají vhodné pracovní nabídky, sestavují životopisy či připravují klienta na pohovor. (Člověk v tísni, 2006)

SATR

Plzeňská pobočka Člověka v tísni je první, která tento nový projekt realizuje. Spolupracuje na něm s Odborem bezpečnostní politiky MVČR a dalšími státními, samosprávnými i nevládními institucemi. Služba je od listopadu 2008 registrována dle zákona 108/2006 Sb. jako "odborné sociální poradenství" (§37).

Pracovník poskytuje klientovi poradenství. Prioritou je vysvětlit v kontextu konkrétního případu povinnosti a práva.

Cílem tohoto projektu je podpořit osoby, které se dostali do nepříznivé životní situace a poskytnout jim např. finanční či kariérní poradenství. (Člověk v tísni, 2006)

Plzeňáci?

Cílem projektu je pomoci vzájemnému porozumění a poznání mezi obyvateli Plzně a cizinci, kteří se do Plzně stěhují. V rámci tohoto projektu probíhá nízkoprahový kurz pro cizince, příprava a zveřejnění informací pro cizince, školení úředníků, pracovníků NNO a policistů, síťování a koordinace aktivit ve městě - organizace kulatých stolů, informační kampaň, interaktivní semináře pro žáky ZŠ a SŠ a veřejné debaty na téma „cizinci v Plzni. (Člověk v tísni, 2006)

Probační a resocializační program Právo pro každý den

Nabízí jednu z variant, které lze využít jako výchovné opatření pro mladistvé v rámci přípravného řízení či pro vykonávací řízení. Je určen pro klienty od 15 do 18 let, kteří spáchali trestní čin menší závažnosti. Jeho absolvování by mělo přispět k eliminaci rizikového chování a opakování trestné činnosti. (Člověk v tísni, 2006)

Kyberšikana

Cílem projektu je prevence nebezpečných komunikačních praktik při využití ICT a podpořit plzeňské školy a učitele. Předcházet šikaně a dalším formám násilí a porušování lidských práv přes mobilní telefon a internet. (Člověk v tísni, 2006)

Migrace a neonacismus - co je větší hrozba

Cílem je potlačit u dětí a mládeže antisemitské, xenofobní a rasistické projevy. (Člověk v tísni, 2006)

7.4 Selesiánské středisko mládeže

Zřizovatelem je Selesiánská provincie Praha. Středisko provozuje:

Centrum pomoci dětem, mládeži a rodině pod názvem Střecha. Cílem tohoto centra je poskytnout pomoc dětem a mladým lidem ohroženým sociálně patologickými jevy. Střecha nabízí:

Doučování trochu jinak – efektivní učení pro žáky

V tomto programu pracují pedagogičtí pracovníci a dobrovolníci. Jejich cílem je seznámit děti s technikou efektivního učení. (Selesiání, 2012)

LANO- sociálně výchovný program

Tento program je zaměřen na podporu začlenění dětí do kolektivu, nabízí pomoc pro spolupráci rodiny, školy, specializovaných programů centra a dalších výchovných prostředí. (Selesiání, 2012)

Klub Balón

Cílem klubu Balón je nabídnout dětem, od počátku nástupu do základní školy až do patnácti let, možnost trávit zde volný čas. Nabízí např. sportovní aktivity jako fotbal, florbal, výtvarné dílny, společné výlety, sportovní turnaje či letní tábory. (Selesiání, 2012)

7.5 Diakonie

Českobratrské církve evangelické

Provozuje nízkoprahová zařízení pro děti od šesti do dvaceti šesti let. Své služby nabízí v terénu či klubech. Snaží se o snížení sociálně patologických jevů u dětí žijících v sociálně vyloučených komunitách.

Diakonie se nezaměřuje pouze na děti, ale také na rodiny či partnerské vztahy, na pomoc lidem v nouzi, na pomoc seniorům i umírajícím. (Diakonie, 2010)

7.6 Totem

Regionální dobrovolnické centrum

Tato nezisková organizace poskytuje sociálně aktivizační služby a jako svůj cíl si stanovila vytvářet pozitivní a funkční mezilidské vztahy.

Pět P

Jedná se o projekt, který by měl pomocí volnočasových aktivit pomoci sociálně znevýhodněným či zdravotně postiženým dětem ve věku od šesti až patnácti let k rozvoji jejich osobnosti, lepšímu začlenění do společnosti a ke snížení jejich znevýhodnění.

V programu pracuje s dítětem dospělý dobrovolník. Název programu se odvíjí od základních kamenů podpory, které by měl dobrovolník dítěti poskytnout. Jedná se o pomoc, přátelství, péči, prevenci a podporu. (Totem, 2011)

Kompas

Jde o sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi ve věku šesti až patnácti let. Cílem projektu Kompas je snížit sociální znevýhodnění rodin, ve smyslu pomoci jim zorientovat se např. v systému institucí či pomoc pro pracovní uplatnění.

Program je určen pro skupiny šesti dětí, se kterými pracují dva vyškolení dobrovolníci. Setkání se konají jedenkrát týdně na dvě až tři hodiny po dobu nejméně čtyř měsíců. Náplň setkání je dána momentálními potřebami či zájmy dětí. (Totem, 2011)

7.7 Naděje

Naděje je občanské sdružení charitativní misijní organizace, která je zaměřena na práci s dětmi a realizuje misijní program. (Naděje, 2009)

Klub Bludiště

Bludiště je nízkoprahové zařízení pro děti ve věku od šesti do třinácti let. Nabízí dětem volnočasové aktivity a pomoc s přípravou do školy. (Naděje, 2009)

8 Empirická část

Empirická část je zacílena na zmapování podpory vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí na základních školách v Plzni.

Průzkumné otázky

Jaké možnosti podpory vzdělávání žáků základních škol ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v Plzni existují?

Využívají učitelé základních škol prostředky podpory vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

Spolupracují jednotlivé složky vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

Metody výzkumu

Jako metoda byla vybrána metoda dotazníková s převahou otevřených otázek. Dotazník lze definovat jako písemnou formu zadávání otázek a získávání odpovědí. Jedná se o soubor otázek s předem formulovaným a promyšleným zněním, ve kterém jsou otázky smysluplně seřazeny. Respondent na ně odpovídá písemně.

Podle odpovědí, které se v dokumentu na danou otázku očekávají, lze otázky rozdělit na otázky otevřené a uzavřené. Na otázky otevřené respondent odpovídá vlastním vyjádřením, není nijak usměrňován. Nevýhodou je jejich vyhodnocování, které je složitější díky variabilitě možných odpovědí.

V uzavřených otázkách jsou respondentovi předkládány již zformulované odpovědi. Což umožňuje jednodušší vyhodnocování dotazníků. Nevýhodou je, že respondent je do jisté míry v odpovědích limitovaný. (Chráška, 2010)

Uzavřené otázky lze ještě diferencovat na otázky dichotomické a polytomické. Dichotomické otázky spočívají v tom, že na ně lze odpovědět jen dvěma vzájemně se vylučujícími odpověďmi. U polytomických otázek se vybírá z více než dvou možných odpovědí. Tyto odpovědi mohou být formulovány jako výběrové, výčtové či stupnicové.

Dále byla použita metoda případové studie, která slouží k ilustraci situace z pohledu konkrétního žáka. Jde o metodu kvalitativního výzkumu, jehož cílem je zabývat se studií jednotlivého případu a ilustrovat tak konkrétní mechanismy či detaily.

Jako třetí metoda byl využit polostrukturovaný rozhovor se zástupci organizací, které podporu vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí poskytují. Rozhovor je metodou, při které se sběr dat uskutečňuje přímou verbální komunikací. Výhodou metody

rozhovoru je možnost lépe poznat postoje dotazované osoby. Při rozhovoru lze tak operativně reagovat na odpovědi a průběh rozhovoru popřípadě usměrňovat.

Strukturovaný rozhovor je specifický předem připravenými, napsanými otázkami, které tazatel nijak neupravuje ani nemění jejich pořadí.

Polostrukturovaný rozhovor spočívá v tom, že respondentům jsou pokládány předem připravené otázky, ale tazatel v reakci na odpověď může žádat doplnění či vysvětlení.

Nestrukturovaný rozhovor vyžaduje jistou dávku zkušeností, protože otázky vycházejí ze situace, nejsou předem připravené. (Chráška, 2010)

V této práci byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Charakteristika lokality průzkumu

Průzkum probíhal v lokalitě Plzeň-město, které má podle statistického úřadu k 1. 1. 2011, 168 808 obyvatel. Nachází se zde podle veřejné databáze ČSÚ třicet pět základních škol, hodnota zahrnuje všechny typy základních škol. Stejný zdroj uvádí, že v této lokalitě existují tři nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. (Český statistický úřad, 2011)

8.1 Dotazníkové šetření

Průběh průzkumu

Dotazníky (viz. Příloha č. 1) byly zadány do jedenácti základních škol v Plzni. Byly osobně předány vždy zástupci ředitele, popřípadě řediteli základní školy. Ti dotazníky rozdali pedagogům. Výběr osob byl na zadavatelích. Formuláře byly určeny vždy pěti učitelům na 1. stupni ZŠ a pět formulářů pro třídní učitele na 2. stupeň základní školy. Ze sto deseti podaných dotazníků bylo vyplněno šedesát dva.

Dotazníky byly zadány i do základní školy praktické. Pro kterou byly dotazníky rozšířeny.

Dále budou výsledky vyhodnocovány pouze z vyplněných dotazníků.

Dotazníkové otázky

První část otázek byla zaměřena na zjištění zastoupení žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí na konkrétní škole, potažmo třídě. Další sada otázek byla zaměřena na povědomí o organizacích působících v Plzni a zkušenostech s těmito organizacemi.

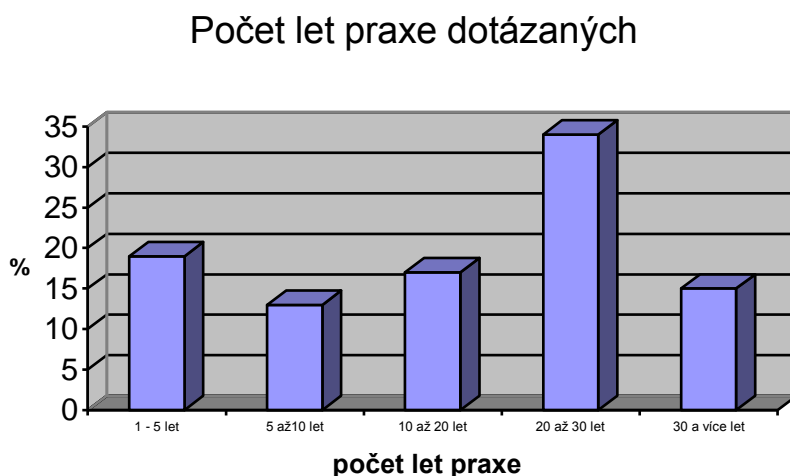
Cílem této empirické části bylo zjistit, jestli školy s žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí využívají nabídky neziskových organizací, jestli o nich ví a jestli s nimi spolupracují, popř. co by od nich očekávaly.

V neposlední řadě jaká opatření jsou realizována školami pro snížení sociokulturního znevýhodnění žáků.

8.2 Výsledky průzkumu realizovaného na základních školách.

Výzkumné otázky byly rozděleny do dvou okruhů. První byl zaměřen na zjištění přítomnosti žáků se sociokulturním znevýhodněním ve třídě, potažmo ve škole. Další sada otázek se snažila zjistit, do jaké míry mají učitelé povědomí o působení neziskových organizací v jejich okolí a jestli považují za užitečné s nimi spolupracovat nebo již spolupracují. Třetí okruh byl tvořen z otázek, které měly zjistit, co by učitelé ve vzdělávání těchto žáků uvítali, co by jim v jejich práci pomohlo.

Úvod dotazníků byl zaměřen na zjištění obecných informací, jako je počet let pedagogické praxe respondentů. Nejvíce respondentů, třicet pět procent spadalo do kategorie dvaceti až třiceti let praxe. Viz. Graf č. 1.



Graf č.1

Další otázka zjišťovala počet žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, kteří navštěvují respondentovu třídu.

Druhá otázka se snažila orientačně zjistit počet těchto žáků, kteří navštěvují danou školu. Otázky byly položeny pro potvrzení teorie, pokud učitel pracuje se žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, využívá různých podpůrných prostředků na potlačení či eliminaci sociokulturního znevýhodnění. Ukázalo se, že padesát devět procent respondentů žáky ze

sociokulturním znevýhodněním ve třídě má, třicet šest procent uvedlo procentuální zastoupení na celé škole.

Otázka číslo čtyři zjišťovala, jak škola konkrétně pomáhá při podpoře vzdělávání sociokulturně znevýhodněných žáků. Otázka byla položena za účelem zjištění, jestli má škola daný směr či jednotný postup pro podporu těchto žáků. Na tuto otázku odpovědělo dvacet osm dotazovaných. Třicet šest procent učitelů pracuje na škole, která zajišťuje doučování či možnost využití bezplatných zájmových kroužků. Třicet procent dotazovaných uvedlo využívání individuálních vzdělávacích plánů, dvacet pět procent odpovědí obsahovalo možnosti finanční podpory na pomůcky, akce školy či snížené požadavky na žákovy pomůcky. Sedm procent uvedlo využívání preventivních programů. V jednotlivých případech odpovídali, že škola pomáhá vstřícným přístupem a umožňuje konzultace rodičů s učiteli či jinými odbornými pracovníky školy.

Nikdo z dotazovaných nezmínil pozici asistenta pedagoga či přípravné třídy.

Pátá otázka měla ukázat, jaké speciálně vzdělávací potřeby žáci se sociokulturním znevýhodněním, podle zkušeností učitelů mají. Na tuto otázku odpovědělo padesát osm procent dotazovaných. Nejčastější odpovědí byl individuální přístup, ten byl uveden ve třiceti třech procentech. Dále pak v deseti procentech byla uvedena práce na slovní zásobě či logopedická péče. Dvacet tři procent uvedlo opět doučování. Osmnáct procent dotazovaných se domnívá, že vyžadují trpělivost, delší čas na osvojení nových znalostí. Sedm procent odpovědělo, že žádné speciální potřeby tyto děti nemají. Jednou byly zmíněny: tolerance v oblasti komunikace, práce na osobnosti a správném hodnotovém systému, nutnost spolupráce s rodinou, chvála za úspěch, či volnočasové aktivity.

Šestá otázka měla dvě části, první část zjišťovala, jestli učitelé mají informace o existenci organizací zabývajících se daným tématem a jestli s nimi spolupracují.

Dvacet sedm procent odpovědělo, že o organizacích ví a spolupracují s nimi. Ve dvaceti osmi procentech odpověď zněla, že ano, ví o existenci organizací na podporu vzdělávání dětí se sociokulturním znevýhodněním, ale nespolečně s nimi. Devatenáct a půl procenta učitelů odpovědělo, že o existenci těchto organizací neví, ale chtěli by s nimi spolupracovat. A patnáct procent odpovědí znělo, že o těchto organizacích neví a o spolupráci nemají zájem, zbylé procento na otázku neodpovědělo. Viz. Graf č. 2

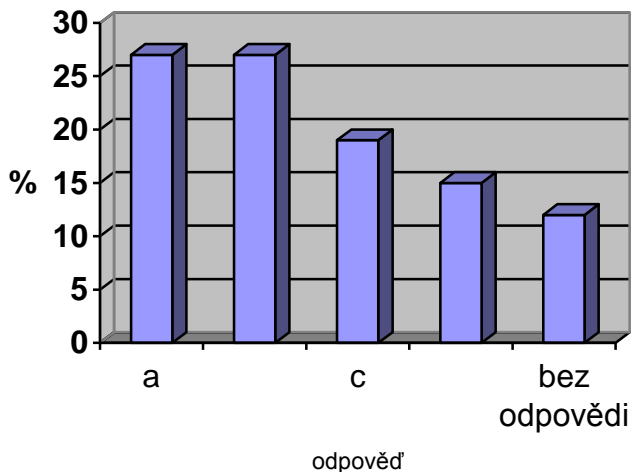
a: Ano, vím o nich a spolupracuji.

b: Ano, vím o nich, ale nespolečně.

c: Ne, nevím o nich, ale chtěl/a bych spolupracovat

d: Ne a nemám o spolupráci zájem.

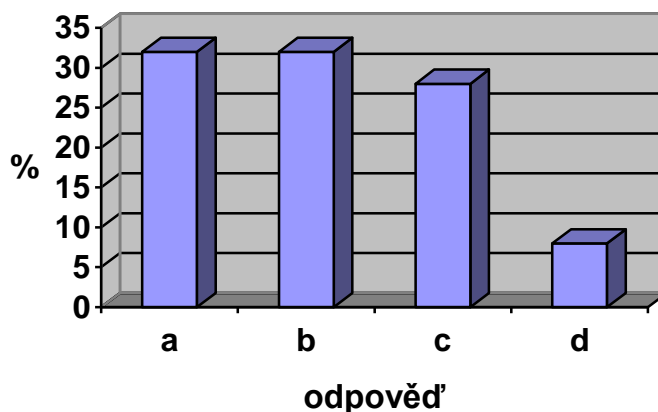
Vyhodnocení otázky č. 6



Graf č.2

V návaznosti na předešlé zjišťování počtu žáků navštěvujících respondentovu třídu byl vytvořen graf znázorňující zastoupení spolupráce s organizacemi pouze ze vzorku učitelů, kteří se sociokulturně znevýhodněným žákem pracují. Jsou zde podle předpokladu vidět větší rozdíly mezi počtem odpovědí a, b (ano spolupracuji) a zamítavou odpovědí d, která vyjadřovala nezáměr. Viz graf č. 3

Využití programu učiteli, kteří učí žáky ze znevýhodňujícího prostředí



Graf č.3

V druhé části byli učitelé požádáni, aby v případě informovanosti či spolupráce s organizacemi podporujícími vzdělávání dětí se sociokulturním hendikepem tyto organizace vypsalí. Pětkrát byla napsána poradenská zařízení, čtyřikrát bylo uvedeno Selesiánské středisko mládeže a SOS Archa¹, ve dvou případech byla uvedena Národní iniciativa pro život² a Městská policie ČR, jednou byly uvedeny klub Klubíčko, Diakonie, Totem a Naděje.

Sedmá otázka zjišťovala, jestli zaměstnanci organizací sami chodí do škol a nabízejí učitelům své programy. Dvacet dva procent odpovědí bylo ne, nenabízí. Dvacet tři procent odpovědělo, že ano. Zbývajících šedesát sedm procent na otázku neodpovědělo.

Osmá otázka si kladla za cíl zjistit, jestli učitelé sociokulturně znevýhodněných žáků vědí o zapojení těchto žáků do podpůrných programů. Z učitelů, kteří na předešlou otázku odpověděli ano, sedmdesát šest procent odpovědělo, že informace o jejich zapojení mají a tři uvedli, že je do programů zapojena celá třída. V těchto třech případech lze předpokládat, že měli respondenti na mysli programy v podobě besed či vzdělávací programů např. na prevenci šikany apod. Viz. Otázka číslo devět. Dvacet čtyři procent odpovědělo ne.

Devátá otázka navazovala na osmou, pokud se žáci účastní programů, které to jsou. Zde byli učitelé požádáni, aby vypsalí názvy daných programů. Zmíněn byl jmenovitě pouze projekt K3³, obecně bylo napsáno např. programy církevních organizací, volnočasové aktivity a doučování.

Osmou otázku doplňovala ještě otázka desátá, která zjišťovala, jaký přínos v těchto programech sami učitelé vidí. Respondenti zmínili: stmelení kolektivu; konkrétní pomoc učitelům, žákům i rodičům; naučení respektovat a tolerovat odlišnosti; psychická podpora; zlepšení prospěchu; zapojení do kolektivu; prevence, účelné vyplnění volného času. Dva

¹ Jedním z programů Diakonie ČCE jejíž cílem je poskytovat poradenskou službu lidem, kteří se ocitli v životní krizi.

² Národní iniciativa pro život je obecně prospěšná společnost, jejíž programem je ochrana práva na život od okamžiku početí do přirozené smrti. Realizuje programy pro žáky ZŠ a SŠ na téma prevence neplánovaných těhotenství a interrupcí.

³ K3 je projekt zaměřený na primární prevenci sociálně patologických jevů na školách.

respondenti se shodli na preventivním efektu programů, zvláště v případech, kdy mají pocit, že škola supluje rodinu.

Jedenáctá otázka byla zaměřena na zjištění, jestli učitelé využívají nabídky výše zmíněných organizací pro vlastní výuku. Sedmdesát procent odpovědělo, že ano, využívají.

Znění dvanácté otázky bylo, pokud využíváte nabídky těchto institucí a organizací pro výuku, jaké to jsou. Respondenti neuvedli konkrétní názvy, ale zmínili, že využívají programy, které jsou ověřeny již několik let.

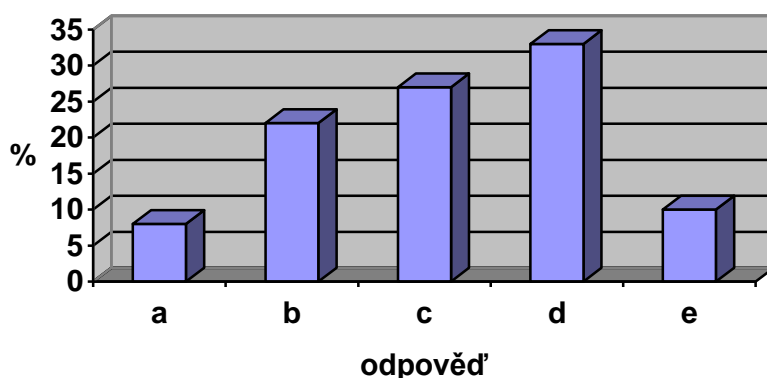
Třináctá otázka byla položena v návaznosti na předešlou a zjišťovala, jaký přínos v nich vidí. Na tu odpověděly pouze tři procenta respondentů. Zmíněno bylo, že učí děti samostatnosti, varují před různými nástrahami.

Čtrnáctá otázka byla otevřená, zabývala se tématy vzdělávacích seminářů, které by učitelé zajímaly. Zájem mají o problematiku jednání s rodiči žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, o problematiku dětí z rozvedených rodin, o rady jak řešit lepší začlenění těchto žáků, jak řešit jejich nepřipravenost na výuku, výmluvy. Dalším navrženým tématem bylo, jak obecně zacházet se sociokulturně znevýhodněnými dětmi a jak získat pomoc pro tyto děti.

Poslední, patnáctá otázka se týkala plánů a představ učitelů v integraci žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí do budoucna. Respondenti v této otázce měli na výběr ze čtyř odpovědí a možností jiného výběru. Nejvíce, třicet tři procent zvolilo odpověď d, kdy by uvítali, aby se na ně organizace obracely i v případě jednotlivých žáků. V jednom dotazníku bylo přání, aby projekt Kápezet získal ještě finanční dotace, aby mohl být realizován i nadále.

Viz graf č. 4

Vyhodnocení otázky č. 15



Graf č. 4

Z průzkumu tedy vyplynulo, že přesně daná a jednotná koncepce v podpoře vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí není stanovena. Učitelé i školy se při vzdělávání těchto žáků snaží uplatňovat individuální přístup, nechávají těmto žákům více času, aby si látku osvojili. Řada učitelů nabízí žákům individuální doučování, popřípadě jim přiděluje speciální úkoly či materiály.

Rodinám sociálně znevýhodněných žáků se škola snaží ulehčit v menších nárocích na materiály a pomůcky do školy. Na ty pak škola žádá dotace od sociálního odboru.

Téměř šedesát procent učitelů pracujících s dětmi ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí o programech a organizacích pracujících s rodinami sociálně i kulturně znevýhodněnými ví a třicet procent učitelů s nimi spolupracuje. Z odpovědí vyplynulo, že o tuto problematiku učitelé mají zájem. Někteří učitelé mají pocit, že suplují rodinu a cítí větší potřebu tyto děti více formovat po osobnostní stránce.

8.3 Vyhodnocení dotazníků vyplněných učiteli ze základní školy praktické.

Dotazník byl vyplněn devíti respondenty. Čtyřmi učiteli z prvního stupně a pěti učiteli z druhého stupně. Zadání dotazníků mělo stejný průběh jako v případě běžných základních škol.

Dotazníky této kategorie vyplňovali učitelé s praxí delší než dvacet jedna let. Do jejich tříd dochází žáci z romské, slovenské a polské národnostní menšiny.

Na pátou otázku zabývající se problémy, které mohou vyplynout z integrace žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, bylo možné vybrat více odpovědí. V otázce byly označeny všechny možnosti, a to v různých kombinacích. Učitelé se potýkají s problémy v jazykové oblasti, se začleněním těchto žáků do kolektivu s problémy v komunikaci s rodiči, se školní docházkou, s nevhodným chováním k učitelům s agresivitou ke spolužákům. Pouze v jednom případě byl uveden problém agresivity spolužáků k těmto žákům. Nejčastěji učitelé volili odpověď c, d, tedy problémy s učením a s přípravou do školy. Navíc byl zmíněn nezájem o mimoškolní aktivity a problémy s hygienou.

Otázka šestá zjišťovala, jak situaci vidí rodiče dětí ve třídě, jestli nemají námitky proti zařazení sociokulturně znevýhodněných žáků. Všichni se shodli, že rodiče ostatních žáků nemají námitky proti zařazení žáků příslušníků národnostních menšin, do třídy.

Sedmá otázka byla položena v návaznosti na pátou otázku a zjišťovala, jaké metody řešení učitelé nejčastěji volí v případech výše zmíněných problémů. V oddílu A se odpovědi týkaly řešení ve vztahu k žákovi. Označeny byly všechny odpovědi opět v různých variantách, řešení volí tedy opakováním ročníku, spoluprací s rodiči, oznámením na sociální odbor. Spolupracují na řešení problémů s psychologem, speciálním pedagogem, využívají vzájemnou pomoc spolužáků, doučování a individuální péči. Ve všech odpovědích se objevila možnost a, řešení domluvou a odpověď b, poznámky, důtky.

Oddíl B byl zaměřen na postup ve vztahu k rodičům. Možnosti byly využity všechny v různých kombinacích. Nejméně využívají konzultace po telefonu. Naopak nejčastěji byla frekventována odpověď b, osobní návštěva rodičů ve škole, c, pozvání na výchovnou komisi a d, spolupráce přes sociální odbor. Navíc byly zmíněny třídní aktivity.

Osmá otázka se zabývala zjištěním, jak konkrétně pomáhá integraci žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí škola. Tato otázka byla otevřená, učitelé odpověděli ve čtyřech případech, že škola pro žáky pořádá sportovní akce v rámci výuky i mimo ni. Dále pak jednotlivé odpovědi zněly, že škola vychází rodičům i žákům vstříc, vytváří žákům individuální plány. Opět nebyl zmíněn asistent pedagoga ani přípravné třídy.

Devátá otázka zjišťovala, jaké speciálně vzdělávací potřeby žáci ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí podle zkušeností vyžadují. Učitelé odpověděli totožně, individuální přístup, dále pak se v jednotlivých odpovědích vyskytovala potřeba častého opakování a pomalejšího tempa.

Desátá otázka zjišťovala míru spolupráce mezi učiteli a organizacemi podporujícími vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Je zajímavé, že nikdo z respondentů s organizacemi nespolupracuje, byť o nich osm z devíti dotazovaných ve svém okolí ví, pouze jedna odpověď zněla, že o organizacích tohoto typu ve svém okolí neví, ale spolupráci by uvítal. Dotazovaní zmínili organizaci Tady a Teď a EXODUS⁴.

Otázka číslo jedenáct zjišťovala, zdali organizace nabízí své zkušenosti a programy přímo ve školách. Osm odpovědí z devíti znělo, že ne, nenabízí. Jeden respondent odpověděl, že o tomto neví. Protože všichni respondenti odpověděli záporně, otázky dvanáct a třináct měly stejnou odpověď, ne, tudíž nemají informace o zapojení svých žáků do programů a nevyhledávají nabídky organizací pro svou výuku.

Toto zjištění je překvapivé, protože u učitelů pracujících s dětmi se sociokulturním znevýhodněním by se dalo předpokládat, že budou dostatečně informováni o podpůrných činnostech, které si kladou za cíl podpořit vzdělávání výše zmíněných dětí.

Na čtrnáctou otázku, o jaká témata seminářů či projektů by měli učitelé zájem, byla obdržena jen jedna odpověď, a to o problematice řešení šikany mezi žáky.

⁴ Společnost zabývající se podporou s lidmi s postižením. [30]

Poslední otázka týkající se představ a plánů do budoucna odpověděli tři respondenti, že stávající stav a nabídka organizací, institucí a programů je dostatečná. Dva dotazovaní odpověděli, že by si přáli, aby se na ně obraceli organizace v případě jednotlivých žáků. Po jedné byly označeny odpovědi a, nemám potřebu řešit tyto problémy a c, kdy respondent uvedl, že by uvítal, kdyby organizace samy zasílaly nabídky školám.

Z výsledků průzkumu by se tedy dalo shrnout, že učitelé pracující s dětmi se sociokulturním znevýhodněním se snaží žákům pomáhat při vyrovnávání jejich znevýhodnění zejména individuálním přístupem a tolerancí. Problematické či obtížné situace při edukaci těchto žáků řeší standardními postupy. Nemají potřebu spolupracovat s dalšími podpůrnými programy či organizacemi kromě specializovaných pedagogických poradenských zařízení.

8.4 Případová studie

Cílem této případové studie je ukázat, jak prostředí ovlivňuje lidský život jak dítě, které žije v nepříznivých podmínkách, může být vůči jiným dětem hendikepováno.

Tato případová studie by měla sloužit k ilustraci toho, že byt' v nedávné době byl ve školách zavedený trend zařazování dětí sociokulturně znevýhodněných mimo hlavní vzdělávací proud, dnes je snaha opačná. Studie ukazuje, že i v případě, kdy je dítě zařazeno do běžné školy, učitel mu poskytuje individuální péči, využívá dostupné pomoci při vyrovnávání deficitů, přesto i rodič je velmi důležitý článkem celého procesu.

Materiál je zpracován na základě podkladů pocházejících z organizace Tady a Teď. V práci je pracováno pouze s křestními jmény a nejsou zde jmenovány konkrétní školy ani organizace.

Erika P. * 3. 5. 2003

Rodinná anamnéza

Matka (* 1979 nezaměstnaná, na mateřské dovolené, nedokončené základní vzdělání), otec (*1979, nezaměstnaný, základní vzdělání), sestra Kristýna (* 1999), bratr Štefan (*2005), bratr Mirek (* 2008), sestra Natálie (* 2011)

Sociální anamnéza

Rodina pochází z východního Slovenska, do Plzně přijela za prací v lednu 2011. Rodina žila v pronajatých bytech, díky nevyhovujícím podmínkám bydlení či stížnostem na děti, hlavně na nejstaršího syna, se často stěhovala. Rodinu navštěvovala sociální služba. Na popud sociální služby se rodina přestěhovala do azylového domu, hrozilo odebrání nejmladšího dítěte. Po přestěhování do azylového domu v prosinci 2011 žil otec odděleně.

Anamnéza sociálních vztahů

Vztahy v rodině jsou složité. Vztah Eriky a její starší sestry je velmi dobrý. Kristýna zastává v řadě situací roli matky, částečně tuto roli přebírá i Erika. Vztah s bratrem Lukášem má Erika problematičtější, často se projevuje agresivně vůči matce i ostatním sourozencům. Snaží se tak přenést pozornost matky na sebe. Matka není zvyklá dětem projevovat náklonnost. Otec v rodinně často nebývá.

Erika ve škole ani v místě bydliště nemá kamarády. Mezi vrstevníky se příliš neprojevuje, po nástupu do školy ve třídě s dětmi nekomunikovala vůbec. Do rodiny docházela dobrovolnice. S dobrovolnicí se Erika i sestra učily. Měly velmi dobrý vztah.

Školní anamnéza

Erika ani její sourozenci nenavštěvovali mateřskou školu na Slovensku ani v Čechách. Nedocházeli do přípravného ročníku.

Erika nastoupila v září 2011 do běžné základní školy. Byla značně pozadu, proto pro ni paní učitelka vytvořila jiný systém hodnocení. Za Erikou i její sestrou docházela dobrovolnice za účelem doučování, pracovaly na zvětšení slovní zásoby, na čtení, počítání. Erika se natolik zlepšila, že 3. 10. 2011 paní učitelka začala Eriku hodnotit jako ostatní žáky.

V době, kdy dobrovolnice do rodiny nedocházela, měla Erika 33 neomluvených hodin, poté již 0 neomluvených hodin. I přes zlepšení školních výsledků Eriky, její paní učitelka doporučila, aby si první třídu ještě jednou zopakovala. Velkým problémem u ní bylo nezačlenění do kolektivu třídy. Proto na konci školního roku byla klasifikována nedostatečnou z českého jazyka.

O prázdninách se zúčastnila i se sestrou kolektivního prázdninového doučování. V září už ale do téže základní školy nenastoupila, matka ji zapsala na školu praktickou, kde nastoupila do druhé třídy. Jako důvod přestupu matka uvedla velkou vzdálenost bývalé školy od nového bydliště. Erika se tak opět začala učit číst, byť to již uměla.

Současný stav

V současné době o rodině již nejsou zprávy. Sociální správa vydala předběžné opatření na odebrání nejmladšího dítěte a vyšetřovala rodinu kvůli podezření z týrání ze strany matky. Rodina se zřejmě z těchto důvodů vrátila na Slovensko.

Ze studie vyplynulo, že i dítěti ve velmi obtížné situaci lze ve vzdělávání pomoci. V tomto případě probíhala velmi dobrá kooperace mezi učitelkou základní školy a programem, což přineslo velké zlepšení dané dívky ve školních výsledcích. Ale v tomto případě negativně zasáhla rodina.

8.5 Rozhovor

Struktura rozhovoru byla připravena jako šestnáct základních otázek rozdělených na tři okruhy. Cílem rozhovorů bylo zjistit situaci podpory vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí z pohledu organizací. Jak vidí spolupráci se svými klienty i se školami. Do jaké míry se domnívají, že je jejich pomoc prospěšná. Popřípadě, kde vznikl podnět k jejich vzniku.

První okruh otázek zjišťoval informace týkající se klientů organizací a práce s nimi. Druhý okruh mapoval spolupráci se školami a třetí závěrečný okruh obsahoval obecné otázky zaměřené na subjektivní zhodnocení momentální situace a možných východisek do budoucna. Při rozhovoru nebyly některé otázky položeny, protože pro danou organizaci nebyly vhodné a v některých případech byly položeny některé otázky na doplnění v návaznosti na předešlou odpověď. Přesnou strukturu a znění připravených otázek lze nalézt viz. Příloha č.2.

O rozhovor byla požádána jedna z koordinátorek programu Tady a Teď. Dále pracovnice společnosti Ponton, která pracuje v nízkoprahovém klubu Klubíčko, o kterém by se dalo říci, že je nízkoprahovou alternativou školky.

Obě organizace mají společné zaměření na rodiny ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Jedná se tedy o rodiny s nízkými příjmy, nízkým sociálním statutem, s nízkou mírou vzdělanosti. Činnosti obou organizací i programy, které nabízejí, jsou popsány v kapitole Programy na podporu vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v Plzni.

Obě organizace působí v neziskovém sektoru, jsou proto financovány převážně z grantů. Konkrétně jsou financovány granty z Evropské Unie a z Operačního programu pro vzdělávání, dotacemi od města Plzně, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky či prostředky získávají ve formě sponzorských darů.

Obě organizace nabízí řadu podpůrných činností pro celé rodiny. V organizaci Ponton např. působí terénní pracovníci, kteří dva dny v týdnu navštěvují rodiny svých klientů a jsou jim nápomocni např. při řešení bytových problémů, při hledání zaměstnání, komunikaci s úřady a podobně. Na Společnost Tady a Teď se klienti také mohou obracet s podobnými problémy. V problematických případech koordinátoři kontaktují organizaci Člověk v tísni se kterou úzce spolupracují. Člověk v tísni má k dispozici odbornější pomoc, např. poskytuje právní či ekonomickou radu a podobně.

Na otázku, jak získáváte klienty, všichni dotazovaní odpověděli totožně, že jsou v povědomí cílové skupiny. Klienti se na obě organizace obracejí sami a poptávka po jejich službách převyšuje kapacity společností. Obě společnosti mají pro průhlednost systému přijetí „seznam čekatelů“. Společnost Ponton do klubu Klubíčko přijímá striktně podle seznamu, tedy podle pořadí oznámení zájmu. V případě, že dítě klub nenavštíví delší dobu než 2 měsíce bez udání závažného důvodu, je z klubu vyloučen a na jeho místo je přijato dítě ze seznamu.

Ve společnosti Tady a Teď je podpora vzdělávání zajišťována pomocí koordinátorů, kteří jsou zaměstnanci společnosti. Koordinátoři řídí komunikaci s rodinami a podporují dobrovolníky, kteří realizují program přímo v rodinách s klienty. V organizaci Ponton jsou všichni zúčastnění vedeni jako zaměstnanci a jsou za svoji činnost honorováni.

V rozhovoru bylo zjištěno, že pracovníci programů se zajímají o informace týkající se škol, do které dítě dochází či docházelo, a snaží se vyučující kontaktovat. V případě společnosti Tady a Teď toto zkontaktování probíhá např. prostřednictvím dobrovolníků pracujících s klientem či prostřednictvím koordinátora. Klient má možnost tuto spolupráci odmítnout.

Zástupkyně společnosti Tady a Teď má kladnou zkušenost s učiteli, kdy učitelé se ve většině případů snaží spolupracovat, vidí to jako další možnost podpory jejich práce.

Negativní zkušenost popsala v pouze v situaci, kdy koordinátoři pomáhají dětem vycházejícím z deváté třídy s výběrem střední školy a vyplněním přihlášek. Na nejmenované základní škole s výběrem střední školy nesouhlasili a argumentovali tím, že na danou školu žákyně nemá a je to zbytečné, protože do roka stejně otěhotní.

Zástupkyně organizace Ponton s učiteli základní školy nemá zkušenost, ale uvedla příklad spolupráce při zařazení klienta do mateřské školy, kdy matka chtěla umístit klienta do běžné mateřské školy. Ředitelkou školky bylo zařazení zamítnuto, po domluvě s pracovníci organizace poté přestup nebyl problém. A žák novou mateřskou školu, podle dosavadních informací, navštěvuje i nadále. V podobných případech tedy pracovníci organizace komunikují se školami osobně, nebo při splnění daných požadavků zasílají doporučující dopisy.

Dalším problémem bývá promeškání zápisu do prvních tříd, kdy rodiče nemají povědomí o nutnosti zápisu pro nástup dítěte do první třídy. Pro předcházení této skutečnosti pracovníci termíny zápisu rodičům oznamují, ale i tak se vyskytují případy, kdy rodič o zápisu neví a promešká ho. V tom případě terénní pracovnice pomůže rodině domluvit zápis náhradní.

Nejčastější konflikty mezi školou a klienty bývají v nedostatečné komunikaci mezi školou a rodinou klienta. Jako příklad uvedla pracovnice Tady a Ted' situaci, kdy rodiče klienta nechodili na třídní schůzky. Zástupkyně organizace uvedla :., *Rodiče mají pocit, když učitelé používají nějaká cizí slova nebo se jim to úplně nevysvětlí, tak mají pocit, že se na ně učitelé vyvyšují a mají pocit, že z nich dělají jakoby,, blbce“.* Oni to tak cítí, ale nemusí to tak být. Učitelky mají starost i s jinými rodiči, ale nepochopí, že ten člověk, když má zvláštní školu, tak nějakým věcem nerozumí.“ Jako další důvod nechuti ke komunikaci se školou uváděla, demotivaci rodičů z četnosti situací, kdy byli rodiče kontaktováni jen v případě neúspěchů žáka či v případě řešení kázeňských přestupků. Dalším faktorem bývá pocit rodičů, že škola od nich neustále něco vyžaduje a kombinace všech faktorů pak často vede k tendenci rodičů přepsat dítě na základní školu praktickou.

Pracovníci organizace Tady a Ted' proto klientům nabízí možnost využití jejich podpory a jsou ochotni na jednání se školou či s komisemi klienty doprovázet, podpořit je, popřípadě jim proces vysvětlit.

Organizace Ponton se školami spolupracuje ve smyslu účasti na společných akcích, jako je např. mikulášská besídka a podobně.

Na otázku jestli je školy samy oslovují, zástupkyně společnosti Tady a Ted' odpověděla, že se setkala s případem, že je učitel zkontaktoval s žádostí o doučování žáka, ale stává se to zřídka.

Zástupkyně organizace Ponton má zkušenost s iniciativou ze strany sociálního odboru, při řešení problému za matku, která potřebuje např. umístit dítě do školky.

Na otázku týkající se nabídky kurzů, školení a seminářů kladně odpověděla pouze zástupkyně společnosti Tady a Ted'. Společnost nabízí v současné době tři placené vzdělávací semináře, dále vytvořili portál s názvem Šikmá plocha, kde nabízí programy pro žáky.

S pedagogickou fakultou spolupracují na programu školení učitelů. V Plzni však žádné jejich vzdělávací programy neběží. Ve spolupráci s organizací Step by Step realizovali několik seminářů v Jižních Čechách, v Brně. Programy nabízí formou letáků, e-mailů, ale konkrétně v Plzni o ně není zájem. Zástupkyně uvádí, že důvodem malé odezvy může být špatná propagace.

Organizace Ponton nespolupracuje s pedagogickou fakultou, ale praxi u nich mohou realizovat studenti sociálních prací. S pedagogickou fakultou spolupracuje společnost Tady a Ted'. Nabízí možnost zapojit se do organizace prostřednictvím předmětu aktivity v oboru za,

což se studentovi započítají kredity ke studiu. Dále nabízeli praxi filozofické fakultě a momentálně jednají o zapojení do možnosti realizovat zde povinnou praxi.

Závěrečný okruh otázek byl zaměřen na obecný pohled na situaci vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Zástupkyně společnosti Tady a Ted' konstatovala, že nyní dochází ke změnám systému zařazování těchto dětí do základních škol, vnímá negativně segregování sociálně znevýhodněných žáků do praktických škol. Ale stále vnímá odpor ze stran speciálních pedagogů. Operuje se s tím, že i školství na západě není zcela otevřené, že i tam funguje, ale zástupkyně konstatovala, že nemá dostatek informací, aby mohla srovnat, co je v tomto případě dobře a co ne. Velké negativum nynějšího systému vidí v jeho nepropustnosti. Pokud dítě navštěvuje praktickou školu, je velmi těžké a skoro nemožné přestoupit následně na běžnou základní školu.

Možné řešení vidí v integraci dětí se speciálními potřebami do normálních škol, kde by byly méně početné třídy se zapojením asistenta pedagoga. V dostatečném vzdělávání učitelů, v podpoře učitelů vykonávající praxi, v jejich dostatečném finančním ohodnocení, aby neměli pocit, že dělají práci navíc a zadarmo ve svém volném čase. Podporu by měli mít učitelé také v asistentovi pedagoga.

U asistenta pedagoga může být problém v případě, kdy má jedno dítě asistenta pedagoga, pro ostatní děti to může být viděno jako vyčleňující prvek. Východiskem by mohlo být, kdyby se asistent pedagoga nevěnoval pouze jednomu konkrétnímu dítěti, ale aby pracoval obecně pro pomoc učitele.

V návaznosti na předešlou odpověď byla položena otázka, jak vidíte působení romského asistenta pedagoga? Zástupkyně společnosti tuto pozici vidí jako velmi problematickou, zastává názor, že když je někdo asistent učitele, tak jeho základní podmínkou pro to, aby toto povolání mohl vykonávat, by mělo být jeho vzdělání, ne etnická příslušnost. I jeho etnicita může přinášet problémy, protože u Romů existuje jistá rodová hierarchie a tak se může stát, jak uvedla zástupkyně organizace Tady a Ted': „ *Asistentem bude Horvát a Čonkovi s ním nebudou spolupracovat*“.

Zástupkyně organizace Ponton se zaměřila ve svých odpovědích na momentální situaci v Plzni, kdy shledala z pohledu pracovnice Klubíčka, že jsou momentálně jedinou nízkoprahovou službou tohoto typu v Plzni, a že tato situace je nevyhovující z hlediska stále většího zájmu.

ZÁVĚR

Rodinné prostředí do kterého se jedinec narodí, je ve něm vychován, ho velmi ovlivňuje a formuje. Dalším ovlivňujícím činitelem se v průběhu života stává škola a její požadavky, které na dítě i rodinu klade. V případě, že rodina a prostředí, ve kterém vyrůstá, je nějakým způsobem odlišné od většinové společnosti, může docházet k znevýhodnění daného dítěte. Může se tak jednat o znevýhodnění kulturní či sociální.

Tato práce se v prvních kapitolách snaží objasnit, do jaké míry se tak děje a jaké mechanismy k tomu pomáhají. Dále z hlediska kulturní odlišnosti jsou popsána možná specifika národnostních menšin, které v určené lokalitě Plzeň – město žijí. Větší prostor byl věnován vietnamské národnostní menšině, která je v dané oblasti výrazně zastoupena, byť sociokulturní znevýhodnění velmi dobře ve většině případů minimalizuje. Opačná praxe je u romské národnostní menšiny, která výše zmíněných podpůrných prostředků nejvíce využívá. Proto je její specifikaci dán také větší prostor.

Druhá část práce je věnována obecným trendům ve vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a organizacím, které nabízejí pomoc rodinám s vyrovnáváním se daného handicapu. Zabývala se otázkami:

Jaké možnosti podpory vzdělávání žáků základních škol ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v Plzni existují?

Programů na podporu vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí je v Plzni celá řada. Poskytují je neziskové organizace financované z grantů Evropské unie, z dotací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a z prostředků poskytnutých Magistrátem města Plzně či jsou provozovány jako církevní organizace. Jsou to společnost Tady a Teď o.p.s., Občanské sdružení Ponton, Salesiánské středisko mládeže, Diakonie, Totem, Naděje. Dále se jedná o program KÁPEZET, který je programem pedagogicko-psychologických poraden.

Programů pro děti se sociálním i kulturním znevýhodněním nabízejí velké množství, jedná se o podporu ve formě volnočasových aktivit, sportovního vyžití, výtvarných dílen, nabídky doučování, táborů či letní školy. Většina organizací také nabízí komplexní pomoc celým rodinám např. v komunikaci s úřady či v řešení krizových životních situací.

Školy mohou provozovat přípravné ročníky, či zajistit pro žáky asistenta pedagoga. Dále mohou využívat vzdělávací program Komunitní škola či realizovat program Férová škola.

Využívají učitelé základních škol prostředky podpory vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

Z šetření vyplynulo, že učitelé vědí o existenci podpůrných programů, a to i ve školách, kde je zastoupení žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí velmi malé. Zhruba polovina dotazovaných pedagogů, kteří s dětmi ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí pracují o programech, kterých se žáci účastní, vědí, ale jen malá část s nimi přímo spolupracuje. Pro snížení sociokulturního znevýhodnění nejvíce využívají individuální přístup k danému dítěti a nabízejí možnost doučování.

Výjimkou se paradoxně stala základní škola praktická, na které učitelé s neziskovými organizacemi nespolečně pracují a ani do budoucna o ně nemají zájem.

Spolupracují jednotlivé složky podpory vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí?

Objasnit, jestli jednotlivé složky podpory vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí spolupracují, mělo zejména dotazníkové šetření, ze kterého vyplynulo, že zhruba třicet procent učitelů programů na podporu vzdělávání sociálně a kulturně znevýhodněných žáků využívá a jen šest procent uvedlo, že o tyto programy zájem nemá.

Neziskové organizace v podpoře vzdělávání klientů školy oslovují. Spolupráce ve většině případů funguje a jak vyplynulo z případové studie, může být tato spolupráce úspěšná.

Šetření ukázalo, že zájem ze strany sociokulturně znevýhodněných rodin o nízkoprahové programy je převyšující kapacity. Což je pozitivním příslibem do budoucna. Bylo by dobré, vytvořit maximum míst a vyhovět tak rodinám, které mají zájem o podporu vzdělávání svých dětí.

Domnívám se, že by bylo možné ještě více propojit neziskový i státní sektor a podpořit tak jejich kooperaci. Např. aby organizace plošněji oslovovaly školy s nabídkami svých programů. Aby měly školy možnost dát podnět organizacím k tvorbě nových programů či k zařazení žáků do programů.

Celkový úspěch ale také záleží na zapojení rodin sociokulturně znevýhodněných dětí, protože když nebudou spolupracovat při vzdělávání svých dětí a využívat daných možností, škola jako taková má mizivou šanci znevýhodnění těchto dětí eliminovat.

RESUMÉ

Práce je zaměřena na podporu vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí na základních školách v Plzni. Snaží se nastínit specifika národnostních menšin a problematiku sociokulturního znevýhodnění. Zjistit, jaké možnosti podpory vzdělávání těchto žáků v dané lokalitě Plzeň – město jsou.

Praktická část si klade za cíl zjistit, jestli jednotlivé složky vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí o sobě vědí a společně spolupracují.

SUMMARY

This thesis called Education support of socially disadvantaged pupils in Pilsen's primary schools is considering the current situation of the offered support and also it is focusing on the characteristic of these socially disadvantaged children.

It describes the opportunities of the education support of socially disadvantaged pupils and pupils growing in culturally different environment.

The practical part is looking for the answers to some basic questions like, if teachers at primary school know some implemented programmes prepared especially for this type of children, or if they participate in someone of this programme.

And next, not in the last place, it researches how much or if schools in this town cooperate together and help each other, to their support to socially disadvantaged pupils become more effective.

POUŽITÁ LITERATURA:

1. Amnesty International, 2010. *Nedokončený úkol: Romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání*, 1.vyth ed.; Amnesty International Publications: London.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Vyd.1. Brno: Masarykova universita. 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.
3. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207s ISBN 80-85931-79-6.
4. CHRÁSKA, Miroslav, 2010. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha. Grada.272s. ISBN 978-80-247-1369-4
5. JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Vyd.1. Praha: Portál. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
6. KRAUS, Blahoslav, et al. 2001. *Člověk-prostředí-výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. s. 99. ISBN 80-7315-004-2.
7. MUSILOVÁ, Marcela, 2003. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0749-3
8. MOUSSOVÁ HADJ, Zuzana, 2005. *Pedagogicko-psychologické poradenství I: Vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-215-6.
9. NOVOTNÁ, Lenka; HŘÍCHOVÁ, Miloslava; MIŇHOVÁ, Jana, 2004. *Vývojová psychologie*. Vyd.3. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 82 s. ISBN 80-7043-281-0.
10. PAULÍK, Karel, 2005. *Základy vývojové psychologie*. Vyd.1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 80 s. ISBN 80-7368-039-4.
11. PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří, 2004. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
12. ŘEZÁČ, J, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6
13. SEKYT, Viktor, 2008. *Situace národnostních menšin v České republice: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností*. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Vyd.2. Praha: Portál. s. 123. ISBN 978-80-7367-182-2.

14. ŠIMÍKOVÁ, Ivana; VAŠEČKO, Imrich, 2005. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. Vyd.1. Brno: Barrister a Principal. 212s. ISBN 80-7364-009-0.

15. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, et al. 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Vyd.2. Praha: Portál. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

16. VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6

Internetové zdroje:

17. *Centrum SOS Archa* [online]. 2008 [cit. 2012-22-02] Dostupné z WWW: <<http://www.sosarcha.cz/o-nas/>>

18. *Člověk v tísní/Plzeň* [online]. 2006 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.clovekvtisni.cz/>>.

19. *Člověk v tísní. Sociokulturně znevýhodňující prostředí. Programy sociální integrace*. 2010 [cit. 2011-20-10] Dostupné z WWW: <http://www.integracniprogramy.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=778:sociokulturn-znevychodujici-prostedi&catid=550:h1-slovniek-pojm&Itemid=339 (accessed July 11, 02). >.

20. *Český statistický úřad* [online]. 2011 [cit. 2012-08-02]. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/krajkapitola/321011-11-r_2011-04>

21. *Český statistický úřad* [online]. 2011 [cit. 2012-08-02]. Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/57004FD472/\\$File/Kapitola3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/57004FD472/$File/Kapitola3.pdf) >

22. *Diakonie* [online]. 2010 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.diakonie.cz/nase-sluzby/vsechny-sluzby/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-a-mladez/>>.

23. *EXODUS* [online]. [cit. 2012-23-02] Dostupné z WWW:< <http://www.exodus.cz/>>

24. *GhettOut!* [online]. 2006 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.ghettout.cz/>>.

25. *Pedagogicko psychologická poradna Plzeň, KÁPEZET* [online]. 2009 [cit. 2012-21-02] Dostupné z WWW:<<http://www.kapezet.cz/index.php?object=General&articleId=3&menuId=3>>

26. *Komunitní škola.cz* [online]. 1999 [cit. 2011-08-16]. Bulletin Škola součást komunity. Dostupné z WWW: <<http://www.komunitniskoly.cz/cs/publikace/bulletin-skola-soucast-komunity>>.

27. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2005, 2009 [cit. 2011-08-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/koncepce-vcasne-pece-o-deti-ze-sociokulturne-znevychodnujiciho-prostredi>>
28. *Národní iniciativa života* [online]. [cit. 2012-21-02] Dostupné z WWW: <<http://www.niz.cz/program-prevence>>
29. *Naděje, pobočka Plzeň* [online]. 2009 [cit. 2012-21-02] Dostupné z WWW: <<http://www.nadeje.cz/plzen/deti.htm>>
30. *Ponton* [online]. 2010 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.ponton.cz/>>.
31. *Selesiáni* [online]. 2012 [cit. 2012-21-02] Dostupné z WWW: <<http://www.sdbplzen.cz/strecha-centrum-pomoci-detem-mladezi-a-rodine/>>
32. Magistrát města Plzně. *Sociální služby města Plzně* [online]. 2012 [cit. 2012-08-02] Dostupné z WWW: <<http://socialnisluzby.plzen.eu/oblasti-sluzeb/socialne-vyloucenim-a-cizinci/sluzby-pro-osoby-ohrozene-socialnim-vyloucenim-a-cizince.aspx>>
33. *Společnost tady a teď* [online]. Plzeň : 2011 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.tadyated.org/>>.
34. *Šikmá plocha* [online]. 2011 [cit. 2011-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.sikmaplocha.cz/>>.
35. *Totem* [online]. Plzeň: 2011 [cit. 2011-22-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.totem-rdc.cz/?q=node/24>>
36. *Veřejná databáze: Česká statistický úřad* [online]. 2011 [cit. 2012-22-02]. Dostupné z WWW: <http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?voa=tabulka&cislotab=AGTPR6010PU_OB1130&vo=tabulka>.
37. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit: Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.* Praha : MŠMT, 2009. 2.3 Terminologie, s. 69. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/provinare/jake-jsou-vzdelanostni-sance-deti-ze-socialne-znevychodnujiciho?>>.
38. *Zákony ČR online* [online]. 2011 [cit. 2012-08-02] Dostupné z WWW: <[http://www.zakonycr.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-\(skolsky-zakon\).html](http://www.zakonycr.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-(skolsky-zakon).html)>

PŘÍLOHY

Příloha č. I

Zadání dotazníků pro učitele základních škol

Dotazník propojení základního vzdělávání a činnosti neziskových organizací v Plzni

A. Hánová, FPE ZČU v Plzni (2012)

Žádám Vás o vyplnění dotazníku týkajícího se práce učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Vyplňte jej na základě Vašich zkušeností. Dotazník slouží jen pro výzkumné účely, prosíme Vás o pravdivé odpovědi.

Dotazník je anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebujeme znát tyto údaje:

Označte počet roků pedagogické praxe:

1-5 6-10 11-20 21-30 31 a více

Žena

muž

Ročník/y, který nyní učíte:

V této práci je chápáno jako dítě ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí dítě, které pochází z rodiny s nižšími příjmy, nižší úrovní vzdělání svých členů, více ohrožené nezaměstnaností a sociálně-patologickými jevy, s nižším sociálním statutem a nižší kvalitou života. Patří sem také děti s jinou příslušností, než je majoritní, která znevýhodňuje jejich integraci do monokulturně orientovaného školského systému.

1. Počet žáků ve Vaší třídě:.....

2. Počet žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve vaší třídě:

3. Jaké procento dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí navštěvuje Vaši školu?

.....

4. Pokud máte ve třídě žáka ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, jak jeho integraci konkrétně pomáhá vaše škola?

Vypište:.....

.....

5. Jaké speciálně vzdělávací potřeby žáci ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí nejčastěji vyžadují? Vypište:

.....

.....

Příloha č. II Zadání dotazníku pro učitele praktické základní školy

Dotazník učitelova pojetí výchovy žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (*Dotazník pro praktickou základní školu*)

A. Hánová, FPE ZČU v Plzni (2011)

Dnešní datum:

Prosím Vás o vyplnění dotazníku týkajícího se práce učitele s žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Vyplňte ho prosím na základě Vašich zkušeností. Dotazník slouží jen pro výzkumné účely, prosíme Vás o pravdivé odpovědi.

Dotazník je anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebujeme znát o Vás tyto údaje:

Označte počet roků pedagogické praxe:

1-5 6-10 11-20 21-30 31 a více

Žena

muž

Ročník, který nyní učíte:

I. Stav na škole

1. Počet žáků ve Vaší třídě:.....

2. Počet žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ve Vaší třídě:

3. Jaké procento dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí navštěvuje Vaši školu?

.....

4. O jaké skupiny se jedná?

a) Vietnamci b) Romové c) Ukrajinci d) jiné: vypište.....

5. Jaké problémy v jejich integraci řešíte nejčastěji? (Je možné vybrat více odpovědí.)

a) jazyková bariéra

b) začlenění do kolektivu třídy

c) problémy s učením

d) problémy s domácí přípravou

e) komunikace s rodiči

f) školní docházka

g) nevhodné chování k učitelům

h) agresivita ke spolužákům

ch) jiné: vypište

6. Mají rodiče ostatních dětí námitky proti zařazení těchto žáků do třídy?

a) ano b) ne c) občas d) ojediněle e) nevím, nedokáži posoudit

7. Jaké metody řešení volíte při výchovných problémech

(Je možné vybrat více odpovědí.)

A. ve vztahu k žákům

- a) domluva
- b) poznámky, důtky
- c) opakování ročníku
- d) spolupráce s rodiči
- e) oznámení na sociálním odboru
- f) spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem
- g) pomoc spolužáků
- h) doučovací hodiny a individuální péče
- ch) jiné: vypište

B. ve vztahu k rodičům

- a) konzultace po telefonu
- b) osobní návštěvy rodičů ve škole
- c) pozvání na výchovnou komisi do školy
- d) spolupráce přes sociální odbor
- e) jiné: vypište

8. Jak této integraci konkrétně pomáhá Vaše škola?

Vypište:.....
.....

9. Jaké speciálně vzdělávací potřeby žáci zesociokulturně znevýhodňujícího prostředí podle Vás vyžadují? Vypište:

.....
.....

Příloha č. III

Rozhovor se zástupci organizací:

Práce s klienty:

1. Kdo tvoří Vaše klienty?
2. Jak získáváte klienty?
3. Z jakého konceptu Vaše práce vychází?
4. Pociťujete vzrůstající zájem?
5. S jakými požadavky za Vámi klienti chodí?
6. Svěřují se Vám se zkušenostmi ze škol?
 - 6.1. Jaké problémy se školami nejčastěji řeší?
 - 6.2. Je ve Vašich silách pomoci?
7. Jak hodnotíte postoj škol?

Spolupráce se školami:

1. Spolupracujete se ZŠ
2. V čem Vaše spolupráce spočívá?
3. Ví o Vašich činnostech s jejich žáky?
4. Oslovují Vás učitelé či zástupci škol?
 - 4.1. S jakým požadavkem chodí nejčastěji?
 - 4.2. Koordinujete spolupráci s dobrovolníky a školou?
5. Nabízíte vzdělávací programy pro učitele?
6. Mají o ně zájem?
7. Spolupracujete s budoucími učiteli na pedagogických fakultách?
 - 7.1. Jak spolupráce probíhá?
 - 7.2. Jak ji hodnotíte?

Obecné :

1. Jak hodnotíte momentální systém podpory vzdělávání?
2. Co byste v nastávající situaci změnily? Co vidíte jako největší problém?

Příloha č. IV

Vyhodnocení dotazníků

poř.č.	č. dotazníku	Doba praxe, 1- 1až 5, 2- 6 až10, 3 -10 až20, 4 -20až 30, 5 - 30 a více	muž / žena	ročníky, které nyní učíte	počet žáků ve Vaší třídě	počet žáků soc. znevýhod. ve Vaší třídě	% žáku soc. na škole	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.	7	1	ž	1až5	25	0				c									d
2.	10	1	ž	6,až9	24	0	5		x	c	b	a			a			x	b
3.	11	1	ž	3,4	22	1	5	x	x	b	a	a			a			x	d
4.	18	1	ž	5	18	3		x	x	c	d	a			a			x	d
5.	22	1	ž	3	27	5			x	b	b	a			a				c,e
6.	23	1	m	3	27	4	x	x		a	d	a			a				e, d
7.	25	1	m	8	17	3	x	x	x	b	d	b	x	x	a				d
8.	35	1	ž	2až9	25	5		x	x	c								x	b
9.	40	1	ž	5	27	1		x	x	a	a	b	x	x	b	x	x		b
10.	48	1	ž	0	15	6		x	x	a	a				a				c,d
11.	3	2	ž	6 až 9	27		0,5			d									b
12.	4	2	ž	1,2	22	0	2	x	x	d	d	a			a				e
13.	5	2	ž	1	20	0			x	d		d			a				e
14.	27	2	m	6až9	20	6	15	x	x	c									c
15.	33	2	ž	6až9	24						d				a				c,d
16.	44	2	ž	2až5	22	1	20	x	x								x		b
17.	50	2	ž	8.IX	23	0				a	b	a			b	x	x	x	b
18.	1	3	ž	6,7,8,9	17	0	2			a	a	a			a				a
19.	13	3	ž	3	20	2				a	a	bx	x	x	b		x		c
20.	16	3	ž	4	26					b	a	a			a				a
21.	24	3	ž	6až9	20	4			x	b	a	a			a				d
22.	36	3	ž	3a4	25	1	x	x	x	b	b	b		x	a				a
23.	37	3	ž	5až9	20	0	5			b	d	a			a				c
24.	38	3	ž	6,8,9	25	3		x	x	a	a	b	x	x	b	x	x	x	d
25.	39	3	ž	4až9	26	3		x	x	a	a	b	x	x	a				c
26.	43	3	ž	3	23	1		x	x	b		a			a				b
27.	2	4	ž	6,7,8,9	18	0	0,5				d								c
28.	6	4	ž	4	25	2		x	x	d								x	c
29.	8	4	ž	3	25	0	20			b	d	a			a				d
30.	14	4	ž	1	27	0	0			ax									c
31.	15	4	ž	5	26	5		x	x	d	b	a			a				a
32.	17	4	ž	1	24	2		x	x	b	a	a			a				b
33.	19	4	ž	5	17	2	15	x	x	ax	a	b	x	x	b	x	x	x	b, d

34.	26	4	ž	8	29	3	x	x		ax	a		x	x				d	
35.	28	4		2	25	1		x	x		a				a			e	
36.	30	4	ž	1	23	0				d							x	c	
37.	32	4		3	18	0				d								c	
38.	34	4		1,5,6, 7	25	2		x	x	c								c,d	
39.	41	4	ž	1	22	1	2	x	x	c								c,d	
40.	45	4	ž	3	22	4		x	x	b	b	a	a	x	a			b	
41.	47	4	ž	2	28	5		x	x	a	a	b		x	a		x	b	
42.	49	4	ž	1	22	5		x	x	a	a	2	x	x	b	x	x	b	
43.	51	4	ž	5	25	4	2	x	x	b	d	a			a			b	
44.	52	4	ž	4	17	0				b	b	a			a			b	
45.	9	5	ž	6,7,8	23	5	20	x	x	b	d	b			a		x	x	b, d
46.	12	5	ž	3až9	25	0	10	x	x	c								c	
47.	20	5	ž	6až9	18	0	8	x	x	ax	a	a	x	x	b	x	x	b	
48.	21	5		5až9			15	x	x	a	a	b	x	x	b	x	x	x	b
49.	29	5		1	20	0				d								x	d,c
50.	31	5	ž	4	21	2				c								c,d	
51.	42	5	ž	1	18	0	x	x	x	b	d	a			a			c,d	
52.	46	5	ž	6až 9	22	3		x	x	c	d	a			a			d	

x

slovní odpověď

Vyhodnocení dotazníku praktické školy

1.	č. dotazníku	Doba praxe, 1- 1až 5, 2- 6 až 10, 3 -10 až 20, 4 - 20až 30, 5 - 30 a více	muž / žena	ročníky, které nyní učíte	počet žáků ve třídě	počet žáků soc.	% žaku soc. na škole	4	5	6	7A	7 B	8	9	10	11	12	13	14	15
2.	46	4	ž	7	15	15	100	bx	c,d,e,f ,g,h,	b	a,b, e,h	b,c, d,	x	x	c	b	a	a		d
3.	47	4	ž	8	11	11	100	x	a, c až h	b	a,b, e,h,	b,c, d,	x	x	bx	b	a	a		d
4.	49	4		1,2	10	10		b	a až g	e	a,b, d,e, f	b,c, d,	x	x	d					
5.	50	4	ž	8,9	11	11	90	b	b,c,d, e,g,h, ch	b	a až e	a,b, c,d	x	x	b	d	b	a	x	c
6.	52	4		6,7	11	4		bx	d,e,g	b	a,b, d,e, f	a,b, c,d		b	b	a	a			b
7.	53	4	ž	6,7, 8	7	7	99	x	a,c,d, g	e	a,d	b	x	x	bx			a		b
8.	45	5		1,2, 3	9	5		b	a,d,h	b	a,d	b,c	x		d	b	a	a		
9.	48	5	ž	3,4	12	11		b	a až h	g, h	a až d	aaž d	x	x	b	b	a	a		a
10.	51	5	ž	2	7	3		b	a,c,d	d	a,-c	a	x		b	b	a	a		b

X označená slovní odpověď