

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**Institut mezioborových studií Brno**

**Podíl edukativní činnosti NNO IQRS na vývoji  
romských dětí a mládeže v rámci jejich vzdělávání na ZŠ  
a SŠ v Brně**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Vedoucí diplomové práce:  
Mgr. Michal Vavřík**

**Vypracovala:  
Bc. Lucie Oračková**

**Brno 2010**

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podíl edukativní činnosti NNO IQRS na vývoji romských dětí a mládeže v rámci jejich vzdělávání na ZŠ a SŠ v Brně zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V ..... dne .....

.....

Podpis

## **OBSAH**

<b>Prohlášení</b>	<b>2</b>
<b>Úvod</b>	<b>5</b>
<b>Definice slov</b>	<b>8</b>

## **TEORIE**

<b>1.Školství v Brně - školy se zvýšeným zastoupením romských žáků x školy s minimálním zastoupením romských žáků, do nichž docházejí konkrétní klienti IQRS</b>	<b>10</b>
1.1 Otázka prospěchu, respektive neprospívání žáků – tj. příčina existence školy se zvýšeným zastoupením romských žáků s jejich „alternativami“	13
<b>2.Pedagogické asistentství a jeho specifický význam pro romského žáka</b>	<b>15</b>
2.1 Doporučení pedagogických asistentů školám jako institucím	17
2.2 Vyjádření učitelů prioritně brněnských škol se zvýšeným zastoupením romských žáků k romské otázce a doporučení k práci s romskými dětmi a mládeží	18
<b>3.Školství v Brně - SŠ, SOU, OU v Brně x SOŠ Managementu a práva, dříve Sociálně právní</b>	<b>20</b>
<b>4.Koncept sociálního kapitálu</b>	<b>22</b>

## OBSAH: PRAXE

5.Úvod	26
6.Cíle výzkumu (metody a techniky zpracování)	26
7.Výzkumné otázky	27
8.Vzorek	28
8.1 Výběr	28
8.2 Popis	28
9.Popis vlastní metody	28
10.Charakteristika metody	29
11.Motivace a postoje romských žáků ke vzdělávání, jejich edukační schopnosti/ možnosti	30
11.1 Raná péče – nulté, tj. přípravné ročníky a zápisy do prvních tříd ZŠ	34
11.2 Základní školy v Brně: motivy fluktuace romských žáků	36
11.3 Střední školy v Brně: motivy fluktuace romských žáků	38
12..Mechanismy exkluze romských žáků:	40
12.1 Pohled žáků a rodičů	40
12.2 Pohled institucí	44
12.3 Sekundární školství – vyjádření Střední odborné školy managementu a práva, pobočky v Brně	45
13.Pedagogický program IQRS ve vztahu k jeho působení v rámci základních a středních škol v Brně, tj. spolupráce IQRS a škol v rámci ZŠ a SŠ	47
13.1 Spolupráce IQRS a škol	47
13.2 Výchové a vzdělávací metody v IQRS	51
13.3 Edukační výsledky	56
14.Interpretace výsledků a sociální kapitál	62
Závěr	69
Resumé	71
Anotace	72
Literatura a prameny	74
Přílohy 1 – 5	80

## Úvod

Téma romské problematiky stalo se v průběhu let<sup>1</sup> jakýmsi „evergreenem“ České republiky a její specifičnosti z hlediska k výraznému zastoupení této minority na jejím území<sup>2</sup>.

V horizontu od r. 1989 až do r. 2009 – 2010 bylo poskytnuto mnoho názorů na tuto problematiku, vzniklo množství teorií, jež měly snahu zhodnotit specifičnost právě romské minority vzhledem k majoritě české, tyto pak často byly doplněny výzkumy<sup>3</sup>, studii<sup>4</sup>, které si kladly za cíl „analyzovat“ na základě tohoto „poznat,“ v závěru „pochopit.“ ... Výstupem a zároveň podkladem se měla stát tvorba koncepce, jež by vyústila v metodiku a tato v konkrétní metodický postup práce, jež by byl v praxi ověřen, tj. verifikován, čímž by následně bylo zamezeno nekonečným debatám o tomto problému, jež trápi české spoluobčany obyvatel ČR romské národnosti i samotný Brusel, zastupující členské státy Evropské unie.<sup>5</sup>

Hojně se v těchto letech diskutuje nad příčinou tíživé situace z hlediska vztahů česko-romských, o nichž se často polemizuje a staly se i tématem mé bakalářské práce s názvem „*Co chce česká společnost od romské menšiny.*“<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> od r. 1989 bylo toto téma otevřeno několikrát, zájem o téma je stupňován v různých vlnách, většinou však je toto bráno jako neoblíbené, částečně obtěžující – viz závěry výzkumu BP *Co chce česká společnost od romské menšiny*, pravidelně je otevíráno na základě koncepčních i kárných zpráv orgánů

<sup>2</sup> v tomto ohledu pomíjím státy, kde je zastoupení Romů širší, přístupy i postupy řešení této otázky jsou však odlišné, na problematiku vztahů majority a minority není tolik poukazováno, i když vztahy těchto jsou snad i komplikovanější než na území České republiky – viz Slovenská republika, Maďarsko, Rumunsko jako typické příklady

<sup>3</sup> např. *Union Minorities and Discrimination*

<sup>4</sup> Equal, Mezinárodní srovnávací studie k problematice vzdělávání, zaměstnávání a bydlení Romů, Studie Komise *Ethnic minority and Roma women in Europe: a case for gender equality*, Studie Activities to Improve the Impact of Policies, Programmes and Projects Aimed at the Social Inclusion and Non-Discrimination of Roma People in the EU, výsledky budou zveřejněny v roce 2010

<sup>5</sup> Evropská komise zorganizovala v roce 2006 průzkum veřejného mínění o diskriminaci a nerovnoprávnosti v Evropě včetně postoje Evropanů k etnickým skupinám ve společnosti. Po tomto průzkumu následovalo v roce 2008 druhé kolo rozhovorů. V něm byly respondentům položeny podrobnější otázky ke zjištění postojů Evropanů k Romům. Průzkum v roce 2006 odhalil, že 77 % Evropanů bylo toho názoru, že být Romem je ve společnosti nevýhodné. Průzkum v roce 2008 upozornil na to, že přibližně čtvrtina Evropanů by se necítila dobře, kdyby měla za souseda Roma, a že tato tendence je obecně vyšší v postojích vůči Romům než vůči osobám jiného etnického původu.

<sup>6</sup> Oračková, Lucie. *Co chce česká společnost od romské menšiny*. Bakalářská práce. Brno, 2008, 59 s.

Téma je následně převáděno v další specifické oblasti, které se zabývají postojem vůči Romům, náhledy na jejich kulturu, obyčeje, zvyklosti, zabíhají v mnoha případech k původu a historii Romů, přičemž tato bývá povětšinou uváděna v pracích studentstva i kapacit jako úvodní stať, k problémům spojeným s dnešní situací Romů v České republice se příliš neváže.<sup>1</sup>

Jelikož nutno podotknout, že Romové tak, jak si je představujeme, podníceni historií dávno minulou, nejsou těmi, kterými se stali v průběhu socialismu. Mnozí Romové socialismu byli občané české národnosti prakticky se vším, co k tomuto patří, tj. řádným trvalým bydlištěm, prací, s dětmi, jimž nebyla mnohdy vštěpována romská řeč a řádně docházely do školy, byly vyučeny a následně přešly do pracovního procesu.

Je sic pravdou, že málo z těchto dětí dosáhlo vyššího vzdělání<sup>2</sup>, ale alespoň „uspokojivé“ hranice vzdělání bylo dosaženo.

V návaznosti na „novou dobu“ nastoupil cyklus o ztrátě zaměstnání pro velkou část romské populace, která vedla k nastavení dnešního modelu systému sociálních dávek a podpor, evidování na úradech práce. Přičemž, jak bylo již výše zmíněno, tento stav trvá již více než dvacet let a právě v těchto podmínkách vyrostla další generace.

Čímž se dostáváme k vlastnímu tématu této diplomové práce, tj. vzdělávání romských žáků, vzdělávání jako takovému i v kontextu vzdělávání jako výchovy, které je v zásadě v souvislosti s romskou otázkou zmiňováno nejčastěji.

Vzdělávání romské populace, ztížené postojem rodičů, kteří sice částečného vzdělání dosáhli<sup>3</sup>, avšak po zkušenosti ze začátku 90. let 20. století od jeho smysluplnosti ustoupili, je tématem, které je ve většině případů jediným argumentem na zlepšení podmínek Romů a jejich integraci do společnosti. Vzdělání nabízí možnost rozvoje, uplatnění se na trhu práce, získání určité solventnosti, která může jedinci umožnit vystoupit „z ghetta“ či si život zařídit

<sup>1</sup> pomineme-li výtku k způsobu, jímž docházelo k násilnému usazování Romů v 50. letech minulého století, následně pak jejich přesuny z maringotek do panelákových jednotek a z toho plynoucí prvotní příznaky vandalismu panelových domů

<sup>2</sup> a tato nekvalifikovanost se stala následně důsledkem jejich úpadku po roku 1989, kdy nastoupil trend nové doby, jež s sebou přináší razantní nárůst, rozvoj nových profesí, vytváření na vzdělávání náročnějších technologií, v nichž mnozí Romové, jimž v minulosti stačila spíše jejich manuální zručnost, nemohli konkurovat

<sup>3</sup> viz učební obory, zj. pomocné práce

prostřednictvím volby, racionalizovaného rozhodnutí, s dostatkem informací i zkušenosti. Vzdělání umožňuje si rozšířit obzory a na základě tohoto se pak následně rozhodovat o variantě subjektivního přínosu zpracováním podstatně široko-spektrější sumy informací. Jedinec není omezen pouze na bezprostřední podněty ze svého okolí, díky vzdělání si může uvědomit, že není třeba svůj život žít životem své rodiny, pokud tento model, pro něj není žádoucí, ale je schopen se oprostít od toho, co mu není vlastní. Čímž však nechci a ani netoužím kritizovat pojetí romské rodiny a její „tradiční“ zvyklosti, pokud stále trvá, má teze se váže k využití vzdělání, tj. poznatkům jako prostředku vytváření vlastní identity konkrétního jedince a jeho osobního, dále osobnostního nahlížení na zákonitost života z hlediska objektivního rozměru daného právě vzděláním.

Suma summarum umožnit jedinci disponovat s poznatky, které se zakládají na informaci, zkušenosti, jež se pojí v kombinaci vzdělání získaného prostřednictvím vhodné školy – základní i navazující a celoživotního procesu sociálního učení a socializace obecně.

Zj. však bych se chtěla potýkat s konkrétní otázkou primárního vzdělávání romských žáků v Brně, popisu specifických prvků těchto škol, tj. zj. zvýšenému procentu koexistence pedagogickým asistentům na těchto školách. V kontextu k tomuto bych chtěla čtenáře textu uvést do problematiky i rané péče, tj. nultých – přípravných ročníků základních škol, zápisů do prvních tříd, následně podrobněji rozebrat situaci na brněnských převážně „romských“ školách a součinnost působení neziskové organizace IQ Roma servis, která je těmto školám v několika projektech partnerem a jejíž pedagogický program s dětmi těchto škol úzce spolupracuje.

## Definice slov

### Rom

#### Základní škola hlavního vzdělávací proudu a specializovaná základní škola

#### Romský žák – romská žákyně

#### Sociální vyloučení a sociálně znevýhodňující prostředí

Z hlediska etnicity, kultury i v historickém kontextu je obtížné definovat označení Rom. Označení Rom jako takové vzniklo až v roce 1968 jako označení zakládajících členů Svazu Cikánů-Romů<sup>1</sup>, přičemž dle aktuálně uznávané definice je „za Roma je považován jedinec, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností hlásil, anebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.“<sup>2</sup>

Na základě této definice je pak obtížné nějakým způsobem rozlišit, zda-li na základní školu hlavního vzdělávacího proudu,<sup>3</sup> tj. dle RVP, či základní školu specializovanou,<sup>4</sup> již navštěvují žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, dochází určité procento romských žáků – pomineme-li výše zmíněné skutečné či domnělé indikátory, dále za předpokladu, že se žák k této národnosti nehlásí. Což mnohdy bývá zkrslujícím faktorem reálných výzkumů, které se školstvím

---

<sup>1</sup> kteří takto chtěli předejít stigmatizaci pojmu „Cikán,“ jehož význam se zj. za první a druhé republiky zprofanoval v označení asociálů

<sup>2</sup> Gabal Analysis & Consulting. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Praha: GAC, 2006, s. 10

<sup>3</sup> Za základní školu hlavního vzdělávacího proudu považujeme takovou, která žáky/žákyně vyučuje podle Rámcového vzdělávacího programu Základní škola. – viz Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: GAC, 2009, s. 11

<sup>4</sup> Za specializovanou základní školu pak takovou, která je nastavena na vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. – viz Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: GAC, 2009, s. 11



ve smyslu vzdělávání romských žáků a mládeže zabývají a tuto problematiku se snaží řešit.<sup>1</sup>

V této diplomové práci bude pracováno s pojmem romský žák či romská žákyně, kteří se „za romského žáka/romskou žákyni považují, člověka, který se za něj/ni sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil(a), a/nebo je za takového/takovou považován(a) významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.“<sup>2</sup>

Tato obtíž se určitým způsobem vyskytuje i v pojetí tzv. sociálního vyloučení, jež „označuje proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit širší společnosti.“<sup>3</sup>

Tito jedinci jsou vymezeni ve sféře prostorové, symbolické s prvky stigmatizace a na základě nízké míry vzdělanosti, ztížených možností k překonání tohoto deficitu.

I když je možno vnímat, že předestřená vymezení sociálního vyloučení jsou problémem čistě romským, nelze toto tvrzení aplikovat absolutně.

Neboť reálná hrozba hospodářské krize, která v minulém roce dolehla a stále doléhá na hospodářský vývoj České republiky a vede ke zvýšené míře nezaměstnanosti, podporuje stav, kdy mnozí z těchto aktuálně nezaměstnaných se potýkají s těžkou životní situací, jejímiž důsledky mohou být finanční krize, ztráta bydlení, vyloučení do lokalit s nízkou úrovní bydlení, tj. tzv. „ghett.“

V rámci diplomové práce bude kladen důraz zj. na oblast symbolického vyloučení s prvky stigmatizace a vymezení na základě nízké míry vzdělanosti, ztížených možností k překonání tohoto deficitu romských dětí a mládeže.

---

<sup>1</sup> - respektive škola by tuto informaci o žákovi neměla poskytnout a v praxi se toto ani na standardní úrovni neděje (z tohoto vymezují např. výzkumy, jejichž zakázka byla stanovena ministerstvy či jinými příslušnými orgány)

<sup>2</sup> Gabal Analysis & Consulting. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: ESF a státní rozpočet ČR, 2009, s. 11

<sup>3</sup> Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: ESF a státní rozpočet ČR, 2009, s. 1

## TEORIE

*V teoretické části bylo zj. pohlíženo na konkrétní, aktuální stav na školách, jejichž žáky a studenty jsou klienti IQRS. Jsou zde zj. prezentovány zvláštnosti základních škol se zvýšeným zastoupením romských žáků v Brně, je poukazováno na nastavení výuky na těchto školách s důrazem na určité specifické postupy výchovy a vzdělávání romských dětí a mládeže na těchto školách. Prioritně je tedy teoretická část této diplomové práce pojata jako popis, který je provázán výpověďmi konkrétních na školách působících jedinců.*

*Z hlediska výjimečného institutu tzv. „romských“ asistentů pedagoga, jejichž vymezení nutně nekoresponduje s vymezením asistenta pedagoga na školách, jak jej známe v prostředí českém, zahraničním, pak nahlíží problematiku škol se zvýšeným zastoupením romských žáků úžeji k žákům těchto škol, přičemž takto získává informaci, jejíž nosnost je přínosná pro teorii a v návaznosti využitelná pro praxi.*

*Závěrečná kapitola je věnována termínu tzv. sociálního kapitálu, jehož bylo využito v řešení jedné z výzkumných otázek praktické části diplomové práce.*

### **1. Školství v Brně – školy se zvýšeným zastoupením romských žáků x školy s minimálním zastoupením romských žáků, do nichž docházejí konkrétní klienti IQRS**

Školství, zj. pak základní v Brně, má určité specifikum. Toto je dáno koncentrací romských rodin na území tohoto města, s důrazem na lokality Brna středu a přilehlých oblastí. Jedná se zj. o tyto lokality:

**Brno sever** (Merhautova, Bratislavská od č. p. 63, Hálkova, Mostecká, Nováčkova,

Lazaretní)
<b>Brno střed</b> (Cejl, Bratislavská od č. p. 1 - 62, Francouzská, Příční, Spolková, Hvězdová, Kopečná, Leitnerova, Körnerova, Křenová, Křídlovická, Milady Horákové, Přízová, Radlas, Špitálka)
<b>Brno Židenice</b> (Kuldova, Marie Kuncové, Táborská, Životského).

Toto vede následně ke zvýšené koncentraci romských žáků na základních školách daných městských čtvrtí.

Školy jako ZŠ 28. říjen se ZŠ Starou, ZŠ Křenová, ZŠ Merhautova se ZŠ Vranovskou a další jakými jsou ZŠ Lidická, ZŠ Sekaninova se následně stávající školami se zvýšeným zastoupením romských žáků,<sup>1</sup> přičemž jen nízké procento z Romů se dostává a existuje na školách, na nichž tomu tak není, i když se to v omezené míře děje. Těmito jsou zj. ZŠ Křídlovická, ZŠ Husova, ZŠ Gajdošova.

Základní školy se zvýšeným zastoupením romských žáků se vyznačují, jak již výše zmiňuji, specifičností. Tato je dána vysokou koncentrací romské minority na jejich půdě, přičemž právě tento fakt je znakem odlišného přístupu vedení škol, učitelů na těchto školách.

Na rozdíl od škol základních s žádným nebo minimálním počtem romských žáků, kde je systém nastaven více tzv. všeobecného průměru, který vychází z podnětů MŠMT, školy se zvýšeným zastoupením romských žáků se potýkají s poznatkem, že takto se pracovat s romskými dětmi nedá, což není míněno jako otázka nedostatečné inteligence těchto dětí a všeobecně rozšířeného veřejného mínění o jejich „neuchopitelnosti,“ ale problematikou rodinného prostředí, přístupem rodičů ke svým dětem i vzhledem k předávání základních informací tolik zásadních pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

Tyto návyky chybí, pokud s dětmi není pracováno od jejich raného dětství, přičemž nejsou seznamovány ani s poznatky tolik důležitými pro jejich následný edukativní proces, nejsou seznamovány s majoritou, dětmi, které jsou „mimo komunitu,“ s kulturou, neznají prostředí českého státu jako

<sup>1</sup> poz. ZŠ 28. říjen - cca 80%, ZŠ Křenova - cca 75%, ZŠ Merhautova + ZŠ Vranovská - 15% romských žáků dle ze zápisu konference *Setkání ředitelů škol* v Brně - 2. 5. 2007, procentuelní počty lze stále považovat i nadále za optimální

děti majority. Tento deficit se pak kumuluje a školy se zvýšeným zastoupením romských žáků se s ním snaží v závěru pracovat, což při nepodchycení příznaků se ukazuje jako jediná možnost zahájení a rozvíjení edukativní činnosti.

Práce je navázána na alternativy. Alternativy od nastavení rámcového vzdělávacího programu škol, učebních osnov, projektové činnosti těchto škol, přístupu učitelů k žákům a podpory výše zmíněného, spolupráci s pedagogickými asistenty.

Školy se zvýšeným zastoupením romských žáků se v kontrastu ke školám s žádným nebo jen minimálním zastoupením romských žáků snaží vyvarovat vnímání se jako instituce „*bílé, represivní a hodné nedůvěry.*“ Intenzivněji narážejí na neochotu, minimální podporu rodičů, jejichž domácnosti postrádají určitý řád i režim, v nichž děti nevidí pozitivní vzor v pracujícím rodiči, který je respektován jako osoba znalá nejenom svých práv, nýbrž i povinností. Režim, který je školou stanoven, pak naráží na výchovu dětí v rodinách, jež je uplatňována s převahou preferencí pro nezdravý životní styl, jehož důsledkem je trávení času s rodiči před televizí sledováním pořadů do pozdních nočních hodin, což vede k obtížnému rannímu vstávání dětí do škol, záškoláctví za podpory rodičů – např. s odůvodněním *nemožnosti pořízení budíku jako základního nástroje*, jež by měl umožnit včasné vstávání a přesnou docházku do školy, *hlídání mladších sourozenců – zj. staršími sestrami, randěním dívek na 2. stupni s chlapci jako jejich šanci se zabezpečit pro život atd.*

Vysoká koncentrace romských žáků, kdy nadání je často utnuto v zárodku problémem nerozvinuté řeči, absencí pomoci odborníka – např. logopeda či absencí ve škole obecně, vede k výuce, kdy je preferováno od rozšíření obzoru stanovisko naučit alespoň ten „nejkrajnější základ.“ V důsledku tomuto stavu nepomáhá ani časté střídání škol romskými žáky, přičemž důvody jsou většinou poplatné stěhování či vystěhovávání, migrací Romů, někdy i odchodem dětí nadanějších na „lepší“ školy.

Zároveň tyto školy, kromě věcí již zmíněných, se potýkají s uchopením výchovy a výuky na 2. stupni, kdy obtížnost jakéhokoliv působení na žáky rapidněji narůstá.

### **1.1 Otázka prospěchu, respektive neprospívání žáků - tj. příčina existence školy se zvýšeným zastoupením romských žáků s jejími „alternativami“**

Příčiny problematického začlenění romských žáků v prostředí tzv. škol s minimálním či žádným počtem romských žáků jsou věci, kterou je možno vztahovat k nedostatečnému prostoru v rámci spolupráce školy, dětí a rodičů. Na školách se zvýšeným zastoupením romských žáků toto je více zohledňováno.

Rozčleníme-li ve shodě s teorií kauzální atribuce příčiny neprospěchu žáků a pomineme-li nezměnitelné faktory v kontextu tzv. absolutní školní neúspěšnosti,<sup>1</sup> lze se konkrétněji zaměřit na sféru, kterou možno identifikovat jako relevantnější oblast problematického stavu edukace romských žáků v prostředí českého školství, tj. tzv. relativní (dočasnou) školní neúspěšnost.

Relativní školní neúspěšnost, (na rozdíl od neúspěšnosti absolutní,) je vázána příčinami mimointelektovými, tzn. intelektovou pasivitou, momentální indispozicí a v důsledku toho podvýkonovým syndromem, za nimiž mohou být skryty důvody různorodé, povětšinou však se identifikují na základě krizové, stresové situace, zvýšené míry unavitelnosti, neurotické reaktivity žáka, u romských žáků hojně zastoupené dočasně sníženou motivací ke studiu. Z hlediska sociálně psychologických příčin tohoto stavu je teorie potvrzena zkušeností praktiků učitelů a pedagogických asistentů základních škol se zvýšeným zastoupením romských žáků, kteří se shodují zj. v identifikaci rodiny a rodinného prostředí jako nedostatečného motivátoru žáka pro jeho

---

<sup>1</sup> jež se dotýká 3% jedinců celkové populace

edukativní rozvoj. Rodinné prostředí jako takové ovlivňuje materiální, kulturní, osobnostní vývoj dítěte, socioprofesní zařazení rodiče je navázáno ku školnímu prospěchu žáka, zrovna tak kulturní úroveň rodiče, zj. pak matky, poukazuje dítěti na vytváření modulu jeho přístupu ke vzdělávání, přičemž názor rodičů na edukativní vývoj jejich potomka podkresluje a vytváří podmínky pro úspěšný či neúspěšný průběh vzdělávacího procesu v rámci povinné školní docházky a návaznosti vzdělávání profesně specializovaného. Zvláště pak situace romských rodin, v nichž převládají obtíže spojené s nedostatečným socioprofesním zařazením rodičů, názor rodičů na vzdělávání je vnímán jako problém, jehož závažnost není rovna aktuálním problémům denního života,<sup>1</sup> je komplikujícím aspektem vzdělávacího procesu jejich potomků. Rodiče v dětech nepodporují zájem o školu, nepodporují jejich jazykovou kulturu, nekontrolují úroveň, kvalitu či kvantitu přípravy dítěte na vyučování. Jejich nároky na dítě jsou nekonstantní, zájem o prospěch a situaci ve škole je povětšinou nárazový, jak shodně uvádějí zástupci pedagogických asistentů základních škol se zvýšeným zastoupením romských žáků v Brně. Sociálním vzorem dítěte není rodič, nýbrž vzor je spatřován v „romských“ asistentech těchto škol, jimž se žáci chtějí podobat a jejichž představa o budoucím povolání v mnoha případech bývá utvářena ideou stát se pedagogickým asistentem na škole, z níž žák vzešel a na níž se chce „vrátit pomáhat dětem.“<sup>2</sup>

Na základě biologicko-psychologických faktorů, vystupňovaných pubertálních povahových změn,<sup>3</sup> s přestupem na druhý stupeň základní školy je možno pozorovat mimo zmíněných klasických změn i změny, jejichž příčiny jsou zakotveny v nastavení českého školství prvostupňového a následného. Druhý stupeň základních škol, který je pro romské žáky předčasně vyspívající spojen s nespécifickým, někdy velmi

---

<sup>1</sup> mezi něž nejčastěji patří řešení bytové problematiky, častých migrací, v důsledku toho i střídání škol jejich potomků

<sup>2</sup> jelikož asistenti tohoto typu na školách s minimálním či žádným zastoupením romských žáků jsou odlišného charakteru, lze možno spatřovat v tomto deficit romských žáků na těchto školách, kteří se mnohdy s asistentem ztotožňují vícero než-li s učitelem

<sup>3</sup> situační hledisko rozdílnosti věkové, která může být posunuta až o tři roky, tj. datem narození, propadnutím, odkladem povinné školní docházky

intenzivním, průběhem puberty, zj. u chlapců, je ještě více gradován vytvořením nového prostředí sloučených tříd, tj. odchodem některých spolužáků, kamarádů, což vede ke konfliktům, vzrůstajícím averzním projevům žáků vůči sobě, kteréžto lze vymezit pojmy tyranství, šikana, poruchy chování aj.<sup>1</sup> Přičemž tento problém není jediným, vznikem nového institutu učitelů a ztrátou třídního učitele, vyvažujícího dysfunkci rodiče jako sociálního vzoru, jako osoby, která v rozmezí posledních pěti let zaštiťovala jistoty žáka, někdy s přesahem až k hodnotám vnímaným jako bezpečí, důvěra, porozumění vede k intrapsychickým příčinám neprospívání žáků, mezi nimiž figurují pojmy: hypobulie, intelektuální pasivita, u romských žáků s důrazem na záporný vztah k učiteli a učení, nedostatek školní motivace, poruchy sebecitu.

Logickým důsledkem tohoto vnitřního zmatku, absence původně vyznávaných hodnot a v kontextu k obtížnějšímu nastavení druhého stupně, uvyknutí na nový systém výuky, je zhoršení školního prospěchu, které bývá často spojeno s nepravidelnou školní docházkou a záškoláctvím.<sup>2</sup>

## 2. Pedagogické asistentství a jeho specifický význam pro romského žáka

Šanci romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí zvládnout nápor spojený s nástupem povinné školní docházky pomáhá zvyšovat na školách se zvýšeným zastoupením romských žáků i funkce asistenta pedagoga<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> př. emoční labilita, zvýšená vnitřní tenze, únavnost, denní snění, labilita sebehodnocení, převažující mimoškolní zájmy...

<sup>2</sup> k čemuž se vyjadřuje i v aktuální studii Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: leden, 2009, na str. 31, v reflexi ředitelů škol k častým absencím romských žáků: „Do dotazníku pro ředitelky/ředitele byla vložena otázka, jak si ředitel(ka) vysoké absence romských dětí vysvětluje. V rámci celku získaných odpovědí je nejčastěji zmiňováno nízké vnímání významu vzdělání dětí ze strany jejich rodičů. Rodiče podle tohoto vysvětlení tolerují, pokud děti nedocházejí do školy (celkem 41 procent relevantních odpovědí ředitelky/ředitelů). Na dalším místě figuruje špatný vzor v rodině v případě, že je dítě v rámci rodiny jediné, kdo někam „musí“, tj. v situaci, kdy jsou rodiče nezaměstnaní a jejich den není spojen s žádnými povinnostmi (13 procent sebraných vysvětlení). Významnými a doprovodnými položkami jsou také nezájem dětí o školu (8 procent případů), hlídání mladších sourozenců (8 procent případů), nedostatek prostředků na dopravu do školy a školní pomůcky (7 procent) či život v prostředí, kde je pravděpodobnější nemocnost (5 procent).“

<sup>3</sup> Funkce asistenta pedagoga je na školách více rozšířena, než je tomu v případě přípravných tříd: ve školním roce 2007/2008 užívalo specifika této pozice 68 procent škol. Nejmenší zastoupení této funkce nalezneme u ZŠ HVP a SZŠ s malým podílem romských dětí: jde o přibližně polovinu škol. V ostatních případech se zastoupení asistenta pedagoga

*„Jejich hlavním cílem je vytvářet ve škole takové prostředí, ve kterém se romské děti cítí spokojeně a bezpečně a ke kterému mají důvěru romští rodiče. Přítomností asistenta se škola více otevírá okolní komunitě a stává se tak přátelským místem.“<sup>1</sup>*

Asistent pedagoga byl původně vymezen jako prvek pomoci pro integraci žáků se zdravotním postižením či těžkým zdravotním postižením. Podmínky, které asistent musí splňovat, jsou dány jeho zletilostí, trestní bezúhonností a úspěšným ukončením povinné školní docházky.<sup>2</sup> Co se týká reálného vymezení této pozice, je vlastní každé škole jako instituci, požadavky na popis pracovní role asistenta pedagoga jsou vystaveny na základě uvážení ředitele školy. Asistent pedagoga na školách, v případě škol se zvýšeným zastoupením romských žáků tzv. „romský“ asistent pedagoga, působí jako pozitivní vzor, žáky je většinou vnímán jako osoba, na níž je možno se obrátit jako na člověka nejpovolanějšího, možno definovat i jako „mentora,“ čímž vytváří jakousi osu vztahu mezi žákem, rodičem a školou.

Zároveň jeho činnost vede k zlepšování školního prospěchu, školní docházky, respektive školních výsledků celkově.

Pedagogičtí asistenti fungují jako znalci prostředí dětí a jejich rodin. Tato situace je vystavěna na základě dobré znalosti konkrétního prostředí, rodinných i jiných vazeb v komunitě, kulturního podtextu<sup>3</sup>, což jim samozřejmě napomáhá k zdárným zásahům při řešení a dokonce i předcházení nedorozuměním mezi rodinou a školou.

Tato účinná výpomoc při řešení problematiky zj. romských žáků však mnohdy naráží, mimo neurčité popisy pracovních rolí a nekorektní

---

pohybuje v intervalu 89 až 100 procent (což je případ ZŠ HVP s vysokým podílem romských dětí). Podobně jako v případě přípravné třídy i délka zkušenosti s touto funkcí je závislá na zastoupení romských dětí na škole: průměry v jednotlivých kategoriích činí čtyři (nízký podíl romských dětí), šest (střední podíl), respektive 12 (vysoký podíl) let. Na SZŠ je tento směr podobný, i když časové rozestupy jsou menší (5, 5 a 7 let). Průměrný počet asistentů pedagoga se na školách v průběhu posledních pěti let pomalým tempem zvyšuje; jak by bylo možné očekávat, v nejvyšším počtu asistenti pedagoga působí na ZŠ HVP s vysokým podílem romských dětí: 4-5. Pro srovnání uvedme, že na ostatních školách téhož typu se počet pohybuje mezi 1-2, na specializovaných základních školách jde o 2-3

<sup>1</sup> Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Praha: leden, 2009, s. 36

<sup>2</sup> momentálně dochází ke specializaci této pozice, existují podpora ve formě kurzu asistenta pedagoga (Kurzem Asistenta pedagoga organizovaného Kabinetem multikulturní výchovy PdF MU za období od podzimu 2000 až do jara 2007 prošlo 128 romských studentů., Němec, Jiří. Štěpařová, Ema. Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol, s. 5), středoškolského vzdělávání, v této chvíli jsou dva asistenti pedagoga, kteří dosáhli vysokoškolského titulu.

<sup>3</sup> viz ROMIPEN, čili znalost romských tradic, kultury, identity



financování<sup>4</sup>, na nedostatečnou podporu vedení školy, neochotu ke spolupráci jednotlivých učitelů. Zvláště pak učitelé, kteří podléhají zj. na školách se zvýšeným zastoupením romských žáků vyčerpání, jsou vystaveni stálému psychickému tlaku a nutnosti udržování kázně ve svých třídách, jsou k pedagogickým asistentům nastaveni skepticky, někdy až nepřátelsky, neboť jejich úlohu vnímají v zabarvení zvýšeně emocionálním, v kontextu ke své vlastní práci. Přičemž nevnímají pozitivně fakt, že asistent by měl být jejich podporou ve škole i mimo ni, naopak se často potýkají s ukřivděností, jež vyplývá z jejich chápání asistentových doporučení v práci s žákem jako výčitek.

## **2.1 Doporučení pedagogických asistentů školám jako institucím**

Pedagogičtí asistenti často zdůrazňují, že prioritou při práci s žáky je zachování určitého přístupu. Tento by měl být prioritně citlivý, a to jak k samotným žákům, tak i výchovným problémům, jež mohou vyvstat v rámci každodenní interakce na pozici učitel – žák.

Tento citlivý přístup je věcí, kterou lze v důsledku, pokud není dána přirozeně, vyvinout, avšak hledisko dalších doporučení je mírně řečeno vystavěno na bázi, jíž nemůže disponovat každý z nás, jedná se o intuici.

Neboť intuice je něčím, co je třeba mít. Je pravdou, že právě intuice vede k úspěšné práci s žákem a umožňuje vytvářet v kombinaci s citlivým přístupem k žákovi edukační a mediační strategie vlastní učiteli, které jsou-li podpořeny empaticností vyučujícího, umožní mu snazší práci s žákem. Celková osobnost pedagoga, jeho charisma, ve třídě následně probudí zaujetí pro výuku, v návaznosti motivaci k výkonu jednotlivců i kolektivu.

Mimo těchto faktorů, které jsou konkrétním osobám vlastní či nikoliv, existuje též oblast, jejíž nahlížení je možno ovlivnit studiem a přípravou.

---

<sup>4</sup> Nutno rovněž podotknout, že situace těchto asistentů je značně nejistá, již v minulém roce byly MŠMT sníženy dotace, jejich stavy se značně snížily, přičemž i způsob, kterým je s nimi nakládáno, tj. smlouvy na dobu určitou s datem ke konci školního roku a následně „možné“ znovuzavření smlouvy k začátku školního roku, je zarážející.

Na školách stále platí, že učitelé nevnímají u svých žáků odlišnost, respektive kulturní odlišnost. Mnozí z nich jsou neznalí vůči kultuře, tradicím, zvykům, historii žáků, jejichž národnost není česká. Specifikum si na této úrovni zvláště zachovává romský naturel, jehož kultura, tradice, zvyklosti i historie utváří ještě stále vnímání dnešní reality. Je možno sic namítnout, že výukové předměty fakult disponují výukou multikulturní, či je vyučována romistika, romský jazyk, přehled z romské historie, vzhledem však ke stavu, v němž se nacházejí tápající pedagogové, zdá se, že nedostatečně.

Z hlediska formálních doporučení, se rovněž asistenti pedagoga pozastavují nad důsledky přechodu na druhý stupeň. Tuto fázi základní školy považují za rozhodující, co se následujícího edukačního vývoje dotýká.

Jejich domněnku potvrzují i sociologické výzkumy, kriticky k tomuto přistupují zj. „gabalovské zprávy.“<sup>1</sup> Asistenti vidí krizovou situaci částečně v počáteční fázi puberty, poukazují však i na problém ztráty jediného učitele, jež byl poplatný na prvním stupni a přechod k učitelům jednotlivých vzdělávacích předmětů. Dle asistentů právě toto značně ovlivňuje stav žáka po přechodu na druhý stupeň. Výchovný model je zavržen, přičemž osoba, která byla žákem vnímána jako nedílná podpora jeho školského cyklu, se vytrácí a není nahrazena nikým konkrétním.

Asistenti pedagoga, jak již jsem zmínila, právě tento faktor připomínají jako velmi rizikový a v jejich doporučeních v rámci uchopení systému základní školy se téměř ve shodě vyjadřují k postupu třídního učitele prvního stupně na stupeň druhý.

## **2.2 Vyjádření učitelů prioritně brněnských škol se zvýšeným zastoupením romských žáků k romské otázce a doporučení k práci s romskými dětmi a mládeží**

---

<sup>1</sup> viz <http://www.gac.cz> - obsahuje většinu zpráv, analýz, lze dohledat i v tištěné podobě

Učitelé základních škol, kteří se denně setkávají s romskými žáky ze své pozice, zastávají názor, jehož smysl je hledán v alternativním přístupu a formě výuky romských žáků. Tato spočívá ve výuce např. projektové, zábavné, hravé, za častého střídání jednotlivých činností. Žáci se dle názoru vyučujících takto mohou naučit spolupráci v rámci skupiny, či třídního kolektivu, což třídu jako takovou stmeluje. Následně je podpořena komunikační složka mezi dětmi a rozvoj mluvy jednotlivých žáků.

Z hlediska své práce s žákem, či třídou pak striktně kladou důraz na přirozenost projevu, spravedlivost v řešení věci žáků při konfliktní interakci a nepodceňování senzibility dětí a jejich všeobecně silně vyvinutého vnímání lidí a jejich projevů, ať již přirozených či hraných.

Pedagogové dále poukazují na nedostatečnou podporu řešení volby povolání žáků základních škol a přenechávání tohoto problému do devátých ročníků. Domnívají se, že volba povolání je věcí závažnou a její řešení by mělo spadat již do meziobdobí mezi prvním a druhým stupněm základní školy.<sup>1</sup>

V návaznosti na podporu žáka a jeho edukačních možností se velmi striktně vymezují proti nemožnosti docházky logopeda na školu, čemuž bylo zamezeno dle vyhlášky pojišťoven. Ta logopedovi neumožňuje provozovat svou službu v rámci terénu. Podobné kliše shledávají i v situaci řešení problematiky – např. záškoláctví a spolupráci sociálního pracovníka se školou.

V závěru předchozích podkapitol uzavírám výpovědi pedagogických asistentů a pedagogů zdůrazněním obdobného nazírání významu přípravných tříd, jejichž činnost oba subjekty podporují a shledávají v něm význam pro edukativní vývoj žáka s přesahem ke třetímu ročníku základní školy, kdy se rozdíl stírají.

---

<sup>1</sup> shoda názoru i PP IQRS

### 3. Školství v Brně - SŠ, SOU, OU x SOŠ Managementu a práva, dříve Sociálně právní

Školy, na něž si podávají žáci v minulé kapitole zmiňovaných škol přihlášky, bývají vymezeny jako učiliště, odborná učiliště, případně střední odborné školy. Hojně zastoupeny romskými žáky jsou OU a praktická škola Lomená, SŠ potravinářská a služeb Charbulova, případně SOŠ Jánská a SOŠ Jílova. Jako specifická instituce střední odborné školy se jeví Střední odborná škola managementu a práva (dále SOŠ MP), dříve střední odborná škola Sociálně právní, která ač má dlouhodobější tradici, v Brně působí čtvrtým rokem.<sup>1</sup>

O škole jako takové byly a jsou vedeny neustále diskusní střety. Zvláště pak je negativně hodnocen přístup SOŠ MP k náborové politice svých studentů.<sup>2</sup>

Přístup brněnských středních škol je vnímán různorodě. Odborné školy jsou vděčny za naplnění svých oborů, tudíž není natolik problematické řešit otázku přihlášky a přijetí studenta na školu.

Problémy vyvstávají až s nástupem studenta na školu. Žáci romští, kteří převážně navštěvovali základní školy se zvýšeným zastoupením romských žáků, nejsou schopni zahájit školní docházku optimálně, a to i pomíneme-li obtížnost přechodu jakékoliv žáka školy základní na školu navazující.

Již v prvních měsících prvního ročníku se kumulují problémy s plněním zadaných úkolů, přístupu k učení, učivu. Student školy se zvýšeným

---

<sup>1</sup> další pobočky v Praze, Rumburku, Karviné, Jihlavě, Hradci Králové a od školního roku 2009/ 2010 Liberci a Jablonci nad Nisou

<sup>2</sup> „Ale poslední 2, 3 roky se situace rapidně mění, horší a všichni jsou velmi našťovaní na jednu SŠ, kam odcházejí všechny další děti, i když na dokončení středoškolského vzdělání vůbec nemají. Děti i třeba nastoupí na jiná učiliště či střední školy, ale na začátku školního roku se rodiče těchto dětí podaří přemluvit a ty svoje děti převedou na tuto školu..“ , Buchtová, Z., Štěpařová, E., Vlivy prostředí na rozvoj nadání romského žáka · Environment Influences on the Development of Roma Pupil. Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením výzkumného záměru (MSM 0021622443) Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Brno: Kabinet multikulturní výchovy, s. 14

zastoupením romských žáků toto dostatečně nezvládá, čímž je mu již na začátku dáno najevo, že pravděpodobnost zdárného dokončení studia je mizivá.

Toto vede k rezignaci na daný stav. Student přestává docházet pravidelně do školy, nechápe systém, v němž se náhle ocitl. Pedagog mu není dostatečnou oporou, což vyplývá již z role pedagoga středních škol, jehož pedagogická práce je odlišná pedagogickým postupům učitelů základních škol obecně, v kontextu ke specifickému přístupu učitelů škol se zvýšeným zastoupením romských žáků ještě vymezeněji.

Dojde-li k situacím, které možno vnímat jako konfliktní či krizové, k možnosti, že tento stav se stane chronickým problémem konkrétního studenta, střetům s autoritou školy, autoritou pedagoga či třídy, motivace studenta, jež byla snížena již nároky školy na něho a jeho výsledky, dosáhne mezní hranice. V důsledku se student stává pasivním, své obtíže řešit nechce a nechává volný průběh tomu, aby byl školou vyloučen.

Následně ztrácí jakoukoliv důvěru ve školní instituce jako takové, studiu na jiném typu školy se věnovat v důsledku nechce, jelikož se obává obdobného průběhu, nechce si opět prožívat pocit neúspěchu, této frustraci se touží pokud možno vyhnout.

Řešením je mu úřad práce, přežívání na sociálních dávkách či nekvalifikovaná, často i nelegální práce.

V tomto ohledu, jedinou další alternativou, kterou studenti vnímají jako šanci, již jsou schopni ještě zvážit, je přestup na Střední odbornou školu managementu a práva v Brně. O důvodech tohoto bude ještě pojednáno v praktické části diplomové práce.

#### 4. Koncept sociálního kapitálu

Sociologie jako věda relativně mladá<sup>1</sup> si klade svým záběrem ambici, jejíž smysl je založen na hledání odpovědí z hlediska společnosti, její udržitelnosti, zabývá se otázkami, jaký základ dává společnosti to, že je funkční.

Přičemž sociální kapitál jako jeden z pojmů jejího zkoumání, se zaobírá *problémem integrity*, neboli otázkou pospolitosti společnosti, v dalším rovinách pak *problémem regulace*, založené na zkoumání možnosti „společného nažívání“ lidí v rámci společnosti existujících, v závěru pak *problémem stability*, tj. důvodem přetrvávání společnosti jako takové.

Tyto tři problémy jsou významově pro sociální kapitál, pojem relativně mladý<sup>2</sup>, stěžejní.

Z hlediska práce na sociálním kapitálu, jeho vývoje až k sociálnímu kapitálu, jak je vnímán dnes, je možno zmínit jména jako Grannovetter, Nan Lin, Boissevain, avšak ve zkratce bych chtěla uvést ty, jejichž koncept byl pro teorii sociálního kapitálu nejrapidnější.

Jako prvního, kdo se sociálním kapitálem začal zabývat, je nutno jmenovat Pierra Bourdieu, autora především analýz kapitálu kulturního<sup>3</sup>. Bourdieu identifikuje sociální kapitál z hlediska teorií sítí jako sítě privilegovaných. Sociální kapitál dle něj „představuje zdroje druhých lidí, které můžeme mobilizovat ve svůj prospěch, pokud jsme s těmito lidmi propojeni a máme k nim přístup.“<sup>4</sup> Nadále pracuje s myšlenkou velikosti a výše sociálního kapitálu daných člověku, přičemž velikost sociálního kapitálu má být určena vzhledem k šíři, či záběru sítí vztahů oním jedincem využívaných, následně pak objemem ekonomického, kulturního, symbolického kapitálu druhých osob, s nimiž je však konkrétní jedinec endotymně svázán.

---

<sup>1</sup> 18. st., Francie, zakladatelem Auguste Comte, jeho cílem bylo objevit zákonitosti společenského života

<sup>2</sup> 1/2 80. let 20. st., rozmach 2. 1/2 90. let 20. st.

<sup>3</sup> poč. 60. let 20. století

<sup>4</sup> Keller, Jan. Nejistota a důvěra aneb k čemu je modernitě dobrá tradice. 1. vyd: Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 57

Výše sociálního kapitálu je pak definována příslušností k schopnosti opatření si služeb a vzhledem k tomuto k příslušnosti k prestižní skupině. V návaznosti k Bourdiemu rozvíjí a formuje hlavní proud sociálního kapitálu sociolog James Coleman, žák Roberta Mertona (např. *Foundation of Social Theory*, 1990). Coleman sociální kapitál vnímá ideově jako prostředek, který slouží zj. k maximalizaci osobního profitu jednotlivce, zabývá se myšlenkou spolupráce lidí, klade si otázky, co je příčinou toho, že lidé si vyhoví i v situacích, kdy tato jejich pomoc pro ně neznamena takový přínos, není natolik efektivní z hlediska jejich osobního profitu, či může být dokonce částečně na jejich úkor. Předpoklady tlaku socializace i teorie konfliktu, čili spolupráce z donucení, logicky neslučitelných s teorií racionální volby, byly však odmítnuty již Colemanem.

Coleman přispívá v závěru formulací klasických forem sociálního kapitálu:

*„ochotou zúčastněných plnit závazky vůči druhým lidem a naplňovat jejich očekávání,“ které závisí na faktorech: „na obecné míře důvěryhodnosti prostředí, na výši aktuální poptávky po pomoci ze strany druhých, na existenci jiných zdrojů pomoci (např. v podobě sociálního státu), na stupni bohatství dotyčných osob, na kulturních odlišnostech jednotlivých zemí, na stupni uzavřenosti sociálních sítí a na celkové logistice sociálních kontaktů.“*

*„možností vytěžít informace ze vztahů, které byly navázány a udržovány pro jiné účely než kvůli získání informací“*

*„platností uznávaných norem a existence účinných sankcí za jejich nedodržování“*

*„poslušností vůči uznávané autoritě“*

*„schopností sdružení vytvořených s určitým cílem akumulovat energii svých členů a usměrňovat ji k dosahování i dalších, dopředu netušených cílů.“<sup>1</sup>*

Tyto klasické formy sociálního kapitálu vznikají mimo úmysl investovat do něčeho, co v budoucnu povede k vyššímu profitu participujících. Jedná se o „vedlejší produkt.“ Sociální kapitál je vlastností nadosobní sociální struktury a není tedy soukromým vlastnictvím uživatele. Zabývá se

---

<sup>1</sup> Keller, Jan. Nejistota a důvěra aneb k čemu je modernitě dobrá tradice. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009, s. 60 - 61

tradičními ctnostmi, na nichž jsou vystaveny moderní sítě meziosobních kontaktů a známostí, čímž přinášejí profit členům, v určitých situacích i nečlenům. Toto vše vede v důsledku k vytváření tzv. nadindividuální komunitní vzájemnosti, která však v prapůvodní sociální organizaci s vyšší mírou záruk k závazkům, pomoci v kritických životních situacích, vzájemné důvěře aj. zdrojů sociálního kapitálu disponovala vyššími zdroji sociálního kapitálu a razancí norem, než-li je tomu ve společnosti dnešní - v kontextu obtížné udržitelnosti mezilidské důvěry, tj. specifikované pouze moderními institucemi<sup>1</sup>, což vede k tzv. procesu úbytku sociálního kapitálu současnosti.

Přestože Coleman se v rámci svého přístupu k sociálnímu kapitálu dotkl relativně dosti širokého spektra vymezení pojmu, bylo tomu pouze na úrovni mikrosociální.

Na bázi makrosociální se sociálním kapitálem až pracuje americký politolog Robert Putnam .

Putnam se ve své práci věnuje analýze USA v kontextu k vývoji před 60. lety 20. st. a v období po 60. letech 20. st, které s nástupem televize, médií a masmédií, rozvoji kybernetické kultury dle jeho domněnky vedlo ke snížení zájmu o dění - z Putmanova pohledu - soukromého i veřejného<sup>2</sup>.

Sociální kapitál vymezuje jako „*hustotu neformálních kontaktů a početnost členství v asociacích, jež jsou aktivní v rámci občanské společnosti.*“<sup>3</sup> a zároveň jej definuje jako „termín pro fungující vzájemnost,“ s důrazem na vyšší pospolitost Američanů do let šedesátých, na atmosféru důvěry a k otázkám reciprocit z hlediska meziosobních vztahů. Z toho též vychází jeho teze o existenci důvěry a reciprocit jako meziosobních a generalizovaných. Z čehož plyne vyčlenění sociálního kapitálu jako sociálního kapitálu svazujícího - tzv. „bonding,“ charakterizovaného homogenními skupinami a sociálního kapitálu přemosťujícího - tzv.

---

<sup>1</sup> MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ aj., zdravotnictví - péče, pojištění, domovy - např. důchodců aj.

<sup>2</sup> přičemž otázku sociální nerovnosti jako možnému faktoru snížení zájmu o občanskou angažovanost nereflektuje

<sup>3</sup> Keller, Jan. Nejistota a důvěra aneb k čemu je modernitě dobrá tradice. 1. vyd: Praha: Sociologické nakladatelství, duben 2009, s. 65



„bridging.“ Tento vychází z možnosti vzájemného působení různých sociálních, profesních, etnických, náboženských příslušností.  
Se sociálním kapitálem bude následně pracováno v části praktické.

## PRAXE

### 5. Úvod

Je relevantní zmínit fakt, že tato diplomová práce se méně zabývá teorií, je nastavena praxí. Její jádro je tvořeno konkrétními výpověďmi,<sup>1</sup> zkušeností se školským systémem a možností mladé romské generace v tomto systému koexistovat, ať již se jedná o koexistenci funkční či s dysfunkčními prvky. Cílem diplomové práce je informovat o stavu na základě získaných dat od respondentů a těch, jichž se tato oblast dotýká. Na základě tohoto pak zkonfrontovat s teoretickou částí textu, co v praxi poplatné je, co nikoliv. Získané informace tudíž by měly sloužit jako informace doplňující, závěry jako složky, s nimiž je nadále možno pracovat při tvorbě nových analýz a studií s přesahem k nastavení „funkčního modelu“ řešení romské školské problematiky a řešení romské vzdělanostní otázky obecně.

### 6. Cíle výzkumu (metody a techniky zpracování)

Výzkum diplomové práce ve složce teoretické, podložený příslušnou mi dostupnou literaturou, teoretickými statěmi, výzkumy a analýzami, je větší měrou vystavěn na poznacích, které jsou respektive navázány na praktickou zkušenost, tj. na poznacích empirických konkrétních klientů pedagogického programu nestátní neziskové organizace IQ Roma servis a jejího působení v oblasti školní problematiky brněnských škol.

Tento reálný kvalitativní výzkum probíhal průběžně v rozmezí **15. září 2008 – 28. února 2010** a jeho výstupy jsou dány rozhovory s vybraným vzorkem těchto zúčastněných, tj. klíčovými klienty.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Viz níže

<sup>2</sup> min. každého čtvrt roku

Obsahem jsou pak následně metody pozorování, individuálních rozhovorů, individuálních akčních plánů, reflexí spolupráce klientů IQRS k jejich individuálním rozvojovým plánům.

V části, dotýkající se brněnských škol, byla rovněž využita vyjádření klientů ke školám, do nichž docházejí, která byla opět průběžně reflektována. Následně byla doplněna vyjádřeními jejich zákonných zástupců – rodičů.<sup>1</sup>

Ve smyslu objektivity konkrétních výpovědí dětí a rodičů byla poskytnuta možnost se vyjádřit k vlastnímu tématu i školám.<sup>2</sup>

## 7. Výzkumné otázky

**Výzkumná otázka I:** Je možno definovat působení IQRS z hlediska úspěšnosti jeho klientů jako dostatečné z hlediska analýzy jeho edukačních výsledků z praxe?

**Výzkumná otázka II:** Umožňuje IQRS romským žákům zvyšovat sociální kapitál?

**Výzkumná otázka III:** Je SOŠ MP vhodnou alternativou řešení problematiky Romů se vzděláním?

**Výzkumná otázka IV:** Je možno definovat jako relevantní fakt vytěsňenosti romských žáků do tzv. škol se zvýšeným zastoupením romských žáků, jejich záměrné přeřazování do těchto institucí a následnou nemožnost a neochotu těchto základních školou povinných žáků se prosadit na půdě škol středních, odborných a učilištích, na nichž převažuje procento studentů „neromského“ původu?

---

<sup>1</sup> viz výzkumná otázka III

<sup>2</sup> viz výzkumná otázka IV

## 8. Vzorek

### Výběr

Vzhledem k výzkumným otázkám výzkumu, jeho nastavení, výběr respondentů je určován konkrétními klienty pedagogického programu, s jejichž určitou složkou, jako s tzv. klíčovými, bylo pracováno. Oblast výběru byla dána účastí na doučování jako stěžejní aktivitě, případně se k této kumulovaly i aktivity jiné, centrem nabízené. Dále byli monitorováni klienti pedagogického programu IQRS osmých a devátých tříd základních škol. Přesah byl dán jejich přestupem v sekundární školství.

### 8.2 Popis

Výzkumnému vzorku byly předkládány otázky, které možno specifikovat do těchto dílčích oblastí:

- Rodinné zázemí, vztah jejich rodičů ke vzdělání, škole jako instituci
- Vztah ke škole jako instituci, vzdělání tzv. klíčových klientů
- Konkrétní problémy tzv. klíčových klientů spojené se školní problematikou
- Význam IQRS pro tzv. klíčové klienty z hlediska případného zvyšování sociálním kapitálu

## 9. Popis vlastní metody

Jako forma, pro tyto klienty nejefektivnější se ukázala přímá komunikace, respektive rozhovor volný. Dotazníkové výstupy nebyly dostatečné z hlediska validity a reliability výzkumu, (z tohoto důvodu bylo od dotazníkového šetření upuštěno a výzkum diplomové práce je tudíž realizován za využití metody kvalitativní, jejíž výpověď je možno hodnotit

jako optimálnější z hlediska pravdivosti, věrohodnosti výpovědi, tj. klienti dotazníky posuzovali dle názorů vrstevníků, svůj neformulovali, pokud ano, tak nedostatečně, dotazníky se následně musely dovysvětlovat ústně.) Následně byly na základě formulace požadavků v diskusi řešeny požadavky, nároky tzv. klíčových klientů, a to ve sférách, které jsou pro ně problematické – viz výše popis dílčích oblastí bodu 8. 2. Toto bylo reflektováno, byla poskytována zpětná vazba od klientů, případně jejich zákonných zástupců, pokud byli do věci zainteresováni – viz školní problematika. K vyjádření byly osloveny i další subjekty ve věci zaangażované, tj. školy jako instituce. Tyto však, mimo SOŠ MP, této možnosti nevyužily, (pouze se vyjádřili neoficiální cestou.)

## **10. Charakteristika metody**

Na tomto výzkumu se podíleli respondenti z řad klientů pedagogického programu IQRS, tzv. klíčoví, tito byli vyčleněni ve věkové hranici od osmi do osmnácti let.

U žáků prvního stupně byl kladen důraz zj. na první tři dílčí oblasti bodu 8. 2, žáci druhého stupně pak byli více konfrontováni s oblastí čtvrtou bodu 8. 2. Stejnorodě byla definována otázka školní problematiky jako obecného problému reálných situací žáků a jejich rodičů, tj. otázka spolupráce se školami.

Metoda vedla ke zjišťování stavu klíčových klientů v rámci jejich edukačních snah. Dalším tématem pak byl přístup rodičů a škol, jejich reakce na zjištěná data. Zhodnocení těchto názorů vedlo k zodpovězení výzkumných otázek a vyjádření se v závěru této diplomové práce.

## 11. Motivace a postoje romských žáků ke vzdělávání, jejich edukační schopnosti/ možnosti

Motivace ke vzdělání Romů je věcí značně nespécifickou. V praxi se pedagogický tým IQRS setkává s rodiči, kteří lpí na vzdělání svých dětí a touží po tom, aby jejich potomstvo něčeho dosáhlo a jejich životní situace tímto nabyla jiných rozměrů, než které poskytuje brněnské ghetto a přilehlé oblasti.

Mimo tuto skupinu, která je spíše „okrajová,“ existují i rodiny, jejichž životní standart je prakticky roven standartu českému. Jejich bydliště se nacházejí daleko od „brněnského Bronxu,“ jejich domácnosti nejsou typické početností, rodiny samy o sobě se blíží standartu českého modelu rodiny s klasickým počtem dětí a otcem, který je zaměstnán a obstarává trvalý příjem rodiny. V těchto rodinách pak je vyvíjen vyšší tlak na vzdělání, automaticky se předpokládá, že děti po základní škole nastoupí na školu střední, případně, pokud to bude možné, rodiče je budou podporovat i v následném studiu.

Další alternativou je rodina, již lze definovat jako sociálně vyloučenou či ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nejčastěji má potíže s bydlením, početností, nedostatkem pracovních příležitostí a přežíváním na sociálních dávkách. Její vyhlídky na zlepšení její životní situace jsou mizivé. Rodiče, i pokud jsou v rodině zastoupeni oba, se potýkají s nedostatkem peněz, které vede k dlužnictví – zj. na nájmu.

Z hlediska problematiky této rodiny lze mluvit ještě velmi obšírně k tématu, za stěžejní pro tuto kapitolu diplomové práce však považuji důsledky, které za této tíživé situace doléhají na rodiče dětí, pro něž tím pádem škola a následné studium jejich dětí není vnímáno jako prioritní problém, jímž by se v dané době měli zabývat.<sup>1</sup>

Na tomto základě rodič svou povinnost plní jako otec nebo matka, kteří své dítě milují, dávají mu domov, jídlo, ošacení, vychovávají ho dle svého

---

<sup>1</sup> a v důsledku nemají ani natolik obšírné informace, aby se díky nim byli schopni uvědoměle rozhodnout

nejlepšího vědomí a svědomí, předávají to, co sami pobrali ve svých rodinách, ale formálně již si natolik ve svém konání jistí nejsou. Mají povědomí o tom, že by mateřská škola jejich dítěti měla prospět, avšak nikoliv vždy se jejich osobní názor s tímto faktem shoduje, určité procento romských rodičů považuje výchovu v rodině až do nástupu dítěte do první třídy za přínosnější.<sup>1</sup>

V návaznosti na nástup dětí do prvních tříd jsou rodiče s tímto obeznámeni, postoj k tomuto však mají laxní, na zápisy<sup>2</sup> docházejí mimo termíny. Dítěti je většinou vybírána škola na základě osobní zkušenosti se školou v případě rodiče, tj. vybírá se škola dle toho, jakou instituci navštěvoval rodič, dále dle toho, kam dochází starší sourozenci dítěte. Spádovost je až třetí alternativou výběru školy.

Je nutno též zdůraznit nedostatečnou motivaci k informovanosti rodičů ve výběru školy a tudíž i postoj, který zauímají při výběru školy. Rodiče nerozlišují příliš školy základní, speciální a praktické. Pokud tomu tak je, jedná se o rozlišení z hlediska rozhodnutí, které jejich dítěti „ulehčí“ jeho situaci, ať již jde o přestup ze základní školy na speciální či praktickou z důvodu horšího prospěchu nebo problému ve škole v rámci špatných vztahů s vedením školy, pedagogy, konkrétním pedagogem – nejčastěji s doporučením změny typu školy či značně i se školním kolektivem.

Toto rozhodnutí je i preferováno vzhledem k většímu počtu známých, kamarádů, rodinných příslušníků na těchto školách a tím pádem i větší důvěrou rodičů v bezpečnost jejich dítěte.

V rámci své praxe jsem se setkala s názory i erudovaných Romů, konkrétně pedagogického pracovníka nízkoprahového zařízení, který brzy bude nucen řešit nástup své dcery do první třídy. Z rozhovoru s ním vyplynulo, že přestože jeho dcera nejeví dispozice ke speciální péči a bude

---

<sup>1</sup> jak zmiňuje viz níže - kapitola 11a tento trend v posledních letech ustupuje a rodiče děti zapisují do mateřských škol, v tomto bodě však momentálně situace v ČR vypovídá o nedostatku míst v mateřských školách a vůbec o jejich nedostatečném počtu, náhradou vznikají MŠ soukromé, jež jsou však pro sociálně slabé z ekonomického hlediska nemožnou investicí

<sup>2</sup> Ve školním roce 2009/ 2010 byly zápisy do prvních tříd sledovány pracovníky NNO IQRS. Tým terénních sociálních pracovníků i tým pedagogický se podíleli na vytvoření informační kampaně k zápisu. Motivovali, informovali i doprovázeli klientky s dětmi na zápisy. Skrze osobní zkušenost z této kampaně byla vydělena složka pedagogických pracovníků, kteří se věnují rané péči. Více viz kapitola 11a.

tedy zapsána na školu základní, pedagogický pracovník uvažuje o zařazení na brněnskou školu se zvýšením zastoupením romských žáků, neboť se o bezpečnost své dcery jako takové natolik obává<sup>1</sup>, že nevidí jinou alternativu řešení.

Toto zjištění je o to více šokující, zdůrazníme-li fakt, že pedagogický pracovník se ve své profesi potýká dennodenně s touto problematikou a je si tedy velmi dobře vědom toho, co by jeho rozhodnutí pro jeho dceru znamenalo.

Obdobné, nikoliv stejně radikální, názory má i širší okruh vzdělaných Romů. Jako výhoda je bráno, pokud se dítě narodí jako světlé, čímž je zamezeno „stigmatizaci“ dítěte a naopak mu umožněno si vybrat školu relativně nezávisle.<sup>2</sup>

Závěrem k tomuto nutno podotknout, že zápis do prvních tříd je věcí pro Romy povětšinou frustrující, demotivující přičemž si tito jasně uvědomují, a věc i jasně pojmenovávají, diskriminaci svých dětí a jejich značně snížené šance na kvalitní školu, kvalitní vzdělání. Jedná-li se navíc o skupinu Romů, kterou nelze přímo identifikovat pod termínem sociálně vyloučení, o Romy, kteří mají práci, vzdělání, přesto v dané věci se domnívají, že jsou bezmocní. – Pakliže je na místě zmínit otázku, jak se mohou zachovat rodiče, kteří nedisponují stejným přehledem v problematice a dostatečným množstvím informací pro optimální rozhodnutí o osudu jejich dítěte. Důvěra je dána tedy opět předchozím zkušenostem, případně radě někoho z blízkého okolí, rozhodnutí však nemožno považovat za relevantně uvědomělé.

Po nástupu povinné školní docházky dítěte motivační faktor rodiče k řešení školní problematiky, tudíž zj. vzdělání dítěte, stagnuje. Romský rodič se mnohdy domnívá, že zde formálně jeho povinnost skončila, přičemž tuto přebírá škola. Názor, který není zcela netypický a je vcelku hojně zastoupen, zde koliduje ještě s povědomím dosaženého nízkého

<sup>1</sup> a do určité míry i předpokládá omítnutí svého dítěte na škole s minimálním či žádným zastoupením romských žáků

<sup>2</sup> „trend bílých dětí“ byl u Romů s vyšší tolerancí integrace prosazován již od 50. let minulého století. Jednalo se převážně o přistěhovalce z východního Slovenska, kteří přicházeli zj. do Brna za prací a kdy byl vyvíjen tlak na usazování a začlenění Romů jako občanů socialistické republiky. Mít bílé dítě bylo devizou, bílé děti byly hodnoceny jako krásné, uzavřít s nimi sňatek bylo hodnoceno kladně.



vzdělání romského rodiče a tudíž přesvědčením, že není schopen svému dítěti předat poznatek, v něčem jej vzdělat, formálně tudíž tato povinnost je zakládána na víře ve školu jako v instituci, jež by měla tento rodičovský deficit vynahradit a v podstatě za něj převzít zodpovědnost za jeho dítě.

Vzhledem k problémům dětí na školách s minimálním, částečným, zvýšeným zastoupením romských žáků, které se často definují jako nesoustředěnost, přílišná vitalita a temperamentnost, vedou ke vzdoru, popírání autority pedagogů, záškoláctví, se snižuje i touha po motivaci těch, kteří s těmito dětmi mají co do činění, tj. těch, kteří by působit na děti měli mít v popisu své pracovní role – pedagogů. Tito, zvláště pak na školách se zvýšeným zastoupením romských žáků značně otupují, z nadšenců, jež ve své práci vidí poslání, chtějí ji dělat dobře, se stávají učitelé, u nichž se poslání transformovalo v práci vykonávanou mechanicky, v práci vykonávanou s odstupem letilých „profesionálů“ a v rozmezí pracovní doby. Zájem o žáka je uplatňován v rámci konkrétní hodiny, to, co se děje mimo ni, je již věcí podružnou. Motivace ke vzdělávání je ohraničena limitem, jímž pro učitele těchto základních škol je ukončená povinná školní docházka žáka, to, co bude následovat poté, je věcí rodiče a dítěte samotného.

Avšak romský rodič, který svou formální povinnost vůči svému dítěti „splnil“ již jeho zapsáním do první třídy ZŠ, tento stav takto nevidí, respektive dosti nevnímá jeho zásadní význam pro život jeho dítěte.

Zvláště pak u rodin, které se potýkají s těžkou životní situací, je přirozené, že odrostlé děti ve studiu na střední škole nepokračují, ale jsou vedeni k hledání práce, tudíž výdělečné činnosti, jež těžkou životní situaci rodině ulehčí. Toto se děje zj. v případě chlapců, ambice dívek se zaměřují na hledání vhodného životního partnera, děti a život v domácnosti. K tomuto žádná romská dívka žádnou školu nepotřebuje, neboť to, co je nutné pro roli manželky a matky, zdatně ovládá již od raného věku.

Čímž přechod ze školy základní na určitý typ střední školy je časem pro opětovné poskytnutí pomoci, či chcete-li intervence, jejíž hlavní složkou je

právě motivace žáků i jejich rodičů k řešení situace komplexně a vzhledem k možnostem svých potomků co nejlépe.

Jak již jsem zmínila, škola na toto nemá prostor, přičemž je často na jiných organizacích<sup>1</sup>, aby tuto problematiku řešily. S rodiči i jejich dětmi je jejich budoucnost důkladně rozebírána, pracuje se zj. na bázi motivačního faktoru, který vzhledem k předchozímu rodinnému modelu romské rodiny chybí. Rodičům je zdůrazňován fakt ztížení možnosti uplatnění jejich dětí na trhu práce za předpokladu, že nebudou alespoň vyučeni. Tlak je vyvíjen i na děti a na jejich uvědomělé rozhodování při výběru školy.

S motivací studentů se následně pracuje i v dalších letech jejich studia na sekundární úrovni. Práce je to intenzivní, přičemž výsledek je zatím nejistý.

### **11.1 Raná péče – nulté, tj. přípravné ročníky a zápisy do prvních tříd ZŠ**

Z hlediska rané péče v romských rodinách je stále převažujícím trendem stav, kdy tyto děti nenavštěvují mateřskou školu. Děti bývají vychovávány až do nástupu do první třídy základní školy pouze v domácnosti, jen malé procento z nich provází před zápisem do prvních tříd nějaká zkušenost s institucí MŠ či alespoň její alternativy.

Přestože tento jev byl v minulosti dán zj. kolektivní výchovou v rodině, kdy starší děti se věnovaly péči o své mladší sourozence, není toto v současnosti jediným důvodem, proč romské děti mateřské školy nenavštěvují.

Dle rozhovorů s matkami klientů IQRS, které mají děti ve věku vhodném pro MŠ, není precedentem, že romské rodiny své děti do mateřských škol zapisovat nechtějí a dávají přednost výchově v rodině před nástupem svých dětí do prvních tříd.

Mnohé z těchto matek by své děti do mateřských škol zapsaly velmi rády, ale toto je pro ně prakticky nemožné, jelikož je problematické najít

---

<sup>1</sup> jednou z nich je právě NNO IQRS

mateřskou školu, která by nepřekračovala kapacitu, dále spadala alespoň přibližně do dosahu bydliště rodiny, neboť často právě v těchto rodinách je nereálné cestovat s jedním dítětem do MŠ či ZŠ daleko – v parafrázi k tomu, že v domácnosti existují ještě další mladší děti, o něž se nemá – v danou dobu tedy – kdo postarat.

Přičemž vzhledem k předchozím argumentům matek s dětmi předškolního věku se též pojí sice možnost své dítě zapsat do soukromé mateřské školy, ta však je placena, což si rodina, která je vícečlenná či je prostě živa ze sociálních dávek, případně pracuje jen jeden člen domácnosti, nemůže dovolit.

K diskusi je pak eventualita, která vznikla z potřeby MŠ a jejich nedostatku, a to nabídka různých center, která se věnují matkám a předškolním dětem alespoň okrajově, tj. pár hodin v týdnu<sup>1</sup> či vytváření péče o děti v rámci vzniku postu tzv. „matky na hlídání,“ která se věnuje dětem příslušného věku ve své domácnosti, tj. vzniku jakéhosi „institutu domácí mateřské školy.“

V návaznosti na tuto aktuální situaci zůstávají děti před zápisem do prvních tříd mimo jakoukoliv instituci – kromě rodinné. Rodina, funkční či dysfunkční, jim však nemůže dát optimální standart pro jejich úspěšné zvládnutí zápisu, následně pak první třídy. Děti, které jsou vychovávány až do nástupu na ZŠ pouze v rodině, postrádají určitých dovedností a nezískávají určité návyky, které by prostřednictvím návštěvy MŠ získaly. Jsou jimi především důkladné porozumění českému jazyku, který není směsicí tzv. etnolektu romštiny křížené s ČJ, popřípadě SJ, kontakt se svými vrstevníky, jimiž nejsou pouze děti romského původu a jejich příbuzní, získání základních dovedností nutných pro jejich úspěšné zvládnutí zápisu na ZŠ a osvojení si hygienických návyků.

Toto je stěžejní příčinou neúspěchu těchto dětí u zápisů<sup>2</sup> do prvních tříd, doporučení jejich vyšetření, odkladů povinné školní docházky z důvody

<sup>1</sup> př. NNO DROM, Bratislavská 41, A-klubičko – bohužel ke dni 1. února 2010 jeho služby zrušeny, důvodem nepodpoření projektu grantem MPSV

<sup>2</sup> požadavky k zápisům do prvních tříd: popsat obrázek, poznat barvy, podepsat se, poznat písmenka, opakovat slova po p.uč., říct básničku, zazpívat písničku, namalovat postavu, napočítat do 20, jednoduché sčítání a odčítání s obrázky, poznat číslice, spočítat puntíky, poznat vlevo x vpravo, poznat vepředu vzadu, poznat tvary

nezralosti či umístění do speciálních škol, případně nultých, tj. přípravných ročníků ZŠ,<sup>1</sup> které jimi disponují. Nulté ročníky pak v podstatě „suplují“ MŠ, do níž lze dítě zapsat již od třetího roku věku, je tudíž i přesto, že dítě získalo tuto příležitost doplnit si svou neznalost a „korigovat“ své nedostatky, obtížné dítěti vstěpit to, co mohlo průběžně vstřebávat v rozmezí tří, případně i čtyř let, v jediném roku. Přestože je možno namítnout, že dítě je starší a tudíž zralejší k tomu, aby se učilo rychleji.

## 11.2 Základní školy v Brně: motivy fluktuace romských žáků

V neposlední řadě je nutno zmínit i obtížný nástup a působení romských dětí na školy, které nepaří mezi školy se zvýšeným zastoupením romských žáků. Důvody bývají dány:

- přístupem rodičů k výběru ZŠ<sup>2</sup>, jejich motivy se vytvářejí dle toho, kam sami docházeli do školy, kam docházejí děti příbuzných, popřípadě sousedů, blízkostí školy a její obtížností. Rodiče se někdy rozhodují na základě logiky, která je jim vlastní anebo bývá výsledkem jejich konzultací s učiteli ve školách. Dle této rodiče dávají i souhlas k přeřazení svého dítěte na školy se zvýšeným zastoupením romských žáků, speciální, praktické, důvodem však nebývá snížená mentální úroveň dětí, ale předpoklad, že na těchto školách se jejich dítě nebude trápit, jeho výsledky budou optimálnější, či bude ve společnosti dalších rodinných příslušníků, kamarádů, známých bez obav z diskriminačního vlivu.
- přístupem škol k těmto dětem a neochotou je přijímat, a to do prvních tříd či striktněji do nultých, tj. přípravných ročníků. Přestože je toto téma velmi citlivé a oficiální názor těchto škol bude vždy antidiskriminační, je nutno zmínit fakt, že v případě města Brna existuje školství, které jeví prvky diskriminace.<sup>3</sup> Jak možno chápat koncentraci

<sup>1</sup> např. ZŠ 28. říjen se ZŠ Starou, ZŠ Lidická, ZŠ Křenová, ZŠ Sekaninova aj.

<sup>2</sup> viz předchozí kapitola 11.1

<sup>3</sup> viz rozhovory s klienty, Samko, Richard. Dvojí metr v českém školství. reportáž pořadu 168 hodin ze dne 1. února 2010

žáků romského původu na školách ZŠ 28. říjen, ZŠ Křenová, ZŠ Sekaninova se svým neurčitým vzdělávacím programem základní školy a základní školy praktické, ZŠ Lidická jako školy speciální, ZŠ Vídeňská jako školy praktické? Pomineme-li spádovou oblast, jež pro rodiče těchto dětí není stěžejní prioritou výběru právě těchto škol.<sup>1</sup>

Aktuálně vznikla kauza ZŠ, která byla odvysílána i prostřednictvím reportáže Richarda Samka v monitoringu zápisů do prvních tříd na brněnských školách. Dle testingu korektnosti zápisů na základních školách byla vybrána škola, na tuto se k zápisu dostavila matka romského původu, následující den „matka majority.“ Jednání s matkami,<sup>2</sup> bylo dosti se rozcházející. Matce s romským dítětem *byla doporučena jiná škola* s odkazem, že škola již naplnila svou kapacitu prvních tříd. Přestože druhá matka dorazila na zápis svého dítěte o den později, bylo jí sděleno, že i když řádný termín zápisu zanedbala, její dítě *by mělo být přijato*. Z hlediska přístupu k oběma matkám bylo též zvláštní, jak škola pracovala s informacemi. Zatímco první z nich bylo zdůrazněno, že škola již záhy rozvíjí znalosti v cizím jazyku, což by pro její dítě nemuselo být právě nejšťastnější, druhé matce tato informace byla prezentována jako deviza školy.<sup>3</sup>

### 11. 3 Střední školy v Brně: motivy fluktuace romských žáků

Vzhledem k trendu škol se zvýšeným zastoupením romských žáků jsou romské děti v průběhu jejich života až do 15-ti let, tj. k ukončení povinné

---

<sup>1</sup> stěžejní – dle rozhovorů – jsou obavy z diskriminace jejich dětí, jejich nezapadnutí do kolektivu, náročnost učiva, které nemusí zvládnout, konflikty s pedagogy jejich dětí, které nejsou schopni zvládnout, zj. však manipulace ze strany školy, která vede v mnoha případech v přeřazení, přestupy dětí – samozřejmě na tzv. školy se zvýšeným zastoupením romských žáků – viz rozhovory s klienty IQRS

<sup>2</sup> přestože s jednou jednal ředitel a s druhou zástupkyně ředitele

<sup>3</sup> Otázkou zůstává pouze jedna pochybnost, a tou je v tomto konkrétním případě jednání více zástupců školy. Avšak je velmi nereálné smířit se s myšlenkou, že nastavení spolupráce mezi ředitelem a jeho zástupkyní je tak nebývale prosto základních informací a omezeno vzájemnou komunikací, že by zástupkyně ředitele neměla povědomí o naplněné kapacitě prvních tříd?

školní docházky, v kontaktu téměř výhradně s Romy. Toto vede k dilematu při přechodu ke školství sekundárnímu.

Při výběru školy navazující si řeší mládež romského původu spíše to, kam bude následovat cesta jejich spolužáků, rovněž Romů, otázka oboru studia se v tomto dostává na jinou úroveň a v některých případech je řešena čistě jako dodatek problému.

Romské děti a mládež si své „odlišení“ velmi silně uvědomují. Uvědomují si ho natolik, že své okolí mimo prostředí jím bezprostředně známé, vnímají jako nepřátelské. Důvodem je jeho neznalost a nepochopení, nedostatek kontaktu s vrstevníky neromského původu, což jsou termíny typické právě pro strach, obavy.

Z rozhovorů s klienty IQRS jasně vyplývá, že kontakt s „Neromáky,“ nebo-li „Gádže,“ je minimální. Působí zde především míra společenského vlivu, zj. vlivu médií, díky nimž jsou prezentována určitá témata v nejvyhraněnějších situacích – např. útoky na Romy fyzické či slovní, jejich sumarizace jako „klubka parazitů na českém státě,“ které se samozřejmě převádějí do konkrétních mezilidských vztahů, a to i na úrovni dětí z nejmenších. Romské děti a mládež toto velmi citlivě reflektují, svým způsobem se takto dostávají k řešení si sebe jako osob, které jsou podhodnocované, hluboko pod úrovní svých „bílých“ vrstevníků. S tímto rostou. Jejich méněcennost se následně produkuje do stavu, kdy se obávají natolik, že kontakt s českými dětmi a mládeží vyhledávat nechtějí. Pokud ke kontaktu dochází, většinou je provázen neporozuměním, v důsledku může hraničit až s výsměchem, a to z obou rovin pohledu.

Základní škola se zvýšeným zastoupením romských žáků jím v tomto situaci svým způsobem ulehčila, neboť byla jakousi jistotou, jistotou díky tomu, že jim dala možnost devět let vyrůstat v prostředí jím bezprostředně známém – vedle svých rodinných příslušníků, kamarádů, známých. Avšak z pozice připravenosti na život, a to v kontextu sociálního učení i učení látkového, jejich možnosti omezila.

Navíc je dosti častým jevem, jak již výše sděluji, že romská mládež na cestě za dalším vzděláním, pokud jej hodlá absolvovat, volí cestu jí bližší, tzn. školy, na nichž se opět budou vyskytovat Romové.<sup>1</sup> Tito jsou ochotni se nechat přesvědčit k docházce zj. na SOŠ, OŠ a OU, mezi nimiž nejčastěji figurují OU a praktická škola Lomená, případně SŠ potravinářská a služeb Charbulova. Na tyto školy dochází zvýšené procento Romů.

Obsazeny jsou zj. obory jako pekař, cukrář, od minulého roku pak byl zájem překvapivě i o SOŠ Jílovu a SOŠ Jánskou – oproti počtům Romů na Lomené však poméně.<sup>2</sup>

Alternativou k těmto školám a nejbližšího přístupu romské mládeže je Střední odborná škola managementu a práva, která sic oficiálně nabírá studenty jakékoliv národnosti, je školou „romskou,“ známou rovněž pod termínem „Ščukova škola.“

Romové, kteří vycházejí z devátých tříd a mají největší obavy z „reálné“ společnosti, volí často tuto školu.<sup>3</sup>

Střední odborná škola managementu a práva, dříve Střední odborná škola sociálně právní, má nastavena vlastní pravidla. Vyučování i jednání je přizpůsobeno romskému naturelu, opět se zde objevují tradiční problémy dětí škol se zvýšeným zastoupením romských žáků s pravidelnou docházkou a přípravou do školy. Studentům je věnována speciální péče, která však spíše podporuje a utvrzuje ve vnímání své vyloučenosti.

Čtyři roky studia na této škole jsou charakteristické pevným zázemím, avšak čistě romským<sup>4</sup>, přičemž je otázkou, jak budou schopni žáci maturitního ročníku denního studia<sup>5</sup> uspět na trhu práce či případně v navazujícím studiu.

## 12. Mechanismy exkluze romských žáků

<sup>1</sup> Toto je opět potvrzeno rozhovory s klienty IQRS.

<sup>2</sup> neoficiální informace ze škol (školy tato data nepodávají, podkladem monitoring v rámci IQRS

<sup>3</sup> v zásadě je v tomto podporuje i fakt, že škola příliš nerespektuje přijímací termíny a v případě, že přihlášky jedinec neřeší v závazném limitu, je tudíž jedinou školou, jež je přístupná studenta přijmout i mimo tento časem vymezený harmonogram. Tj. její přístup je podobný přístupu na školách se zvýšeným zastoupením romských žáků, který je v kontextu k ostatním školám více „benevolentní“

<sup>4</sup> podrobněji bude rozebráno v kapitole 12.3

<sup>5</sup> 1. maturitní ročník denního studia v Brně absolvuje v roce 2010

## 12.1 Pohled žáků a rodičů

Problém již v počátku v důsledku vede k dalším problémům. Dítě, umístěné na základní školu se zvýšeným zastoupením romských žáků – původně školu s minimálním zastoupením romských žáků – posléze přeřazené na školu se zvýšeným zastoupením romských žáků – přeřazené z jakékoliv typu školy na školu speciální, praktickou, či pouze absolvující školu, která neodpovídá jeho intelektovým možnostem a sociálnímu vývoji, je dítě, které si nese následky. Ty se odrážejí v jeho chování, prospěchu. – Viz modelové situace dle popisu vyplývajícího z konkrétních kasuistik klientů:

- **Škola s minimálním zastoupením romských žáků**

Tato škola sídlí v relativně velké koncentraci Romů, přesto není součástí ghetta. Na školu dochází několik klientů IQRS, přičemž tito shodně informují o diskriminaci, šikaně, jež je vůči nim vyvíjena na škole. Jedná se o žáky z řad prvního i druhého stupně. Projevy nevdle jsou vedením školy zastírány, oficiální vedení školy popírá jakoukoliv šikanu, diskriminaci na škole, přestože počet klientů NNO IQRS, kteří opakovaně tento problém zmiňovali, narůstá, k tomuto dni dosáhl počtu devíti, z nichž čtyři v minulém roce přestoupili, dvě z těchto čtyř na školu pro ně nevhodnou. Podotýkám, že koncentrace romských žáků na této škole není vysoká, spíše procentuelně velmi nízká. Šikana dětí, jejich diskriminace je již minimálně rok a půl řešena rodiči dětí, avšak bez výsledku.

V dalším případě došlo k přestupu žáka na jinou základní školu.<sup>1</sup> Žák sice nedisponoval výborným prospěchem, avšak neměl kázeňské problémy ani konflikty se spolužáky.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> neoficiální cestou, (toť tedy pouze poznámkou,) mi bylo sděleno, že ředitel školy žáka k přestupu „donutil,“ není mi však známo jakými prostředky

<sup>2</sup> Je zarážející, že na škole, která má v partnerství výuku dle Daltona a jež má samozřejmě i žáky se všemi „dys,“ bylo nutno slabšího, nikoliv však z hlediska prospěchu velmi slabého žáka přeřadit, a to navíc v kontextu, kdy do doby, dokud nebyla známa jeho příslušnost k romské minoritě (žák je světlé pleti), o tomto nebylo jednáno.



Ve stejném období starší bratr tohoto žáka byl ředitelem školy požádán o změnu školy, v opačném případě by byly ohroženy *jeho šance na úspěšné ukončení školy*. Oba rozhovory o obou dětech, v jednom případě s matkou, v druhém přímo s žákem, proběhly v soukromí, beze svědků.

Další stížnosti vycházejí zj. na chování učitelů, kteří nezasahují dostatečně v případě konfliktů mezi dětmi, romské děti z nich vycházejí hůře, jsou oběťmi šikany svých vrstevníků. Reakce školy je opět laxní, jedné matce bylo poskytnuto poté, cožačky 2. třídy napadly její dceru a strčily jí hlavu do záchodu, vysvětlení, že *takové věci se dějí a že jim nelze zabránit*.

Další matka neustálé zátěžové situace své dcery řešila jejím přestupem na jinou školu, přestože sama tuto školu v minulosti navštěvovala a toto prostředí, některé vyučující důvěrně zná.

V konečném důsledku nepomohlo ani jednání NNO IQRS se školou, neboť vedení instituce veškeré výše zmíněné informace popírá, stav nahlíží víceméně jako uspokojivý a vyjádření, která padla z úst dětí, rodičů hodnotí jako klamná.

Vzhledem k tomu, že prokázat opak je nemožné, vzhledem k tomu, že veškeré tyto incidenty se staly v soukromí, jedná se tím pádem o situaci „tvrzení proti tvrzení,“ která zavádí sice k polemice, avšak v celkové věci neumožňuje adekvátní postup, jež by nějakým způsobem tyto znepokojující informace vyvrátil, situaci by řešil.

- **Škola se zvýšeným zastoupením romských žáků**

Jak již bylo uvedeno škola se zvýšeným zastoupením romských žáků bývá již u zápisu volbou rodiče, neboť ji navštěvoval, případně jeho starší děti ji navštěvují. S velkou pravděpodobností se však děti romského původu,

kteřé nastoupí i na školu s minimálním zastoupením romských žáků časem dostávají právě sem.

Školy se zvýšeným zastoupením romských žáků jsou odlišné již tím, jak se prezentují, zvláště pak ty, jejichž procentuelní zastoupení romskými žáky je velmi vysoké. Tyto školy mají snahu vytvářet inovativní postupy práce s těmito dětmi. Tento přístup je jimi navázán zj. na psaní převážně evropských projektů, na podporu školy v parafrázi na antidiskriminační školství a řešení problematiky romského vzdělávání a začleňování do společnosti.

Skrze tyto projekty participují ke spolupráci s neziskovými organizacemi, v jejichž statutu je práce s romskými dětmi a mládeží. Zj. v tomto směru s těmito školami spolupracuje NNO IQRS, která např. na rozdíl od DROMu či SRNM<sup>1</sup> není limitována pouze volnočasem nízkoprahu a doplňkovými aktivitu<sup>2</sup>, ale poskytuje i podporu přímo na školách formou lekcí, osobnostní výchovy, poradenství ve věcech školy, multikultury, preventivních lekcí v kontextu drogové problematiky a divadla forum, které často bývá přímo realizováno dle konkrétní zakázky školy na ožehavé téma - např. šikana, vztahy ve třídě, konflikt žák versus učitel aj. Školy se zvýšeným zastoupením romských žáků jsou školy, na nichž působí i tzv. „romští“ pedagogičtí asistenti.

V kontextu získaného z doslechu, vlastním pozorováním i díky rozhovorům s několika asistenty na školách, jsem nabyla dojmu, že jejich vymezení je značně individuální. Výstupem je pak informace, že tito se věnují zj. dětem, které nějakým způsobem ruší výuku, dále pak zasahují v případě zjednání autority pedagoga, případně urovnávají konflikty. Do rodin dětí spíše nedocházejí.<sup>3</sup>

Výuka na těchto školách je odlišná od „klasického“ modelu, přestože rámcový program školy je založen na podkladě, který je vlastní všem

---

<sup>1</sup> Romské středisko Drom, sídlem Bratislavská 41, věnuje se TSP, programu Asistence prevence kriminality a sociální službě nízkoprahu, sdružení SRNM – Společenství Romů na Moravě, sídlo centrály Bratislavská 244/ 65a, zaměřeno na TSP, podporu romské kultury a výchovně vzdělávací aktivity

<sup>2</sup> např. doučováním s dobrovolníky

<sup>3</sup> Setkala jsem se rovněž s názorem, že někteří pedagogové přítomnost asistentů odmítají a jejich přítomnost v hodinách netolerují. V tomto případě se však dle mého názoru jednalo o individuální případ.

základním školám dle vyhlášek MŠMT. Školy nastavují výuku dle svých žáků, kteří s prospěchem mívají problémy. Zvláště pak přestup na druhý stupeň je stavem zlomovým<sup>1</sup>, kdy se mnohdy rozhoduje o tom, jestli žák školu dokončí, či nikoliv.

Nástup puberty vede často ke zvýšeným problémům s kázní, k nedostatečnému zájmu o učivo, minimální koncentraci se učit a k záškoláctví, toulání se po venku a možnému podlehnutí rizikovým faktorům ulice.

Mnohdy právě školy se zvýšeným zastoupením romských žáků tuto situaci řeší více-méně benevolentně, spolupráci s rodiči buď vážně, chybí zcela či je vytvořena na základě urovnání „problému“<sup>2</sup> či „konfliktu.“<sup>3</sup>

Z hlediska eventuality přestupu dítěte na jinou školu, respektive na školu s minimálním či žádným zastoupením romských žáků, též nutno zmínit, že tato situace v praxi není téměř možná. Žák, který navštěvuje základní školu tohoto typu, je žák, jehož znalosti neodpovídají znalostem žáka základní školy s minimálním či žádným zastoupením romských žáků. Přestup se dá tedy realizovat jen s podporou obou škol, tj. původní i návazné, za využití podpůrné aktivity doučení žáka, skutečného zájmu rodičů, kteří se aktivně podílí samostatně či vyhledáním příslušné služby na přestupu dítěte.

V minulém roce IQRS řešilo cca do dvaceti přestupů žáků, z těchto se jeden případ dotýkal přestupu žáka ze školy se zvýšeným zastoupením romských žáků na školu s minimálním zastoupením romských žáků, přičemž žákovi přestup nebyl umožněn.

## 12. 2 Pohled institucí

Již z výše popsaných modelových situací se dá určitým způsobem zformulovat názor na stanovisko institucí v dané věci. Instituce, respektive konkrétní školy, o nichž pojednává tento text, stav věci nahlíží z jiného

---

<sup>1</sup> načež shodně poukazují učitelé i pedagogičtí asistenti těchto škol – viz teoretická část

<sup>2</sup> např. omluvenky

<sup>3</sup> menšího – s rodičem, většího – narovnáním s Policií ČR – právě Policie je do škol se zvýšeným zastoupením romských žáků volána dosti pravidelně, její funkce se tím stává do určité míry „preventivní,“ spíše však zastrašující, represivní

pohledu. Pro mnohé z těchto škol je prioritou žák „normy.“ Tento dodržuje pravidla školy, řídí se pokyny učitele, zvládá látku bez větších obtíží, není nutno mu věnovat zvláštní péči, nevyžaduje zvláštní způsob zacházení.

Školy jako takové se v dnešní době i nadále těžce vyrovnávají se situací, kdy narazí na dítě, k němuž je třeba volit nestandardní způsoby zacházení. Ve třídě, která jakž-takž spolupracuje, je to zátěž pro pedagoga, který má výuku zvládnout uspokojivě. Je všeobecně platným poznatkem, že přítomnost byť jen jednoho takového jedince klima třídy rozhodí a je otázkou do jaké míry tento stav může učitel zvrátit.<sup>1</sup>

Oficiální vyjádření těchto škol, na nichž IQRS prostřednictvím svých pedagogů řešilo tyto problémy, je dáno nutností dítě přeradit mimo jejich instituci. Důvody ne vždy bývají podloženy psychologickými vyšetřeními, ve většině případů však určité psychologické zprávy vystaveny jsou. Jejich obsažnost často disponuje jen formální úpravou,<sup>2</sup> výsledky vyšetření jsou značně nekonkrétní, obecné. Vzhledem k tomu, že souhlas s přeřazením žáka na jinou školu musí dát rodič dítěte, rodiče dětí jsou voláni do školy, kde jim je vysvětleno, že jejich dítě není schopno zvládnout nastavený standart výuky, přičemž by mu na jiné škole bylo lépe. Učivo by bylo probíráno pomaleji a jeho rozsah by byl méně široký.

Další alternativou jsou pak kázeňské problémy dítěte, které spějí ke konfliktu, v horším případě žák konflikty již řeší. K tomu se mohou přidružit další výchovné potíže. I v tomto je škola jako instituce jednotná a snaží se problémového žáka vyvarovat. Následují opět intervence s rodiči, kteří názor pedagoga, školy berou jako nosný z pozice autority.

V mnoha těchto zaznamenaných případech vedla tudíž tato intervence k přeřazení žáka. Rodiče si řešili následně jen otázku, zda-li dítě přestoupí na školu se zvýšeným zastoupením romských žáků či speciální, praktickou.

---

<sup>1</sup> Je rovněž otázkou, zda-li se o to pedagogové pokoušejí dostatečně či volí hned zkraje alternativu přeřazení tohoto žáka na jinou školu či jiný typ školy.

<sup>2</sup> viz výsledky šetření inspekce MŠMT, vyjádření členky inspekce Veroniky Vaňkové

Školy tento svůj přístup k věci schvalují a nepovažují jej za nesprávný. Tento jejich oficiální postoj je jednotný. V žádném případě, na němž NNO IQRS spolupracovala, škola neuznala pochybení či zanedbání nějakého faktoru.<sup>1</sup>

### **12.3 Sekundární školství - vyjádření Střední odborné školy managementu a práva, pobočky v Brně**

Vzhledem k nemožnosti získat v dané věci tvrdá data, neboť již v zásadě definice Roma a romství jako takového je obtížná a následně školy ani jiné instituce neposkytují informace ve věci kapacity Romů na jejich školách, zvolila jsem jako alternativní řešení k formulovaným výzkumným otázkám, s důrazem na výzkumné otázky III a IV, oslovení Střední odborné školy managementu a práva v Brně.

Oslovením jsem si zj. řešila otázku motivů nástupu či přestupu studentů této střední odborné školy.

Škola v této věci aktivně spolupracovala a výstupem z tohoto jsou tyto body:

*„Za dobu fungování brněnské pobočky Střední odborné školy managementu a práva, s.r.o. z jiných středních škol či odborných učilišť přešlo **25 studentů**. Přijati byli formou přestupu a složení rozdílových zkoušek. Důvod, proč studenti přešli na naši školu je **v 70 % diskriminace ze strany spolužáků i učitelů**. Dále to byly důvody, že studenti po čase zjistili, že je obor nebaví a mají navíc než učiliště. Nejčastěji se jednalo o SOU Charbulova a SOU Jílova v Brně.“*

A dále (vyjádření studentů SOŠ MP):

Škola studentům poskytuje dostatečnou záštitu pro jejich uplatnění v rámci jejich maturitního studia.

Studenti kvitují přístup školy, který definují jako nediskriminující, do určité míry neformální, přátelský.

---

<sup>1</sup> čerpáno z kasuistik NNO IQRS

Škola chová respekt k prostředí, z něhož její studenti vzešli, jejich odlišnost vnímá jako specifikum, s nímž následně pracuje, rozvíjí je na bázi odborné s důrazem na hrdý přístup k tradičním romským hodnotám – zj. jazyku a všeobecnému kulturně-historickému přehledu, jehož znalost považuje za optimální složku výkonu práce budoucích sociálních pracovníků, pracovníků neziskových organizací, pedagogických asistentů, pracovníků státní správy aj.

Škola rovněž je diskutována jako instituce s funkčním využitím prvků komunitní školy. Studenti jsou vnímáni v kontextu jejich rodinného prostředí i jako jednotlivé osobnosti. Toto na ně působí jako stav důvěryhodný a partnerský.

Stěžejní oblastí je pak u studentů, kteří na školu přestoupili, potlačení obav z diskriminace, rasistických projevů, šikany, znevýhodňování pedagogem při studiu.

Dalším rozměrem je vědomí studentů této školy, že je reálné, aby za využití získaných znalostí, schopností a dovedností, školu úspěšně zakončili maturitní zkouškou, přičemž se uplatnili na trhu práce, věnovali se navazujícímu studiu vyššímu, vysokoškolskému.

K tomuto bodu též nutno zmínit rozvoj motivačního faktoru funkce školy.

### **13. Pedagogický program IQRS ve vztahu k jeho působení v rámci základních a středních škol v Brně, tj. spolupráce IQRS a škol v rámci ZŠ a SŠ**

#### **13.1 Spolupráce IQRS<sup>1</sup> a škol**

---

<sup>1</sup> Občanské sdružení IQ Roma servis (IQRS) vzniklo v Brně v roce 1997 jako dobrovolná nestátní nezisková organizace. IQRS je občanským sdružením – právnickou osobou založenou podle zákona č. 83/ 1990 Sb. O sdružování občanů. Dne 3. 11. 1997 byly u Ministerstva vnitra ČR registrovány stanovy občanského sdružení IQ Roma servis (č. j.: II/S-OVS/1-33944/97-R). Veškerá činnost sdružení je založena na principu nestrannosti, otevřenosti a nediskriminace.

Pedagogický program IQRS funguje vzhledem k celé organizaci, která začínala jako poradenství pro dospělé v problematice terénní sociální práce, krátce. Z počátku byly jeho aktivity spojeny s nízkoprahovým zařízením (NZDM) a provozem počítačových kurzů pro děti a mládež jako služby v té době relativně nadstandardní. Z tohoto se vydělily aktivity navazující či další.

Pedagogický program IQRS je vyčleněn ve dva úseky, tyto poskytují jako centrum aktivizace a stimulace možnost realizace klientů v klubu, formou kroužků rozvoj jejich dovedností v oblasti zájmů klienta, z něhož tyto kroužky jsou realizovány. Jedná se především o hudební dílnu a na ni navázané hudební workshopy, dále taneční kroužek tradičních tanců romských, aktivity taneční skupiny Dance the Yard, která v prostorách klubu pravidelně zkouší a momentálně se podílí na realizaci svého muzikálového představení *Příběh ulice*, dívčího kroužku, a aktivit samotného klubu, jenž v sobě zahrnuje práci s klienty, rozvoj jejich pohybových, výtvarných, či souhrnně uměleckých pokusů, pořádá pravidelně tématicky laděné akce s podtextem k aktuálnímu dění.<sup>1</sup>

Z centra vzdělávání, respektive výuky, vychází doučování, počítačové kurzy pro děti, na ně částečně navázaný fotokroužek, lekce na školách s tematikou multikulturní, osobnostní, poradensko-profesní, jobkluby.

Zj. tedy centrum vzdělávání PP IQRS nese podíl na spolupráci se školami.

Tato spolupráce se školami je typická již partnerstvím IQRS a některých škol.<sup>2</sup> Stěžejní v tomto případě je zj. působení pedagogických pracovníků

---

V roce 2003 prošla organizace vnitřní reformou a stala se profesionální, dynamicky se rozvíjející nevládní neziskovou organizací. Dnes je IQ Roma servis vyhledávaným odborným partnerem klientů, veřejné správy i dalších subjektů (např. zaměstnavatelů) nejen domácího jihomoravského regionu.

Oficiální sídlo je v Brně, na ul. Cel 49, kde provozujeme poradnu sociálního programu. Pobočka organizace, prostorově největší provozovna, se nachází v Brně na ul. Hybešova 41, kde nabízíme ostatní služby. V roce 2008 byla nově otevřena i pobočka sociálního programu v Břeclavi-Pošterné na tř. 1. máje 39.

Primární působení přímé práce s klientem je v rámci jihomoravského regionu, nepřímá odborná a metodická práce je však zaměřena na celou Českou republiku s přesahem na EU. (viz kolektiv IQRS. Zpráva o činnosti občanského sdružení IQ Roma servis. Brno: Tiskárna Mlok, 2009, str. 6)

<sup>1</sup> tj. besídky (např. Mikulášská), setkání (např. akce typu „Mulačák při příležitosti konce prázdnin jako setkání rodičů s dětmi na půdě IQRS), party (tradičně Valentýn, charitativně laděná Módní přehlídka, kdy klienti za předvedení kousků oblečení získávají možnost si domů odnést oblečení, jež se jim zalíbilo a bylo věnováno pracovníky, přáteli IQRS či sprátenými oděvními firmami).

<sup>2</sup> ZŠ Vranovská, ZŠ 28. říjen, ZŠ Sekaninova, SOŠ MP

IQRS jako motivačních faktorů ve věci vzdělávání. Toto *poradenství ve věci školy* je na těchto brněnských základních školách poskytováno již pár let.

Jedná se o konkrétní uchopení a poskytnutí cílevědomé pomoci tam, kde je tomuto zapotřebí, tj. u dětí a mládeže, která postrádá dostatek informací, umožňujících výběr školy jako instituce následně optimálně vzhledem k jejich možnostem, znalostem, schopnostem, dovednostem.

Tato pomoc, v předchozích letech orientovaná na osmé a deváté ročníky základních škol, byla rozšířena i o mladší ročníky druhého stupně základních škol. S těmito se však pracuje více na bázi osobnostní výchovy, u lekcí je preferována snaha o uvědomění si sama sebe, své identity, přičemž skrze tuto informaci je pracováno s dítětem jako s osobností. Osobnost se již může vyhranit, stěžejní však je si tento fakt uvědomit.

Jak by bylo možno pracovat s dětmi, jež nejsou schopny mít v dané věci názor, jež netuší, co je pro ně vyhovující a co nikoliv, jež si nedokáží vyčlenit své možnosti, vyhranit se v určitých situacích a názorech?

Druhou - navazující fází, kdy bylo pracováno s tím „*kdo jsem*,“ je stav, jímž si konkrétní účastníci lekcí řeší otázku „*čím bych chtěl být*.“ Lekce nabývají na konkrétní zaměřenosti a z původní skupinové výuky se volně přechází k individuální práci s klientem. Tato individuální práce zahrnuje spolupráci školy, rodiče a dítěte. Škola individuálně pak poskytuje pomoc při vyplňování přihlášek, spíše však tuto administrativní činnost nechává na pracovnících PP IQRS. Dále škola poskytuje informace pracovníkům IQRS o svých žácích, kteří si zatím přihlášku nepodali nebo to nemají v plánu. Tyto informace pak vedou pracovníky k individuální práci s rodinou.

Individuální práce s rodinou je činností, kdy pedagogický pracovník na základě předání informací rodiči dítěte, se jej snaží zaangažovat ve věci jeho dítěte. Přístupy rodičů v této oblasti jsou různorodé, vymezují se od značně vyhraněných, kdy přesvědčit rodiče o důležitosti vzdělání je



prakticky nemožné<sup>1</sup> až po citlivý a uvědomělý přístup rodiče, který spolupráci s pracovníkem vítá jako cenný materiál pro rozvoj jeho dítěte.

Následně a na základě výběru školy opět pracovník informuje klienta i jeho zástupce – tentokrát již o konkrétní škole, o způsobu vyplnění přihlášek, dnech otevřených dveří, šíři kapacity pro přijetí na danou školu, formách přijetí, tj. zda-li škola přijímá dle prospěchu v rozmezí 8. až 9. ročníku, má specifitější kategorii výběru či trvá na přijímacích zkouškách. Rozebírán je i administrativní problém z minulého roku, tj. zápisové lístky škol a jejich včasné vyzvednutí a předání instituci.

V závěrečné fázi, kdy klient nastupuje na jím daný typ školy, pedagogičtí pracovníci místo základní školy transformují svou spolupráci ke školám navazujícím, v této fázi dochází, pokud již neprobíhá, k rozšíření spolupráce k dalším pracovníkům pedagogického centra, kteří se specializují na výuku konkrétních vzdělávacích předmětů a umožňují formou individuálního či skupinového doučování svým klientům omezit jejich nedostatky v konkrétních předmětech či s konkrétní oblastí, látkou určitého školního předmětu.

Tito pedagogové, oficiálně pedagogové se zaměřením na výuku, v rámci své specializace spolupracují se školou, jsou v kontaktu skrze třídního učitele klienta i s ostatními učiteli. Informují o své práci s klientem školy, na oplátku od škol získávají přehled o klientově práci ve škole, jeho klasifikaci, popřípadě výchovných či jiných problémech.<sup>2</sup> Spolupracují na řešení klientových problémů se školou, v případě nutnosti docházejí se souhlasem zákonného zástupce či jej doprovází na školy ve věci individuálních problémů klienta, dále v rámci možného doprovodu na třídní schůzky.

Doučování klientů v tomto volí dvě alternativy.<sup>3</sup> Je jím doučování, které probíhá přímo v centru IQRS a doučování, jež je zprostředkováno skrze dobrovolníky organizace přímo do rodin. Druhá forma doučování je však

---

<sup>1</sup> zj. olašské či ryze „tradiční“ rodiny

<sup>2</sup> S tímto je klient srozuměn a tato spolupráce probíhá s jeho výhradním souhlasem.

<sup>3</sup> v řešení třetí – viz skupinová výuka na školách

nastavena spíše pro mladší děti, tj. děti prvního stupně základních škol, pro něž by bylo problematické docházet na výuku do centra IQRS na Hybešové.

Na podzim roku 2009 bylo přistoupeno k další možnosti spolupráce mezi školou a pedagogickým centrem IQRS, a to skupinovému doučování na škole. Jednalo se o navázání spolupráce s konkrétní školou, tj. Střední odbornou školou managementu a práva, zakázkou byla příprava maturitního ročníku této školy k maturitní zkoušce.

Skupinová výuka, respektive skupinové doučování na škole, však zatím nebylo úspěšné, důvodné byly organizační obtíže v domluvě se školou, tj. nemožnost nastavení funkčního harmonogramu výuky. Tato věc je však i nadále v jednání a otevře se k září 2010. Studenti maturitního ročníku, kteří jeví nedostatky z maturitních předmětů, docházejí tedy momentálně na doučování individuálně. Pedagožka pro výuku by však chtěla tezi skupinového doučování na školách v dalších letech rozvinout, přičemž je motivována svými dosavadními zkušenostmi s klienty, jež na doučování dochází. Doučování je sice funkční, avšak vzhledem k časovým možnostem výuky, jejího nastavení, kapacitě pracovníků by shledávala jako efektivnější výuku na školách, v konkrétních třídách, v širším kontextu, nikoliv jako momentální výpomoc s určitou látkou. I díky tomu, že by doučování probíhalo na školách, bylo by možno intenzivněji propojit práci škol s prací pedagogů IQRS, přičemž je relevantní se domnívat, že dopad na studijní výsledky by tímto předčil dosavadní stav, kdy sice klienti na doučování pravidelně dochází, v horizontu však je spíše možno udržet jejich prospěch, nikoliv jej výhradně zlepšit.<sup>1</sup> Další z forem, jíž IQRS propojuje svou činnost s činností škol jsou nově vzniklé, přičemž navazující, lekce na středních školách. V těchto je pracováno s klienty, kteří již většinou prošli poradenskými lekcemi na základních školách.

---

<sup>1</sup> míněno v kontextu dítěte, které již v raných ročnících základní školy jeví nedostatky, jeho klasifikační stupnice se pohybuje v průměru či pod ním, otázkou zůstává, je vůbec možno jeho prospěch s postupem do vyšších ročníků základní školy zlepšit, či úspěchem je jeho zachování?

Cílem těchto lekcí je především práce s klientem a jeho příprava k budoucímu povolání, zohlednění jeho možností, získávání informací o realitě, s níž jeho zaměstnání bude spojováno, alternativách zaměstnání, či případně možnostech dalšího studia se závazkem k doplnění maturity, navazujícího studia na VOŠ či VŠ.

Tyto lekce jsou o výchově pro život, pro realitu, jež bude po ukončení studia nutně následovat. Výstupem z lekcí by měla být klientova orientace v běžných životních situacích při hledání práce a vším, co tento úkol obnáší.

Spolupráce škol a IQRS je zj. o prostoru pro inovativní výuku na školách s přesahem k motivačním faktorům, tj. rozvoji zájmu o budoucnost svou, svých dětí, která je takto pedagogy z IQRS prezentována klientům i jejich zákonným zástupcům. Školy na základě svého uvážení k tomu poskytují prostor a čas. Na reálných výstupech z tohoto se však aktivně nepodílejí. Jejich podíl v dané věci je pasivní a je dán na základě partnerství konkrétního projektu.

### **13.2 Výchovné a vzdělávací metody v IQRS**

Výchovné a vzdělávací metody v IQRS se zakládají na vzájemném ovlivnění jednoho prvku druhým. Základní prostředek je nastaven skrze ideu, jejíž podstata pramení v práci s klientem, který si plně uvědomuje význam práv a z toho plynoucích povinností, jež každému z nás vůči něčemu přísluší.

Tento systém je v konkrétním případě IQRS prezentován jako informovanost o právech a povinnostech klienta této instituce. Jsou striktně vymezena práva, jichž se musí nutně klientovi IQRS dostat, jsou jimi například dobrovolnost jeho koexistence zde, jeho možnost svobodně využít všech aktivit IQRS nabízených, přístup pedagogů k němu, respektování jeho názoru a interních informací, dodržování etického kodexu<sup>1</sup> při práci s ním aj. V návaznosti k právům, která však nemají být

---

<sup>1</sup> etický kodex viz příloha

privilegii, vůči nimž není nastaven adekvátní požadavek – ve smyslu „něco za něco,“ což respektuje zj. výchovné hledisko práce s klienty, jsou předkládány i povinnosti klientů.

Tyto jsou v první instanci obecné tj. zahrnují klientům přístup již z hlediska jeho přítomnosti na půdě centra.

Jedná se o předpoklad jeho zdravého fungování zde, čímž je míněna absence sociálně patologických jevů, (tj. krádeží, drog, alkoholu, cigaret v prostorách centra,) neagresivní chování psychické i fyzické, respektování pokynů pracovníka. Na tyto pak navazují pravidla specifická, příslušná dané aktivitě. Ve zkratce jejich význam je převeden na zj. dodržování časů, termínů, kapacity aktivity, v rámci doučování i na nutnost omluvy v případě, že se ho klient z nějakého důvodu nemůže zúčastnit. Zohlednění systému práv a povinností klienta IQRS bylo vytvořeno obecně jako prvek výchovný, konkrétně pak v oblasti efektivní individuální práce daných aktivit. Tento systém je vnímán jako výchovný prostředek z hlediska kladení důrazu na jeho nastavení a dodržování, výjimkám je zamezováno, což klientům účelně předestírá rovnost všech participujících a učí je férovému přístupu.

Tato „férovost“ je základním aspektem, s nímž všichni pedagogové centra nakládají. Férový přístup jako takový, který je navíc prezentován volně bez agresivního poučování, srážení hodnoty klienta, je faktorem, který umožňuje navázání spolupráce, vytvoření vztahu mezi pedagogem a klientem. Toto je doplněno o osobní zainteresovanost pedagoga pro klienta skrze individuálně-průběžné rozhovory s klientem neformálního charakteru, jež se mohou od volných vyvinout v řešení klientových nesnází, problémových situací. Ve vztahu důvěry, který vzniká vytvořením pravidel vztahu, respektu zúčastněných vůči sobě, lze pracovat s klientem, podílet se i podporovat ho v jeho rozhodnutích, motivovat jej k jeho rozvoji, podávat informace o jeho možnostech, předkládat návrhy, prezentovat informace pro něj v jakémkoliv ohledu přínosné, v kontextu poskytovat „neformální poradenství.“

Na vyšší úrovni poté formulovat tyto motivy v cíle, jejichž stanovení a plnění je reflektováno individuálním plánem klienta. Přičemž právě individuální plán, či individuální akční plán, je již závažnější formou řešení klientovy problematiky, neboť tím, že je sestavován písemně a je ohraničen limity, klienta informuje o tom, že podepsáním se zavazuje k aktivnímu přístupu a práci v řešení jeho priorit. Tyto priority si klient nastavuje sám, pedagogický pracovník je však u tohoto přítomen a jeho požadavky s ním konzultuje, dále mu předkládá možnosti řešení a zároveň sám sobě stanovuje svůj postup v klientově věci. Klient je o tomto opět zpraven. V závěru je oficiální dokument s požadavky, danými kroky a postupy ve věci, zodpovědnostmi podepsán pedagogem i klientem. O individuálním plánování svého dítěte může být i nemusí zpraven jeho rodič, tato eventualita je založena na rozhodnutí klienta.

Podpora skrze individuální akční plán klienta, jeho zpracování a následný monitoring rozvoje plánu je prostředkem, který je rovněž úzce navázán na výchovný aspekt působení pedagogů v kooperaci klienta a jeho zájmu, často však má přesah již k působení vzdělávacímu, neboť zakázkou<sup>1</sup> mnoha individuálních plánů klientů IQRS je snaha zlepšit se či zdokonalit „v něčem,“ s důrazem zj. na optimalizaci známek ve škole, k výuce cizího jazyku, zdokonalení se v užívání PC, rozvoj talentu v konkrétní oblasti – např. fotografování, tanec, výtvarná výchova, hudba všeobecně, vlastní specifické aktivity...

Mimo to je v kontextu probouzení a zvyšování motivace klientů k jejich rozvoji užíváno tzv. příkladů dobré praxe, které by měly klientovi zdůraznit reálnost jeho cílů prostřednictvím vědomí, že to, čeho chce dosáhnout – dosáhnout může, stalo-li se tak již někomu jinému z jeho okolí v minulosti. Často právě rezignace na své možnosti se stala důsledkem nemožnosti nějak se prezentovat a něco dokázat. Negativní přístup v této věci, jenž je mnohým Romům velmi blízký, měl značný podíl na řešení jejich životní situace.

---

<sup>1</sup> Zakázka – požadavek klienta v rámci aktivit pedagogického centra IQRS, např. zakázka výuky obecné, skupinové, dobrovolnické, IT výuky, fotokroužku, hudební dílny, tančení aj.

Příklady dobré praxe tudíž mají sloužit jako prostředky motivace, k rozvíjení pozitivního myšlení, přístupu k sobě i svým možnostem a v přesahu k multikulturní výchově navíc prezentují odraz tzv. „pozitivního romství“ před klienty i před veřejností v širším měřítku, tj. skrze „vyzdvihnutí romských osobností,“ jež byly schopny se v životě reálně uplatnit přes všechny nedostatky, které je v tomto omezovaly. Nadále pak působit na klienty formou výuky v kontextu širším než pouze ve smyslu výuky dané, dle osnov tradicionalizované pro ČR, zprostředkovávat jim „osvětu,“ nikoliv jim jen formálně předávat vědomosti a rozvíjet jejich dovednost, nýbrž i podílet se na rozšiřování jejich všeobecného povědomí o situaci doma i ve světě, aktivizovat rozvoj komunikačních dovedností, schopnost samostatného vyhledávání informací, práci s nimi, v dalším rozměru pak schopnost aktivního vyhledávání práce a pracovních příležitostí, a to skrze přípravu na toto z hlediska tvorby životopisu, úspěšného absolvování pohovorů, znalost právní problematiky s tím spojené, tj. učit klienta prezentaci sebe a svých schopností v reálných situacích společenského života, vzbudit v něm iniciativu k tvorbě svého názoru o sobě a společnosti, v níž žije, o společnosti, jejíž by chtěl být součástí a v tomto mu poskytnout podporu. Podporu na bázi osobního kontaktu a již výše zmíněných prostředků realizace podpory prostřednictvím aktivit centra, jejich nabídky, podporu z hlediska spolupráce se školami aj. podpůrnými organizacemi, podporu finanční i na základě vyřizování stipendií pro studující sociálně vyloučené klienty.<sup>1</sup>

A v návaznosti na zastřešující prvek pedagogů IQRS výkon terénní sociální práce, která jako prostředek výchovných a vzdělávacích metod koncepce práce s klientem má zcela zásadní význam a je základem úspěšné realizace snah pedagogického programu, jak je aktuálně funkční.

---

<sup>1</sup> MŠMT - podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol mimo žáky z dětských domovů, diagnostických ústavů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů, Nadační fond Verda ve spolupráci s romským střediskem Drom na SŠ a SOU

Terénní sociální práce je definována jako oblast působení mimo centrum PP IQRS. Jedná se o navázání kontaktu s rodinou klienta, předávání a získávání informací o klientovi. Vztah mezi rodinou klienta a pracovníkem je budován postupně, preferencí je vytvoření vztahu důvěry, kdy pracovník se stává pro rodinu prostředníkem v řešení věcí školních, eventuálně jinak specifických.

Samotný kontakt s rodinou pak pracovníkovi zpětně poskytuje znalost prostředí klienta, prostor, z něhož vychází a jímž je formován. Na základě této kasuistiky jsou voleny vhodné přístupy ke klientovi, k jeho rodině. Osobní zkušenost a osobní kontakt tedy ovlivňují volbu pracovníkových metod práce s klientem, čímž všeobecně vzato je terénní sociální práce složkou výchovně-vzdělávacího procesu PP IQRS, jejíž hodnotu nutno vydělit jako prostředek pedagogické práce v IQRS nad úroveň volených klasických prostředků práce s klientem, tj. funkčnost terénní sociální práce, zaručuje využití všech prostředků výchovně vzdělávacích aktivit IQRS k maximalizaci a zvýšení efektivity práce s klientem.

### 13.3 Edukační výsledky<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Poradenství ve věcech školy, doučování, výuka prostřednictvím PC – dodatek

Je relevantní k výstupům, jež byly předloženy z těchto dílčích aktivit a jež vzhledem k tomu, že aktivity v rozmezích sledovaného období nebyly uzavřeny, zmínit jako doložku fakt, proč tomu tak je.

**A: v otázce poradenství ve věcech školy:** vzhledem k přenastavení původního cíle poradenství ve věcech školy, které původně bylo realizováno jako práce s žáky devátých tříd, poté práce s žáky druhého stupně základních škol se zvýšeným procentem romských žáků a zkušenostmi z praxe se transformovalo i v práci s mládeží, která studuje na středních školách, zakázky se uzavírají až v dlouhodobějším horizontu. (poz. první ročníky z řad klientů poradenství ve věcech školy IQRS byly absolvovány v roce 2009)

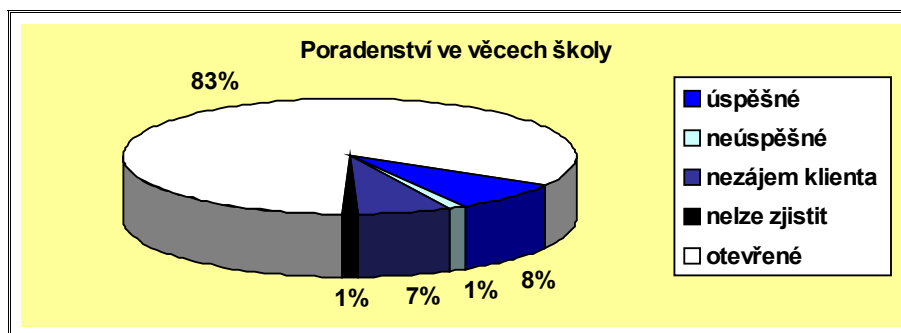
**B: v otázce doučování:** jelikož doučování, se vyvinulo v aktivitu dlouhodobějšího charakteru, klienti je navštěvují pravidelně, sledování pak v rozmezí konkrétního sledovaného období, považují pedagogičtí pracovníci za optimální zakázky nechat otevřené s poukazem k monitoringu průběžných klasifikací hodnocených výsledků jednotlivých klientů i výsledků komplexních v rozmezí školního roku, tj. vysvědčení. Dále je pracováno s hodnocením slovním, tj. zpětná vazba je získávána i na základě spolupráce s třídním učitelem a jeho vyjádřením ke klientovu prospívání či neprospívání ve škole. Přestože jsou zakázky zatím otevřené, dle monitoringu výše zmíněných faktorů, lze ve více než 90% jejich ukončení zhodnotit jako „úspěšné.“

**C: v otázce výuky prostřednictvím PC:**

Činnost pedagogického programu, v důsledku jeho restrukturalizace v předchozím roce, tj. roce 2009,<sup>1</sup> vedla k vyšší specializaci dílčích disciplín programu a umožnila dle názoru jednotlivých pedagogických pracovníků centra, zvýšit efektivitu práce s klienty.<sup>2</sup>

Rovněž korektura systému klíčových pracovníků na diferencovanější úrovni, umožnila pedagogickým pracovníkům dosáhnout individuálnější práce se svými klienty.<sup>3</sup>

Konkrétní výstupy z tohoto, podložené ilustračními materiály, následně předkládám.



**Poradenství ve věcech školy**

Od r. 2009, bylo aktivně přistoupeno k řešení problematiky navazujícího vzdělávání, tudíž začalo se pracovat s klienty, kteří splnili zákonem danou povinnou školní docházkou.

Práce s těmito byla velmi náročná, prvně se profesionalizoval tento úkon v kompetenci PP NNO IQRS.

Výuka PC je aktivitou, jejíž nastavení reaguje na možnost rozvoje dovedností práce s PC jako inovativnímu a zároveň atraktivizujícímu prostředku pro doučování. Z hlediska doplňkovosti se tudíž jedná o další formu doučování. I v tomto případě je poplatné vyjádření – viz „B: v otázce doučování.“

<sup>1</sup> vytvoření tzv. dvou rovin centra s pracovníky s výlučnou kompetencí dané zodpovědnosti, tj. nízkoprah jako středisko volnočasových aktivit spíše nezávazného charakteru, následně pak jednotlivé, již specifikované aktivity, jejichž návštěvnost klienty již není dána prostým chtěním, tj. požadavek nezaručuje povinnost aktivitu s klientem realizovat, ale klient je nucen se řídit konkrétními pravidly dané aktivity shodně jako pedagog, od klienta je vyžadován aktivní přístup. Mezi tyto patří: poradenství ve věcech školy, PC dovednosti, PC výuka, PC zpracování a práce s fotkou, doučování individuální, skupinové, v centru i mimo něj dobrovolnickou formou, fotokroužek, hudební dílna, taneční dílna, v přeneseném slova smyslu mimořádné aktivity – myšleno v kontextu víkendových pobytů, výletů, táborů, festivalů aj. mimořádných akcí

<sup>2</sup> dle vyjádření pracovníků jednomyslně schválený názor

<sup>3</sup> na základě vytvoření statutu tzv. VIP klientů, tj. klientů, kterými se pedagogický pracovník zabývá na bázi intenzivnější spolupráce – zájmem není jen prioritní aktivita, nýbrž celková práce s klientem na všech možných úrovních. Výchovné, vzdělávací, školské, rodinné, volnočasové, osobnostní aj.



Pracovníci PP IQRS navázali spolupráci se základními školami na bázi informační kampaně o možnostech žáků jako studentů sekundárního školství. Na základě vypracovaných seznamů bylo pracováno s konkrétními žáky a jejich rodinami.

I když poradenství probíhalo s předstihem k daným termínům, stalo se však povícero, že někteří klienti došli řešit školu nemístně opožděně či s nereálným očekáváním.

Toto vedlo ke ztížení práce PP, kteří mnohdy byli nuceni využít absurdních prostředků k vyřešení situace.

Rovněž školní rok 2008/ 2009 poskytl prvotně negativní zpětnou vazbu.

Přestože bylo dosaženo úspěchu při přijetí žáků na post studentů OU, SOŠ, SŠ, udržitelnosti mnohých z nich na těchto institucích nebylo dosaženo.

V původním nastavení poradenství se počítalo s maximální podporou žáků základních škol při jejich přestupu, avšak již nemělo být v kompetenci řešení následné studium prvního ročníku.

Příčemž absence monitoringu tohoto vedla k odlivu studentů prvních ročníků ze škol, na něž byli v minulém roce přijati.

Náročná zátěžová situace, kdy již první měsíce školy byly spojeny s odlišným režimem výuky, odlišnou úrovní i způsobem výuky, vedla k častým absencím a předčasnému ukončení studia, v některých případech pak k přestupům na jiný typ školy, opakování ročníku jen výjimečně.

Poučení v dané věci, si pedagogové IQRS vytyčili na následující školní rok 2009/ 2010, tzn. vyvarovat se opakování podobného jevu. Následně, mimo zintenzivnění spolupráce se školami základními, byly rovněž prohloubeny kontakty se školami středními. Tento systém je již momentálně zaveden, je funkční. Pracovníci PP IQRS a zástupci základních i středních škol si vzájemně zprostředkovávají informace o žácích, studentech, respektive konkrétních klientech IQRS, čímž je dosaženo řešení problematických

výchovně-vzdělávacích situací již v zárodku, frekvence odchodu ze škol takto rapidně klesá.

*V období monitoringu, tj. od 1. září 2008 do 28. února 2010 bylo uzavřeno 174 zakázek (úspěšně 85, nezájem klienta 9, neúspěšně 12, nelze zjistit 8, zbytek otevřené), přičemž proběhlo 227 kontaktů s klienty.*

V roce 2008/ 2009 nastoupilo sekundární vzdělávání 85% z klientů IQRS, z nich stále studuje, tj. postoupilo do druhého ročníku 48% studentů.

V roce 2009/ 2010 si podalo přihlášku na střední školy 85% z klientů IQRS, jejich úspěšnost zatím není známa.

## **Doučování**

### **Doučování v centru IQRS za účasti pedagoga**

V průběhu od začátku školního roku 2009 až do konce února 2010 probíhala v IQRS pravidelná výuka. V rámci tohoto období bylo intenzivně pracováno s klienty, kteří docházeli ve většině případů na doučování minimálně 1x týdně.

Doučování bylo nastaveno k vyrovnání či doplnění znalostí v rozsahu nutném pro splnění osnov daného předmětu, dané třídy. Klienti docházeli mimo to na přípravu k testům, zkoušení, někteří z nich se připravovali na přijímací zkoušky středních škol.

Součástí práce s klienty mimo klasické výuky bylo i nastavení zakázky, jejíž obsah byl formulován na základě rozhovorů mezi pedagogem a klientem. S těmito daty se následně pracovalo, jejich požadavek byl určující pro pedagoga z hlediska nastavení doučování, jeho priorit, čímž byl dán základ k zodpovědnému přístupu klienta k doučování a sestavení harmonogramu doučování. Se zakázkou klienta se v průběhu dalších měsíců i nadále pracovalo, případně byla upravována dle momentálních podnětů. Mimo klasické zakázky byl pravidelně reflektován i individuální

akční plán klienta, který se v mnoha případech sice doučování dotýkal jako jedna z prioritních oblastí zájmu klienta, ale jeho přesahem byla i účast na dalších aktivitách IQRS.<sup>1</sup>

- **Doučování v centru IQRS**

Doučování probíhá na základě materiálů, dle nichž se klienti vyučují ve škole, tj. dle učebnic příslušné školy a ročníku. Na základě těchto jsou s klienty vypracovávány domácí úkoly, pracovník se informuje o rozsahu učební látky, procvičuje s klienty probíranou látku, eliminuje nedostatky daného aktuálního tématu. Velmi se osvědčuje spolupracovat s učitelem školy, nejlépe třídním, v některých případech je spolupráce nastavena dokonce tak, že vyučující zasílá doučujícímu materiály pro klienta, informuje o látce k doučení či procvičení.

Na základě tohoto pak doučující klienta připravuje na zkoušení a testy.

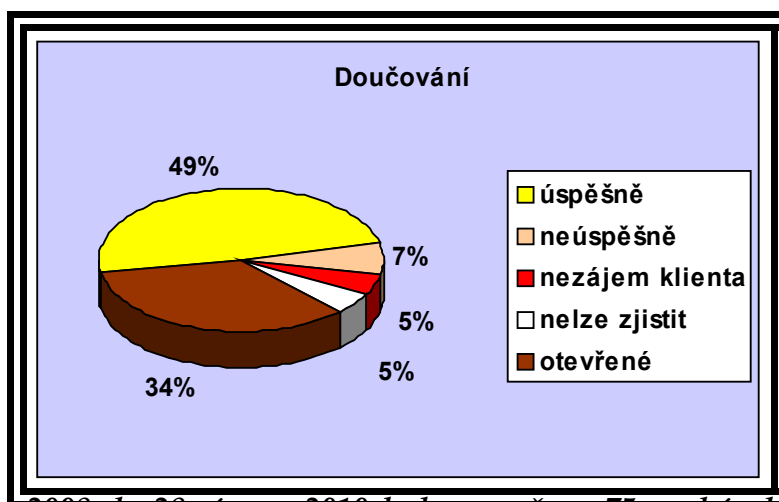
Nastavení doučování respektuje klientův věk a nejvhodnější způsob pro jeho výuku, některé děti upřednostňují procvičování spíše písemné – s ohledem zj. na předměty jako jsou matematika či gramatika ČJ, jiné potřebují procvičit ústní projev – s ohledem na zkoušení a zbavení se trémy s tímto spojené. I s těmito faktory je nutno pracovat, jelikož u většiny klientů je právě toto „kamenem úrazu“, který maří jejich šance na zlepšení prospěchu.

- **Doučování mimo centrum IQRS za účasti dobrovolníka**

Doučování dobrovolníky probíhá zj. v rodinách klientů, většinou 1x týdně. Ve výjimečných případech bylo přesunuto do centra, kde dobrovolníkovi byl pro doučování zajištěn prostor. Jednalo se o případy, v nichž nebylo možno realizovat výuku v domácnosti klienta.

---

<sup>1</sup> viz příloha DP



*V období  
monitoringu,  
tj. od 1. září*

*2008 do 28. února 2010 bylo uzavrženo 75 zakázek (úspěšně 6, nezájem klienta 5, neúspěšně 1, nelze zjistit 1, zbytek otevřené), přičemž proběhlo 365 kontaktů s klienty v centru a 260 v terénu prostřednictvím dobrovolnické formy.*

### **Výuka prostřednictvím PC**

PC výuka je spojena s rozvojem klientů v širších věkových skupinách, tj. náměty výuky musí nutně respektovat vcelku široké věkové rozvrstvení klientů a jejich rozdílné povědomí a znalosti.

Důraz je kladen na rozvoj myšlení, tvořivou práci, získávání nových dovedností, a to především tak, že klientovi jsou předkládány informace částečné, přičemž klient je nucen je rozvíjet formou vyhledávání dalších informací a kritickou prací s nimi.

Toto je především efektivní jako technika, jež rozvíjí schopnosti učení, práce s textem, zdroji. – zj. český jazyk – sloh, žurnalistika, stylistika.

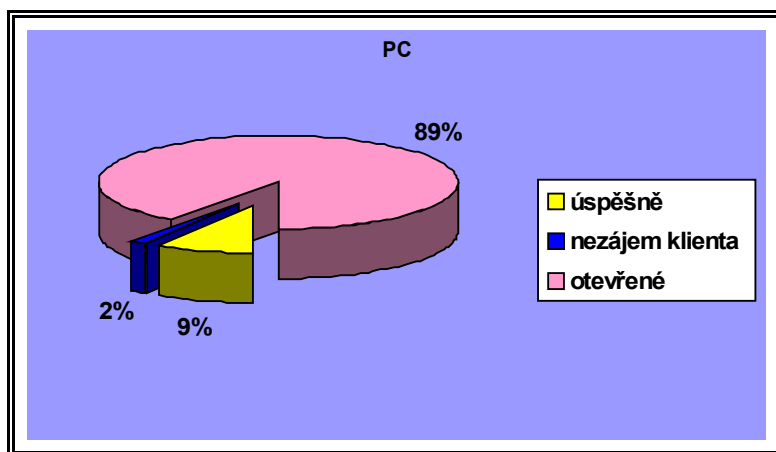
Úkol je založen především na atraktivitě – např. v rozmezí letních prázdnin byly úkoly zaměřeny na cestování a s tím spojenou výukou zeměpisu, opět bylo využito metod vyhledávání, práce s internetem, připraveným textem, mapami aj.

V rozmezí posledních pěti měsíců se pak klienti seznamovali s aktuálními zprávami z domova i ze zahraničí, čerpali informace o dění ve světě i u nás, rozvíjeli si svůj přehled o světě, na který byli nuceni formou zadaných témat nějakým způsobem reagovat a utvářet si názor. Stěžejní prioritou

vyučujícího se stala především snaha klienta „vtáhnout“ do problematiky, participovat na problémech, které se jich více či méně dotýkají, v rámci PC výuky takto byli nastaveny spíše debaty nad problémem – např. prevence – drogové závislosti, sex. obtěžování, pohlavní nemoci aj. choroby, tj. zdravé trávení volného času, multikultura, zamyšlení nad politickou situací ve státě – zj. s přesahem na zprávy z tisku.

Dalšími tématy byly zajímavosti atraktivní pro klienty – jako časopis a práce na něm, vypracování příspěvků k aktuální Superstar, rozvoj znalosti o hudebnících, osobnostech světových, českých i romských, budování pozitivních vzorů, slohové práce zaměřené tematicky na Vánoce, Nový rok a přání do nového roku, školu...Shrnuto věcně a jednoduše – cílem PC výuky je klienta nikoliv poučovat, nutit do vzdělávání, nýbrž mu nenásilnou formou prohlubovat jeho znalosti a následně takto mu zprostředkovat možnost si vytvořit názor na to, co jej bezprostředně obklopuje a co se jej, ať okrajově či přímo, dotýká.

*V období monitoringu, tj. od 1. září 2008 do 28. února 2010 bylo uzavřeno*



*128 zakázek (úspěšně 11, nezájem klienta 2, ostatní otevřené), přičemž proběhlo 1300 kontaktů s klienty.*

**14. interpretace**

### **výsledků a sociální kapitál**

Na základě výše zmíněných relevantních výstupů jednotlivých oblastí působení pedagogického programu IQRS je tudíž optimální vyjádřit domněnku, že činnost pedagogického centra IQRS ovlivňuje v mnohém situaci klientů centrum navštěvujících a v důsledku toho napomáhá

zvyšování sociálního kapitálu osob sociálně vyloučených, nebo-li těch, jimž jsou tyto služby poskytovány.

V zásadě již prvotní kontakt vede k nastavení modelu spolupráce formou uvědomělého rozhodnutí o eventualitě klientských vazeb na organizaci, jejíž princip je stanoven právy a povinnostmi k účastníkovi.

Dodržování pravidel možno považovat za prostředek, díky němuž spolupráce klienta a pedagoga může fungovat bez větších obtíží, zároveň klienta tato závaznost vede k zodpovědnosti, respektování tzv. „fairplay,“ jež má přesah i k řešení situací reálného života... dodržováním daného slova, termínů, schůzek atd.

Rovnocenný přístup, který je klientům předkládán, jehož součástí je i možnost využít námětů k zamyšlení, námitkám či stížnostem ve věci, které definuje jako pro něj nevýhodné, neefektivní či globálně vzato s jeho prospěchem kolidující, umožňuje klientovi zvyšovat své kompetence i na prostor, kdy si neví poradit čistě samostatně, tj. dává mu možnost zvýšit svou úroveň sociálního kapitálu skrze prostředníka, jímž v daném případě je pedagog centra IQRS.

**Výzkumná otázka I:** Je možno definovat působení IQRS z hlediska úspěšnosti jeho klientů jako dostatečné z hlediska analýzy jeho edukačních výsledků z praxe?

Výzkumná otázka, jak byla předložena, byla vnímána na základě posouzení edukačních výsledků IQRS. Tyto, jak již bylo výše zmíněno, jsou navázány na rozbor nikoliv čistě klasifikační. IQRS s klasifikační stupnicí pracuje pouze v rámci zpětné vazby se školou.

Pracovníci pedagogického programu IQRS, kteří se na toto specializují, podotýkají v rámci hodnocení v mezích klasifikace nemožnost této zpětné vazby jako ojedinělé, neboť::

*Jak lze definovat klienta, který již v nižších ročnících ZŠ přichází na doučování se známkami zhola dostačujícími a v následujících letech svůj prospěch částečně zlepší či přinejmenším zachová?*

*Lze takovému klientovi umožnit zlepšení klasifikační stupnice o několik stupňů?*

Prakticky s touto eventualitou lze kalkulovat minimálně. „Úspěchem“ lze tudíž vymežit holý fakt, že klient si v průběhu doučování zachovává:

- určitou klasifikační mu úroveň,
- následně jeví znaky pochopení dílčích oblastí,
- chápe konkrétní látku.

Je schopen:

- se učit práci s textem,
- tento vnímat,
- pochopit hlavní myšlenku,
- zhodnotit důležitost informací příspěvku,

příčemž tímto shledané informace formou výpisku:

- reflektovat,
- naučit,
- zapamatovat,
- použít v praxi,
- sdílet a propojovat s poznatky již získanými i v rozmezí jiných předmětů.

Je připraven:

- prezentovat své znalosti,
- rozvíjet své myšlenky,
- stát si za svým názorem, jež je schopen racionálně odůvodnit a prezentovat na veřejnosti.

Na základě informací vlastním PP IQRS, z realizovaných výukových hodin, doučování, lekcí, reflektovaných cílů zakázek, spolupráce se školami jako institucemi i konkrétními třídními aj. učiteli i za součinnosti

názorů institucí specifických, zpětných vazeb zákonných zástupců klientů i klientů samých, možno dospět k verifikace výzkumné otázky I.

**Výzkumná otázka II:** Umožňuje IQRS romským žákům zvyšovat sociální kapitál?

V kontextu k situaci sociálně znevýhodněných lze výzkumnou otázku II, tj. zda-li umožňuje IQRS romským žákům zvyšovat sociální kapitál, uzнат jako verifikačně platnou. Neboť na základě zakázek, jež byly v rámci IQRS, respektive jeho pedagogického programu, uzavřeny a jejichž úspěšnost je nepopíratelná<sup>1</sup> vzhledem k možnostem, jež klientům dávají. Z mnoha dílčích úspěchů, které jsou navázány na zvyšování sociálního kapitálu, je možno zmínit především využívání příležitostí, jichž se jsou schopni klienti chopit. Tyto jsou navázány na jejich rozvoj zj. edukativní, tj. doménu PP IQRS.

Klienti jsou schopni se účastnit stáží v zahraničí, navazovat kontakty s vrstevníky jiných národností, jejich zástupci, komunikovat s nimi a následně vytvářet programy, jejichž realizace se rovněž účastní – na poli mezinárodní spolupráce,<sup>2</sup> ale i prostřednictvím svých participačních snah, praktikantské či dobrovolnické činnosti v IQRS.<sup>3</sup>

Úspěšně spolupracovat na konceptu svých myšlenek, prosazovat svůj talent uvědoměle a cílevědomě na něm pracovat, ideově se prezentovat prostřednictvím využití médií, poskytováním veřejnosti povědomí o sobě, přičemž být schopen využít v této souvislosti i prostředků inovativních – např. rozvíjet se vytvořením a sepsáním projektu vzhledem k výzvě projektu *Mládež v akci* a tímto si následně realizovat svůj sen, tj. vznik divadelního muzikálového představení s antidiskriminačním dopadem.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> ať již zakázky byly uzavřeny či jsou otevřené, avšak na základě monitoringu průběžně reflektovány

<sup>2</sup> viz workshopy v USA – projekt zaměřený na „mladé leadery,“ viz plánovaná stáž v Berlíně, rovněž spojena s workshopy zúčastněných

<sup>3</sup> viz praxe studentů SOŠ MP v IQRS, dobrovolnictví v IQRS, podíl na realizaci studentského rádia, pořadu Sar oda díkav me s přesahem k realizaci vlastního rádia IQRS

<sup>4</sup> viz Příběh ulice taneční skupiny Dance the Yard



Obdobně být schopen využít konkurzů do hudební dílny IQRS k získání prostorů k pravidelným hudebním zkouškám, prvním nabídkám vystoupení na komunitních akcích, festivalech, vlastnímu domlouvání vystoupení na akcích a prostřednictvím tohoto k vytvoření první demo nahrávky jako eventualitě dalšího profesního růstu.<sup>1</sup>

Více diferencovaně pak k práci na sobě, respektive rozvoji svých prezentačních dovedností na rozličných bázích,

*a to, ať již se jedná o:*

- pomoc se školou, v rámci nastavení doučování jednotlivých vzdělávacích předmětů, zpřístupnění vysvětlení řešení či postupu aktuální látky či daleko závažnější rozhodování ve věci řešení sekundárního školství a aktivní pomoci předložením možností řešení.
- možnost vyhledávání brigády,<sup>2</sup> jejíž nutnost v dnešní době klienti respektují a jejíž přesah možno vnímat jako základ pro budoucí zodpovědný výkon zaměstnání, jemuž předchází nutnost jeho aktivního vyhledávání, prezentace se ve vlastním strukturovaném životopisu, motivačním dopisu a následně pohovoru.
- využití dosud získaných poznatků k práci s nimi, touhou si tyto obzory rozšířit a následně je prezentovat veřejně ku prospěchu svému – např. při jednáních s konkrétními institucemi, úřady, společnostmi či prospěchu jiných, kterýmž to tímto jejich sociální kapitál je rovněž navyšován. Tento participující přístup na činnosti IQRS je zj. vnímán jako participace klientů na školách, kdy starší klienti prezentují mladším ročníkům své poznatky, zkušenosti v oblastech, které se všech zúčastněných dotýkají. Nejčastější souvislostí bývá prvek školy či prezentace zajímavostních aj. lekcí, osvětová tematika či prevence. Dalším přesahem je učit se i konkrétní práci pedagogů IQRS.

---

<sup>1</sup> viz hudební skupina Latino Band a kontaktáž Dromu s nabídkou vytvoření dema

<sup>2</sup> za využití komunikačních dovedností i technické podpory, již nabízí přístup a práce s internetem, uživatelská znalost PC

- rozšiřování svých znalostí, schopností, dovedností v oblastech zájmu klienta a práci na tomto... např. snahou o profesionalizaci v tvorbě fotografického snímku s respektem k zásadám optimálního uměleckého focení, reportážní fotografie, portrétu, osvojení si výtvarných technik a jejich dostatečná schopnost aplikace, rozvoji přirozeností daného talentu zdokonalováním svého projevu v tanci, zpěvu, hře na hudební nástroje...

Zvyšování sociálního kapitálu prostřednictvím působení IQRS klientům centra je dáno vytvářením respektu k dodržování základního pravidla slušnosti jako prostředku efektivního jednání s lidmi, přičemž právě tento fakt podporuje rozvoj sociálního kapitálu, a to osobně či zprostředkovaně.

Toto jednání vede k dojednávání i vyjednávání, v součinnosti k potřebě mluvit, ale i řešit vlastní problémy a problémové situace s možností, jíž je právě poznání toho, koho třeba v dané problematice požádat o pomoc, radu či výkon něčeho, respektive zformulovat reálně do praxe aplikovatelný požadavek.

**Výzkumná otázka III:** Je SOŠ MP vhodnou alternativou řešení problematiky Romů se vzděláním?

Výzkumnou otázku III bylo možno uchopit jen prostřednictvím výstupů ze SOŠ MP. Přestože tyto výstupy lze považovat vzhledem k početnosti vzorku<sup>1</sup> za nevypovídající kritériím výzkumu, jejich výpovědní hodnota je nezastupitelná. V parafrázi k teoretickým statím, zj. však sociologickým výzkumům, pracím, jimž je tematika romské mládeže vlastní, možno závěry spolupráce se SOŠ MP považovat za relevantní, a to klademe-li důraz na sociokulturní klima třídy i školy jako takové. K diskusi zůstává přesah školy do budoucna vzhledem k uplatnění jejich absolventů na trhu práce, při následném studiu.

---

<sup>1</sup> 25 klientů

I když je sic pravdou, že škola jako instituce s mnoha pobočkami, již poskytla vzdělání mnohým zj. sociálním pracovníkům, kteří se byli schopni uplatnit v rozmezí své profesní kvalifikace či ve studiu pokračují i nadále, podotýkám, že sledovaná oblast této diplomové práce je vymezena statutárním městem Brnem, jehož pobočka SOŠ MP maturitní zkoušku studentů vykoná až v května 2010.<sup>1</sup>

Střední „romské“ školy tudíž lze považovat za možnou alternativu vzdělávání romské mládeže za předpokladu, že zaměření školy je shodné s jejich vlastním zájmem, rozvíjí v nich dostatečně znalost oboru, dovednost k jeho reálné aplikaci v praxi a přizpůsobení se v celkovém kontextu pracovního trhu České republiky.

**Výzkumná otázka IV:** Je možno definovat jako relevantní fakt vytěsňenosti romských žáků do tzv. škol se zvýšeným zastoupením romských žáků, jejich záměrné přeřazování do těchto institucí a následnou nemožnost a neochotu těchto základních školou povinných žáků se prosadit na půdě škol středních, odborných a učilištích, na nichž převažuje procento studentů „neromského“ původu?

Obtížnost této výzkumné otázky byla dána zj. nemožností získání tzv. tvrdých dat od jednotlivých škol. Jak podotýkám v textu, škola o tomto neinformuje, obtížné je i definovat romství a Roma jako takové.

Alternativně k tomuto jsem tudíž využívala práce s vzorkem tzv. „klíčových“ klientů IQRS, jejichž příslušnost k národnosti romské je definována jasně. Skrze tento vzorek, v rámci této hypotézy rozšířený o celkový komplex klientů PP IQRS a prostřednictvím databáze IQRS, studií a příspěvků z konferencí zástupců brněnských škol, jsem pak následně refletovala stav brněnských škol, s výlučností brněnských škol se

---

<sup>1</sup> dle informací od konkrétních studentů maturitního ročníku SOŠ MP však tito potíže při získání zaměstnání spíše mít nebudou, určitému procentu z nich je již přislíbeno konkrétní místo. Jedná se většinou o instituce, v nichž působili během studia na praxi

zvýšeným zastoupením romských žáků, na nichž klienti IQRS výrazně k počtu žáků těchto škol převažují.

Součástí této analýzy byly rovněž osobní, průběžné rozhovory s klienty, jejich zákonnými zástupci, informační i osobní podíl na případových studiích klientů v otázkách přestupů na školu ZŠ, speciální, praktickou, v otázce šikany, potenciálně diskriminačních ukazatelů.

Zhodnocením tohoto pak je fakt, s přesahem i ke zvyšujícímu se trendu nástupu na SOŠ MP, či-li školu „romskou,“ že: *je možno definovat jako relevantní fakt vytěsňenosti romských žáků do tzv. škol se zvýšeným zastoupením romských žáků, jejich záměrné přeřazování do těchto institucí a následnou nemožnost a neochotu těchto základních školou povinných žáků se prosadit na půdě škol středních, odborných a učilištích, na nichž převažuje procento studentů „neromského“ původu?*

## **Závěr**

Sociální pedagogika jako věda má své specifikum, čímž i její náplní jsou oblasti specifické.

Z mého pohledu ji nejvíce vystihuje snaha nějakým způsobem uchopit a řešit problematiku těch, kteří se potýkají s handicapem, přičemž tento nemusí být nutně navázán jen na handicap fyzického charakteru.

Nedílnou složkou této problematiku v České republice jsou právě i Romové s důrazem na uchopení a následné řešení vzdělávacího procesu, začleňování do společnosti. Tato snaha je pro mne osobně velmi aktuální, tento stav se pokouším nějakým způsobem ovlivnit za součinnosti týmu pedagogického programu IQRS již druhým rokem. Mé zaujetí pro tuto věc zatím neochabuje, mám naopak potřebu se stále učit a každodenním kontaktem s klienty IQRS se prakticky vypořádávat s teorií, kterou mi umožnilo získat studium oboru Sociální pedagogiky.

Romové v prostředí, z něhož tato práce vychází, jsou rovněž specifictí. Jejich vnímání na poli široké veřejnosti není zrovna pozitivního charakteru, veřejnost jako taková vidí problém zj. v jejich neuchopeném edukativním procesu.

Na tento fakt se často poukazuje, v důsledku se pracuje s informací, jež se spíše než-li o realitě svědčícím názoru blíží předsudkům a klišé, které pracují se zobecňujícími soudy.

Cíl, s nímž tento materiál byl tvořen, je především snaha čtenáři zprostředkovat doplňující informace o stavu, proč situace Romů v České republice, v kontextu této diplomové práce v Brně, je natolik odlišná všeobecnému průměru. Poukazuje realitu z pohledu zainteresovaných osob, respektive mladých Romů základních a středních škol v Brně, přičemž se jich táže na otázky, které v souvislosti k nim sice řešeny jsou, ale nikoliv jejich prostřednictvím.

Zamýšlí se nad stavem školství jako takového, nad eventualitami řešení problematiky vzdělávání romských žáků, studentů, možnostmi inovativních postupů, které veskrze vnímá jako určitou cestu nápravy.

Domnívám se, že právě tato idea je zásadním tématem této práce. Nastavuje model, jehož úspěšnost je třeba praxí ověřovat a nadále s ním pracovat, ať již tomu tak bude na půdě školské, či volnočasové, nejlépe však v kombinaci obou těchto oblastí.

Přičemž je nutno zmínit, že jakousi pilotáž této sféry již zahájila NNO IQRS, jejíž výsledky lze hodnotit v kontextu jejích aktivit vcelku pozitivně.

## Resumé

Diplomová práce *Podíl edukativní činnosti NNO IQRS na vývoji romských dětí a mládeže v rámci jejich vzdělávání na ZŠ a SŠ v Brně* vychází z aktuální situace ve věci vzdělávání romských žáků v Brně s přesahem k podpůrné edukativní činnosti nestátní neziskové organizace IQ Roma servis.

Dotýká se vymezení základních škol se zvýšeným zastoupením romských žáků, základních a středních škol s částečným zastoupením romských žáků a Střední odborné školy Managementu a práva, již lze posuzovat jako nový, tj. zatím nedefinovaný, pojem vzdělávací instituce (ve smyslu vymezení cílové skupiny, jejího zastoupení.)

Na základě rozhovorů, kasuistik i dalších zdrojů osobních výpovědí poskytuje informace o postoji romských žáků, mládeže na školách, k tomuto bodu uvádí konkrétní příklady z praxe.

Autorka zj. dává prostor pro nastínění situace na těchto typech škol, věnuje se rozboru vyjádření pedagogů a pedagogických asistentů na těchto školách působících, následně jejich připomínky zohledňuje.

Jako stěžejní ideu diplomové práce si klade provázání spolupráce výše zmíněných škol s NNO IQRS. Prostřednictvím činnosti pedagogického programu IQRS popisuje alternativní postupy práce s romskými žáky a mládeží, s možnostmi zvyšování sociálního kapitálu klientů IQRS, poukazuje na provázanost řešení školské problematiky na školách samotných, v návaznosti pak na služby doplňkové, spojené s volným časem romských žáků, mládeže.

## **Anotace**

Diplomová práce „*Podíl edukativní činnosti NNO IQRS na vývoji romských dětí a mládeže v rámci jejich vzdělávání na ZŠ a SŠ v Brně*“ vznikala jako výpověď určité praktické, profesní zkušenosti.

Její hodnota je dána z respektu k praxi jako takové, jež se opírá o konkrétnost empirie, nikoliv pouze o teorii bádání sociálního pedagoga, jehož poznatky, sic mohou být obsáhlé, avšak oproštěné o podíl na realitě terénního výzkumu, postrádají pragmatický přesah.

Příčemž hlavní myšlenkou této diplomové práce je vskutku poskytnout pohled na situaci školské problematiky romských žáků a mládeže v Brně, na působení konkrétní organizace, jejíž snahy lze bez větších výhrad definovat jako snahy sociálně pedagogické na bázi teoretické, avšak s důrazem ke kontextu reálné práce terénních sociálních pedagogů.

## **Anotation**

The diploma thesis “*The participation of educational activities NNO IQRS in the development of Roma children and youth in the framework of their education at basic and high school(s) in Brno*” originated as an enunciation of a certain practical professional experience.

Its value is given by respecting practice as such, which is based on the concreteness of empiricism based not only on a research theory of a social pedagogue whose knowledge may be extensive but at the same time it can exclude any share of field research reality and so it can lack pragmatic enjambement.

At the same time the main idea of this thesis is in effect providing a view of the situation of educational problems of Roma students and youth in Brno, including the operation of a particular organization, whose efforts may be defined without major reservations as social pedagogical efforts



based on theory but emphasizing the context of real work of field social educators.

## Literatura a prameny

Bakalář, Petr. Psychologie Romů. 1. vydání. Praha: Votobia, 2004, 179 s. ISBN 80-7220-180-8.

Balvín, Jaroslav. Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám : mezinárodní konference: 4. setkání národnostních menšin a 23. setkání hnutí R: 11. - 12. listopadu 2004. 1. vydání. Praha: Komise Rady hl. města Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005, 302 s. ISBN 80-902972-8-5.

Balvín, Jaroslav. Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2. - 3. června 2000. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000, 198 s. ISBN 80-902461-7-6.

John, Werner. Cikáni. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 61 s. ISBN 978-80-7419-008-7.

Čech, Tomáš. Gulová, Lenka. Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů. 1. vydání. Brno: Paido, 2001, 98 s. ISBN 80-73-15-011-5.

Davidová, Eva., Romano Drom - Cesty Romů: 1945 - 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku. 2. přepracované vydání: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 273 s. ISBN 80-244-0524-5.

Fraser, Angus. Cikáni. 1. vydání. Praha: nakladatelství Lidové noviny, 1998, 374 s. ISBN 80-7106-212-X.

Gulová, Lenka, Štěpařová, Ema. Multikulturní výchova v teorii a praxi. 1. vyd. Brno: MSD ve spolupráci s Kabinetem multikulturní výchovy PdF MU, 2004, 231 s. ISBN 80-86633-14-4.

Holub, Jiří. Metodický manuál komplexní práce s obyvateli sociálně vyloučených lokalit. 1. vydání: Brno, 2008 – 4 sv. 42 s., 31., 29., 33. ISBN 978-80-904028-2-9.

Hornák, Ladislav. Rómsky žiak v škole. 1. vydání. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005, 357 s. ISBN 80-8068-356-5.

Kajanová, Alena. Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: etnické, marginální a rizikové skupiny. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7394-181-9.

Kašparová, Irena a kol. Dlouhodobý monitoring situace romských komunit v České republice – moravské lokality. 1. vydání: Praha, Brno: Úřad vlády České republiky, Kancelář Rady vlády České republiky pro záležitosti romské komunity, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita v Brně, katedra sociologie, odbor sociální antropologie, 2008, 374 s. ISBN 978-80-87041-56-7

Khazal, Wail. Čas zkusit to jinak. 1. vydání: Brno, 2008, 145 s. ISBN 978-80-904028-3-6.

Kohoutek, Rudolf. a kol. Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1996, 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

Kovaříková, Marie. Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998, 106 s. ISBN 80-7044-225-5.

Kraus, Blahoslav, Poláčková. Věra. a kol. Prostředí, člověk, výchova. 1. vydání. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

Keller, Jan. Nejistota a důvěra aneb k čemu je modernitě dobrá tradice. 1. vyd: Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 173 s. ISBN 978-80-7419-002-5

Lacková, Elena a kol. Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou. 2. vyd. Praha: Triáda, 2002, 270 s. ISBN 80-86138-47-X

Nečas, Čestmír. Romové v České republice včera a dnes. 5. vydání: Univerzita Palackého v Olomouci Fakulta pedagogická, 2002, 192 s. ISBN 80-244-0497-4

Navrátil, Pavel. Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky. 1. vyd. Praha : Portál, 2003, 223 s. ISBN 80-7178-741-8.

Šotolová, Eva. Vzdělávání Romů. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

Taylor, Ch. Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání. 1. vyd. Praha: Filozofický ústav AV ČR, 2001. 192 s. ISBN 80-7007-161-3.

## BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Oračková. Lucie. Co chce česká společnost od romské menšiny. Brno, 2008, 59 s.

## ZÁVĚREČNÉ ZPRÁVY

Gabal Analysis & Consulting. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Praha: srpen 2006, 117 s.

Gabal Analysis & Consulting. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: leden, 2009, 69 s.

kolektiv IQRS. Zpráva o činnosti občanského sdružení IQ Roma servis 2008. Brno: Tiskárna Mlok, 2009, 80 s.

kolektiv IQRS. Zpráva o činnosti občanského sdružení IQ Roma servis 2009. Brno: Tiskárna Mlok, 2010, 80 s.

kolektiv IQRS. Metodické postupy PP IQRS. IAP IQRS. Databáze IQRS. Brno. Září 2008 – únor 2010.

Partneři Equal. Mezinárodní srovnávací studie k problematice vzdělávání, zaměstnávání a bydlení Romů. Presentace tohoto materiálu se uskutečnila na setkání partnerů v Portugalsku v Coimbre ve dnech 24. – 26. listopadu 2006. Původní text je však krácen a redakčně upraven. 2006, 27 s.

Štěpařová, Ema. Multikulturní výchova v teorii a praxi. 1. vydání. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU: Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU. 2004, 231 s. ISBN 80-86633-14-4.

## ČASOPISY

Němec, Jiří, Vlčková, Kateřina a kol. Orbis Scholae, roč. 3/ číslo 1/ 2009. Social determination of education. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita v Brně - Pedagogická fakulta. Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, 99 s. FSSN 1802-4637

## ZÁKONY

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Buchtová, Zuzana. Štěpařová, Ema. Vlivy prostředí na rozvoj nadání romského žáka - Environment Influences on the Development of Roma Pupil. Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením výzkumného záměru (MSM 0021622443) Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Brno: Kabinet multikulturní pedagogiky, 14 s.

Němec, Jiří. Štěpařová, Ema. Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením výzkumného záměru (MSM 0021622443) Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Brno: Kabinet multikulturní pedagogiky, 15 s.

- <http://www.msmt.cz/socialni-programy/vyhlaseni-programu-podpora-socialne-znevychodnenym-romskym-zakum>
- <http://is-mladez.msmt.cz>
- <http://www.msmt.cz>
- <http://www.verda.cz>
- <http://www.iqrs.cz>
- <http://www.jaktovidimja.cz>
- <http://www.srn.m.cz>
- <http://www.drom.cz>
- <http://www.osmec.cz>
- <http://www.zslidickabrno.cz>
- <http://www.zskrenova.cz>
- <http://www.zvssekaninova.cz>
- <http://www.zsmerhautova.cz>
- <http://www.jilova.cz>
- <http://www.soups.cz>
- <http://www.oupslomena.cz>
- <http://www.obchodskola.cz>
- <http://www.gac.cz>
- <http://www.sosmap.cz/>
- <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=813&langId=cs:>
- <http://akluby.cz/>
- <http://azrodina.cz>
- <http://www.ceskatelevize.cz>

## PŘÍLOHA 1

### Individuální (osobní) plán č. 1

Jméno: **Angela Kakurová**

Adresa: **Hvězdova 22**

Škola x zaměstnání: **ZŠ Křídlovická**

Datum narození: **11. 11. 1993**

Co bych chtěl:

Dostat se na střední školu – Obchodní akademii

Dostat se do USA na kurz pro mladé leadery, který se uskuteční o prázdninách – v srpnu

V čem by mě mohl pracovník podpořit:

Doučování, příprava ke zkouškám

Pomoc při vyplňování přihlášky do USA – pomoc zj. s AJ



Nabídka výjezdní akce, tj. workshopu, obdoba „Mladých leaderov“ v USA, v Berlíně

Společné kroky:

Příprava na přijímací zkoušky - klientka a pedagog na doučování

Vyplňování testů - dle zadání pedagoga na doučování v IQRS

Pomoc při AJ - lektor

Souhlasím, aby bylo konzultováno s rodiči: **ne**

Datum: **18. 2. 2009** a podpis pracovníka: **Lucie Oračková**

Podpis klientky: **Angela Kakurová**

## Individuální (osobní) plán č. 2

Jméno: **Radek Horváth**

Adresa: **Koniklecova 5, NL - Brno**

Škola x zaměstnání: SOU Charbulova, 1. ročník - cukrář

Datum narození: **9.7. 1993**

Co bych chtěl:

Zařídit si stipendium MŠMT – stipendium na pomůcky – **Romana Bagarová**

Klient by chtěl navázat dobré vztahy ve škole s pedagogy i spolužáky. Chtěl by mít dobrý prospěch ve škole, jeho cílem je školu dokončit a poté si najít dobrou práci.

Nebrání se možnosti v případě nutnosti využívat doučování v IQRS.

Klient by chtěl navštěvovat zajímavé akce, zúčastňovat se lekcí, pobytů...

V čem by mě mohl pracovník podpořit:

Pomoc při vyřízení stipendia -

Klient má obavy z toho, aby na škole vydržel a dokončil ji. -

Klient žádá o průběžnou kontrolu jeho školní docházky, prospěchu.

Pokud bude třeba klient je ochoten docházet na doučování -

v případě, že probírané látky nebude rozumět. -

tj. individuální doučování, nikoliv pravidelné - na domluvě s **Luciou Oračkovou**

osobní rozvoj skrze nabídku IQRS - celý PP

Společné kroky:

Pravidelná kontaktáž klienta pracovníkem

Průběžná nabídka zajímavých akcí v IQRS (např. lekce, divadlo Fórum, pobytové akce, zahraniční výměnné pobyty) - všichni PP

Souhlasím, aby bylo konzultováno s rodiči: **ne**

Datum: ..... a podpis pracovníka: **Lucie Oračková**

Podpis klienta: **Radek Horvát**

**PŘÍLOHA 2**

## Kasuistika klienta

### **Klient Lad. Tom.**

#### 1. výchozí situace klienta

Ladislav Tomek začal do centra IQRS docházet v září roku 2007 cíleně - na výuku a hudební zkoušky hudební skupiny Romano Latino Band. Z počátku se věnoval pouze této aktivitě. V důsledku zvýšeného zájmu o hudební zkoušky se mu však začal rapidně horšit prospěch na základní škole.

Matka, která mimo něj vychovává ještě dvě dcery, se rozhodla tuto situaci řešit tím, že účast na zkouškách ve zkušebně IQRS podmínila Lad'ovým zapojením do doučování. Tímto chtěla zmírnit důsledky vlivu nového zájmu svého dítěte na jeho školní hodnocení a problémy ve škole, které pomalu začaly přesahovat únosnou míru.

Matka se pracovníci IQRS svěřila, že při čtvrtletním hodnocení byl Láďův prospěch velmi špatný, prakticky propadal ze všech vzdělávacích předmětů.

Mimo to problémy v rodině se vyhrotily i díky starší sestře Ladi - Olze, která svým agresivním chováním a záškoláctvím dosáhla probačního dohledu, rovněž v centru IQRS.

#### 2. popis zakázek

Lad'a se již v září roku 2007 aktivně zapojil do aktivit v IQRS, mimo klubu a IT výuky, které navštěvoval vcelku hojně, mu byly vytvořeny zakázky v rámci hudební dílny. - Tuto pravidelně navštěvoval a navštěvuje každou středu - mimo výjimek - společně s dalšími dvěma kamarády. S hudební skupinou postupně začal vystupovat na různých akcích v rámci aktivit IQRS, v posledních měsících se tyto aktivity rozšířily i na koncerty, které Lad'a a další členové kapely realizovali v Čechách i na Slovensku, a to i za finanční úhradu.

Momentálně chce skupina i nadále vystupovat, medializuje se na různých soutěžích, přičemž její členové – včetně Ladi, mají stanovený jasný cíl – prorazit a vyniknout, stát se profesionály.

Jak již jsem výše zmínila – tato snaha je podmíněna účastí na doučování - výuce, tj. další klientovou zakázkou. Laďa v podstatě tento fakt respektoval, na doučování po určitou dobu docházel zodpovědně, v posledních měsících však doučování často vynechával. Po intervenci v rodině byla tato situace zdárně vyřešena, přičemž doučování v centru probíhá opět pravidelně a Laďa se v jeho rámci aktivně zapojuje a snaží se zmírnit své nedostatky z jednotlivých vzdělávacích předmětů.

V rámci dalších zakázek, které Laďa v centru IQRS absolvoval je třeba zmínit i jeho zájem o problematiku drogově závislých a jeho účast na lekcích, které se této sféry přímo dotýkaly a publikování článku v našem časopisu Romano V. I. P.

### **3. výsledky zakázek, reflexe celkové životní situace, zhodnocení změn a klientova posunu**

Mimo zakázek na hudební dílnu a doučování, které jsou stále otevřené, byly úspěšně uzavřeny zakázky v rámci blokového grantu na lekce o drogově závislých se závěrečnou reflexí ve formě rozhovoru a IT výuku, kterou Laďa zakončil zpracováním závěrečného PC testu s praktickou i teoretickou částí a následným zájmem o další návštěvy IT výuky se zaměřením na prohloubení dosud nabytého učiva.

V rámci doučování, nebo-li výuky obecné, je situace složitější. Laďa chápe probíranou látku pomaleji, je nutno mu učivo důkladněji vysvětlovat, na jeden problém poukázat několikrát, probíranou látku stále opakovat. Jeho postupu k lepším známkám též brání Laďova roztěkanost a nesoustředěnost, jeho snadná ztráta pozornosti. V žádném případě se mu však nedá upřít snaha tyto své nedostatky zvládat, sebekritičnost sama sebe v hodnocení a cílevědomost,

s níž vnímá, že chce-li dosáhnout svého – v jeho případě – muzikantské dráhy – je nucen podstoupit „nutné zlo,“ a to je dokončit školu.

Tomuto porozumění této problematice i napomohli průběžné rozhovory klienta a jeho klíčového pracovníka, který se mu v rámci doučování, ale i mimo ně, snažil nenásilnou formou tyto zásady předeštět. Na klientovy bylo ponecháno, aby se získanými informacemi pracoval, zhodnotil je a následně se se svými závěry svěřil pedagogovi. Tato metoda rozhovoru, někdy i diskuse, se stala velmi přínosnou pro rozvoj klienta a jeho způsobu uvažování a do jisté míry mu usnadňuje „dospívání.“

Lád'ův zodpovědný a svým způsobem velmi dospělý přístup se odráží v jeho chování, jeho projevu. Z Ladi se stal uvážlivější mladý muž, který přemýšlí a své možnosti zvažuje realisticky. Přestože se chce stát dobrým muzikantem (již fakt, že chce být dobrým muzikantem, nikoliv pouze slavným, jak většinou mnozí jeho vrstevníci uvádějí, je pozitivní), myslí též na svou existenční budoucnost.

V důsledku toho a po zhodnocení svého prospěchu, svých manuálních dovedností se rozhodl, že po ukončení základní školní docházky nastoupí na SOU – obor automechanik. Takto chce dosáhnout jistoty v případě, že by se mu jeho sen – stát se dobrým muzikantem, který si hudbou může dobře vydělávat, nesplnil.

Momentálně se Lad'a na své cestě za hudbou posunul trochu dál. On a skupina Romano Latino Band v prostorách IQRS dne 22. 4. 2009 nahrála svou první DEMO-nahrávku. Zajištění nahrávání i jeho průběh byl ponechán v kompetenci Ladi a členů kapely.

### PŘÍLOHA 3

#### **Příklad dobré praxe klientky **Sá. Lan.****

Sára začala centrum IQRS navštěvovat v období jejího nástupu na střední školu. V Brně přechodně žije již druhým rokem, věnuje se studiu a příležitostně si přivydělává na brigádách. Ze začátku měla problémy s koordinací svého času, zvládnutím školy i brigád, novým přístupem k učení a standardně s matematikou.

Do centra, respektive klubu, se původně přišla podívat ze zvědavosti, docházeli sem její přátelé a spolužáci ze školy. Následně ji zaujala nabídka PC kurzů a možnost zdokonalit si své uživatelské znalosti PC, také přístup na PC byl pro ní příležitostí si začít aktivněji vyhledávat brigády, s čímž jí ze začátku pomáhali pedagogové, případně terénní sociální pracovníci IQRS.

Jako jedné z klientek jí byla nabídnuta účast na stáži v USA, jíž se po několika výběrových kolech a pohovorech zúčastnila. Na stáž se intenzivně připravovala, docházela do centra IQRS, aby se zde věnovala výuce angličtiny, případně docházela na doučování i z jiných předmětů – zj. matematiky.

Po absolvování stáže se Sára aktivněji začala zapojovat do aktivit její komunity, našla v sobě větší míru pochopení pro tuto problematiku, stala se zodpovědnější a vnímavější k problémům společnosti a nabyla tendence chtít s danou věcí něco dělat. Navázala kontakty s dalšími participanty amerického workshopu a v dané době s nimi pracuje na projektu, který by měl být prospěšný pro komunitu.

Dále se více zapojila i do aktivit IQRS. Do centra nárazově dochází na doučování – opět matematiky, pravidelně pak na doučování z práva a psychologie, které má však spíše charakter konzultací a rozšiřování znalostí z těchto předmětů, a to ze zájmu klientky o danou problematiku. Její výsledky

ve škole, i když nebyly nedostatečné, se zlepšily, z posledního testu z práva byla hodnocena jako nejlepší ve třídě.

Sára aktivně spolupracuje i na tvorbě časopisu Romano VIP, průběžně přispívá do různých rubrik, vyjadřuje se k tématům.

Její posun lze chápat především jako posun k mladému člověku, který si plně začal uvědomovat společnost a chce se zapojovat do jejího dění, jako člověka, který si všímá rozdílů, všímá si věcí, které nefungují a je třeba je změnit, přičemž nezůstává pouze u tohoto vědomí, ale aktivně se zapojuje do řešení, snaží se hledat možnosti „*kudy vede cesta.*“

Sáru možno vnímat jako mladého člověka se všemi radostmi a starostmi tohoto stavu. Je milá, ochotná pomoci, vnímavá ke svému okolí a jeho potřebám. Je zdravě sebevědomá, učenlivá, což jí napomáhá v tom, aby vhodně rozvíjela své vystupování, chování, jednání s lidmi a na základě těchto dovedností dosáhla cílů, jež si stanoví.

Sáru L. momentálně lze vnímat jako pozitivní příklad praxe a v případě, že její rozvoj nebude z nějakého důvodu zamezen, je možno v ní vidět velké naděje pro její komunitu i společnost obecně. Na tomto i nadále by se chtěli pedagogové IQRS podílet a alespoň částečně jí usnadnit její možnost v životě něco dokázat, „*někým být*“ ... míněno z hlediska jejího úspěšného dokončení studia a následně působení v zaměstnání, které si zvolí, jež bude vykonávat kvalitně, s dobrým pocitem a vědomím užitečnosti.



### **Příklad dobré praxe – klientky Sim. Dir.**

Do IQRS klienti přichází s různými zakázkami na doučování. V případě této klientky se jednalo o pomoc při přípravě do školy. Na možnost doučování se přišli zeptat klientčiny prarodiče, kteří s vnučkou tráví hodně času, matka klientky má náročnou práci.

Klientka docházela do druhé třídy (nyní je ve třídě třetí) na ZŠ Merhautova, její známky nebyly sice špatné, ale vzhledem k jejímu uvědomělému přístupu ke škole si je chtěla zlepšit.

Navázání spolupráce s klientkou nebylo problematické, vzhledem k nízkému věku klientky však bylo nutné, aby bylo zvolena jako forma doučování – doučování v rodině za asistence dobrovolníka.

Klientka je dítě hloubavé, přemýšlivé, snad trochu zakřiknuté. Je však cílevědomá a pracovitá. V důsledku tedy bylo důležité pouze zvolit optimálního dobrovolníka, který by jí dokázal vést v jejím osobním rozvoji a klást důraz na její silné stránky, minimalizovat ty slabé.

Již první schůzka pedagogického pracovníka, dobrovolníka, klientky a její rodiny proběhla pozitivně. Klientka, která byla z počátku nemile překvapena, že dobrovolnice, která jí bude doučovat, je starší bývalá paní učitelka, záhy pochopila, že tento způsob vedení jí vyhovuje. S dobrovolnicí si utvořila velmi krásný vztah, doučování takto mohlo probíhat bez větších obtíží, pravidelně a beze strachu z jeho průběhu – během školního roku a i v návaznosti na ně v rámci velkých letních prázdnin.

Po prvních setkáních upadl i klientčin ostych a začala se více projevovat, učení, které brala v počátku jako nutné zlo, se pro ni stalo radostí. Následně z její iniciativy doučující se doučování přesunulo z jednoho dne na více dní v týdnu a nedotýkalo se pouze klientčinych problematických oblastí s důrazem na český, anglický jazyk a vlastivědu, ale i všeobecného rozvoje a povědomí klientky.

Výsledky doučování o sobě daly brzy vědět, klientčin prospěch ve škole se rapidně zlepšil, z klientky se stala jedničkářka, přičemž toto mělo zásadní vliv i na její sebevědomí.

Klientka momentálně i nadále spolupracuje na svém rozvoji s doučující, jež se prakticky stala součástí rodiny klientky, chce se i nadále zlepšovat a své znalosti zúročit v dalších ročnících školy. Jejím vysněným povoláním do budoucna je - se stát učitelkou na základní škole.

## **Příklad dobré praxe L. O.**

Klientkou našeho centra je od 12.2.2009. Začínala se podílela na spolupráci v časopise Romano VIP, do něhož píše skoro pravidelně články o Hudbě a historii Rómů.

V současné době začala i na novém projektu kam byla vybrána na základě výběrového řízení mezi klienty. Klientka. Začala spolupracovat na internetovém rádiu sarodadikhavme (jaktovidimja). Jedná se o pilotní vysílání, které je zařazeno do vysokoškolského vysílání na rádiu R na Masarykově univerzitě v Brně. Tato klientka dělá vše dobrovolně a zcela zadarmo. Připravuje upoutávky, vybírá hudbu kterou samá pouští a naučila se obsluhovat mixážní pult. Přemýšlí i do budoucna nad koncepcí celého vysílání a jeví opravdový zájem.

Ona sama ještě studuje SOŠ MP v Brně, kam přestoupila s opravdu opodstatněných rasových důvodů. Na této škole studovala cestovní ruch a učitelé a někteří žáci na ní zrovna dvakrát hodní nebyli. Dá se říct že se pohybuje ,jak mezi „Romáky,“ tak i mezi majoritou, kde má silné vztahy s kamarády, jistě tomu pomohlo i to, že jí bylo umožněno studovat na tzv. českých školách a ne na zvláštních, které hodně z Romů navštěvuje.

Může být dobrým pozitivním vzorem pro své vrstevníky ve škole a dobrým příkladem klienta v soc. službách pro majoritu.

## **Příklad dobré praxe F. H.**

Ferek (17 let) má rád kromě fotbalu a stolního tenisu zejména hudbu (hraje na klavír) a moderní tanec (tancuje break dance). Dříve tančil v jedné taneční skupině jako řadový člen, ale později zatoužil s bratrem skupinu vlastní. Narazili ale na problém s prostory, které pro ně nebyly buď vhodné, anebo byly naopak příliš drahé.

Pak je kamarádi náhodou zavedli do klubu NZDM v IQ Roma Servisu, tj. jen tak na pingpong a při tom kluci zjistili, že zde mohou dostat k dispozici vhodné prostory pro jejich taneční skupinu, které jsou navíc k mání zcela zdarma.

IQ Roma Servis jim posléze pomohl krom prostorů i s možností vystupování, když jim pedagogové podali pomocnou ruku při přihlašování na soutěže a umožnili napsat vlastní grant na muzikál Romeo a Julie – Příběh ulice, který byl úspěšně prezentován divákům z řad základních škol i veřejnosti. Při nacvičování muzikálu se Ferek dozvěděl spoustu nových informací o hraní a choreografii, když si taneční čísla vymýšleli úplně sami. S režii pomohla opět pedagogická pracovnice IQ Roma Servisu.

Díky tréninkům se Ferek již coby náš klient seznámil s novými kamarády a získal možnost pravidelně trávit volný čas na zkouškách taneční skupiny, které ho baví. Velmi si cení nové zážitky jako účast na festivalu Gen Rosso v Letovicích, kde se dozvěděl, jak vzniká muzikál a účastnil se tanečních nácviků lektorovaných zahraničními profesionály. Hrdý je na možnost účinkovat v Národním divadle Reduta s „vlastním“ muzikálem a skupinou Dance the Yard a možnost s ním vystoupit i na akcích Jeden Svět a Colours of Ostrava 2010. Říká, že do budoucna chce něco dokázat, ideálně být profesionálním hudebníkem a tanečníkem, i když studuje na SŠ obor kuchař-číšník.

**PŘÍLOHA 4A**

**SOŠ managementu a práva, s.r.o.**

**Vranovská 12**

**Brno**

**602 00**

**Lucie Oračková**

**Křížova 3**

**Brno**

**603 00**

**Věc: žádost o poskytnutí informací**

Dobrý den,

vzhledem k hypotézám své diplomové práce, bych si u Vás *Střední odborné školy managementu a práva* ověřila pár informací.

Za jejich poskytnutí bych Vám byla velmi vděčná, usnadnily by mi celkové shrnutí závěrů mé diplomové práce, jejího výzkumu.

Ráda bych se, pokud je to možné, dozvěděla pár informací o nástupu studentů na Vaši školu. Zj. mě zajímá otázka,

**kolik romských studentů přestoupilo v rozmezí Vašeho působení v Brně**  
z jiných typů středních škol právě na Vaši školu.

Pokud by tato informace byla doplněna i odůvodněním, **proč se takto stalo**, bylo by Vaše vyjádření k věci pro mne naprosto relevantní.

Předem děkuji za pochopení mé žádosti a vyjádření v dané věci,

S pozdravem,

Lucie Oračková

## **PŘÍLOHA 4B**

V Brně dne 3. 3. 2010

Vážená paní Oračková,

na základě Vaší žádosti sděluji, že Vám pro účely vypracování diplomové práce nemohu poskytnout konkrétní jména, příjmení ani další osobní údaje studentů, kteří na naši školu přešli z jiných středních škol či odborných učilišť. Je to dáno zákonem na ochranu osobních údajů.

Mohu Vám poskytnout pouze obecné informace. Za dobu fungování brněnské pobočky Střední odborné školy managementu a práva, s.r.o. z jiných středních škol či odborných učilišť přešlo 25 studentů. Přijati byli formou přestupu a složení rozdílových zkoušek. Důvod, proč studenti přešli na naši školu je v 70 % diskriminace ze strany spolužáků i učitelů. Dále to byly důvody, že studenti po čase zjistili, že je obor nebaví a mají navíc než učiliště. Nejčastěji se jednalo o SOU Charbulova a SOU Jílova v Brně.

Doufám, že Vám výše uvedené informace budou ku prospěchu.

S pozdravem,

David Ščuka  
manager SOŠMaP,  
s.r.o.  
odloučené  
pracoviště Brno,  
Vranovská 17

## **PŘÍLOHA 5**

## ETICKÝ KODEX OBČANSKÉHO SDRUŽENÍ IQ ROMA SERVIS

### 1. Hodnoty a zásady v práci s klientem/klientkou

- 1.1. Pracovníci respektují klienta/klientku jako rovnocenného/rovnocennou partnera/partnerku se všemi občanskými právy a povinnostmi. Pracovníci jednají tak, aby chránili důstojnost a lidská práva klientů a pomáhali všem klientům se stejným úsilím, bez jakékoliv formy diskriminace. Tento přístup rovněž společensky prosazují.
- 1.2. Pracovníci podporují aktivní vtažení klientů do hledání řešení i jejich samostatnost v průběhu realizace společně definovaného cíle. Pracovníci nabízejí klientům informace na kvalifikované úrovni, včetně všech známých alternativ, a vysvětlují možné důsledky a odpovědnosti vztahující se k jednotlivým rozhodnutím.
- 1.3. Pracovníci nevnučují klientům svou perspektivu a své řešení a vedou klienty k využívání jejich osobního potenciálu a legitimních zdrojů ve společnosti.
- 1.4. Pracovníci dbají na ochranu osobních údajů zájemců o službu, klientů i pracovníků v organizaci. Informaci třetím osobám poskytují jen se souhlasem dotčené osoby.
- 1.5. Pracovníci chrání právo klientů na soukromí a důvěrnost jejich sdělení.
- 1.6. Všechny základní služby, které pracovníci klientovi/klientce poskytují, jsou bezplatné. Pracovníci zřetelně informují klienta/klientku o této skutečnosti zejména s ohledem na přijímání věcných darů od klientů. U doplňkových služeb (např. tábor, víkendová akce, výjezd ad.) může organizace stanovit finanční spoluúčast klientů, kterou zdůvodňuje, dokladuje a zveřejňuje předem a jednotně.

### 2. Etické zásady kolegiality

- 2.1. Pracovníci si uvědomují, přijímají a respektují individuální odborné i životní znalosti, zkušenosti, postoje i odlišnosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Podporují férovou týmovou spolupráci, která vychází z principu jednoty v různosti a je založena na vzájemné podpoře a důvěře.
- 2.2. Pracovníci respektují rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů i ostatních odborníků. Připomínky k názorům druhých vyjadřují profesionálním způsobem, bez přítomnosti klientů. Pracovníci zvažují, kdy je pro připomínky vhodný čas a vhodné místo, tak, aby případné neshody byly řešeny diskrétně, zároveň však přímo a otevřeně.
- 2.3. Pracovníci jsou povinni konstruktivně a efektivně spolupracovat s těmi kolegy a odborníky, kteří jsou následovně v kontaktu se stejnými klienty. Předávají-li pracovníci klienty odborníkům mimo organizaci, děje se tak vždy jen se souhlasem dané/ho klienta/klientky, pokud zákon nestanoví jinak.

### **3. Etické zásady ve vztahu k zaměstnavateli**

- 3.1. Zaměstnavatel vytváří takové podmínky, které umožní členům pracovního týmu plnit pracovní úkoly v souladu s Etickým kodexem. Podporuje řízení založené na důvěře, otevřenosti a respektu.
- 3.2. Pracovníci respektují poslání, hodnoty, stanovy a orgány organizace a jednají vždy tak, aby zachovali a podporovali dobré jméno a rozvoj organizace.
- 3.3. Pracovníci plní zodpovědně a aktivně své povinnosti vyplývající ze závazků vůči svému zaměstnavateli. Pracovníci se snaží ovlivňovat pracovní postupy s ohledem na co nejvyšší úroveň služby.
- 3.4. Pracovníci dbají na odbornou a profesionální úroveň poskytování služeb. Za tímto účelem se dále vzdělávají a dbají o svůj rozvoj.

### **4. Kontrola dodržování Etického kodexu a sankce**

- 4.1. Pracovníci dbají na dodržování Etického kodexu při svém jednání. Na případné jednání v rozporu s Etickým kodexem upozorňují také své kolegy a vedoucí/ho, pokud tito pracovníci při své činnosti Etický kodex poruší. Pracovníci zvažují, kdy je pro takové upozornění vhodný čas a vhodné místo, upozornění sdělují diskrétně, zároveň však přímo a otevřeně.
- 4.2. Pracovníci mají povinnost upozornit na opakované porušování nebo hrubé porušení Etického kodexu vedoucí/ho týmu, který/která po vyšetření situace udělí sankci podle Sankčního řádu organizace. Pokud vedoucí takový podnět nevyřídí v přiměřené lhůtě, mají pracovníci právo obrátit se s podnětem přímo na ředitele/ředitelku organizace, který/á zjedná nápravu.
- 4.3. Na ředitele/ředitelku se pracovníci obracejí také tehdy, pokud se opakovaného nebo hrubého porušení Etického kodexu dopustil/a vedoucí. Ředitel/ka udělí po vyšetření situace vedoucí/mu sankci podle Sankčního řádu.
- 4.4. Podnět nadřízeným pracovníkům k dodržování Etického kodexu je možné podat ústně, e-mailem nebo písemně prostřednictvím schránky důvěry umístěné na pracovišti. Prošetřeny budou také anonymní podněty.
- 4.5. Podnět bude vyřízen do jednoho měsíce od jeho podání.



